ANAIS DO VI SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA – DA UNIÃO À DIVERSIDADE

TOMO 2

MADALENA TEIXEIRA
TERESA CLÁUDIA TAVARES
ANA RITA GORGULHO
MARIA JOÃO MACÁRIO
PATRÍCIA RODRIGUES
LEONOR SANTOS

[IPSantarém]
INSTITUTO POLITÉCNICO DE SANTARÉM

Ficha Técnica

Título

Anais do VI SIMELP – Da união à diversidade

Organizadoras

Madalena Teixeira
Teresa Cláudia Tavares
Ana Rita Gorgulho
Maria João Macário
Patrícia Rodrigues
Leonor Santos

Editora

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém

Ano

2021

ISBN

978-972-9434-13-6

Grafismo

Modal Creativity

Apoios

Escola Superior de Educação do IPSantarém
Instituto Politécnico de Santarém
Câmara Municipal de Santarém
Santarém Hotel

Universidade de Évora
Universidade de São Paulo
Universidade de Macau
Universidade de Lecce

Nota de abertura

No VI Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa (SIMELP) "Da união à diversidade", que teve lugar na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém, pretendeu-se proporcionar um espaço aglutinador de discussões entre professores, pesquisadores, estudantes, em áreas como a linguística, a literatura, a cultura, a tradução, a educação, e, ainda, profissionais de outras áreas para quem a língua portuguesa se traduziu num ponto de interesse

A Comissão Científica foi constituída por:

- **África**

Angola

Universidade Metodista de Angola

Armindo Gameiro

Cabo Verde

Universidade de Cabo Verde

Victor Semedo

Moçambique

Universidade Eduardo Mondlane

Elidio Nhamona
Gregório Firmino

Universidade Pedagógica de Maputo

Agostinho Goenha

- **América**

Argentina

Universidad Nacional de Córdoba

Juan José Rodríguez

Brasil

Centro de Ensino e Pesquisa Aplicada à Educação da Universidade Federal de Goiás

Célia Sebastiana Silva
Deise Nanci de Castro Mesquita
Elisandra Filetti
Ilse Leone Borges Chaves de Oliveira
Vivianne Fleury de Faria

Centro Federal de Educação de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Carla Barbosa Moreira

Centro Universitário Fundação Santo André

Clarice Assalim

Centro Universitário da Grande Dourados

Adair Vieira Gonçalves
Nara Maria Fiel de Quevedo Sgarbi

Faculdades de Campinas

José Manuel Cardoso Melo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Cristina Lopomo Defendi
Raul de Souza Püschel
Suely Corvacho

Instituto Federal do Tocantins

Daniel Marra da Silva

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

Adriana Albuquerque
Liliana Cabral Bastos

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Leila Barbara

Universidade Presbiterana Mackenzie

Diana Luz Pessoa de Barros
Neusa Barbosa Bastos (*Pontifícia Universidade Católica de São Paulo)*
Regina Pires de Brito

Universidade Cruzeiro do Sul

Ana Lúcia Tinoco Cabral
Guaraciaba Micheletti

Universidade de Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab)

Caroline Rodrigues Cardoso

Universidade de Brasília

Alexandre Pilati
Daniele Marcelle Grannier
Davi Borges de Albuquerque
Denize Elena Garcia da Silva
Eloisa Nascimento Silva Pilati
Heloisa Maria Moreira Lima-Salles
Hildo Honório do Couto
João Vianney Cavalcanti Nuto
Kleber Aparecido da Silva

Marcos Bagno
Orlene Lúcia de Saboia Carvalho

Universidade de Santo Amaro

Maria Auxiliadora Fontana Baseio

Universidade de São Paulo

Elis de Almeida Cardoso
Ieda Alves
Rosane de Sá Amado

Universidade do Estado da Bahia

Cristina Carvalho
Emília Helena Portella Monteiro de Souza
Noema Lopes

Universidade Estadual de Campinas

Anna Christina Bentes
Cláudia Hilsdorf Rocha
Cláudia M. Wanderley
Edwiges Maria Morato
Inês Signorini
Maria José Coracini
Marilda Cavalcanti
Matilde Virginia Ricardi Scaramucci

Universidade Estadual de Feira de Santana

Adeítalo Manoel Pinho
Rita de Cássia Ribeiro de Queiroz

Universidade Estadual de Goiás

Luana Alves Luterman
Shirley Eliany Rocha Mattos

Universidade Estadual do Maranhão

Maria Célia Dias de Castro

Universidade Estadual do Rio de Janeiro

Darcilia Marindir Pinto Simões
José Pereira da Silva
Magda Bahia Schlee
Vania Lúcia Rodrigues Dutra

Universidade Estadual Paulista

Antônio Donizeti Pires
Edson Rosa Francisco de Souza
Erotilde Goreti Pezatti
Roberto Gomes Camacho
Sanderléia Roberta Longhin-Tfomazi
Sebastião Carlos Gonçalves

Universidade Federal da Bahia

Alan Baxter
Edleise Mendes
Américo Venâncio Lopes Machado Filho

Universidade Federal da Paraíba

Dermeval da Hora

Universidade Federal de Goiás

Agostinho Potenciano de Souza
André Marques do Nascimento
Antonio Corbacho Quintela
Christiane Cunha de Oliveira
Eliane Marquez da Fonseca Fernandes
Elza Kioko Nakayama Nenoki do Couto
Francisco José Quaresma de Figueiredo
Goiandira de Fátima Ortiz de Camargo
Heloisa Augusta Brito de Mello

Hildo Honório do Couto
Israel Elias Trindade
Jamesson Buarque de Souza
Joana Plaza Pinto
Kátia Menezes de Sousa
Leila Borges Dias Santos
Leosmar Aparecido da Silva
Lucielena Mendonça de Lima
Márcia Maria de Melo Araújo
Maria Suelí de Aguiar
Mirian Santos de Cerqueira
Marilúcia Mendes Ramos
Maria de Lourdes Faria dos Santos Paniago
Pedro Carlos Louzada Fonseca
Rodrigo Marques
Sebastião Elias Milani
Silvia Lucia Bigonjal Braggio
Sinval Martins de Sousa Filho
Solange Fiuza Cardoso Yokozawa
Tânia Ferreira Rezende
Vânia Cristina Casseb-Galvão

Universidade Federal do Mato Grosso

André Luiz Rauber
Cláudia Graziano Paes de Barros

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Aparecida Negri Isquerdo
Maria Luceli Faria Batistote

Universidade Federal de Minas Gerais

Aracy Alves Martins
César Nardelli
Maria Antonieta Amarante de Mendonça Cohen
Maria Cândida Trindade Costa de Seabra
Maria Gorete Neto

Universidade Federal de Ouro Preto

Ana Paula Rocha

Universidade Federal de Rondônia

Maria do Socorro Pessoa

Universidade Federal de Santa Catarina

Adair Bonini
Heronides Maurílio de Melo Moura
Leonor Scliar Cabral

Universidade Federal de Santa Maria

Verli Petri

Universidade Federal de São Carlos

Oto Araújo Vale

Universidade Federal de São Paulo

Álvaro Antônio Caretta
Ataliba T. de Castilho
Benjamin Abdala Junior
Émerson Di Pietri
Gabriel Antunes de Araujo
Helder Garmes
Ieda Maria Alves
Manoel Luiz Gonçalves Corrêa
Manoel Mourivaldo Santiago Almeida
Márcia Santos Duarte de Oliveira
Maria Aparecida Torres
Maria Célia Lima-Hernandes
Maria Lúcia C. V. O. Andrade
Maria Zilda da Cunha
Mário Eduardo Viaro
Marli Quadros Leite

Monica Simas
Patrícia Carvalhinhos
Renato Cabral Rezende
Rosane Amado
Rosangela Sarteschi
Vima Lia Rossi Martin

Universidade Federal de Uberlândia

Angélica Rodrigues
Cleudemar Alves Fernandes
Eliana Dias
Guilherme Fromm
Maura Alves de Freitas

Universidade Federal de Viçosa

Luciana Ávila

Universidade Federal do Acre

José Pereira da Silva

Universidade Federal do Ceará

Márcia Teixeira Nogueira

Universidade Federal do Espírito Santo

Lilian Coutinho Yacovenco
Maria Marta Pereira Scherre

Universidade Federal do Pará

Austria Rodrigues Brito
Cláudio Abreu Fonseca
Eliane Pereira Machado Soares
Soélis Teixeira do Prado Mendes

Universidade Federal do Paraná

Sueli Fernandes

Universidade Federal do Piauí

José Ribamar Junior
Maria Auxiliadora Ferreira Lima

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Luiz Paulo da Moita Lopes
Maria Luiza Braga
Maria da Aparecida Meireles de Pinilla
Maria Cristina Rigoni Costa
Maria Rosa da Conceição Paiva
Patrícia Maria Campos de Almeida

Universidade Federal do Rio Grande

Mauro Nicola Póvoas

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Edvaldo Balduino Bispo
José Romerito Silva
Maria Angélica Furtado da Cunha

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Melliandro M. Galinari

Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Acir Mário Karwoski

Universidade Federal Fluminense

Cláudia Roncarati (em memória)
Juciele Pereira Dias

Jussara Abraçado
Mariangela Rios de Oliveira
Nilza Barrozo Dias
Norimar Pasini Mesquita Júdice
Vanise Medeiros
Xoán Carlos Lagares

Universidade Federal Rural de Pernambuco

Mari Noeli Kiehl

Renata Barbosa Vicente

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro

Maria Fernanda Garbero de Aragão

Universidade Nove de Julho

Marcello Ribeiro

Universidade Paulista

Lídia Spaziani

Estados Unidos da América

Instituto Brasil em Mente

Felicia Jennings-Winterle

Princeton University

Luís Gonçalves

United States Instituto Camões

João Caixinha

Universidade do Arizona

Ana M. Carvalho

Uruguai

Universidad de la República
Laura Masello
Luis Ernesto Behares

• Ásia

China

Consulado Brasileiro em Pequim

Meng Yin Bi

Instituto Politécnico de Macau

Choi Wai Hao
Lola Geraldes Xavier

Universidade de estudos Estrangeiros de Pequim

Ye Zhi Liang

Zhao Hongling

Universidade de Estudos Internacionais de Sichuan

Tang Si Juan

Universidade de Estudos Internacionais de Xangai (SISU)

Catarina Xu Yixing
Zhang Weiqi

Universidade de Macau

Ana Nunes
Ana Paula Cleto Godinho
Carlos Filipe Guimarães Figueiredo

Custódio Cavaco Martins
Maria Antónia Espadinha
Maria José Grosso
Mário Pinharanda
Roberval Teixeira e Silva

Coreia do Sul

Hankuk University of Foreign Studies

Lee Sung Doc

Japão

Kioto University of Foreign Studies

Ikunori Sumida

Sophia University

Helena Toida

Tokyo University of Foreign Studies

Masayuki Toyoshima

- **Europa**

Alemanha

Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt

Roland Schimdt-Riese
Mathias Arden

Universidade de Hamburgo

Silvia Melo-PFeifer

Universidade Europeia Viadrina

Konstanze Jungbluth
Layla Iapechino Souto

Espanha

Universidade de Extremadura

Juan Carrasco

França

Université Charles-de-Gaulle

Liliane Santos

Finlândia

Universidade de Helsínquia

Ruben Rodrigues

Inglaterra

King's College London

João Paulo Silvestre

Universidade de Londres

Else Vieira

Itália

Johns Hopkins University

Livia Assunção

Universidade de Bolonha

Roberto Mulinacci

Universidade de Chieti-Pescara

Katia de Abreu Chulata

Universidade de Pádua

Barabara Gori

Universidade de Perugia

Paula Paiva Limão
Vera Lúcia de Oliveira

Universidade de Pisa

Monica Lupetti
Valeria Tocco

Universidade de Roma La Sapienza

Giuseppe Tavani

Universidade de Roma Tre

Giulia Lanciani
Giorgio de Marchis

Universidade del Salento

Barbara Gili Fivela
Gian Luigi De Rosa
Paola Leone
Vito Antonio D'Armento

Università degli Studi di Viterbo

Mariagrazia Russo

Portugal

Instituto Politécnico de Castelo Branco

António Pais

Instituto Politécnico de Coimbra

Padro Balaus Custódio

Instituto Politécnico de Lisboa

Encarnação Silva
Otília Costa e Sousa
Teresa Leite

Instituto Politécnico de Santarém

Ana Rita Gorgulho
Clara Ferrão Tavares
Madalena Teixeira
Maria João Macário
Maria Leonor Santos
Patrícia Rodrigues
Teresa Cláudia Tavares

Instituto Politécnico do Porto

Adriana Baptista
Celda Choupina

Instituto Politécnico de Viseu

João Paulo Balula

Universidade Aberta

Isabel Barros Dias

Isabel Maria Loureiro de Roboredo Seara

Universidade Católica Portuguesa

Maria Laura Bettencourt Pires

Universidade da Beira Interior

Paulo Osório

Universidade de Aveiro

Cristina Sá
Luísa Álvares Pereira
Maria Helena Ançã
Rosa Lídia Coimbra

Universidade de Coimbra

Ana Cristina Macário Lopes
Carlos Reis

Universidade de Évora

Ana Luísa Vilela
Maria do Céu Fonseca
Maria Filomena Gonçalves
Maria João Marçalo
Olga Gonçalves

Universidade de Lisboa

Alina Villalva
Esperança Cardeira
Maria Helena Mira Mateus

Universidade do Algarve

Manuel Célio Conceição

Universidade do Minho

Anabela Leal de Barros
Fernanda Viana
Henrique Barroso
José António Brandão
Sérgio Paulo Guimarães Sousa

Universidade do Porto

Filomena Viegas
Maria da Graça Lisboa Castro Pinto
Rogelio Ponce de León Romeo

Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro

Carlos Assunção
Henriqueta Maria Gonçalves

Universidade Nova de Lisboa

Ana Madeira
Maria António Coutinho
Maria Francisca Xavier
Maria Teresa Lino
Rosalice Pinto

Índice

Simpósio 24

"Eu Sou Um Rapaz Feliz, Porque Eu Tenho Família Na Alemanha E Em Portugal": Perfil Sociolinguístico E Motivacional De Alunos Lusodescendentes Na Alemanha. 39

"Tudo É Bom" – Imagens Da Lusofonia Nas Aulas De Português Na Finlândia 56

Os Desafios Para O Ensino Dos Conhecimentos Ortográficos Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental I 65

"Hoje Eu Sou A Fusão De Dois Português E Eu Danço Entre O Ritmo Da Música": O Português Língua De Herança Em Portugal 82

"Poética, Maleável, Encantandora, Mágica": Perfil Dos Docentes De Português Língua De Herança E Sua Relação Com A Língua Objecto De Ensino. Contributos Para A Formação De Professores. 108

Simpósio 25

A Importância Da Escola Para A Manutenção Da Língua De Herança: Um Espaço Social E Cultural De Resgate Identitário 131

Língua Portuguesa, Diversidade Linguística E Identidade Dialetal No Estado Do Ceará (Brasil) 147

A Codificação Sintática De Construções Complexas Na Aprendizagem De Língua Portuguesa Como Língua De Herança E Segunda Língua Por Crianças Teuto-Brasileiras: Um Estudo Comparativo 165

Simpósio 26

Blog De Memórias Em Um Programa De Letramento Familiar 188

Novas Tecnologias – Novos Letramentos: A Fanfiction Aprimorando O Letramento Na Educação De Jovens E Adultos 207

Desenvolvimento De Aplicações Para O Ensino-Aprendizagem De Língua(Gem): Relato De Uma Experiência Com O Ensino Médio Integrado Ao Técnico Em Informática 228

Aulas De Língua Portuguesa Em Recursos Educacionais Abertos: Um Estudo Acerca Do Elo 243

Da Poesia Visual À Artemídia: Um Relato De Experiências Sobre Os Diálogos Entre Arte E Tecnologia 264

Dos Exercícios De Ver À Produção Midiática: Um Relato De Experiências Acerca Do Mundo Editado 282

A Proposta Nacional Brasileira Profletras – Mestrado Profissional Em Letras E O Letramento Digital De Professores Do Ensino Fundamental De Escolas Públicas Do Estado De Mato Grosso..... 315

Simpósio 28

A Modalização Deôntica Em Estratégias De Reformulação Na Escrita De Alunos Pré-Universitários 334

Consignas Orais: Instrumentos Mediadores Do Desenvolvimento De Capacidades De Linguagem Na Escola..... 348

Gêneros Acadêmicos Como Instrumentos Para Uma Proposta De Ensino De Língua Portuguesa No Contexto Da Tutoria: Formação E Intervenção..... 371

Objetos Educacionais Digitais Para Ensino De Língua Portuguesa: Uma Análise Dos Gestos Didáticos Prescritos Para O Letramento Digital..... 395

A Escrita Na Universidade Em Foco: Uma Análise Do Ensino Do Gênero Artigo Científico Como Trabalho De Conclusão De Curso..... 415

Transposição Didática E Gestos Profissionais De Ensinar: A Construção Do Objeto De Ensino Pelo Professor De Língua Portuguesa 441

Argumentação Como Prática Social..... 463

Análise Do Discurso Estético E Outros Gêneros Textuais Para Formação De Professores: Um Processo Metaenunciativo De Múltiplas Leituras..... 480

Os Gêneros Discursivos/Textuais Na Proposta Formativa Do Programa De Desenvolvimento Da Educação Do Paraná 503

Simpósio 29

Relevância Dos Conhecimentos Científicos Sobre O Estatuto E O Funcionamento Morfossintático Das Categorias Nominais Para O Ensino Do Português Língua Não Materna 527

Visão De Professores Sobre Variação Linguística E Práticas De Ensino De Gramática 544

Consciência Fonológica E Apropriação Da Leitura E Da Escrita 565

Leitura Dos Pcns/Lp À Luz Da Teoria Da Enunciação Benvenistiana: Dissimetria Entre O Texto E O Leitor 586

O Desafio Do Professor Em Adequar As Teorias Linguística Às Necessidades De Ensino E Aprendizagem Da Língua Portuguesa 604

Simpósio 30

A Multimodalidade Em Práticas De Letramentos Acadêmicos Desenvolvidas Por Docentes Na Educação Superior Tecnológica 626

Simpósio 31

Letramento Multimodal No Ambiente Escolar 650

A Oralidade Em Sala De Aula: Vozes Que Se Contradizem Ou Se Complementam? 671

Ensino De Língua Materna Via Projetos De Letramento: Ressignificações Conceituais E Metodológicas 694

Concepções Sobre Letramento Na Educação Hospitalar 709

Os Letramentos Do Professor De Língua Materna 729

Da Revisão Da Escrita Pelo Próprio Autor À Revisão Profissional: A (Dis)Semelhança Entre Atuar Sobre Um Texto Em Curso Ou Sobre A Sua Versão Final 747

Pibid-Letras Em Ação: Do Ler Para Aprender, Para Aprender Para Ler 768

Rasuras Nas Séries Iniciais E Finais Do Ensino Fundamental Ii 786

Simpósio 32

“Na Prática, A Teoria É Outra”: Relato De Uma Experiência De Ensino Da Escrita Em Uma Escola Na Fronteira Brasil-Paraguai 805

Aprender E Ensinar A Escrever: Limites E Possibilidades 823

Simpósio 33

Avaliação De Manuais Escolares: Particular Relevância Da Avaliação De Manuais Escolares Após A Sua Utilização 848

Uso De Livro Didático De Português No Ensino Fundamental: Percepções De Alunos E Professores 863

O Contributo Dos Manuais De Português Para Práticas De Leitura Literária – Percursos De Análise No 1.º Ciclo Do Ensino Básico 885

O Papel Do Manual Escolar No Desenvolvimento De Competências De Compreensão Na Leitura 904

O Povo Negro Brasileiro E Sua Poética Na Formação Leitora De Alunos Do Ensino Médio: Reflexões E Apreciações De Bens Simbólicos Reproduzidos Pelo Livro Didático 925

O Lugar Da Oralidade Em Livros Didáticos Brasileiros Recomendados Pelo Programa Nacional Do Livro Didático 949

Temas Caracterizadores Em Duas Coleções De Língua Portuguesa Aprovadas No Pnld-2014 E 2017 972

Simpósio 34

Do [Eʒmu] Ao Excelentíssimo 999

A Descrição E A Análise Do Gênero Exposição Oral Na Língua Portuguesa No Contexto Do Ensino Médio 1018

Simpósio 35

O Ensino De Redação Com Enfoque Nos Direitos Humanos: Um Desafio Para Os Professores Em Formação 1039

Simpósio 36

Relações De Saber/Poder Nas Letras De Músicas Do Marabaixo: Contribuições Para A Escolarização Da Cultura Afro-Brasileira 1057

Uma Análise Sobre O Uso De Você Em Contextos Formais De Interação 1071

Simpósio 37

Leitura E Escrita No Ensino De Ple 1091

O Ensino Da Língua Portuguesa E O Desafio Dos Géneros Textuais Digitais 1112

Os Gêneros Digitais E O Ensino De Língua Portuguesa Na Educação Básica: Uma Proposta Didática Com O Quiz 1134

O Discurso Reportado Em Contos Etiológicos Inventados: Questões Em Torno Da Escritura Colaborativa De Duas Díades Recém-Alfabetizadas 1153

A Sequência Argumentativa E A Contra-Argumentação No Gênero Comentário: Uma Proposta De Sequência Didática 1174

A Mediação No Ensino Da Escrita Argumentativa: Imprecisões E Ampliações No Dizer Do Aluno 1195

Simpósio 38

Resgate Da Literatura Oral: Do Conto À Fanzinagem! 1210

Práticas Das Fronteiras: Reflexões A Partir De Um Estudo Com Poetas Que Se Autodenominam Marginais 1225

A Construção E O Compartilhamento De Conhecimentos Entre Discentes No Ifrn 1240

A Construção Da Referenciação No Gênero Artigo De Opinião: Perspectivas Discursivas 1256

Trabalhando A Diversidade Cultural Em Gêneros Discursivos: Os Gestos De Leitura Sobre O Caipira Em Gêneros Musicais Sertanejos 1276

Políticas Públicas E Os Documentos Oficiais Para O Ensino/Aprendizagem De Língua Portuguesa 1290

O Desenvolvimento Da Fala E Da Escrita Na Escola Que Visem A Instrumentalização De Sujeitos Para O Enfrentamento Social 1307

Simpósio 40

A Literatura Entre O Enem E O Livro Didático: Um Mapeamento De Textos Acadêmicos 1330

Simpósio 41

A Articulação Dos Domínios Da Escrita E Da Gramática Para Uma Melhor Aprendizagem- O Uso Do Laboratório Gramatical[1] 1345

Políticas De (Trans)Formação Docente E Seus Impactos Em Mato Grosso/Brasil..... 1365

Simpósio 43

Fluência Em Leitura E Compreensão..... 1387

O Mundo Virtual Do Mangá Chobits Como Estratégia Para O Fomento De Práticas Educacionais De Leitura E Escrita..... 1401

Simpósio 45

A Educação Inclusiva: A Mídia E Seus Indicadores 1423

A Marca *Porto.* – A Construção Discursiva Dos Atores Sociais No Contexto Da Economia Criativa 1445

A Construção Da Identidade Neoliberal: Uma Leitura Dos Silêncios E Ausências Em Discursos Noticiosos Sobre Empreendedorismo Jovem 1465

Hibridismo Discursivo – Reconfiguração De Práticas Sociais Contemporâneas 1486

Representações Discursivas Da Escola Democrática Na Mídia Jornalística E A Violência Nas Escolas Públicas Do Df 1506

Análise De Discurso Crítica De Pastores No Parlamento Brasileiro: Como O Discurso Alimenta O Ódio. 1539

Simpósio 46

A Língua Portuguesa Como Língua Escolar No Brasil – Processos De Institucionalização 1562

A Constituição De Uma Imagem Discursiva Sobre A Propriedade Privada No Mato Grosso: 1578

Estudo De Caso A Partir De Propagandas Da Colonizadora Sinop S.A. 1578

O Entrelaçamento Da Memória E Da História Em Discursos Sobre Si: Um Olhar Para O Gaúcho Sul-Rio-Grandense Do/No Campo 1596

O Trabalho Docente No Discurso Midiático: Acontecimento, História E Memória 1614

Os Efeitos De Sentido Do Fenômeno Da Próclise No Português Do Brasil 1635

O Museu E “A Chama Da Língua” Em Discussão 1654

Simpósio 47

De Volta Aos Advérbios: Conceituação E Categorização Em Xeque 1677

Simpósio 48

De 1981 A 2014: O Jogo Das Ilusões Na Relação Entre..... 1698

Grevistas Militares Do Estado Da Bahia E O Governo..... 1698

Os Discursos Da Moralidade Como Estratégia De Luta Política E Consentimento De Violência No Cotidiano Brasileiro..... 1718

A Perda Do Medo A Morte Como Resistência À Regulação Dos Corpos 1735

Vulnerabilidade, Mercado De Trabalho E O Discurso Discriminatório Homofóbico Relacionado À População Das Travestis E Transexuais (Tts) No Município De Três Lagoas/Ms: Mitos/Discurso/Construção/Desconstrução 1750

Entre Mitos Do Passado E Desejo De Afirmação Internacional: A Nova Imigração Brasileira E Seus Efeitos Sobre A Identidade Nacional 1771

A Mulher “Fora De Si”: A Memória E A Imagem Da Histeria Na Mulher Política 1791

O Panoptismo, O Biopoder E Os Dispositivos De Segurança Na Mídia..... 1810

Estetização Da Subjetividade: Formas Contemporâneas De Cuidado E Produção De Si Mesmo..... 1828

Terra Vermelha Do Sangue Derramado: O Percurso Indenitários Indígena Pela Mídia Da Fronteira..... 1840

A Campanha Da Reforma Do Ensino Médio No Brasil: A Vontade De Verdade E As Relações De Força No Discurso Político 1858

Violência Doméstica Contra A Criança: Atuação Dos Professores Do Ensino Fundamental Frente A Esta Problemática. 1877

Simpósio 51

Sobre As Propriedades Sintáticas Das Orações Com Sujeito Oracional..... 1897

Simpósio 52

O Tratamento No Debate Parlamentar Português Como Fator De Construção De Relações Interlocutivas Agonais..... 1917

Papéis Sociais, *Status* E Formas De Tratamento No Diálogo De Ficção..... 1929

Do [E3mu] Ao Excelentíssimo Em Plnm 1945

Atenuação E Formas De Tratamento Em Perguntas Metadiscursivas No Português Brasileiro Falado 1967

As Formas De Tratamento Como Atividade Estratégica E Como Índice De Categorização De Sociedades De Aproximação Ou Distanciamento 1987

As Formas De Tratamento Em Português Europeu: Propostas De Didatização 2007

Você, Tu Ou O Senhor? 2029

Sistemas De Tratamento Em Contacto Em Cabo Verde 2029

Simpósio 53

Elaboração De Materiais Didáticos Para O Ensino De Português Língua Não Materna Numa Perspetiva Comunicativa: Uma Proposta[1] 2055

Respostas Negativas Indiretas: Foco No Locutor 2073

O Ato De Fala De Alocução Numa Gramática Comunicativa Do Português 2089

Simpósio 56

Construções De Causa, Razão, Explicação E Motivação Na Lusofonia: Uma Abordagem Discursivo-Funcional 2109

O Sintagma Verbal Em Português: Um Novo Olhar Sobre As Construções Perifrásticas E Não-Perifrásticas 2129

Holófrase Em Anúncios Dos Séculos Xix E Xx 2167

Sintagmas Nominais Descontínuos 2183

Simpósio 57

Em Defesa Da Gramática: Mitos E Crenças Sobre O Ensino De Língua Portuguesa 2203

A Imagem Mítica Do Herói Brasileiro Contemporâneo Sob A Perspectiva Da Semiótica Francesa 2225

Simpósio 58

A Construção De Movimento-Causado No Português Brasileiro Sob A Ótica Da Gramática De Construções Baseada No Uso 2242

A Articulação Da Linguística Funcional À Gramática De Construções 2261

Simpósio 59

Uma Abordagem Sobre O Uso Das Sequências Formulaicas No Ensino-Aprendizagem Do Português Por Aprendentes De Língua Materna Chinesa 2280

O Português Do Brasil Para Os Acadêmicos Africanos Do Curso De Letras Da Universidade Federal De Mato Grosso Do Sul 2295

Simpósio 61

A Decisão Judicial De Acordo Com O Novo Código De Processo Civil Brasileiro/2015: Interfaces Entre Semiótica Jurídica E Hermenêutica 2315

A Leitura E A Escrita Do Texto Jurídico Pelo Juiz: Aspectos Teóricos E Práticos 2339

Ponto De Vista E Responsabilidade Enunciativa No Gênero Jurídico Contestação 2356

O Artigo De Opinião Autoral No Direito: Estratégias Da Configuração Argumentativa Em Texto E Discurso 2377

Uma Análise Linguístico-Discursiva Em Petições Iniciais Criminais 2397

A Responsabilidade Enunciativa Em Termo De Declarações De Inquérito Policial 2416

Língua E Direito - Uma Relação De Nunca Acabar: (Des)Construções Acerca Do Imaginário Linguístico..... 2441

Simpósio 62

Do Tratamento Do Verbo *Ser* Em Instrumentos Metalinguísticos Do Português Publicados No Século Xix 2464

Simpósio 63

A Enunciação Como Instância De Mediação Entre A Língua E A Fala 2488

Desvendando A Redação Do Enem: Uma Abordagem Sistêmico-Funcional 2503

Advérbios Modalizadores Em Crônicas: Estratégias Para A Argumentação Sob A Ótica Funcionalista 2524

Orações Relativas Em Perspectiva Sistêmico-Funcional: Estratégias De Posicionamento No Gênero Notícia 2534

Ordenação De Advérbios Em -*Mente*: Gramaticalização Em Evidência..... 2556

Abordagem Funcionalista Da Linguagem: Aspectos Gramaticais 2573

Na Leitura E Na Produção De Textos..... 2573

Análise Sintático-Semântica Dos Verbos *Dar*, *Levar* E *Fazer*: Uma Abordagem Funcionalista 2595

O Gênero Notícia Sob Perspectiva Da Linguística Sistêmico-Funcional..... 2609

Simpósio 64

Estatuto Do Português No Mundo Atual: Reflexões Sobre A Sua Abordagem Na Formação De Futuros Profissionais Da Educação 2625

Simpósio 65

A Enunciação E O Sincrético No Ambiente Virtual De Aprendizagem 2644

O Enunciador, A Enunciação E Os Papéis Temáticos Do Tradutor: Uma Abordagem Semiótica 2662

A Responsabilidade Enunciativa E A Assunção Do Pdv No Gênero Artigo De Opinião . 2681

Um Olhar Semântico Sobre O Aposto Na Construção Do Sentido Das Sentenças 2702

Enunciação E O Português Europeu Em Um Conto De Clarice Lispector..... 2725

Estratégias Enunciativas De Tratamento Do Espaço..... 2736

Discurso Acerca Da Educação Corporativa: Estudo Da Situação Enunciativa Em Um Texto Do Relatório De Sustentabilidade 2014 Da Marcopolo S.A. 2748

A Figura Da Mulher E A Diversidade De Estilos..... 2769

O Texto Midiático Sob A Perspectiva Da (Inter)Subjetividade Linguística..... 2782

A Presença Da Metaenunciação Na Interação Falada: Estratégias De Construção De Sentidos E Da Compreensão 2805

Simpósio 66

Aspectos Onomástico-Toponímicos E Efeitos De Sentido Na (Re)Nomeação De Escolas Públicas No Maranhão 2828

Os Nomes De Lugares E Sua Relação Com O Ensino De História No Ensino Fundamental 2848

A Gramaticografia No Brasil, A *Techné Grammatiké* E Os “Jogos Da Linguagem” 2869

Análise Da Alternância Dos Pronomes *Cê /Você/Tu* No Falar De Porto Nacional (To).. 2885

A Onomasiologia Das Letras E A Ordem Alfabética Na Lexicografia..... 2906

As Histórias Da Colonização De Goiás E Do Tocantins..... 2923

Simpósio 67

Narrar Para Convencer: “Picturebooks” Como Instrumento De Resistência Social 2943

Estratégias Argumentativas No Discurso Midiático:..... 2959

Uma Análise Sobre A Resistência Das Ocupações Em Escolas Públicas Brasileiras..... 2959

“Tempos Modernos”: Disciplinarização Do Sujeito E Produtividade..... 2978

Contextos De Argumentação Colaborativa Na Formação De Professores 2998

Argumentação: Da Repressão À Resistência,..... 3017

Uma Ferramenta Discursiva 3017

Simpósio 68

Ascensão E Queda Do Tupi: Um Caso De Historiografia Linguística 3036

Análise Da Conversa Em Comunidade De Prática: Estudo Sociolinguístico Na Zona Da Mata De Minas Gerais 3054

Simpósio 70

Relação Entre Gestão Do Saber Científico Da Lp E A Avaliação Da Qualidade De Ensino Em Busca Da Excelência. 3080

O Tratamento Da Intertextualidade Nas Questões De Língua Portuguesa Do Exame Nacional Do Ensino Médio (Enem)..... 3095

Simpósio 71

<Desatar A + Infinitivo> No Português Europeu 3116

Integração Conceptual E Tabu: Uma Análise Da Nomenclatura Popular E Metafórica Dada Aos Órgãos Sexuais..... 3136

Simpósio 72

Uma Breve Análise Do Valor Anafórico Do Termo Adversativo *Contudo* 3151

Integração De Orações Em Predicados Manipulativos 3174

Mudança Construcional De *Ao Passo Que* E *Enquanto Que* No Português Brasileiro: Uma Abordagem Construcional..... 3191

Simpósio 73

Legitimação Social E Práticas De Linguagem: Emergência E Estabilização De Processos Textuais E/Ou Discursivos Em Diferentes Campos Sociais 3219

Simpósio 75

Ensino De Leitura E Escrita Em Ambiente Digital 3239

Por Uma Análise Do Aproveitamento Do Humor Verbal Em Livros Didáticos De Língua Portuguesa 3254

Tópicos De Gramática Histórica Em Viriato Da Cruz: Para Introdução À História Da Língua Portuguesa Em Angola 3275

Ensino De Língua Portuguesa: Produção Textual E Recursos Semânticos De Coesão... 3281

Por Uma Educação Sociolinguística: Crenças E Atitudes De Alunos E Professores Fluminenses..... 3298

Relações Entre A Produção De Texto E O Ensino De Gramática – Um Olhar Para A Prática Em Sala De Aula..... 3318

O Ensino E A Aprendizagem De Língua Portuguesa Para Surdos Por Meio Dos Gêneros Textuais: Leitura 3339

O Sistema Vocálico Pretônico Em Manuscritos Do Século Xix Do Sul Do Brasil 3357

Simpósio 76

Neologia E Empréstimos No Português Em Contexto Angolano 3377

Neologia Jurídico-Administrativa Em Contexto Angolano 3392

O Léxico No Desenvolvimento Da Competência Lexical Em Língua Materna 3413

A Inovação Lexical Do Português Na Zona Linguística Umbundu 3427

Neologia Terminológica E Mediação Comunicativa Na Língua Médica 3448

Simpósio 78

A Relação De Adolescentes Surdos Com Leitura E Escrita Na Escola Inclusiva Sob A Perspectiva Do Letramento Crítico 3463

Os Gêneros Textuais Numa Escola Do Campo 3482

Tensão Discursiva Nos Gêneros Notícia E Charge: Uma Proposta Dialógica De Trabalho Com A Leitura 3506

Os Gêneros Multimodais Nos Livros Didáticos De História: Um Estudo Crítico- Dialógico 3529

Formação Continuada De Professores No Brasil E Seus Desdobramentos No Ensino Da Leitura..... 3545

Ler E Escrever Para Construir Conhecimento: Um Projeto De Intervenção No Ensino Básico 3569

A Filiação Teórica Na Escrita De Pesquisadores Em Formação: O Que Está Em Jogo? . 3587

Leitura E Escrita Nos Projetos De Trabalho: Criando Novos Modos De Fazer E De Dizer Na Universidade..... 3607

Efeitos Da Leitura Sobre A Escrita Em Português L2 No Nível Avançado: A Densidade De Ideias Como Parâmetro De Avaliação 3623

Representações E Sinuosidades Da Leitura No Ensino Superior: O Contributo Da Formação De Professores Para A Formação De Leitores 3645

Políticas Públicas Para Alfabetização: Uma Análise Crítica 3665

Concepções E Práticas Docentes: Um Estudo Dialógico Sobre O Ensino-Aprendizagem De Língua Portuguesa 3685

Propostas De Ensino Da Leitura E Da Escrita No Âmbito Do Profletras - Mato Grosso-Brasil: Da Formação Docente Às Práticas De Sala De Aula 3710

Letramento Crítico E Os Gêneros Do Discurso: Um Olhar Para O Ensino De Língua Materna 3738

O Texto Na Perspectiva Sociossemiótica Da Linguagem 3761

Conhecimento E Práticas Narradas De Uma Professora Da Rede Estadual De Cuiabá: Ressignificações..... 3783

Simpósio 81

Cartografias Literárias: A Antologia E O Ensino 3808

“Um Porto Seguro E Sempre Sonhado”: Deslocamentos E Identidades Em *Os Íbis Vermelhos Da Guiana*..... 3822

A "Literatura Dos *Outros*" Nos Programas Curriculares De Português: O Diálogo Entre *Os Lusíadas* E *A Ilha De Próspero* 3838

O Ensino De Literatura: Perspectivas Comparatistas E A Formação De Professores À Luz Da Lei 11.645/08 3851

Simpósio 82

Práticas De Leitura E Escrita Num Curso De Pedagogia Em Fase Implantação: Uma Proposta Interdisciplinar No Ifsp – Campus De Presidente Epitácio..... 3868

SIMPÓSIO

24

"EU SOU UM RAPAZ FELIZ, PORQUE EU TENHO FAMÍLIA NA ALEMANHA E EM PORTUGAL": PERFIL SOCIOLINGUÍSTICO E MOTIVACIONAL DE ALUNOS LUSODESCENDENTES NA ALEMANHA.

Fátima SILVA
Camões, I.P.
fatimasilva19@gmail.com, Hamburgo, Alemanha.

Resumo

Este artigo faz parte de um projeto de investigação (tese de doutoramento) e tem como propósito contribuir para a caracterização da identidade pessoal, do perfil sociolinguístico e do perfil motivacional de alunos lusodescendentes na Alemanha, que frequentam os cursos de língua portuguesa a cargo do Camões, IP. É nossa intenção, também, perceber quais são as motivações que levam os alunos de Português Língua de Herança a aprender português e o que essa língua de herança representa para os mesmos.

Para tal, recorremos a uma metodologia de cariz qualitativo/interpretativo e à abordagem etnográfica, por considerarmos que esta se adapta ao nosso ambiente de trabalho (o Ensino Português no Estrangeiro) e que nos possibilita um contacto real com os nossos alunos em contexto de sala de aula.

A recolha de dados para o nosso trabalho teve por base a aplicação de um inquérito aos alunos; a realização de entrevistas a encarregados de educação/pais e avós e a criação de uma história digital (HD) sobre a identidade destes alunos e a sua relação com as suas raízes.

De entre os resultados obtidos, concluímos que, por um lado, a grande motivação para a aprendizagem da língua portuguesa é poderem comunicar com os familiares em Portugal, com maior ou menor dificuldade. Por outro lado, para estes alunos, o alemão é a língua do país de acolhimento e nascimento, é a língua da socialização, da interação fora de casa, a língua da escola e dos amigos.

Palavras-chave:

Ensino Português no Estrangeiro; Identidade; Perfil Sociolinguístico; Perfil Motivacional.

Introdução

O enquadramento do Ensino Português no Estrangeiro (EPE) é caracterizado por uma diversidade de contextos e por um público-alvo, também, diverso com diferentes motivações, desejos e objetivos, no que à aprendizagem da língua portuguesa (LP) diz respeito.

Desta forma, ensinar a LP a alunos lusodescendentes, filhos de imigrantes de segunda e terceira geração, oriundos de famílias de nacionalidade portuguesa ou de famílias de nacionalidades mistas, exige do professor um conhecimento do perfil dos alunos que frequentam os cursos de LP.

Somos da opinião de que a LP assume para os nossos alunos o estatuto de língua de herança (PLH) e que o nosso público-alvo são alunos, de origem portuguesa, com "perfis linguísticos e culturais diferentes e com necessidades e expectativas diversas". (Camões, IP, 2012), cujos conhecimentos se reconstroem na e pela interação gerada entre os "ambientes formais e informais" (Grosso, 2011).

Esta constatação desafia o professor de duas formas. Por um lado,

> As especificidades do PLH exigem que, para os alunos, sejam criados contextos de vivência da língua propícios a valorizar e estabelecer um forte vínculo afetivo com a sua identidade como cidadãos portugueses ou de origem portuguesa, de modo a garantir que o domínio da língua do país de acolhimento se faça por integração harmoniosa com o domínio da língua portuguesa e não por mutilação desta última. (Camões, IP, 2012, p.4).

Por outro lado, para que o professor consiga fomentar um vínculo afetivo entre o aluno e a língua que o mesmo aprende é imprescindível que esta se torne próxima do aluno e não permaneça uma língua estrangeira (Camões, IP, 2012), e que a sua aprendizagem não se torne estranha ou sem sentido.

Neste texto, pretendemos caracterizar a identidade pessoal, linguística, motivacional dos alunos lusodescendentes, tendo por base a investigação doutoral intitulada "O Ensino do Português no Estrangeiro – O resgate de uma língua de Herança – Contributo para a identificação da identidade linguística e cultural de alunos lusodescendentes", realizada na Alemanha.

1. Contextualização Teórica

Conforme referimos um dos nossos objetivos é a caracterização da identidade dos nossos alunos e para tal consideramos importante que os alunos estabeleçam um vínculo afetivo com a LP e com as suas raízes. Importa referir que quando falamos em identidade, referimo-nos a identidade como relação com uma ou mais línguas, com uma ou mais culturas e com uma ou mais comunidades (Rovira, 2008).

Aqui deparamos com três conceitos importantes – identidade, língua e cultura – que nos define enquanto seres humanos (Oliveira, 2011).

Nesta perspetiva, entendemos que é através da língua que o indivíduo se identifica com uma comunidade e com uma cultura, construindo a sua identidade. Com efeito, consideramos que língua, identidade e cultura são conceitos intrinsecamente ligados e complementares.

Recordemos Luque (s/d), que refere que a identidade pode ser caracterizada a partir da origem (herança), da língua, da religião, da personalidade e do território. Daí ser difícil considerar língua, identidade e cultura como conceitos completamente distintos.

Efetivamente, é através da língua que o ser humano se afirma como indivíduo e como povo com uma identidade assente na cultura, seja através da designada LM, através da LE ou através da LH (Gomes, 2012).

Desta forma, concordamos com a ideia de que a língua permite que o indivíduo se identifique com uma comunidade, faça e se sinta parte dela, se associe à sua cultura, aos seus valores, às suas crenças, co-construindo, através de uma rede intrincada de interações com o contexto e com outros membros, a sua identidade (Lamas, 1992).

Uma outra ideia que gostamos de realçar é o facto de que a língua é uma das dimensões da pertença identitária, que pode ser um traço de natureza social, quando a língua é o produto da pertença a um grupo, mas, também, pode ser o resultado de uma vontade individual /pessoal (Brito, 2004).

De facto, a identidade que caracteriza os nossos alunos resulta da realidade que os pais recriam para eles, também através da língua que utilizam, das suas vivências e das vivências dos seus filhos e da relação de afetividade que todos estabelecem com a LP e com Portugal.

A identificação com a língua é muito importante para cada um de nós e para os nossos alunos, pois é através dessa identificação que eles dão sentido à língua que aprendem.

Neste contexto é importante que o professor proporcione, propicie e provoque momentos favoráveis para a aprendizagem significativa da LP, pois só neste contexto a aprendizagem da língua de herança se consubstancia. Se o aluno sentir que a aprendizagem da LH faz sentido, o aluno tenderá a manter com a língua uma relação de afetividade e de pertença.

2. Contextualização do estudo empírico

2.1 O contexto da investigação

Parece-nos pertinente referir que este texto retoma os dados que recolhemos na investigação doutoral referida anteriormente. Assim, em termos de contexto da investigação este estudo tem por base as escolas, situadas na Alemanha, no estado da Renânia do Norte-Vestefália, onde exercemos a nossa prática letiva durante quatro anos, a saber, Siegburg, Lohmar, Niederdollendorf e Gelsenkirchen.

Salientamos que o ensino da LP funciona, uma vez por semana, em regime de ensino paralelo/opcional, da parte da tarde, com grupos de alunos heterogéneos, com uma carga horária entre os 2 tempos letivos (1h40m) e os 3 tempos letivos (2h30m), dependendo do número de alunos.

A nossa amostra, como se pode observar no Quadro 1, é de 45 alunos, os quais frequentam os níveis de proficiência A2 e B1. A escolha destes níveis de proficiência deve-se ao facto do maior número de alunos, que frequentam os cursos, se encontrarem nestes níveis.

Escolas	Número de alunos por nível de proficiência		Número total de alunos
	A2	B1	
Gertrud-Bäumer-Realschule	6	3	9
Waldschule Lohmar	8	6	14
Drachenfelsschule	9	3	12

Grundschule Humperdinck	7	3	10
			Total: 45 alunos

Quadro 1. Número de alunos por nível de proficiência no ano letivo de 2012/2013.

Quanto ao seu perfil, destacamos o seguinte: vinte e três dos alunos são do sexo masculino e vinte e dois do sexo feminino; a idade mínima dos alunos é de 10 anos e a máxima é de 17 anos e o número de anos de aprendizagem da LP varia entre os 5 e 6 anos.

2.2 Metodologia do trabalho de investigação

Relativamente à metodologia adotada recorremos a uma metodologia de cariz qualitativo/interpretativo e à abordagem etnográfica, por considerarmos que esta se adapta ao nosso ambiente de trabalho e que nos possibilita um contacto real com os nossos alunos, em contexto de sala de aula.

Por um lado, privilegiamos a abordagem qualitativa por considerarmos que esta nos permite uma melhor compreensão dos fenómenos no seu contexto. No entanto a opção pela investigação qualitativa não invalidou/impediu o recurso ao inquérito, instrumento associado à investigação quantitativa, para a obtenção de dados considerados importantes para compreender as perceções individuais dos nossos alunos no seu contexto. Como refere Bell (2004) existem momentos, como no nosso caso, em que os investigadores recorrem a técnicas quantitativas com vista a uma apresentação dos resultados de uma forma mais sistematizada.

Na nossa investigação importa-nos, principalmente, conhecer o contexto, as vivências dos alunos (valores, crenças, representações, hábitos, atitudes e opiniões) e o que é que esse contexto, essas vivências representam para eles mesmos, ou seja, a *significação* que o fenómeno tem para os que o vivenciam (Turato, 2005).

Por outro lado, tendo, também, por objetivo definir a identidade sociolinguística de um grupo de alunos, a partir dos seus pontos de vista, optamos pela etnografia enquanto modelo de investigação. O recurso à etnografia permite-nos contextualizar o nosso objeto de estudo, *"permite-nos apresentar resultados de forma descritiva e*

discursiva (…) " e o *"laboratório" em que a investigação se desenrola é o contexto real em que a vida acontece*" (Gomes, 2012, p.281), tal como na nossa investigação.
Concordamos que a etnografia pode ajudar-nos a compreender o fenómeno educativo (Vasconcelos, 2006) e que o mesmo pode, pode ser aprofundado com a recolha de dados, em sala de aula, que podem ser interpretados, tendo em conta o contexto linguístico, cognitivo, cultural e social (Van Lier, 1988). Acrescentamos que a etnografia também nos pode ajudar a

> "…compreender as práticas pedagógicas, enquanto práticas culturais fundadas na intersubjetividade dos que aprendem e dos que facilitam a aprendizagem, no seio de uma instituição específica – a escola.(Fino, 2011, p.102).

Assim, procuramos, ao recorrer à etnografia, obter dados que nos permitam interpretar as perceções que os alunos têm da sua identidade linguística e cultural, tendo em conta o *saber*, as suas motivações, as suas origens, os contextos que os influenciam, as condições em que vivem, isto é, o seu *saber ser e estar* e o seu *saber fazer*.

2.3 Instrumentos e Processo de recolha de dados

Como instrumentos de recolha de dados optamos pela aplicação de um inquérito aos alunos, pela realização de uma entrevista semiestruturada com encarregados de educação/pais (EE/pais) e avós e por pedir aos alunos que criassem de uma história digital (HD) sobre a sua identidade.
Para traçar o perfil pessoal e linguístico do nosso público-alvo, aplicámos um inquérito escrito, por questionário fechado, aos 45 alunos. O inquérito foi aplicado nas diferentes escolas, na sala de aula, na semana de 15 a 19 de abril de 2013, de acordo com o dia da semana que cada curso tinha aulas.
O nosso inquérito, que serve para compilar informação sobre o perfil pessoal e linguístico do aluno, está subdividido em três partes.

Na primeira parte constam dados que permitem a identificação pessoal: sexo, idade, país onde nasceu e há quanto tempo mora na Alemanha. Da segunda parte, constam questões que visam caracterizar o meio familiar do aluno, como podemos observar no Quadro 2.

➢ Meio familiar do aluno
➢ Com quem vive o aluno
➢ Onde nasceu o pai e a mãe
➢ Qual a nacionalidade do pai e da mãe
➢ Qual a nacionalidade do aluno
➢ Se os avós do/a aluno/a foram ou ainda são imigrantes na Alemanha.

Quadro 2. Meio familiar do aluno

A terceira parte compõe-se de questões relacionadas com a sua identificação linguística, como podemos verificar no Quadro 3:

➢ Identificação linguística do aluno
➢ Que língua/s fala o aluno
➢ Qual é a língua/s mais falada/s em casa
➢ Qual é a língua que o aluno mais fala na escola
➢ Qual é a língua que o aluno mais fala com os amigos
➢ Que língua/s fala o aluno com o pai, a mãe e o/a irmão/ã
➢ Quando em casa o aluno vê televisão ou usa a Internet que língua usa
➢ Se o aluno já alguma vez leu um livro em português
➢ Se o aluno costuma ouvir músicas portuguesas
➢ Em que situação/ões o aluno fala português
➢ A razão pela qual o aluno frequenta o curso de língua e cultura portuguesas
➢ Qual o valor que o aluno atribui à LP
➢ O que significa o português para o aluno

Quadro 3. Identificação linguística do aluno

Este inquérito reúne questões fechadas ou opções de respostas já pré-definidas, o que dá ao participante alternativas específicas de resposta, e também a opção de poder dar mais do que uma resposta à mesma questão ou acrescentar livremente a sua resposta a uma questão proposta. Antes da aplicação definitiva do inquérito, o mesmo foi testado com um aluno que não faz parte da amostra da nossa investigação, com o objetivo de observar as dificuldades que o mesmo poderia suscitar, tais como, necessidade de mais tempo de resposta ou dificuldades de interpretação.

Após a validação dos inquéritos, estes foram aplicados e após a sua recolha foi elaborada uma grelha de análise de conteúdo posteriormente analisada e interpretada. Essa grelha foi organizada em categorias, subcategorias e leitura/registo das respostas.

De seguida, solicitamos aos alunos a criação de uma História Digital (HD) mais amplamente conhecida por *Digital Storytelling* (Robin, 2008) – uma estratégia de aprendizagem que alia o contar histórias ao recurso às novas tecnologias, isto é, que usa ferramentas digitais para contar uma história.

As HD permitem, aos alunos, interrelacionar textos de diferentes naturezas: escritos, icónicos, musicais e são fáceis de criar e de compartilhar. Para nós estas HD constituem uma estratégia que nos permite aceder ao modo de vida, à identidade e à cultura dos nossos alunos e que nos pode auxiliar na nossa investigação etnográfica.

Foi pedido que criassem uma HD sobre a sua identidade pessoal, de forma a conhecerem (melhor) a sua identidade individual, a aprofundá-la e a refletir sobre a mesma. Pretendemos que os alunos contem uma história (neste caso a história das suas raízes portuguesas), no formato de um vídeo, no qual interrelacionem textos de diferentes naturezas – escritos, icónicos, musicais – recorrendo a diferentes ferramentas digitais.

De acordo com os programas para os níveis de proficiência A2 e B1, elaboramos uma planificação de uma unidade temática, ligada à questão da identidade, para o nível de proficiência A2 e outra para o B1, que contempla a criação de uma HD. Assim, no nível A2 escolhemos a unidade temática 'Portugal vs o País de residência – a minha identidade' e para o nível B1 'Interculturalidade: A identidade'. Na elaboração da planificação definimos as competências linguísticas e comunicativas que pretendemos fomentar nos alunos, nomeadamente a compreensão, a produção e a interação oral, a

leitura e a escrita. Definimos um referencial de textos que podem auxiliar o aluno na criação da HD, o domínio do conhecimento explícito da língua mais pertinente para o trabalho a realizar e identificamos algumas metodologias e estratégias que usaremos para auxiliar os alunos nesta atividade. Identificamos, também, os materiais/recursos necessários à realização da tarefa e o contexto da avaliação do trabalho.

Por fim, após a análise dos questionários realizados com os alunos e da análise das HD, criadas pelos mesmos, consideramos importante realizar uma entrevista a EE/pais e avós dos alunos que compõem a nossa amostra. Assim, elaboramos um Guião de Entrevista, para EE/pais e avós onde explicitamos os seus objetivos gerais, a saber:

- recolher informações sobre o contexto familiar dos alunos que aprendem LP;
- identificar o contexto linguístico dos EE/pais e avós;
- caracterizar o contexto cultural em que se inserem os cursos de LP;
- compreender as motivações dos EE/pais e avós dos alunos que frequentam os cursos de LP.

Definimos, também, no guião, os seguintes blocos temáticos, que nos ajudam a orientar a entrevista, a saber:

- A - a legitimação da entrevista;
- B - o perfil do sujeito/s a entrevistar;
- C - as motivações dos EE/pais na inscrição dos filhos nos cursos de LP;
- D - a identidade linguística;
- E - o contexto cultural onde se insere a aprendizagem da LP.

No guião referimos, ainda, que o tipo de entrevista a ser utilizada é a semiestruturada, com perguntas abertas, e que os blocos temáticos são apresentados de uma forma sequencial no guião. Ressaltamos a ideia de que pretendemos que haja flexibilidade na condução das entrevistas, de forma a proporcionar a exploração de informações novas e relevantes para os objetivos das mesmas.

Este guião foi posteriormente submetido a um processo de validação, e, seguidamente, procedemos à testagem da entrevista junto de um EE/pai com características semelhantes aos EE/pais da amostra, mas que não faria parte dos que seriam entrevistados para o projeto de investigação.

No mês de junho enviámos aos EE/pais, dos alunos, que constituem parte da amostra da nossa investigação, um convite para uma conversa/entrevista a realizar-se num determinado dia a uma determinada hora. De forma a não concentrar todos os EE/pais à mesma hora, por cada escola, foram convidados para dois horários diferentes.
A realização das entrevistas a EE/pais, decorreu durante o mês de junho, de 2013, entre os dias vinte e quatro e vinte e oito, tendo sido realizadas sete entrevistas. Verificamos também que, de uma amostra de 45 alunos, só 17 EE/pais compareceram às entrevistas e que, por exemplo, na escola de Niederdollendorf, na entrevista das 17h15m, e na escola de Gelsenkirchen, na entrevista das 16h30m, apenas estiveram presentes um EE.
Apesar de termos planeado realizar entrevistas em grupo, como nem todos os entrevistados compareceram, acabamos por realizar, também, duas entrevistas individuais.

3. Análise dos resultados

3.1 A nível da identidade pessoal

A análise dos dados obtidos permitiu-nos concluir que, a nível da identidade pessoal, são alunos que pertencem à segunda e terceira geração de imigrantes. Quanto à origem da família, a maior parte dos pais nasceu em Portugal e alguns já na Alemanha e a maioria dos alunos nasceu na Alemanha. No que diz respeito à sua nacionalidade, os alunos têm dupla nacionalidade, sendo que uma minoria tem só nacionalidade alemã.
Observamos que os motivos que levaram os EE/pais destes alunos a imigrarem se dividem entre o facto de os seus pais terem imigrado nos anos 60 e o facto de o marido ter imigrado primeiro, trazendo depois a família, para melhorar de vida, para conhecer o mundo ou sair de Portugal. Ao mesmo tempo, verificamos que os avós imigraram por casualidade ou para melhorarem de vida.
Se refletirmos sobre o contexto identitário destes alunos, constatamos que o mesmo está associado a diversos elementos simbólicos identificativos de Portugal, como podemos observar na Imagem 1:

Imagem 1 - Elementos simbólicos identificativos de Portugal

Observamos assim que estes elementos identificativos de Portugal se dividem entre:

- a bandeira portuguesa
- o mapa de Portugal
- fotos de cidades portuguesas
- a gastronomia
- a família, através de imagens em festas em Portugal, nas aldeias ou nas suas casas
- aspetos culturais: o galo de Barcelos, atletas portugueses, clubes de futebol e o rancho folclórico.

3.2 A nível da identidade linguística

A nível da identidade linguística, de uma forma resumida, podemos dizer que estes alunos são alunos bilingues/plurilingues falando português, alemão e outras línguas aprendidas na escola.

Quanto a considerar a LP como língua materna dos nossos alunos, realçamos a opinião do entrevistado 1, que reforça a nossa ideia de que para os nossos alunos a LP é PLH, "…obviamente falam… falam alemão…materna… é…é uma palavra… não é…" e acrescenta "…materna é o português…mas… é como a gente diz… ou … acabou de dizer… nós vivemos aqui… eles cresceram aqui… nasceram aqui…andam aqui na escola… a maior parte além… dos amigos são alemães… ou de outra nacionalidade... obviamente falam… falam alemão" o que vai ao encontro à opinião de um outro entrevistado "… os nossos filhos… passam mais tempo na escola… com miúdos…que…estou a falar…em geral…são alemães…e então fala-se mais a língua alemã…" (Entrevistado 3).

A língua alemã, no contexto familiar, é a língua que surge com mais naturalidade e é a predominante. Por outro lado, o português é muitas vezes usado (também no contexto familiar), porque existem EE/pais que não falam o alemão.

No contexto social, na escola e com amigos, a língua alemã é a mais utilizada. Concluímos, assim, que a língua alemã é a língua predominante, à qual os alunos recorrem para ver televisão, pesquisar na internet ou para ler.

Verificamos que existe um espaço reservado ao uso da LP, para estes alunos. Normalmente a LP é usada na escola portuguesa, com os familiares que estão em Portugal e na Alemanha, nas férias em Portugal, em casa com os pais e com amigos portugueses. Esta constatação permite-nos, também, concluir que os nossos alunos falam a LP quando não têm outra possibilidade, ou seja, quando os seus interlocutores não dominam o alemão.

3.3 A nível da identidade motivacional

A nível da identidade motivacional e do valor que os alunos atribuem à aprendizagem da LP, verificamos que estes frequentam os cursos de LCP por vontade própria e porque gostam, mas também porque os pais querem e os obrigam a ir às aulas; são os pais que insistem com os filhos para frequentarem as aulas, como podemos deduzir ao observar o Quadro 4:

Motivações dos Filhos, segundo os EE/pais	Referências	Fontes
"Gostam"	Entrevistado 1: "gosta… claro tem sempre aquela… "ai não vou ao português hoje… por causa…". "Entrevistado 3: … eu da parte da minha…segunda filha também… da primeira não que… ela tinha muito gosto em aprender português… mas a Ana está um bocado… gosta sim… mas não é o que ela acha que… precisaria… mas só que ela gosta muito… e quando chega às férias… até fica contente…de saber falar português… não é". "Entrevistado 6: … acho que sim…". "Entrevistado 7: …sim". "Entrevistado 8: …o meu… mais o meu filho cá minha filha… ah… ah…ah…diz que pronto… não apetece vir e essas coisas… mas gosta de vir …gosta de aprender o português não é esse o motivo… que às vezes não quer ir…é outros, mas pronto…". "Entrevistado 10: …os meus… acho a motivação deles normal… são alunos interessados… e mesmo que não gostassem… ou não quisessem vir… viriam…". "Entrevistado 11: … a Vanessa tem boa motivação… gosta de vir às aulas…". "Entrevistado 12: …eu acho que…depende…é sempre…aquilo que os pais…como é que eu hei de dizer…aquilo que…os pais dizem aos filhos…porque os meus filhos não têm problema de virem à escola…portuguesa…". "Entrevistado 13: …eu…acho lá…eu acho que o Maxi e a Melanie…sempre gostaram de aprender o português…". "Entrevistado 16: …da minha posso falar que ela gosta bastante…". "Entrevistado 17: …eu da Licínia acho que ela gosta…o Francisco já não tenho tanta a certeza…".	11
"Não gostam"	"Entrevistado 9: …a mais velha gostava… a mais nova não". "Entrevistado 14: …eu…o meu motivações não tem nenhuma…eu é que puxo por ele…".	2
"São obrigados"	"Entrevistado 5: …às vezes são um bocadinho obrigados…a minha filha posso dizer… que eu às vezes obrigo um bocadinho ela a vir…".	1

Quadro 4 – Motivações dos filhos para aprender a LP, segundo os EE/pais.

Para estes alunos lusodescendentes é importante aprender o português, para poder falar com os familiares, com os pais e alguns amigos. Tanto os pais como os alunos têm, também, consciência de que a LP é uma língua importante no mundo e que os pode ajudar no futuro.

Em relação ao valor que os alunos atribuem à LP podemos concluir ao observar o Gráfico 1 que o querer e gostar de aprender português prende-se diretamente com o facto de os alunos considerarem a aprendizagem da LP importante para si próprios, cerca de 84%. É também importante, para 87% dos alunos, como se pode ver no gráfico 1, aprender português para poderem comunicar com os seus familiares. São, ainda, de opinião que a LP pode mesmo ajudá-los no futuro e que é uma língua importante no mundo. Atribuem importância ao facto de a LP ser essencial para poderem falar com os pais e com os amigos. Só 4% dos alunos afirmam que o português não é uma língua importante no mundo e nenhum refere que o português não os irá ajudar no futuro.

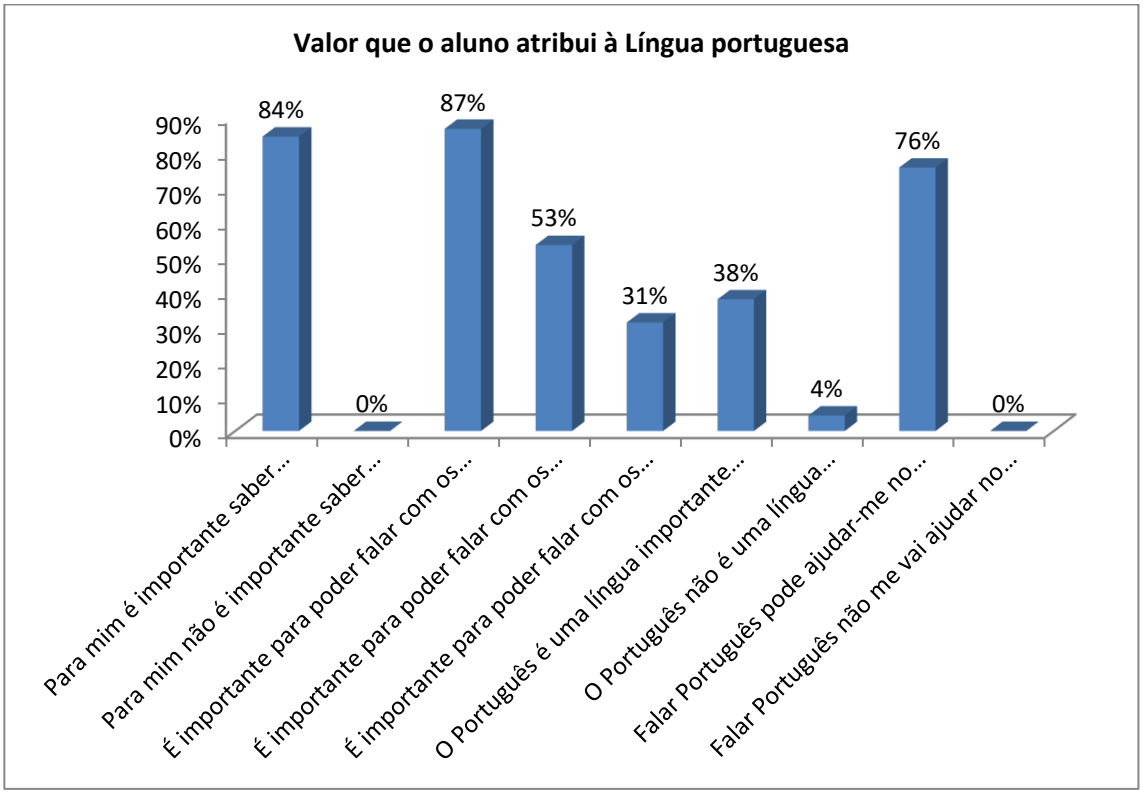


Gráfico1 –Valor que o aluno atribui à LP.

Concluímos que, apesar de a língua alemã cercar os alunos por todos os lados e apesar das várias motivações que eles possam ter, existe uma vontade de continuar a aprender português.

4. Considerações finas

Analisando todos os dados que obtivemos podemos concluir que a LP – língua de herança dos nossos alunos – é o legado que os pais destes alunos querem transmitir aos seus filhos, como parte da sua cultura e da sua identidade. A língua é entendida como um marco da cultura de que um dia os EE/pais e avós se afastaram, mas à qual anseiam regressar. Parece-nos podermos considerar que a LP é, em primeiro lugar, a LM dos avós (a raiz), em segundo lugar, a LM dos familiares (a memória) e, em terceiro lugar, a LM dos pais (o legado).

A LP é uma língua que acompanha os alunos desde a nascença, em maior ou menor grau, e da qual eles têm conhecimento, apesar de por vezes, parecer que não. Os nossos alunos crescem entre duas culturas e duas línguas. A LP para eles vai oscilando entre LM e, por vezes LE, no caso principalmente dos alunos mais jovens. Daí, o conceito LH é aquele que melhor caracteriza o estatuto que assume a LP para estes alunos. Face ao exposto, concluímos que a LP não é LM, mesmo que tenham a nacionalidade portuguesa, ou até dupla. Para os alunos, falar português não é por pertença a um grupo; a identificação com a língua é mais 'imposta' pelos pais, do que espontânea

Reconhecemos que a grande motivação subjacente à aprendizagem da língua portuguesa reside na vontade destes alunos em comunicarem com os seus familiares, principalmente com aqueles que residem em Portugal. Do nosso ponto de vista, por um lado, quando os nossos alunos usam, com mais frequência, a língua da comunidade dominante, a do país onde vivem e onde nasceram, é sua decisão usar ou não a sua LH, e o facto de passarem a usar mais a língua dominante, não significa que não saibam ou que esqueceram a LM ou LH mas que a adaptaram à nova cultura, à nova língua e que recorrerão a ela quando tiverem necessidade.

Somos da opinião de que os alunos têm uma relação afetiva com a LP, cujo grau de afetividade e ligação varia de aluno para aluno e de contexto familiar para contexto familiar. Ao mesmo tempo, a LP que os alunos aprendem é uma língua que tem raízes familiares, que começou a ser aprendida em casa e que é usada num contexto restrito, no contexto familiar (em simultâneo com o alemão) com os avós, com amigos portugueses que não dominam a língua alemã, na escola portuguesa e em Portugal, nas férias, com familiares e amigos

De modo a concluir, recorremos a um exemplo da resposta dada por um aluno num fórum intitulado "O que significa ter raízes portuguesas, hoje?", promovido pela

Coordenação de Ensino da Alemanha, em 2012, e que, na nossa opinião, espelha o perfil dos nossos alunos, a saber:

> Eu sei falar português.
> Eu tenho família em Portugal.
> Eu sei fazer receitas portuguesas.
> Eu faço férias em Portugal.
> A minha mãe ou a família falam português comigo.
> (M. S., 21/09/2012)

Referências Bibliográficas

Bell, J. (2004). *Como realizar um projecto de investigação.* (3ª edição). Lisboa: Gradiva.

Brito, R. H. e Martins, M. de L. (2004). Considerações em torno da relação entre língua e pertença identitária em contexto lusófono. Anuário Internacional de Comunicação Lusófona, n. 2, 69-77. São Paulo: Federação Lusófona de Ciências da Comunicação. Obtido em 8 de maio de 2015, de http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/1679/3/mmartins_rbrito_lingualusofonia_2004.pdf.

Camões, IP. (2012). *Ensino Português no Estrangeiro – Programa Nível A2.* Lisboa: Direção de Serviços de Língua e Cultura.

Fino, C. N. (2011). Inovação Pedagógica, Etnografia, Distanciação. In C. Fino, *Etnografia da Educação* (pp. 9-118). Funchal: Universidade da Madeira - CIE-UMA.

Gomes, M. M. S. (2012). *A Aprendizagem ao Longo da Vida. A Língua e a Literatura maternas como base da Formação Integral: O Ser no Mundo.* Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela.

Grosso, M. J. (coord.), Soares, A., Sousa F., & Pascoal, J. (2011). *QuaREPE - Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro – documento orientador.* Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC.

Lamas, E. (1992). *O Texto Poético como Objecto Pedagógico - Contributos para a Didáctica das Língua e Literaturas Maternas*. Vila Real: UTAD.

Luque, F. M. (s/d). Educación, Multiculturalismo e Identidad. Obtido em 24 de maio de 2015, de http://www.oei.es/valores2/molina.htm.

Oliveira, A.P. (2011). Língua e identidade e o falante de inglês canadense: que relação é essa? XI Congresso Internacional da ABECAN: 20 anos de interfaces Brasil-Canadá. Universidade do Estado da Bahia/Universidade Federal da Bahia. Obtido em 8 de maio de 2015, de http://www.anaisabecan2011.ufba.br/Arquivos/Oliveira-Adelaide.pdf.

Robin, B. R. (2008). *Digital Storytelling: A Powerful Technology Tool for the 21st Century Classroom. The College of Education and Human Ecology. The Ohio State University.* Obtido em 5 de março de 2013, de http://digitalstorytellingclass.pbworks.com/f/Digital+Storytelling+A+Powerful.pdf.

Rovira, L.C. (2008). *La relación entre el dioma y la identidad. El uso del idioma materno como derecho humano del inmigrante*. Obtido em 24 de maio de 2015, de http://www.csem.org.br/2008/la_relacion_entre_el_idioma_y_la_identidad_lourdes_rovira_mayo2008.pdf.

Turato, E. R. (2005). Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa*. Revista de Saúde Pública, 39(3); 507-514.* Obtido em 12 de junho de 2014, de http://www.scielo.br/pdf/rsp/v39n3/24808.pdf.

Van Lier, L. (1998). *The Classroom and the Language Learner.*London: Longman.

Vasconcelos, T. (2006). O registo etnográfico. In J. L. (Orgs.), *Fazer investigação – contributos para a elaboração de dissertações e teses* (pp. 85-104). Porto: Porto Editora.

"TUDO É BOM" – IMAGENS DA LUSOFONIA NAS AULAS

DE PORTUGUÊS NA FINLÂNDIA

Jarna PIIPPO
Universidade de Helsínquia, Departamento de Línguas Modernas
jarna.piippo@helsinki.fi. Helsínquia, Finlândia

Francisco Mira ESPADA
Cidade de Helsínquia, Divisão de Educação
francisco.mira.espada@edu.hel.fi. Helsínquia, Finlândia

Resumo

Nesta comunicação apresentamos os resultados de um estudo sobre as imagens relacionadas com a lusofonia, baseando-nos em desenhos de alunos de 7 a 15 anos que frequentam as aulas de português no ensino básico finlandês. Quais são as noções visuais estereotípicas que aparecem associadas aos países de origem? Como se poderiam desenvolver e diversificar estas imagens nas aulas?

Analisámos os desenhos e os respetivos dados adicionais das perspetivas macro e micro, inter-relacionadas entre si: Que tipo de imagens captam os meninos através dos meios de comunicação finlandeses e da própria comunidade lusófona? Quais são os conhecimentos culturais que promovem as autoridades educativas, através dos documentos curriculares? Quais são as imagens que os pais transmitem aos filhos? E os professores de português?

Os resultados do estudo apontam para a urgência de alargar e aprofundar as imagens que as crianças e jovens têm da lusofonia, enquanto representações sociais do português e das respetivas culturas. Na atualidade, segundo os nossos dados, estas imagens parecem relacionar-se quase unicamente com as férias, a praia e a convivência com os parentes. Acreditamos que as aulas de português são um espaço apropriado para a elaboração destas representações, as quais, por sua vez, nutrirão a motivação para o estudo da língua.

Palavras-chave: língua de herança; educação intercultural; imagens da lusofonia

Introdução

A Finlândia é um dos poucos países onde o Estado subvenciona o ensino de mais de 50 línguas de herança diferentes, no ensino básico. A nossa comunidade lusófona é pequena, de 2 750 indivíduos (Tilastokeskus, 2017), ainda que em rápido crescimento, e o português só se ensina em três ou quatro municípios, a uma centena de alunos (Oph, 2016). Os desafios deste ensino são os mesmos que em outros países: só há uma

aula semanal, fora do horário escolar, os grupos são heterogéneos, não existem planos curriculares nem materiais prontos a usar, é difícil encontrar professores qualificados, etc. (Sobre o ensino de PLM na Finlândia, ver Piippo, 2016.)

Nesta apresentação falaremos das imagens relacionadas com a lusofonia. Primeiro, como são essas imagens na Finlândia, e o que é que nos dizem acerca do relacionamento que se tem com os países lusófonos? E, segundo, dum ponto de vista didático: Como se poderiam desenvolver e diversificar estas imagens nas aulas de português? E como poderiam as próprias imagens servir para ensinar diferentes conteúdos?

Por quê estudar imagens? Interessam-nos porque elas são especialmente adequadas para a análise de *representações sociais*, ou seja, as formas de conhecimento da realidade que se desenvolvem e partilham socialmente. Estas representações influem de forma decisiva nas atitudes e no interesse por determinadas línguas e pelo seu estudo.

Estamos cada vez mais influenciados pela enorme quantidade de *input* audiovisual e multimodal, e as crianças leem cada vez menos textos escritos. Na interação e nos *media*, a comunicação e informação visual já desempenham um papel mais importante do que a escrita. São enormes as quantidades de fotos que se enviam a diário pelo *instagram, snapchat, whatsapp, facebook*, etc. As imagens têm uma grande força porque ficam gravadas na memória, evocam emoções, criam uma sensação de identificação e contam histórias numa forma compacta. Pode-se afirmar que vivemos em plena cultura de imagem.

Análise dos dados: desenhos dos alunos de PLM, inquéritos a pais, professores e adultos finlandeses, textos curriculares e notícias sobre os países lusófonos

Além de um corpus visual concreto, que consta de desenhos dos alunos de português sobre os países de origem, analisamos 'imagens' também num sentido metafórico, de noções relacionadas com a lusofonia. Veremos, assim, como são as imagens que transmitem aos meninos os pais, a comunidade lusófona, os meios de comunicação

finlandeses e os professores de português. Veremos, ainda, como são as imagens da lusofonia que têm os finlandeses, e qual o papel que as línguas e culturas de herança têm nos currículos do ensino básico.

Comecemos pelos desenhos dos meninos. Quais eram os tópicos mais comuns relacionados com a lusofonia: sol, praia, palmeiras, parentes sorridentes, boa comida e bebida, e futebol. O facto de um menino ter escolhido um telefone partido para tópico de desenho é sinal da importância que têm estes aparelhos hoje; o impacto dessa tragédia parece ter sido tão grande como o impacto causado pelo Pão de Açúcar ou uma jiboia, numa viagem ao Brasil. O texto "Tudo é bom", que uma menina coloca como título para o desenho, sintetiza muito bem a relação afetiva positiva que os meninos têm com o seu outro país.

Quanto aos pais, eles confirmam que os filhos relacionam o país de origem com as férias, festas, alegria e convivência com os familiares e amigos. Ou seja, os pais conseguem transmitir muitos aspetos positivos, aliás, as próprias crianças mostram-se recetivos: *Tudo relacionado com o Brasil lhe atrai e interessa.* Os pais mantêm vivas as boas memórias das viagens, e também costumam falar aos filhos sobre as suas raízes, transmitindo conhecimentos sobre os países de origem: *Conto historias de como as coisas sao diferentes no brasil.* Nas aulas, uma atividade emocionante é a partilha de fotos e vídeos das férias, aliás, os parentes também podem entrar em contato direto com os grupos, através de *skype*, por exemplo, para mostrar como vivem em diferentes terras.

Os pais levam aos filhos a diversos *hobbies* e atividades organizadas pelas respetivas comunidades e pela Embaixada do Brasil. Existe um festival cultural ibero-americano que oferece exposições, concertos, cinema, teatro, circo, culinária e muitas oficinas diferentes às crianças. Este tipo de atividades – que proporcionam imagens ricas e coloridas – poderiam ter lugar também nas aulas de português, com a ajuda de ativistas voluntários.

Quanto à imagem da própria língua, na Finlândia, o português é classificado oficialmente como uma *língua rara*. Os meninos dão-lhe valor e consideram-no útil, mas poucos pensam que seja uma língua prestigiada. Daí que as autoridades lusófonas deveriam tomar medidas para elevar o estatuto da língua e cultura, tal como fizeram os espanhóis através de várias campanhas do Instituto Cervantes e através duma nova política do Estado, chamada *Marca España* (Marca España, 2012), cujo objetivo é

melhorar e promover a imagem do país, relacionada ainda com a "siesta y fiesta". A intenção agora é associá-la com setores de ponta em investigação, tecnologia, indústria, património e artes.

Em relação às imagens proporcionadas pelos meios de comunicação, graças aos Campeonatos de Futebol, as Olimpíadas do Rio e Cristiano Ronaldo, a maior parte das notícias versavam sobre o desporto, em 2016 (HS, 2016). Infelizmente, as notícias relativas às Olimpíadas eram tratadas duma perspetiva crítica onde destacavam o vírus da zika, as obras malsucedidas, águas poluídas e ameaça de assaltos e terrorismo. Outro tema muito discutido foi a fuga dos reformados finlandeses para Portugal, o "paraíso fiscal" onde não pagam impostos. O terceiro tópico relaciona-se com a corrupção, a crise económica e o seu impacto no dia-a-dia das pessoas. De vez em quando também aparecem notícias positivas, como quando Portugal ganhou a Eurovisão. Sobre os PALOP praticamente não há notícias.

Entre os adultos finlandeses, segundo um inquérito realizado aos alunos de PLE do Centro de Educação de Adultos de Helsínquia, Portugal suscita imagens de boa comida, vinho, fado, sol, mar, pessoas simpáticas e futebol. Do Brasil, sobressaem o futebol, samba, dança, música, carnaval, calor, praias, selva, mas também pobreza, favelas e criminalidade. De Angola, guerra, pobreza – e o facto de Angola ser um país rico e caro – corrupção, calor, deserto e kizomba. De Moçambique, catástrofes naturais, desigualdade, crianças da rua – e música, alegria, crescimento rápido e vontade de progresso.

A escola finlandesa tradicionalmente reforçava uma cultura unificada, vital para uma pequena nação, vizinha da Rússia, que só este ano celebra o primeiro centenário da independência. O novo Currículo Nacional (Oph, 2014), pelo contrário, apresenta como um dos valores fundamentais do ensino básico a multiculturalidade. Uma das sete componentes do saber-fazer abrangente que devem ser integrados em todas as disciplinas é a competência cultural, interação e expressão. Desta componente formam parte não só a competência linguística mas também a capacidade de usar, como meios de expressão, o próprio corpo e as mãos, além de diferentes símbolos matemáticos, imagens e demais expressão visual, drama, música e movimento.

Sem entrar aqui na definição do conceito de cultura, podemos perguntar se alguma vez existiu uma cultura nacional uniforme e "autêntica". Na era da globalização e do consumismo massificado, assistimos a uma crescente uniformização cultural; um

jovem brasileiro ouve a mesma música e vê os mesmos filmes que um finlandês. Por outro lado, vivemos no meio duma grande diversidade, podendo haver na mesma turma alunos oriundos duma dezena de países. Assim, o repertório cultural é constituído por "pedaços" de culturas, da mesma maneira que a competência plurilingue é composta de pedaços de línguas. A questão é: Quais são os "pedaços" de Portugal, Brasil, Angola, Moçambique, etc., que os meninos deveriam conhecer? Que elementos formariam o "cânone cultural" da lusofonia?

O Instituto Cervantes responde a esta pergunta apresentando um inventário de Referentes culturais do mundo hispânico, no seu Plano Curricular (IC, 2006). Nos antigos currículos de Português, como conteúdos culturais, falava-se apenas vagamente de "conversas sobre muitos temas culturais", "geografia do mundo lusófono", "leitura de textos sobre Portugal, Brasil, Angola, Moçambique", "livros de escritores portugueses, p.ex. Os Lusíadas". Sendo os Lusíadas a única obra concreta mencionada, os professores eram forçados a decidirem eles próprios quais seriam os "muitos temas" para serem tratados nas aulas. Na prática, a educação cultural dista muito de ser sistemática. Aliás, os professores referem-se à cultura principalmente num sentido popular, de hábitos e tradições; a "alta cultura" e o património histórico não parecem receber muita atenção.

Para a elaboração de temas culturais, encontram-se na rede inúmeras imagens e materiais audiovisuais sobre o património histórico e cultural material e imaterial (como apresentações de música, dança e teatro), de obras de arte, arquitetura e *design*. Os próprios alunos podem preparar apresentações diversas e guardá-las nos seus portfólios eletrónicos.

Por último, veremos como se podem aplicar métodos interdisciplinares através de imagens. Segundo a nova conceção de educação linguística, do Currículo Nacional, as línguas não se ensinam só nas respetivas aulas de línguas, pelo contrário, todos os professores das outras disciplinas também são professores de língua, e os alunos são incentivados a usar todo o seu repertório linguístico em toda a aprendizagem. Assim, os bilingues deveriam aprender a comunicar-se sobre os conteúdos das diferentes matérias nas duas línguas. Quais seriam, então, os elementos curriculares das outras disciplinas que, no mínimo, deveriam tratar-se em português, e que imagens se poderiam aproveitar para o efeito?

Algumas disciplinas talvez não ofereçam grandes novidades ao serem estudadas de uma perspetiva lusófona (matemáticas, física e química), mas outras sim, como a biologia e a geografia, as ciências humanas e sociais, a história e a religião, que oferecem muitíssimas imagens de fenómenos naturais e humanos, caraterísticos dos diferentes países. Além das disciplinas académicas, as artísticas e as práticas também se adequam bem ao estudo visual. As limitações físicas das salas de aula não permitem a prática plena de ginástica, trabalhos manuais ou economia doméstica, mas as obras de arte e de artesanato, o mundo desportivo ou os pratos típicos, mesmo através de imagens, de certeza deixarão os alunos com água na boca, a quererem mais.

Não esqueçamos que os professores usam vários métodos visuais através de recursos tradicionais, p.ex. quando os alunos contam a partir de imagens. Com um orçamento anual de 4–6 euros por aluno, não é possível adquirir livros escolares, mas parte do dinheiro pode aplicar-se para a compra de lápis de cores, para que os alunos desenhem os seus próprios livros/cadernos de português.

Conclusões

O português e a cultura lusófona por enquanto ainda são pouco conhecidas na Finlândia. Os desenhos demonstram que as imagens da lusofonia das crianças se limitam a "pedaços" muito pequenos das suas culturas de origem, ao contexto familiar mais imediato. Por conseguinte, propomos que nas aulas de português, estas imagens se aprofundem e se alarguem, através da intervenção ativa dos pais e demais membros da comunidade lusófona, que já estão a propagar ricas imagens dos respetivos países. Sugerimos também que os professores orientem a elaboração de imagens novas e mais diversificadas, através de recursos visuais, e de um modo interdisciplinar, para integrarem o ensino do português no resto do currículo.

As imagens como representações sociais são dinâmicas e flexíveis, ou seja, podem ser mudadas. Têm uma força sugestiva muito grande, reforçando ou diminuindo o interesse em estudar certas línguas e culturas. Na comunicação, os meninos estão a usar cada vez mais meios visuais, em detrimento de textos escritos. Os métodos

visuais, adequadamente aproveitados no ensino de português, não substituem os verbais, mas podem apoiá-los substancialmente.

Referências bibliográficas

HS (Helsingin Sanomat) (2016). Notícias sobre Portugal e o Brasil (1.1.–30.6.2016). https://www.hs.fi/haku/?query=Portugali&category=&period=customtimeperiod&order=new&altStartDate=1451599200000&altEndDate=1467234000000

https://www.hs.fi/haku/?query=Brasilia&category=&period=customtimeperiod&order=new&altStartDate=1451599200000&altEndDate=1467234000000

Instituto Cervantes (2006). *Plan curricular*. Referentes culturales. Inventario. https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/niveles/10_referentes_culturales_inventario.htm

Marca España (2012). http://marcaespana.es

Oph (Opetushallitus) (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf

Oph (Opetushallitus) (2017). *Omana äidinkielenä opetetut kielet ja opetukseen osallistuneiden määrät vuonna 2016* http://www.oph.fi/download/186122_Omana_aidinkielena_opetetut_kielet_ja_opetukseen_osallistuneiden_maarat_vuon.pdf

Piippo, Jarna (2016). *Línguas maternas no ensino básico: espanhol e português na área metropolitana de Helsínquia*. Tese de doutoramento. Departamento de Línguas Modernas da Universidade de Helsínquia. https://helda.helsinki.fi/handle/10138/168134

Tilastokeskus (2017). *Väestö 31.12.2016*. Muuttujina syntyperä, taustamaa ja vuosi. http://pxnet2.stat.fi/PXWeb/pxweb/fi/StatFin/StatFin__vrm__vaerak/statfin_vaerak_pxt_013.px/table/tableViewLayout1/?rxid=f0857278-804c-4282-80b1-d62f2f5745e4

OS DESAFIOS PARA O ENSINO DOS

CONHECIMENTOS ORTOGRÁFICOS NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL I

Miriam M. R. MARMOL
Faculdade de Pará de Minas – FAPAM
miriam.marmol@fapam.edu.br, Pará de Minas/Minas Gerais – Brasil

Vanessa F. VIANA
Faculdade de Pará de Minas – FAPAM
vanessa.faria@fapam.edu.br, Pará de Minas/Minas Gerais - Brasil

Resumo

O presente artigo tem como objetivo discutir e problematizar algumas observações em relação ao ensino dos conhecimentos ortográficos em turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental I, realizadas por discentes em formação do curso de Pedagogia. Partimos da fala de MORAIS (2010) que, "*corrigir não é sinônimo de ensinar",* visando compreender quais os caminhos metodológicos que os docentes têm seguido para melhorar a qualidade da escrita de nossos alunos. Para embasar como deve ser desenvolvido o ensino ortográfico, estabelecemos diálogo com Morais (2010), Cagliari

(1998), Carraher (2013), Faraco (2003), Lemle (1995) e Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998) (PCNs); e, sobre formação de professores, com Gatti (2009); Tardif (2008) e Perrenoud (2002). A realização das análises metodológicas deste estudo partiu de relatos de alunas do curso de Pedagogia em suas práticas de estágio em escolas dos anos iniciais do Ensino Fundamental I. Os relatos analisados expressam como tem sido ensinada a ortografia em sala de aula pelos docentes de turmas do 4º e 5º anos de várias escolas públicas do município de Pará de Minas/MG. Tais relatos nos permitiram problematizar, nas formações iniciais, práticas que possam de fato concretizar a importância dos conhecimentos ortográficos para melhorar a qualidade dos textos de nossos discentes.

Palavras-chave:
Formação de professores; Ensino de ortografia; Práticas pedagógicas.

Introdução

A ortografia é uma convenção social com a finalidade de ajudar a comunicação escrita e também vista como poder cultural, pois quando as pessoas não dominam as convenções ortográficas, cometendo erros quando escrevem, ficam à margem da cultura letrada. Os erros de ortografia funcionam como discriminação. Dessa forma, percebe-se que o foco do processo de ensino baseia-se nos erros cometidos, e na

correção deles, os quais são observados e acompanhados socialmente, em especial, pelas famílias. Esse contexto reforça uma tendência de ensino que foca em escrever corretamente de forma a copiar e memorizar as palavras como se a aprendizagem acontecesse de forma natural.

As escolas do século XXI pouco avançaram nas propostas pedagógicas para o ensino de ortografia, poucas oportunidades para a reflexão sobre dificuldades ortográficas são dadas aos alunos. Percebe-se que a competência textual do aluno é confundida com seu rendimento ortográfico. Ainda prevalece a correção com poucas manifestações de reflexões e ensino sobre a língua. E, mais, em uma produção textual há prevalência na correção ortográfica, deixando os elementos de sentido como coerência e coesão textual, os elementos pragamáticos e os estruturais de forma secundária.

Este trabalho tem como propósito refletir sobre o ensino ortográfico nos anos iniciais e baseando-se nas orientações do campo teórico, levantar provocações a partir do cruzamento de alguns relatos de observações realizados em turmas de 4º e 5º anos por discentes do 6º período do curso de Pedagogia, no cumprimento da carga horária da disciplina de estágio supervisionado.

Pesquisas como de Bernadete Gatti (2014) já nos apontam deficiências na formação inicial nos cursos de Pedagogia, e de outras licenciaturas, como a falta de relação entre teoria e prática na formação acadêmica dos docentes. Percebe-se que, mesmo a academia avançando nas propostas pedagógicas e metodologias de ensino, na prática há professores formados que não estão preparados para trabalhar com as propostas mais atuais e encontram-se realizando suas aulas com muito tradicionalismo, o que muitas vezes inviabiliza a relação teoria e prática. Não só a teoria se encontra distante da prática, mas também as práticas não estão sendo atualizadas como preveem as teorias.

A partir da reflexão acima, este artigo visa provocar questionamentos em relação ao ensino de ortografia nos anos iniciais e em relação à formação inicial de futuras professoras. Sabe-se que na literatura existem avanços metodológicos, embora os relatos de observações de estágio realizados por alunas do curso de Pedagogia têm nos mostrado situações bem diversas para o mesmo ensino.

Assim, para realização deste estudo utilizou-se da metodologia de estudo de caso, com a análise dos relatos de observação de campo de discentes do curso de Pedagogia que

procuraram relatar como os docentes de turmas de 4º e 5º anos têm ensinado ortografia atualmente.

O artigo fundamenta-se no campo teórico sobre o ensino de ortografia nos anos iniciais estabelecendo diálogos com dados de pesquisa sobre formação inicial de professores. Os autores que selecionamos para embasar essa reflexão foram: Morais (2010), Cagliari (1998), Carraher (2013), Faraco (2003), Lemle (1995) e Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (1998) (PCNs); e, sobre formação de professores, foram Gatti (2009); Tardif (2008) e outros.

A divisão da discussão proposta encontra-se dividida em dois subtópicos: o primeiro traz uma abordagem da literatura sobre como deve ser o ensino de ortografia nos anos iniciais e o segundo explicita como tem sido o ensino de ortografia em turmas de 4º e 5º anos a partir dos relatos das discentes do curso de Pedagogia e outros dados de pesquisas que também contribuem sobre esse ensino de ortografia em sala de aula.

Como deve ser desenvolvido o ensino ortográfico

Vive-se, atualmente, um avanço nos ensinos da Língua Portuguesa que prioriza a formação de alunos leitores e produtores de textos significativos, texto que vão além do ambiente escolar. Assim, nessa renovação, a proposta para pensar sobre a escrita das palavras também deve-se contemplar ensino mais reflexivo e menos mecânico.

Em 1998 os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa já apontavam orientações quanto ao objetivo principal do trabalho de análise e reflexão sobre a língua que devem se centrar na atividade epilinguística[1], na reflexão sobre a língua em situações de produção e interpretação, como caminho para tomar consciência e aprimorar o controle sobre a própria produção linguística. E, a partir daí, introduzir progressivamente os elementos para uma análise de natureza metalinguística. O lugar

[1] A**tividade epilinguística** é o exercício de reflexão sobre o texto lido/escrito e da operação sobre ele a fim de explorá-lo em suas diferentes possibilidades. Dizendo em outras palavras, é a reflexão que quem escreve ou lê faz enquanto escreve ou lê, para compreender ou atribuir sentidos ao texto, verificar sua lógica, coesão, coerência, adequação das categorias gramaticais e ortografia, seja como leitor que precisa entender o que lê, seja como autor que deseja que seu leitor entenda o que escreve.

natural, na sala de aula, para esse tipo de prática parece ser a reflexão compartilhada sobre textos reais.

Nesse mesmo documento a organização dos conteúdos de Língua Portuguesa baseia-se em função do USO - REFLEXÃO – USO, pressupondo um tratamento cíclico, pois, de modo geral, os mesmos conteúdos aparecem ao longo de toda a escolaridade, variando apenas o grau de aprofundamento e sistematização. Isso torna possível organizar um trabalho didático de análise linguística, cujo objetivo principal é melhorar a capacidade de compreensão e expressão dos alunos, em situações de comunicação tanto escrita como oral.

Em relação à escrita de textos, a prática de análise e reflexão sobre a língua permite que se explicitem saberes implícitos dos alunos, abrindo espaço para sua reelaboração. Ela implica uma atividade permanente de formulação e verificação de hipóteses sobre o funcionamento da linguagem que se realiza por meio da comparação de expressões, da experimentação de novos modos de escrever, da atribuição de novos sentidos às formas linguísticas já utilizadas, da observação de regularidades (no que se refere tanto ao sistema de escrita quanto aos aspectos ortográficos ou gramaticais) e da exploração de diferentes possibilidades de transformação dos textos (supressões, ampliações, substituições, alterações de ordem, etc.).

Trata-se de situações em que se busca a adequação da fala ou da escrita própria e alheia, a avaliação sobre a eficácia ou adequação de certas expressões no uso oral ou escrito, os comentários sobre formas de falar ou escrever, a análise da pertinência de certas substituições de enunciados, a imitação da linguagem utilizada por outras pessoas, o uso de citações, a identificação de marcas da oralidade na escrita e vice-versa, a comparação entre diferentes sentidos atribuídos a um mesmo texto.

No contexto de tais orientações didáticas para o ensino da língua é importante que as estratégias didáticas para o ensino da ortografia se articulem em torno de dois eixos básicos, conforme orienta os PCNs (1998, p. 37):

> • o da distinção entre o que é "produtivo" e o que é "reprodutivo" na notação da ortografia da língua, permitindo no primeiro caso o descobrimento explícito de regras geradoras de notações corretas e, quando não, a consciência de que não há regras que justifiquem as formas corretas fixadas pela norma; e
>
> • a distinção entre palavras de uso freqüente e infreqüente na linguagem escrita impressa. (Brasil, 1998, p.37)

Em função dessas especificidades, o ensino da ortografia deveria organizar-se de modo a favorecer:

> • a inferência dos princípios de geração da escrita convencional, a partir da explicitação das regularidades do sistema ortográfico (isso é possível utilizando como ponto de partida a exploração ativa e a observação dessas regularidades: é preciso fazer com que os alunos explicitem suas suposições de como se escrevem as palavras, reflitam sobre possíveis alternativas de grafia, comparem com a escrita convencional e tomem progressivamente consciência do funcionamento da ortografia);
> • a tomada de consciência de que existem palavras cuja ortografia não é definida por regras e exigem, portanto, a consulta a fontes autorizadas e o esforço de memorização. (Brasil, 1998, p.38)

Percebe-se que as orientações didáticas para o ensino de ortografia não é algo novo, pois já são explicitadas há décadas em uma tendência mais reflexiva e menos mecânica, assim os casos em que as regras existem podem ser descritas como produzidas por princípios geradores "biunívocos", "contextuais" e "morfológicos", e devem ser ensinadas de forma reflexiva para que os alunos possam compreendê-las.
Já a aprendizagem da ortografia das palavras irregulares — cuja escrita não se orienta por regularidades da norma — exige, em primeiro lugar, a tomada de consciência de que, nesses casos, não há regras que justifiquem as formas corretas fixadas pela norma e, em segundo lugar, um posicionamento do professor a respeito de quais dessas formas deverão receber um maior investimento no ensino, aponta Morais (1998).
As orientações teóricas advindas de documentação legal e de pesquisas realizadas por Morais (1998) é que, independentemente de serem regulares ou irregulares — definidas por regras ou não —, as formas ortográficas mais frequentes na escrita devem ser aprendidas o quanto antes, ou seja, os alunos estando alfabetizados, de forma gradativa, deve-se inserir o ensino das convenções da escrita ortográfica.

Melo (2007) em sua pesquisa, que trouxe uma reflexão sobre a ortografia na sala de aula, aponta que:

> (...) o aprendizado da ortografia é uma aquisição de domínio específico que não se dá quando se aprende a escrever alfabeticamente, mas que requer um ensino sistemático e sofre

> influência das restrições ortográficas da língua. Tal constatação levanta questões que suscitam a necessidade de repensar como a ortografia vem sendo trabalhada em sala de aula. (Melo, 2007, p. 78)

Assim, o trabalho com a normatização ortográfica deve estar contextualizado, basicamente, em situações em que os alunos tenham razões para escrever corretamente, em que a legibilidade seja fundamental porque existem leitores de fato para a escrita que produzem. Deve estar voltado para o desenvolvimento de uma atitude crítica em relação à própria escrita, ou seja, de preocupação com a adequação e correção dos textos. No entanto, diferentemente de outros aspectos da notação escrita — como a pontuação —, as restrições da norma ortográfica estão definidas basicamente no nível da palavra. Isso faz com que o ensino da ortografia possa desenvolver-se tanto por meio de atividades que tenham o texto como fonte de reflexão quanto por meio de atividades que tenham palavras não necessariamente vinculadas a um texto específico.

Melo (2007) assim como observado por Morais (1996), por Rego e Buarque (1997) e Melo e Rego (1998) apontam que para ajudarmos nossos alunos a avançar no domínio ortográfico, precisamos, portanto, levar em conta as características das questões ortográficas cuja reflexão queremos promover. Assim ao pensar sobre encaminhamentos didáticos é necessário sempre termos em mente a questão: o que o aluno pode compreender? O que ele precisa memorizar? Levando-se em consideração, como já explicitado acima, que as regularidades ortográficas compreendemos e as irregularidades memorizamos.

A partir de uma tendência de ensino mais reflexiva sobre a língua, conforme defendemos, Melo (2007, p. 78) propõe que o ensino da ortografia em sala de aula seja conduzido por "sequências didáticas que estimulem o aluno a refletir e a discutir, para que possa construir, compreender e explicitar princípios ortográficos, capacitando-o a fazer uso gerativo desses".

Para que o professor possa se organizar de maneira a selecionar quais os conhecimentos ortográficos devem ser ensinados, faz-se necessário que se questione: "Das palavras nas quais meus alunos cometem erros, quais são as que eles mais usam na língua escrita? Que dificuldades ortográficas estão envolvidas nesses erros, quais as naturezas dos erros?" É preciso tomar os erros dos alunos como indicadores do que

é necessário ensinar, para decidir sobre a sequenciação das dificuldades ortográficas e sobre como proceder para ajudar os alunos a superá-las.
Morais (2010) ensina que não se deve censurar ou diminuir a produção textual de uma criança em nome da correção ortográfica e enfatiza que

> O ensino sistemático de ortografia não pode se transformar em "freio" às oportunidades de a criança apropriar-se da linguagem escrita pela leitura e composição de textos reais. Se o trabalho de reescrita e produção de textos é fundamental para nossos alunos avançarem em seus conhecimentos sobre a língua escrita, não podemos por outro lado esperar que eles aprendam ortografia apenas "com o tempo" ou "sozinhos. É preciso garantir que, enquanto avançam em sua capacidade de produzir textos, vivam simultaneamente oportunidades de registrá-los cada vez mais de forma correta. (Morais, 2010, p.30-31)

Aprender ortografia

> envolve apropriar-se das restrições irregulare e regulares socialmente convencionadas, de modo a gerar não só a escrita de palavras, mas a escrita correta de palavras. Mesmo dentro do que chamamos de casos "regulares" há peculiaridades: ora o aprendiz precisa refletir sobre a categoria gramatical da palavra, ora precisa atentar para a posição do segmento sonoro dentro das palavras, ora precisa observar a tonicidade do segmento etc. (Morais, 2005, p. 15)

Assim, percebe-se que para o autor, na correta reprodução de normas ortográficas, existe um trabalho cognitivo e não apenas de memorização, como afirmava a literatura até há pouco tempo. A criança, para escrever corretamente, adquire sensibilidades para com os aspectos fonológicos, morfológicos, sintáticos, semânticos e pragmáticos da língua em que apenas se comunicava. (MORAIS, 2010). A criança passa a ter um caráter ativo na produção da escrita ortográfica, é capaz de construir conhecimentos acerca da ortografia.

Como os conhecimentos ortográficos são ensinados

Há várias tendências que conduzem as práticas pedagógicas dos professores idealizadas ao longo da história. Pesquisas de Silva e Morais (2007) nos mostram como a escola tem concebido o ensino de ortografia e nos apontam pelo menos três concepções distintas para conduzir a lógica do processo de ensino- aprendizagem. Segundo os autores, em uma primeira concepção, denominada "tradicional", o ensino

de ortografia aconteceria mediante a repetição e a memorização, sendo essa abordagem bastante conhecida entre nós. Em outro extremo, encontram-se as orientações ligadas à ausência de ensino – ou ao ensino assistemático – da ortografia na escola. Essa segunda concepção, muitas vezes tida como "progressista", parece-nos desastrosa, afirmam os autores: *"deixa-se de ensinar e continua-se cobrando a correção ortográfica"*. Uma terceira perspectiva é aquela segundo a qual "*a escola deve ensinar ortografia, tratando-a como um objeto de reflexão"*. Desse modo, neste artigo, pretendemos analisar o ensino de ortografia na escola a partir das tendências citadas, buscando defender uma abordagem mais reflexiva tanto na teoria quanto na prática em relação à formação dos professores.

Dessa forma, ao buscar compreender como que, na prática os docentes dos anos iniciais do Ensino Fundamental I têm ensinado e sistematizado os conhecimentos ortográficos aos seus alunos, foi feita uma pesquisa juntamente com as discentes do curso de Pedagogia que coletaram dados, a partir dos estágios realizados, por meio de exercícios dados aos alunos, observações empíricas relativas ao ensino da ortografia em turmas do 4º e 5º anos do Ensino Fundamental.

Com base no material coletado, solicitou-se a elas que redigissem relatos sobre práticas pedagógicas que evidenciassem o ensino da ortografia nas turmas observadas. Foram analisados vinte e oito relatos que explicitaram o processo de ensino-aprendizagem dos conhecimentos ortográficos relacionando-os com as orientações metodológicas que se fundamentam nas teorias estudadas.

As análises foram categorizadas em três campos: 1. Práticas mecânicas (tendência mais tradicional); 2. Práticas assistemáticas ou ausência de ensino; e 3. Práticas reflexivas.

1. No primeiro campo de análise serão explicitados os relatos de observações de práticas mecânicas em contextos de escolas municipais de uma cidade do interior de Minas Gerais. Nessa tendência, pesquisas de Silva e Morais (2007) afirmam que o tratamento dado a ortografia ainda é muito marcado pela repetição e pela memorização: o ditado, a cópia, o treino ortográfico e a memorização de regras estão presentes na maioria das atividades propostas aos alunos e nas conduções pedagógicas conforme os relatos abaixo:

> O processo de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa é bem longe das orientações do campo teórico que estudamos e que são defendidos pelos autores supracitados.
> Percebi que as professoras apontam o erro e solicitam que as crianças a reescreva novamente, sem um trabalho reflexivo.
> Despreparo dos professores... apenas corrigem e não ensinam, não fazem os alunos refletirem sobre os erros, privando-os do conhecimento.
> Professores apenas apontam os erros sem fazer reflexões com seus alunos, não há práticas que trabalham com dicionários ou com construções de regras juntamente com seus alunos.
> As atividades de ortografia são mecânicas, não percebi diversificação de atividades mais reflexivas e lúdicas.
> Correções individuais, nos próprios textos dos alunos. Depois, simplesmente os alunos reescreviam seus textos, copiando-o corretamente, conforme a correção da professora.
> Não observei um trabalho reflexivo e sim de decoreba, a partir de banco de palavras para que as crianças estudassem para o ditado
> Atividades basicamente do livro didático, há pouca reflexão sobre a escrita de palavras, mais correção do que ensino.
> Aulas de memorização de grupos de palavras, sem reflexão. Os alunos apresentam muitas dificuldades na escrita e leitura, sendo pouco as atividades reflexivas.
> Atividades muito tradicionais, de memorização sem sentido e que não despertam interesse dos alunos, cópias de banco de palavras e ditados para averição das palavras copiadas.

Esses extratos extraídos dos relatos evidenciam muito claramente a concepção de que se aprenderia ortografia mediante repetição e memorização. Como reforça Morais (1998), essas estratégias de ensino (o ditado, a cópia, o treino e a recitação/memorização de regras) não auxiliam os alunos a refletir sobre a ortografia, apenas constatam se sabem ou não escrever corretamente, além de incentivá-los a adotarem uma atitude mecânica e passiva diante da norma ortográfica. Embora exista investimento nesses exercícios, em muitas escolas, a experiência cotidiana tem mostrado que os alunos continuam cometendo os mesmos erros.

2. No segundo campo de análise são explicitados os relatos que nos permitem analisar um ensino pouco assistemático ou até mesmo ausência de ensino de ortografia. Conforme demonstra Morais (2007) outra tendência que assistimos ao surgimento de um movimento que se tem expressado tanto na ausência quanto na não-sistematicidade do ensino de ortografia. Para esse autor tal movimento poderia ser assim resumido: “da repetição e da memorização à ausência de ensino da ortografia”.

Esse movimento é semelhante àquele que Soares (2004) recentemente designou de "desinvenção da alfabetização". Segundo a autora, o surgimento (ou "invenção") do letramento acompanhou-se de um processo, de certa forma, de obscurecimento da alfabetização e, consequentemente, de perda de sua especificidade (a apropriação do sistema de escrita alfabética). E isso parece também estar ocorrendo em relação à ortografia como aponta Morais (2007). Eis os relatos:

> Percebe-se que necessita de aulas mais estimulantes, pois quanto mais o ensino for massante, assistemático, menos os alunos aprenderão.
> Presenciei poucas aulas que de fato havia sistematização do ensino, as ativiidades eram solicitadas e corrigidas no quadro pela professora e assim por diante.

Parece-nos que essa tendência vem sendo superada, pois trata de um contexto, em que muitos professores passaram a interpretar que não era mais necessário ensinar ortografia, pois esse conteúdo estaria associado a um modelo mecanicista de ensino e de aprendizagem. Essa compreensão está pautada na ideia de que a ortografia seria aprendida, espontaneamente, através do contato com os textos escritos. Desse modo, os alunos aprenderiam a escrever corretamente "com o tempo", pela exposição repetida às palavras de sua língua. Embora os textos impressos constituam, de fato, importante fonte de informação ortográfica – sobretudo nos casos que não têm regras –, é necessário observarmos que apenas a exposição à língua escrita não garante o domínio da norma ortográfica (Morais, 1998; Rego; Buarque, 1999).

As análises do primeiro e segundo campos de relatos mostram-nos que: em ambos os casos, percebe-se que a escola acaba não ensinando ortografia, ou não ensina ou "ensina" através de estratégias que, na realidade, não ensinam, apenas verificam se os alunos sabem ou não escrever corretamente, como ocorre, por exemplo, no modo como tradicionalmente acontecem os ditados nas escolas: as palavras são ditadas, corrigidas e não há nenhuma discussão sobre por que as palavras são escritas de um modo e não de outro, conforme já apontam os estudos realizados por Silva e Morais (2007, p. 66).

3. Na terceira categoria de análise encontram-se relatos que vão ao encontro da tendência de ensino de ortografia: possibilitar a reflexão sobre as regularidades e irregularidades da norma ortográfica, pois se compreende que a ortografia é um objeto de conhecimento que pode e deve ser incorporado através da reflexão, afirma Morais (1998).

> (...) a professora solicitou que os alunos escolhessem cinco palavras aleatórias e depois trocassem com os colegas para eles corrigirem. As palavras que eles não sabiam foram disponiblizados dicionários para consulta e discussão. Depois as palavras foram escritas no quadro de forma coletiva, finalizando com um bingo das mesmas.
>
> Trabalhos com grupos ortográficos, sempre com auxílio de dicionário.
>
> Atividades com legendas de erros ortográficos para análise e reflexão do erro ortográfico com auxílio do dicionário e dos colegas.
>
> Utilizam-se da produção de diversos gêneros textuais para refletir sobre as regras ortográficas e irregularidades da língua. A partir de uma lista feita no quadro de palavras com erros ortográficos apresentadas pelas produções dos alunos a professora discute com as crianças sobre como deve ser a escrita correta delas.
>
> Práticas de reflexão de palavras, pouca sistematização com produção de texto na perspectiva do letramento.
>
> Presenciei aulas bem dinâmicas sobre o ensino da língua, a professora propositalmente escrevia errado para chamar atenção dos alunos e os fazia discutir sobre o erro.
>
> Produções de texto coletivo são atividades que presenciei bastante na escola observada. Assim, os alunos interagiam-se muito e discutiam sobre algumas escritas de palavras.
>
> Percebi nas turmas observadas que existiam-se sim práticas reflexivas, mas os alunos apresentam muita dificuldade, assim a professora diversificava com práticas reflexivas e mecânicas para auxiliar alunos com dificuldades de aprendizagem.
>
> Uso frequente do dicionário. Faz parte dos materiais de uso diário em sala de aula.
>
> Práticas de ditados de palavras com escrita coletiva no quadro para análise e correção.
>
> Observei práticas de produção de texto com retomada reflexiva da escrita das crianças de forma coletiva. Semanalmente a professora trabalha com um gênero textual e enfatiza a escrita ortográfica das palavras. Sistematiza atividades para reflexão da escrita com regras ortográficas e o uso de dicionário.
>
> Produção de texto pelos alunos e troca entre eles para desvendarem erros e auxílio aos colegas na escrita correta das palavras. Escrita das palavras no quadro e reflexão sobre os erros. Logo, atividades de sistematização de regras ortográficas e uso do dicionário.

Os relatos dessa terceira categoria de análise evidenciam-nos que há várias estratégias pedagógicas para tornar o ensino de ortografia mais reflexivo e dinâmico. E, o ponto positivo que nos chama a atenção é que tivemos uma concentração de relatos nessa categoria. Pode ser um indicador de que a tendência de um ensino mais reflexivo possa estar sendo mais incorporado pelas professoras ao ensinar a ortografia.

Assim, afirma Morais (1998): os professores devem promover em sala de aula situações de ensino-aprendizagem que permitam aos alunos a explicitação de seu

conhecimento sobre a norma ortográfica. Em outras palavras, é necessário construirmos situações em que os estudantes sejam solicitados a pensar, a refletir, a discutir e a explicitar o que sabem sobre a ortografia de sua língua. E, com isso, tomar consciência das regularidades e das irregularidades da norma ortográfica.

Em um dos relatos explicitados acima se percebe uma das estratégias apontadas por Morais (1998) quando uma professora escreve propositalmente errado no quadro para chamar atenção ao erro e discuti-lo, pois ao antecipar formas erradas e compará-las com a correta, o aluno vive uma situação de contraste que não existiria caso só lhe apresentássemos a forma correta. Como é importante discutir as transgressões, saber por que alguém poderia se enganar e escrever daquele modo. Dessa forma, o aprendiz tem oportunidade de tomar consciência dos erros que comete sem saber e, o que é mais importante, verbalizar e discutir com os colegas e o professor seus conhecimentos sobre determinada regra. Ao lado de tudo isso, afirma Melo (2007, p. 69) "cremos que a transgressão ajuda a "descriminalizar" o erro: como os alunos gostam de pensar e produzir formas erradas, a situação acaba transformando aquelas formas errôneas em algo que se trata às claras".

Considerações finais

Sabe-se que os estudos e pesquisas, que respaldam a formação teórica, nos conduzem ao processo de ensino de forma sistematizada, assim, como afirma Morais (1998), "corrigir não é sinônimo de ensinar".

Diante dos dados e das análises podemos considerar alguns resultados preliminares:

- há ainda forte tendência mecânica evidenciada pelos relatos de algumas práticas observadas, sem uma sistematização do ensino. Mas, percebe-se que, dos vinte e quatro relatos analisados, dez evidenciam práticas pedagógicas de cunho mais tradicional e menos reflexivo. Assim, pelo total de dados coletados há um decréscimo nessa perspectiva de ensino.

- há diminuição ou quase ausência de não ensino de ortografia, pois apenas dois relatos apontam práticas que explicitam tal processo. Isso no leva a inferir que a terceira tendência, práticas reflexivas, tem avançado.

- Evidenciam-se, em doze relatos analisados, propostas pedagógicas de cunho mais reflexivo, ou seja, podemos refletir que o processo de ensino-aprendizagem pautado

em práticas mais reflexivas conforme apontam nossas teorias da década de 90 tem sido aplicado na prática de forma mais recorrente.

Esses dados, mesmo que preliminares, de um corpus bem reduzido, nos permitem afirmar o quanto há desafios para formação inicial de professores. Conforme mencionado por Gatti (2014), as academias ainda se distanciam da prática. Nesse ponto, abordado pelas pesquisas de formação docente e a partir do estudo realizado, propomos uma provocação: as academias estão realmente distantes da prática; ou há tempos diferentes para que a teoria seja colocada em prática?

A academia tem que apresentar o campo teórico de forma mais geral e focar nas propostas de ensino-aprendizagem vigentes, mesmo sabendo que não há uma relação direta com o campo prático, embora haja a importância e necessidade da relação teoria e prática. Os relatos nos mostram que existem muitas práticas distantes das teorias mais atuais e que estão explicitadas nas orientações legais do nosso sistema de ensino, mas também existem práticas que se co-relacionam com as teorias.

As pesquisas de Silva e Morais (2007) apontam que os professores têm como um de seus desafios, no que se refere à ortografia, ensinar possibilitando que os alunos pensem, discutam e explicitem o seu conhecimento sobre a norma. Nessa perspectiva, aprender a "escrever certo" deixa de ser uma simples questão de repetição para ser um momento de reflexão sobre a língua. É necessário, portanto, que as atividades desenvolvidas em sala de aula constituam uma oportunidade de analisar a língua e de descobrir explicitamente suas regularidades (ou irregularidades). Caso contrário, não estaremos permitindo que os nossos alunos pensem enquanto aprendem a escrever. Talvez seja esse o maior desafio da formação acadêmica: possibilitar que as discentes possam desenvolver habilidades mais criativas e de resolução de situações problemas que levem ao um ensino mais reflexivo, elaborando situações didáticas que permitam à turma compreender as conexões entre a língua e a ortografia.

Assim, visando refletir sobre a formação inicial de professores e avançando nas relações entre teoria e prática, questiona-se: como atrelar um estágio e acompanhamento de práticas de professores experientes e já formados para pensar em um ensino mais reflexivo conforme nos mostram as orientações teóricos metodológicos se é bem discrepante as observações e experienciações da prática?

Como é desafiador estabelecer equilíbrio, pois se percebe que na prática há professores e professores e, infelizmente, são minorias que apresentam domínio,

conhecimentos e preparo para realizar práticas mais reflexivas e, do outro lado, acadêmicos preparados para formar docentes com habilidades de elaborar práticas mais reflexivas.

As pesquisas no campo da formação inicial, dadas pelas nossas universidades, ainda apontam que professores deixam muito a desejar, em relação às necessidades atuais da escola pública, conforme revela Bernardete Gatti, da Fundação Carlos Chagas. Essas pesquisas mostram que, tanto a formação inicial como a continuada dos nossos professores, não dialogam com a escola pública. A formação é muito teórica. Por exemplo, os estágios obrigatórios são registrados de modo vago, sem projeto ou plano de estágio, nem sinalizações sobre o campo de prática ou registro das atividades de supervisão.

Mas, devemos encarar os desafios da formação inicial, pois um bom professor tem um papel fundamental na vida do seu aluno. A decisão sobre como devem ser formados os novos profissionais impacta no projeto educacional de qualquer nação. Com as mudanças constantes nas formas de aprender e ensinar, os cursos de licenciatura devem preparar os futuros professores para dialogarem com a nova realidade da sala de aula, atuando como mediadores e designers de aprendizagem. Afirma e defende Gatti (2009): “Se nós não cuidarmos dos professores da educação básica, estamos fadados a continuar tendo dados educacionais de baixo nível”.

As novas diretrizes tentam lidar com um dos principais gargalos da formação de professores no país: a articulação entre teoria e prática. Muitos profissionais saem da universidade com o domínio do conteúdo, mas com pouca base didática. O professor chega à sala de aula totalmente despreparado porque não sabe como passar conteúdo. Assim, para Bernadete Gatti (2014), a situação sobre a formação de professores requer medidas que vão além de ajustes. “Nosso grande problema é fazer uma espécie de revolução na formação de professores”. Segundo a pesquisadora, as licenciaturas não estão estruturadas para formar um professor. “Elas não formam bem nem no conhecimento específico e nem nas didáticas e práticas de ensino necessárias para uma atuação nas escolas”. Para ela não adianta reformular os currículos dos cursos de Pedagogia ou licenciaturas, se a própria postura e concepção dos professores formadores dentro das universidades não mudar e eles não acompanharem as propostas atuais.

Além das questões envolvendo o ambiente universitário, a falta de diálogo com a realidade da escola é outro fator apontado como fonte de dificuldades para os professores recém-formados que ingressam nas redes de ensino.

Portanto, a partir dos dados coletados de forma preliminar, podemos também inferir, como desafio, as diversidades de práticas e de situações didáticas que se encontram no cotidiano escolar e que acabam também por refletir na formação e atuação dos futuros professores, pois eles não possuem exemplos e experiências na prática que possam auxiliá-los a compreender o papel da teoria e avançar, nesse caso, no ensino da ortografia.

Referências bibliográficas

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental.(1997) *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa.* Brasília: MEC/SEF.

Gatti, Bernardete. (2014, janeiro/abril). *Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais*. (vol. 25). São Paulo: Est. Aval. Educ., 24-54.

Gatti, Bernardette & Barreto, Elba. (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. Brasília: UNESCO.

Melo, Kátia Leal Reis de. (Ed.) (2007). *Refletindo sobre a ortografia na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica.

Morais, A. G. (1998). *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática

Morais, A. G. (2000) Ortografia: o que temos descoberto sobre este objeto de conhecimento? O que é preciso ainda investigar? (vol 1). Belo Horizonte: *Educação em Revista*, 153-169.

Morais, A. G. (2010). *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática.

Morais, A G. & Biruel, A. M. (1998) Como os professores das séries iniciais concebem e praticam o ensino da ortografia. *Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.* Anais. Águas de Lindóia.

SILVA, Alexsandro da (Ed.) (2007). *Ortografia na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica

Soares, M. (2004). Letramento e alfabetização: as muitas facetas. (vol. 25). *Revista Brasileira de Educação*.

“HOJE EU SOU A FUSÃO DE DOIS PORTUGUÊS E EU DANÇO ENTRE O RITMO DA

MÚSICA": O PORTUGUÊS LÍNGUA DE HERANÇA EM PORTUGAL

Rosa Maria **FANECA**[2]
UA, Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, rfaneca@ua.pt, Aveiro, Portugal

Maria Helena **ARAÚJO E SÁ**
UA, Departamento de Educação e Psicologia, Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, helenasa@ua.pt, Aveiro, Portugal.

Sílvia **MELO-PFEIFER**
UH, Fakultät für Erziehungswissenschaft, e Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores, silvia.melo-pfeifer@uni-hamburg.de, Hamburgo, Hamburgo, Alemanha

Resumo

O projeto "O papel das línguas de herança na competência plurilingue dos jovens com *background* migratório: um estudo de caso nas escolas do centro de Portugal", em curso, permitiu constatar que existem múltiplas formas de viver e sentir a Língua Portuguesa (LP) nas suas distintas matizes culturais, nomeadamente por parte de alunos cujo *background* social, cultural e linguístico é substancialmente diferente do português. Os resultados do projeto deixaram, ainda, antever uma importante heterogeneidade de perfis linguísticos e de relações que estes mantêm com as diferentes variedades da LP, sendo de destacar as dificuldades linguísticas,

[2] Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto UID/CED/00194/2013.

sociolinguísticas e de aprendizagem que estes alunos dizem experimentar e a forma como sentem que estas afetam o seu sucesso escolar.
Esta contribuição pretende identificar e descrever as representações e a consciência linguística evidenciada por alunos provenientes de países de expressão portuguesa relativamente às suas Línguas de Herança (geralmente uma variedade da LP) e às dificuldades que dizem sentir em Português Europeu (PE). Este trabalho coloca, pois, em destaque as tensões entre a normatividade linguística escolar em Portugal e as experiências prévias de alunos com outras normas do português.

Palavras-chave:
Língua de Herança pluricêntrica; Português língua pluricêntrica; Português Língua de Herança; Aprendizagem da Língua Portuguesa.

Introdução

A mobilidade da população a nível mundial reflete-se também em Portugal, que foi o destino privilegiado de minorias étnicas provenientes, sobretudo, dos Países com Língua Oficial Portuguesa (CPLP), até meados da década de 90, do século passado. A entrada nas escolas dos filhos em idade escolar do meio milhão de cidadãos oriundos das ex-colónias não causou qualquer sobressalto nas aulas de português, porque também eles eram falantes de variedades muito próximas da norma-padrão do PE. A partir dos anos 90, com a entrada de Portugal na Comunidade Económica Europeia,

que motivou a atribuição a Portugal de avultados fundos estruturais de coesão e abriu a economia ao exterior, outros grupos minoritários compostos por imigrantes da Europa Ocidental e do Brasil (SEF, 2007) adotaram Portugal como destino de imigração e fizeram sentir a sua presença nas escolas portuguesas, tornando visível a coexistência de várias culturas e línguas (até então pouco discutida). A escola tem procurado, desde então, responder à diversidade linguística e cultural presente na sala de aula e a estes novos desafios (cf. Legislação do Português Língua Não Materna, 2001, 2005, 2006, 2007, 2011, 2012[3]). Assim, tornou-se necessário criar mecanismos para (melhor) integrar esses jovens, tendo o foco sido colocado sobre o conhecimento e domínio da língua e da cultura portuguesas.

Estas mudanças colocaram no centro dos debates escolares a questão das relações entre as línguas, sendo elas a Língua Portuguesa na sua variante europeia (PE), as variedades da LP ou outras Línguas de Herança (LH), e a questão de saber se estas relações são ou deveriam ser trabalhadas na sala de aula, nomeadamente quando a LP, nas suas diversas variantes, é LH. Consequentemente, as escolas tiveram de fazer um esforço para gerir estas questões, para adequar as suas condições e tradições pedagógicas à heterogeneidade linguística dos alunos, promovendo, ainda, a sua integração cultural, social e profissional. Assegurar uma integração de qualidade é um dever do Estado e da Escola, independentemente da língua, origem, cultura, idade e condição socioeconómica dos recém-chegados. De acordo com o Despacho 7/2006, "as mudanças ocorridas na sociedade portuguesa nas últimas décadas, em resultado de sucessivos movimentos migratórios, colocam constantes desafios às escolas que, num esforço suplementar, procuram fazer da diversidade um fator de coesão e de integração".

As questões às quais se pretende dar resposta na presente contribuição são as seguintes: Quais as pertenças, línguas e culturas destes alunos de Português Língua de Herança (PLH) (socializados e alfabetizados em variedades não europeias do

[3] Decreto-Lei 6/2001, de 18 de janeiro
Lei nº 105/2001
Decreto-Lei nº 227/2005, de 28 de dezembro
Despacho nº 1438/2005 (2ª série), de 4 de janeiro
Despacho Normativo nº 7/2006, de 6 de fevereiro
Despacho nº 12981/2007, de 26 de junho
Despacho Normativo nº12/2011, de 22 de agosto
Decreto-Lei n.º 139/2012, de 5 de julho

português)? Quais as relações existentes entre a "Variedade de Herança" e o PE? Quais as dificuldades sentidas pelos alunos relativamente à proficiência em PE exigida nas escolas portuguesas?

Tendo em conta este contexto particular, pretendemos:

i) compreender as pertenças linguísticas e culturais de alunos provenientes de países de expressão portuguesa e a forma como se manifestam discursivamente;
ii) caracterizar as relações que estes estabelecem com o Português, quer na sua variedade europeia, quer nas restantes variedades que dominam;
iii) analisar as principais dificuldades linguísticas, sociolinguísticas e de aprendizagem reportadas por estes inquiridos relativamente à proficiência do PE exigido nas escolas portuguesas.

1. Contextualização teórica: Tensões da lusofonia/ Tensões entre conceitos

O português é hoje língua oficial em 9 países, oito deles membros da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), mais a Guiné Equatorial, que a oficializou em 2011, e da China, ou mais exatamente da Região Administrativa Especial de Macau, onde é cooficial com o mandarim até o ano de 2049. A LP "está presente na América, África, Europa e Ásia e tem de 221 a 245 milhões de falantes como primeira ou como segunda língua com variados graus de proficiência" (Oliveira, 2013, p.2). Todavia, falar português em Portugal não é o mesmo que falar português, por exemplo, em Angola ou no Brasil, porque a língua apresenta variações ao nível do sistema (fonológicas, lexicais, sintáticas, semânticas…), revelando ainda diferenças culturais, identitárias e socioeconómicas.

Existem, atualmente, duas reconhecidas normas do português: o PE e o PB (e isto independentemente da variação dialectal existente em cada um destes países), bem como variedades locais faladas em cada um dos outros países (como, por exemplo, as variedades africanas angolana e moçambicana). Estas normas de referência, a que

geralmente se dá o nome de norma-padrão, dominam o uso culto, o ensino e a comunicação social (Mira Mateus *et al*, 2003; Cunha & Cintra, 2015).

Esta situação faz da LP uma língua pluricêntrica que compreende formas estruturais linguísticas e traços socioculturais e conceptuais específicos de cada país (Silva *et al*., 2011).

> The term pluricentric was employed by Kloss (1978 II: pp. 66-67) to describe languages with several interacting centres, each providing a national variety with at least some of its own (codified) norms. Pluricentric languages are both unifiers and dividers of peoples. They unify people through the use of the language and separate them through the development of national norms and indices and linguistic variables with which the speakers identify (Clyne, 1992, p. 1).

O pluricentrismo linguístico não é um conceito novo mas corresponde hoje a um fenómeno largamente estudado com uma nova perspetiva de abordagem e de análise linguística com forte cunho variacionista (Baxter, 1992; Batoréo e Casadinho, 2009; Batoréo e Silva, 2012; Silva *et al*., 2011, 2013). Os estudos realizados em relação à LP descrevem, por exemplo, padrões de variação fonética, lexical e morfossintática entre as várias normas, representações e atitudes (ver Silva, *et al*., 2011). Do ponto de vista linguístico, cada uma das variedades do Português apresenta especificidades ao nível sintático, semântico, fonológico e/ ou lexical, o que pode criar dificuldades de intercompreensão entre os falantes de variedades diferentes.

Atualmente, muitos dos alunos escolarizados nas escolas em território português não têm o PE como língua materna (LM) e para esses a sua LM pode ser uma das variedades da LP (Faneca, Araújo e Sá, & Melo-Pfeifer, 2016). Dado que as línguas pluricêntricas, como é o caso do português, se caracterizam pela co-existência de várias normas num mesmo tempo mas em espaços geográficos distintos (Clyne, 1992), como vimos, a questão de saber como articular as diferentes normas em contextos mononormativos (de que o espaço escolar é um bom exemplo) acaba por se colocar de forma peculiar: como integrar as diferentes normas em sala de aula? Que atividades de reflexão intralinguística desenvolver? Como tratar a diversidade de normas sem atentar contra a suposta unidade da língua? Como valorizar os conhecimentos prévios em português, sem, paradoxalmente, desvalorizar a norma escolar? Ou, dito de outra forma: que didática da variação desenvolver para responder aos desafios da diglossia intralinguística em sala de aula?

Esta realidade coloca no centro das escolas e de todo o processo de ensino e aprendizagem a própria definição de língua pluricêntrica - que é a LP-, visto estarem em contacto diferentes variedades nacionais, cada qual com a sua norma própria. Na escola portuguesa, uma dessas variedades é considerada a norma (PE) e as outras são consideradas variedades "externas à escola", adquiridas em contexto pré-migratório e/ou familiar, e que poderíamos apelidar de "variedades de herança" (por analogia com o conceito de "língua de herança"). É frequente as comunidades da diáspora chamarem LM à LH (o que confere à LH poder e estímulo para reivindicar o direito à alfabetização na LM, ver Melo-Pfeifer 2016a; Skutnabb-Kangas, 2006), situação que, conforme cremos, não tem sido reivindicada por falantes de outras variedades do português em Portugal.

A investigação realizada sobre o ensino aprendizagem da LH tem focado, essencialmente, as representações, as competências e os saberes dos alunos falantes de herança (Faneca, 2011; Flores, 2010; Montrul, 2002; Valdés, 2005). Os trabalhos que abordam a aquisição da LH são mais recentes (Fishman & Peyton, 2001; He, 2010; Polinsky, 2008; Valdés, 2001). A estes estudos acrescem, ainda, os que têm analisado as interações entre a língua e cultura de herança, questões sociais e identitárias (por exemplo: Hall, 2006; Kramsch, 1998; Silva, 2000).

Quanto aos estudos sobre a aquisição do PLH, destacamos os que têm surgido nos países onde existe uma forte comunidade portuguesa (ver os vários artigos do livro coordenado por Melo-Pfeifer, 2016a).

Por sua vez, Flores e Melo-Pfeifer (2014) afirmam que o conceito de LH ainda é um campo recente da investigação, de definição complexa, especialmente se considerarmos a diversidade de conceitos para atribuir a relação dos sujeitos com a língua, às vezes abordando o que, por convenção, é chamado de LM ou de LE.

Neste sentido e à luz das questões colocadas anteriormente acerca da variação intralinguística, faria sentido perguntar: como transpor estas questões da didática das LH para o campo do que, talvez de forma provocadora, aqui chamaremos "variedades de herança"? De que forma o contacto intralinguístico é vivido por alunos que foram previamente socializados e alfabetizados noutra norma antes da chegada a Portugal?

2. *Design* metodológico

2.1 O projeto

A presente contribuição insere-se num estudo mais alargado que pretendeu contribuir para a compreensão do papel das LH dos alunos com *background* migratório no desenvolvimento da competência plurilingue. Para tal, procurou-se constituir uma amostra de escolas onde a concentração de alunos com *background* fosse significativa (nos distritos de Aveiro e Coimbra).

A operacionalização deste estudo foi feita em três fases. Numa primeira fase, com a colaboração do diretor pedagógico de cada uma das escolas que aceitou participar no nosso projeto (uma no distrito de Coimbra e outra no distrito de Aveiro), identificámos todos os alunos com *background* migratório para os fins específicos desta investigação; numa segunda fase, com a colaboração de um professor de informática de cada escola, foi realizado um inquérito por questionário *online*, que foi preenchido por 139 alunos, com idades compreendidas entre os 13 e os 18 anos, de duas escolas básicas e secundárias, no ano letivo de 2013-2014. Finalmente, recorreu-se à realização de entrevistas semiestruturadas a uma amostra selecionada e reduzida a 20 alunos. Estas entrevistas foram alvo de análise de conteúdo (Bardin, 2008), permitindo o acesso às representações e à consciência linguística evidenciada acerca do PLH e às dificuldades sentidas no PE, em termos de proficiência linguística. Os dados aqui apresentados referem-se, apenas, às entrevistas dos 7 alunos provenientes de países de língua oficial ou co-oficial portuguesa (Angola, Brasil, Cabo Verde, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor), recolhidas na 3ª fase do estudo.

As entrevistas foram estruturadas em torno das seguintes áreas temáticas: i) as pertenças, línguas e culturas: valores que os inquiridos lhes atribuem; ii) as relações estabelecidas pelos alunos com a sua "variedade de herança" e o PE; e iii) as principais dificuldades (linguísticas, sociolinguísticas e de aprendizagem) reportadas pelos inquiridos relativamente à proficiência na norma europeia.

2.2 A amostra

A leitura da tabela 1 revela que os participantes selecionados são 7 alunos (do 8.º ao 12.º), com idades compreendidas entre os 15 e 18 anos e com percursos migratórios diversos. Refira-se ainda que, dos sujeitos inquiridos, 3 são de sexo feminino e 4 de sexo masculino.

Código	Data realização entrevista	Idade	Anos em Portugal	Ano escolar	Nacionalidade declarada	Nacionalidade pai	Nacionalidade mãe	Línguas Herança declaradas	Línguas Escola[4]
EA.3	05-06-2014	18	vive em PT há 4 anos	12º	Japonesa e brasileira	Japonês	Brasileira	Japonês/PT Brasil	PT/IN/ FR/ES
EA.5	05-06-2014	18	vive em PT há 7 anos	12º	Moçambicana	Moçambicano	Moçambicana	PT de África/ línguas nacionais de Moçambique	PT/IN/ FR/ES
EA.10	06-06-2014	15	vive em PT há 4 anos	8º	Brasileira	Brasileiro	Brasileira	PT do Brasil	PT/IN/ FR
EA.12	06-06-2014	16	vive em PT há 10 anos	10º	Cabo-verdiana	Cabo Verdiano	Cabo verdiana	Crioulo Cabo Verde (CCV)	PT/IN/ FR/ES
EA.16	06-06-2014	18	vive em PT há 4 anos	10º	Timorense	Timorense	Timorense	Tétum/PT	PT/IN
EA.19	12-06-2014	17	vive em PT há 15 anos	10º	São-tomense	São-tomense	São-tomense	2 línguas nacionais de São Tomé e Príncipe/PT de São Tomé e Príncipe	PT/IN/ FR/ES
EA.20	12-06-2014	17	nasceu em PT	10º	Angolana	Angolano	Angolano	PT de Africa/ Línguas nacionais de Angola (Kimbundu)	PT/IN/ FR/ES

Tabela 1 – Caracterização dos alunos inquiridos

De acordo com as respostas dadas pelos inquiridos, um já nasceu em Portugal e os restantes nasceram nos seguintes países: Angola, Brasil, Cabo Verde, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Timor Leste.

Dos 7 entrevistados, 4 identificam o Português como LM, paralelamente com outras LH. Os familiares dos sujeitos EA12 e EA19, originários de Cabo Verde e S. Tomé e Príncipe, são falantes de uma língua crioula de base lexical portuguesa, dispondo também, mas como língua segunda, do português variedade do português africano. O aluno EA.20, já nascido em Portugal, com familiares originários de Angola e o aluno EA5 de Moçambique, em 2014 a viver em Portugal há 7 anos, são falantes de uma língua bantu e, na maior parte dos casos, falantes também, como língua segunda, da variedade do português africano. A maior parte destes jovens abandonaram as línguas dos seus familiares (crioulas ou outras) e a variedade de português dos seus países de

[4]Significado das siglas: PT: Português; IN: Inglês; FR: Francês; ES: Espanhol;

origem e passaram a optar pelo PE, como referido nas entrevistas. As alunas EA3 e EA10, ambas a viver em Portugal há 4 anos, são falantes de português LM mas da variedade do Português do Brasil (PB). A aluna EA16, em Portugal há 4 anos, é falante de tétum como LM e escolarizada em português de Timor.

3. Análise dos resultados

3.1 Pertenças, línguas e culturas

Tendo em conta os dados apresentados na secção anterior, e usando como critério a origem e a(s) língua(s) dos pais, podemos identificar quatro potenciais grupos de alunos:

Grupos	Pais	Alunos
1	Alunos cujos pais têm o português como LM.	Alunos filhos de brasileiros e alguns alunos africanos (EA.3, EA.10)
2	Alunos cujos pais são originários de um país africano em que o português é língua oficial e que têm como LM uma língua africana (uma língua ou línguas do grupo bantu).	Alunos filhos de angolanos e de moçambicanos (EA.5, EA 20)
3	Alunos cujos pais são originários de um país em que o Português é língua oficial e que têm como LM ou como língua veicular uma língua crioula de base lexical portuguesa.	Alunos filhos de cabo-verdianos e de são-tomenses (EA.12, EA.19)
4	Alunos cujos pais são originários Timor-Leste, país em que o português é uma das línguas oficiais e que têm como LM a língua tétum.	Alunos filhos de timorenses (EA.16)

Tabela 2 – Origem e línguas dos pais dos alunos inquiridos

Os alunos entrevistados, como vimos, vivem em Portugal, o que não significa contudo que todos tenham o mesmo grau de exposição ao PE. Assim, procurando ter em

consideração o conhecimento disponível sobre os inquiridos, veiculado durante as entrevistas, podemos estabelecer quatro perfis sociolinguísticos:

Grupos	Perfis sociolinguísticos dos alunos
1	Alunos para quem o português (PE ou o PB) sempre foi LM, língua de comunicação com os seus pares e língua da escola e da família;
2	Alunos para quem a LM, a língua de comunicação com a família e com os seus pares fora do ambiente escolar, não é nenhuma das variedades do português;
3	Alunos para quem a LM, a língua de comunicação com os seus pares e com a família, é geralmente um crioulo de base lexical portuguesa e, eventualmente, uma variedade do português;
4	Alunos que têm um quadro linguístico mais complexo: a língua da 1ª infância, de comunicação com os seus pares e com a família é uma (ou mais do que uma) LH e tipologicamente afastada do português; esta língua pode ter sido abandonada e/ou esquecida.

Tabela 3 – Perfis sociolinguísticos

Todos estes jovens possuem um repertório linguístico diversificado, constituído por, pelo menos, uma variedade do português, uma ou duas LH (Tétum/ Crioulo Cabo Verde e o Santomense, compreensão de outras Línguas nacionais de Angola, Moçambique, etc…) e duas/três LE que gerem em função dos contextos e dos seus interlocutores.

Os resultados das entrevistas revelam-nos que os jovens encaram as suas pertenças como híbridas, múltiplas e transitórias, sendo redefinidas constantemente através da ação e das interações, em situações de novas vivências:

> Nasci no Brasil, sou brasileira, não conheço o país e nunca tive oportunidade de contactar diretamente com a cultura brasileira […] falo português mas já não tenho a pronúncia do português do Brasil [...] tive de me adaptar à cultura portuguesa [...] Já incorporei as duas culturas e sinto-me bem com as duas, mas prefiro a cultura, a comida brasileira, fora de casa como comida portuguesa [...] Estou contente de ter mudado, sinto-me bem adaptada cá mas não me vejo ficar aqui no futuro nem voltar para o Brasil. Eu vejo-me a viver e a trabalhar noutros países, na Inglaterra ou nos EUA [...]. EA10

A maioria destes jovens assume pois uma dupla pertença identitária, embora identificando o país onde se nasce como critério definidor da identidade; no entanto, este critério é relativizado devido à integração no país de acolhimento, ao qual consideram também pertencer. Na globalidade, podemos verificar que estes inquiridos consideram importante quer a pertença identitária ao país de origem, quer a pertença identitária ao país de acolhimento. Estas identidades forjam-se, por um lado, através dos contactos que se estabelecem no país de acolhimento, permitindo uma adaptação às novas circunstâncias, como também através dos contactos que se perdem, deixando espaço para reconfigurações e novas pertenças.
Para muitos destes jovens, manter viva a(s) cultura(s) de herança dos familiares é a manifestação do desejo de desenvolver a identidade cultural e nacional.

> Estou orgulhoso das minhas raízes […] são o meu passado, a minha história e eu quero dar continuidade às minhas tradições africanas […]. Sinto-me mais angolano do que de Príncipe porque sempre tive mais contacto com a cultura angolana, com os meus avós durante as férias, mas não nego o lado de Príncipe […]. É mais familiar para mim, mas eu sou uma mistura de três línguas e de três culturas, portuguesa, angolana e de príncipe. E eu não quero abdicar de nenhuma. Elas construíram-me, sou rico culturalmente e orgulho-me disso. O português é a base porque eu nasci, cresci e estudo cá. Eu não tenho vergonha do que sou. EA20

Conforme verificamos também no excerto seguinte, estes sujeitos afirmam pertencer a várias culturas, ou, pelo menos, revelam, no seu discurso, uma hibridização de práticas e de sentimentos de pertença:

> Culturalmente, acabo por ser mais moçambicano que português porque cá [em Portugal] estive a viver com a minha irmã mais velha que é moçambicana e em casa era tudo muito de moçambique (comida, música, etc…). Nasci em Moçambique, a minha cultura é mais moçambicana apesar de ser também portuguesa. Como vivo cá há 7 anos já absorvi muito da cultura portuguesa. EA5

Neste caso particular (EA5), veja-se como o discurso se constrói através de diferentes abordagens ao "ser moçambicano" e "ser português", com o sujeito a marcar diferentes aspetos da sua biografia como manifestação daquelas duas pertenças: nascer em Moçambique, ter uma vida social e familiar com outros moçambicanos e adotar expressões culturais moçambicanas - marcas conotadas com uma identidade

moçambicana; viver em Portugal e, sobretudo, a duração da estadia, marcas conotadas com uma identidade portuguesa. Note-se, no entanto, como o discurso deixa marcas de vai-e-vens identitários ("acabo por ser mais X do que Y") e as alternâncias entre o registo biográfico que justifica ("porque"), que problematiza as dicotomias ("apesar de ser também") e o registo biográfico que as justifica ("como vivo cá"), como se os factos biográficos fossem equação estática (com consequências inequívocas).

3.2 Relações entre a "Variedade de Herança" e o PE

A escola é considerada, em Portugal (e noutros contextos), como sendo um dos lugares essenciais para a 'integração' dos jovens com histórias migratórias na sociedade, através da escolarização em PE. Para além da língua de escolarização, o currículo oferece a aprendizagem de duas/três línguas estrangeiras (LE), sendo elas o espanhol, o francês e/ou o inglês.

Os nossos inquiridos são todos escolarizados em PE, lecionado na escola como LM. Os dados evidenciaram que, para 6 destes alunos, a LP (nas diferentes variedades) foi a primeira língua que aprenderam, tendo convivido, simultaneamente, com diversos crioulos de base lexical portuguesa e/ou com outras línguas nacionais. Como todos têm de agir linguisticamente em Portugal, desenvolvendo competências comunicativas necessárias à sua integração nos diferentes domínios em que se movem (educativo, público, privado), todos os inquiridos entendem que a aprendizagem do PE é crucial.

Como já referido em muita literatura acerca das LH, também aqui o posicionamento de alguns dos entrevistados em relação à sua variedade de LP é fortemente influenciado pelo seu estatuto mais confidencial, confinada que está a um uso íntimo na esfera familiar e privada, entre amigos e na comunidade "de origem", percebida ainda como língua dos afetos e das emoções, sem lugar no espaço escolar e desvalorizada em prol do PE (esta variedade considerada a "língua maioritária"). O excerto seguinte é muito elucidativo:

> Em casa só falo Português de Moçambique, com uma pronúncia diferente e vocabulário diferente do português de Portugal. [...] Lamento não conhecer os dialetos dos meus pais [...] O Português de África é o mesmo que o PE com a exceção da pronúncia. Eu não tive problemas porque o meu Português é o mesmo. Às vezes, vemos discriminação nas escolas mas isso depende da mentalidade das pessoas [...]. Quando cheguei cá o que mais me chocou foi o ritmo da língua, eu achava que se falava muito rapidamente. O Português de Moçambique é mais lento, mais calmo. Hoje eu sou a fusão de dois Português e eu danço entre o ritmo da música [...]. EA5

O que distingue estes alunos é o facto de dominarem outras variedades da LP, às quais estão expostos nos seus contextos de vida, nomeadamente em casa. Para alguns, o português exigido na escola é uma língua de acolhimento (ou mesmo uma língua adicional), diferente da que é falada no seu país de origem e pelos seus pais, como se pode verificar no excerto que se segue:

> Cada um dos meus pais tem um dialeto diferente, porque eles são de diferentes ilhas, um de São Tomé e outro de Príncipe. Eu ouço-os e entendo, mas não falo. Eu falo Português. Em casa falamos Português, mas com uma pronúncia própria. Os meus pais misturam o dialeto com o Português com a pronúncia africana. É a variedade do Português africano na pronúncia. No começo eu carregava muito nos [r] quando falava em Português agora falo Português de Portugal com a pronúncia do Português de cá [...]. EA19

É importante assinalar que, ainda que os alunos reconheçam dominar e mesmo combinar duas variedades da LP (em processos que se poderiam designar por *translanguaging* entre variedades), uma, a variedade não europeia, é designada por "meu Português" (EA5), ao passo que a variedade europeia é referida como "português de Portugal", denotando uma postura de distanciamento, como podemos constatar no seguinte excerto:

> Em Timor só falava Tétum com a família e com os amigos, na escola fala-se uma mistura de Português e Tétum [...] por isso, quando eu vim para cá foi um choque, porque eu percebi que o meu Português não tinha nada a ver com o Português de Portugal [...] eu tinha muitas dificuldades, compreendia mas eu não tinha noção da gramática, eu não falava bem. EA16

Esta diversidade de designações implica um posicionamento afetivo mais favorável em relação às variedades não europeias (através do uso do determinante possessivo)

e uma menor identificação pessoal em relação à variedade de Portugal. Esta relação afetiva com a variedade não europeia é ainda visível no sentimento de choque provocado pelo contacto com a "nova variedade" (ex: o ritmo da língua, as diferentes pronúncias do que se esperava ser familiar), com o sentimento de incompetência associado ao não-domínio da norma dominante no país de acolhimento ("eu não falava bem").

Cada um dos constituintes do repertório linguístico – quer seja a norma do PE, quer sejam outras normas – é avaliado e valorizado diferentemente, dependendo dos contextos e dos grupos em que é mobilizado e partilhado:

> A LP é mais formal, eu gosto do Crioulo Cabo Verdiano apesar de não falar muito, mas porque não há muitas oportunidades para falar aqui […]. Quando vou a Lisboa ou de férias a Cabo Verde falo mais. […]. EA12

Os repertórios linguísticos destes alunos, como vimos, são compostos pela língua de escolarização (PE), pela(s) LH/PLH (que assume/m grande relevância na comunicação com pais, irmãos e a comunidade de pertença) e por duas/três LE curriculares (Inglês e/ou Francês e/ou Espanhol). Os alunos têm consciência destes seus repertórios plurilingues, da mobilização que fazem das suas línguas, das suas práticas e competências em função dos seus percursos individuais, tendo consciência ainda de que todas estas línguas e variedades têm diferentes valores afetivos e utilitários nas suas vidas:

> Considero a minha LM [português do Brasil] a mais importante para mim". EA3
> "O português de Angola é a minha língua e a que uso para me expressar e comunicar com as outras pessoas, logo é a que tem mais importância. EA 20

Nos registos destes alunos, a "variedade de herança", como anteriormente designada, adquire uma nítida dimensão sócio afetiva, testemunho de uma relação emocional e identitária positiva. Em termos ainda de relações afetivas com as variedades de herança e as outras línguas adquiridas na infância, os sentimentos que lhes são atribuídos remetem para prazer, honra e orgulho, conforme dá conta o excerto seguinte:

> Eu conheço dois dialetos mas não falo. São dialetos da região do meu pai e da minha mãe. Em casa falamos Português. A minha LM é o Português, porque é a língua que domino melhor. Para os meus pais é diferente porque eles cresceram com esses dialetos. Esses dialetos são diferentes e eles não entendem o dialeto do outro […]. Por essa razão em casa só falo Português de Moçambique que tem uma pronúncia diferente e vocabulário diferente do português de Portugal. Eu tento manter esse Português de Moçambique, é um orgulho para mim e eu faço questão de o manter […]. EA5

Do testemunho deste entrevistado, verificamos que reconhece ter um melhor domínio do PE comparativamente com "esse Português de Moçambique". Apesar da existência desse sentimento de orgulho e da dimensão sócio afetiva atribuída à sua variedade de herança, o aluno EA5 considera a sua LM o PE, porque é a língua que "domina melhor". Apesar disso, mantém viva a língua dos seus pais porque ela lhe permite a comunicação com os pais e a família e também por ser uma fonte de orgulho para ele. No excerto que se segue, a aluna, proveniente de Timor, sublinha a importância da sua LH, o Tétum, e da sua língua de escolarização, o Português de Timor. Esta aluna considera que a sua LM é a língua do seu país de origem, fundamentando a sua resposta com critérios afetivos e biográficos. Quanto à forma como se relaciona com a sua LM, verificamos demonstrações positivas de afetividade, como o facto de "sonhar" e de "se zangar". Apesar de considerar o PE difícil de aprender (como já anunciado num excerto acima), esta aluna manifesta sentimentos positivos em relação à mesma, referindo que prefere o português ao Tétum:

> Com o meu irmão mais novo falo Português, porque ele não domina bem o Tétum, mas quando me zango com eles é em Tétum que o faço e não em Português […]. A língua que prefiro é o Português, mas continuo a sonhar em Tétum, é a minha língua e a minha cultura. Para mim, é impossível esquecer o Tétum, ela faz parte de mim […]. EA16

No excerto seguinte, verificamos que o aluno mantém vivas as suas LH, "Português Africano e os meus dialetos", que pratica no seu quotidiano, em espaço doméstico, com familiares e amigos. É possível verificar a existência de uma relação equilibrada entre as LH deste aluno, que ele descreve como sendo línguas que "inventamos" que se apresentam com "muitas misturas", de um certo modo, línguas mistas:

> As minhas línguas maternas são o Português Africano e os meus dialetos. Adapto a minha língua, a minha pronúncia ao contexto onde estou. O Português Africano é mais criativo, inventamos muitas palavras e fazemos muitas misturas […]. EA20

Este excerto é, discursivamente, muito curioso pelo facto de o aluno, depois de designar "as" suas línguas maternas, se detém nos processos e contextos em que adapta "a" sua língua. Esta passagem do plural ao singular ilustra bem as tensões identitárias e as dificuldades de auto afiliação identitária de falantes plurilingues. Verifique-se ainda que, nesse excerto, o sujeito passa de uma identificação pessoal com várias línguas (através do uso da primeira pessoa do singular) a uma identificação coletiva com uma só língua (através da conjugação dos verbos "inventamos" e "fazemos" na primeira pessoa do plural). Assim, poderíamos dizer que este interlocutor percebe os seus repertórios linguísticos como simultaneamente individuais e coletivos.

Não obstante esta identificação emocional e identitária positiva com as línguas e variedades de herança, os alunos inquiridos têm consciência de que o conhecimento do PE lhes permite ingressar na comunidade portuguesa (educativa, cultural e social) e a ela pertencer; esta variedade ajuda-os também a construir a sua identidade individual e, assim, a aceder aos diferentes lugares, às pessoas, aos direitos e às oportunidades que a sociedade lhes oferece:

> Tive de mudar a minha atitude em relação à LP […] sem a ajuda dos professores teria abandonado a escola. […]. O Português ganhou um novo estatuto, é uma língua que me é mais familiar, porque agora já começo a dominá-la […]. EA16
>
> Sou uma mistura de três línguas […], portuguesa, angolana e príncipe. E não quero abdicar de nenhuma. Elas ajudaram-me na minha construção […] mas o português é a base porque nasci, cresci e estudo aqui. EA20

A partir da análise de conteúdo dos dados, foi-nos possível constatar uma relação social (des)equilibrada entre o PLH destes alunos e o PE porque estes 'portugueses' não desempenham as mesmas funções. O facto de estes alunos manterem vivo o PLH, que usam e praticam em espaço privado com os seus familiares, deve-se fundamentalmente ao incentivo e esforço dos pais por transmitir a prática dessa(s) língua(s) aos seus filhos. Para estes inquiridos, a variedade de herança adquire uma

dimensão sócio afetiva e identitária, que o PE (ainda) não apresenta, como se pode verificar no seguinte excerto:

> Para mim, foi muito difícil, o meu nível de português era muito fraco, chumbei o ano, várias vezes, por causa da língua. […] Quando eu deixei Timor para vir para Portugal, nunca pensei que seria tão difícil, a língua, a cultura, as pessoas, a escola, tudo era difícil. [...] O que me motivou a continuar foi o facto de estar no 7.º ano e de estar com alunos mais novos do que eu, com 13 anos quando eu já tinha 15 e pensei que se eles conseguiam, eu também tinha de conseguir, foi uma espécie de desafio para ter sucesso na escola e conseguir o 12º [...]. EA16

Os sentimentos atribuídos às LH remetem para prazer, honra e orgulho. Todavia, os alunos inquiridos têm consciência que o conhecimento do PE permite-lhes ingressar na comunidade portuguesa e ajudar a alcançar o sucesso académico.

3.3 Tensões entre as variedades: pluricentrismo e mononormatividade

Uma das funções assumidas da escola é levar todos os jovens a serem capazes de usar a variedade do PE em contextos de comunicação muito diversos, para fins variados e com interlocutores muito distintos. Os dados revelaram que os entrevistados não têm as mesmas competências em todas as variedades do Português do seu repertório, como foi possível verificar no excerto anterior. Serão, assim, realidades dinâmicas que se alteram no tempo e multidimensionais, em termos de graus de proficiência e de opções e contextos de uso.

Os resultados mostram que os 7 entrevistados são capazes de justificar o nível que possuem e identificar as dificuldades que tiveram ou têm em PE. Poder-se-ia dizer que "absorveram" o discurso escolar e social sobre o papel dos conhecimentos linguísticos na integração escolar. O PE assume-se, para os 7 sujeitos, como língua de escolarização e de acolhimento. As estratégias de adaptação destes jovens para se ancorarem na escola e na sociedade portuguesa passam pela grande vontade e predisposição para a aprendizagem do PE. As aprendizagens exigidas em PE como variedade de escolarização são constituídas por um conjunto de conhecimentos fonéticos, fonológicos, morfológicos, sintáticos, lexicais, semânticos, pragmáticos,

sociolinguísticos…, que potenciam o sucesso escolar (como pudemos verificar no discurso da inquirida EA16). Como veremos de seguida, as maiores dificuldades apresentadas pelos entrevistados são sobretudo de natureza intralinguística (ou intervariacional), tento em conta as características e especificidades das variedades da LP. As dificuldades mais citadas pelos inquiridos revelam-se, principalmente, ao nível das competências linguísticas, sociolinguísticas e de aprendizagem que passamos a sintetizar:

Dificuldades declaradas	**Exemplos**
Linguísticas	✓ Competência de natureza Fonética/ Fonológica: i) Ritmo ii) Pronúncia ✓ Competência de natureza lexical: i) Vocabulário ✓ Competência de natureza morfossintática
Aprendizagem	✓ Consciência da língua (diferenças entre as variedades); ✓ Capacidade fónica; ✓ Falta de motivação; ✓ Falta de capacidade de integração
Sociolinguísticas	✓ Relação entre as variedades em contacto (variedade de herança e o PE); (Falta de conhecimento das normas e regras socioculturais, ou seja, estratégias para adequar a variedade ao contexto, intenções e convenções culturais) ✓ Sotaques

Tabela 4 - Dificuldades declaradas pelos inquiridos

Estes alunos revelam uma certa consciência fonológica, consciência da palavra, consciência sintática e consciência pragmática, sobre as dificuldades que têm ou tiveram em PE. Passamos, de seguida, a enumerar alguns exemplos das dificuldades mais recorrentes.

Como vimos em exemplos, um aspeto linguístico mencionado por EA5 relaciona-se com a dificuldade que este possui em conciliar o ritmo da fala extremamente rápido que atribui a falantes de PE quando comparados com o ritmo prosódico da "sua" variedade. Este aspeto encontra-se patente nos seus enunciados:

> O Português de Africa é o mesmo com a exceção da pronúncia [...]. Em Moçambique, temos um sotaque que é de falar mais pausadamente, mais devagar. EA5

Também a pronúncia de determinados sons do PE causa dificuldades, ou, pelo menos, perplexidades:

> Em casa falamos Português, mas com uma pronúncia africana [...]. No começo eu carregava muito nos [r] quando falava em Português agora falo Português com a pronúncia do Português de Portugal [...]. EA19

No que diz respeito ainda à pronúncia, a norma brasileira é explicitamente considerada, por EA10, que vive em Portugal há 4 anos, como forma de distinção negativa (nem sempre aceite pelos colegas) que pode conduzir a discriminação, tendo em conta que a pronúncia do PE por ser a única admitida e aceite:

> Quis perder o meu sotaque para não ser apontada pelos colegas [...] não foi uma questão de vergonha porque tenho orgulho de ser brasileira, mas [...] eu não queria que se rissem de mim [...] perder o meu sotaque do Brasil não foi muito difícil [...] [...] é uma forma de discriminação simpática [...] eu mantenho o meu sotaque brasileiro para a minha família, para os amigos brasileiros [...]. EA10

Ao nível das competências linguísticas, os entrevistados referem a morfologia, nomeadamente o vocabulário, como dificuldade sentida em PE, devido às diferenças lexicais entre as variedades em contato. As afirmações seguintes corroboram esta realidade:

> No começo, quando eu cheguei a Portugal e fui para a escola, eu não entendia o que os professores diziam. Usavam palavras que não têm o mesmo significado que no Brasil. [...]. Eu compreendia o que os portugueses diziam mas não compreendia certas palavras e respondia ao lado porque eu não entendia" EA10

Terem consciência das suas dificuldades é primordial para desenvolver atitudes positivas face ao PE. A proficiência da língua de escolarização determina o grau de sucesso das aprendizagens bem como da integração escolar e social destes alunos. O

excerto da entrevista de EA16, aluna de Timor-Leste com 18 anos e que vive em Portugal há 4, é revelador das dificuldades que esta teve com o PE e com o próprio processo de aprendizagem:

> A minha LM é o Tétum e na escola em Díli eu tive Português até ao 7.º ano, mas é um Português básico. Em casa, em Timor só falava Tétum com a família e com os amigos, na escola fala-se uma mistura de Português e Tétum […] quando cheguei cá e fui para a escola portuguesa, percebi que o meu Português não tinha nada a ver com o Português de Portugal […] eu tinha muitas dificuldades, eu compreendia mas não tinha noção da gramática, eu não falava bem. Bloqueei, repeti o 6.º e 7.º anos e decidi abandonar os meus estudos […] No início, quando cheguei, eu gostei da escola, mas progressivamente comecei a ter consciência das minhas limitações e não aguentei. […] Quando cheguei tive aulas de português Língua Não Materna de nível B1. […] No início falar Português era outro mundo […]. Na verdade, o ensino do Português nas escolas em Timor é como ensinar Inglês e Francês em Portugal, como LE, mas o problema em Timor Leste é que ele é ensinado como LM e como língua obrigatória enquanto a minha LM, o Tétum, é opcional […]. Sem a força da minha comunidade, da minha família e professores eu não teria conseguido. Tive de mudar a minha atitude em relação à LP […]. EA16

Fica patente, neste excerto, que esta inquirida tem consciência das suas dificuldades e dos seus problemas de adaptação à nova variedade do português. Ela demonstra um conhecimento e uma reflexão aprofundada das várias dificuldades linguísticas, sociolinguísticas e de aprendizagem relativamente à proficiência do PE exigido nas escolas portuguesas, dificuldades essas que se refletem ao nível do aproveitamento, mas também ao nível do relacionamento com os outros e com a escola, colocando a aluna numa situação de sofrimento: "eu não aguentei". O seu testemunho é um contributo importante para percebermos as dimensões cognitivas e linguísticas inerentes à variação intralinguística (variação fonética, lexical e morfossintática), aqui em presença e em conflito, e as representações e atitudes da aluna, em relação à norma do PE. A relação de poder do PE coloca a norma do Português de Timor numa posição subalterna, o que dificulta a integração desta aluna na escola portuguesa.

Globalmente, os exemplos apresentados revelam que as dificuldades linguísticas, de aprendizagem e socioculturais destes alunos, falantes de "variedades de herança", prendem-se com a proficiência do PE exigido nas escolas portuguesas e a falta de integração das diferentes normas do Português em sala de aula. A normatividade do PE, exigido no espaço escolar português, deixa pouco espaço para a expressão das

"variedades de herança" e revela falta de articulação entre as diferentes normas em contextos mononormativos.

Conclusões

Retomamos, neste momento final, as questões de investigação, a fim de discutirmos as respostas que os resultados nos permitiram obter: Quais as pertenças linguísticas e culturais de alunos provenientes de países de expressão portuguesa e a forma como se manifestam discursivamente? Quais as relações que estes estabelecem com o Português, quer na sua variedade europeia, quer nas restantes variedades que dominam? Quais as dificuldades sentidas pelos alunos de PLH relativamente à proficiência em PE exigido nas escolas portuguesas?

Analisando as respostas dos alunos à luz do quadro teórico deste estudo e dos seus objetivos, importa destacar algumas linhas de reflexão que tentaremos sintetizar.

Na globalidade, os resultados evidenciam a presença, nas escolas do centro de Portugal, de alunos de PLH (socializados e alfabetizados em variedades não europeias do português) com experiências de várias culturas, com pertenças múltiplas e transitórias, que se redefinem constantemente através da ação, em situações de novas vivências, deixando espaço para reconfigurações e novas pertenças. Para muitos destes jovens, manter viva(s) língua(s) e cultura(s) de herança dos familiares é a manifestação do desejo de desenvolver a identidade cultural e nacional.

Nem todos os inquiridos têm o PE como LM e para eles a sua LM é uma das variedades da LP, como podemos verificar nos perfis identificados (veja-se a secção 3.1):

1. Alunos que aprenderam o PLH como 1ª língua no país de origem e continuam a usar essa variedade em Portugal;
2. Alunos que aprenderam o PLH como 1ª língua no país de origem e deixaram de usar essa variedade em Portugal;
3. Alunos que aprenderam o PE como 1ª língua em Portugal a par com o PLH e continuam a usar essa variedade em Portugal;
4. Alunos que aprenderam outra LH como 1ª língua no país de origem a par com o PT e usam, esporadicamente, essa LH em Portugal;

Os resultados deixaram, ainda, antever uma importante heterogeneidade de perfis linguísticos e de relações que estes mantem com as diferentes variedades do Português, sendo, no entanto, de destacar um denominador comum, a relação afetiva com a "variedade de herança". A maioria destes sujeitos contacta com vários universos linguísticos, mas os graus de uso de cada uma das variedades de Português em presença variam em função do valor que lhes é atribuído por cada indivíduo. As relações que estes jovens estabelecem com as variedades de Português não europeias são de natureza predominantemente afetiva e identitária, como vimos. Essas variedades são instrumentos de manifestação dos afetos e das emoções, estando associadas à família, às origens e às férias. Estas variedades, no entanto, nem sempre são legitimadas no contexto escolar português. Por sua vez, o PE, conforme pudemos observar nas entrevistas, é visto como objeto escolar, de aprendizagem e, sujeito a avaliação. Todas estas constatações ajudam a legitimar a designação que introduzimos nesta contribuição – a de "variedade de herança" – pelo seu valor afetivo e pela sua carga identitária, mas também pelo seu posicionamento minoritário e subalterno em relação à língua (no nosso caso variedade) do país de acolhimento.

Estes inquiridos têm consciência da norma escolar para o desempenho e sucesso escolares; no entanto, são quase unânimes em considerar que é o domínio de duas variedades que os torna únicos e é no uso das duas variedades que se sentem "completos". Todavia, pudemos verificar, ao longo das entrevistas, que para se ancorarem na escola portuguesa, estes alunos devem possuir uma grande vontade e predisposição para a aprendizagem do PE. Eles têm consciência que as aprendizagens exigidas em PE, como língua de escolarização, constituem um conjunto de conhecimentos, que nos seus discursos revelam nem sempre possuir para o sucesso escolar, sendo eles (fonéticos, fonológicos, morfológicos, sintáticos, lexicais, semânticos, pragmáticos, sociolinguísticos…) com o intuito de otimizarem o seu desempenho em LP. Os inquiridos revelam, sobretudo, dificuldades de natureza interlinguística, dado que os aspetos citados se realizam de forma diferente no PE e no PLH, mas também de natureza intralinguística, tento em conta as características e especificidades de cada variedade da LP.

Concluímos que não tem sido dada a atenção devida ao ensino da LP (norma europeia) a alunos cujo Português é LH (variedades não-europeias). Para o professor, é importante conhecer os perfis linguísticos destes alunos assim como as paisagens

sociais, afetivas, cognitivas e emocionais a elas associadas, de modo a responder adequadamente à heterogeneidade sociocultural e linguística das suas turmas e a encontrar soluções mais adequadas para ajudar o aluno a gerir a diversidade e a variação intralinguística. Para atuarem, os professores, em geral, e os professores de português, em particular, devem dispor de informação que lhes permita distinguir, nesses alunos, o que são características próprias de cada variedade da LP, o chamado PLH, logo tão "legítimas e respeitáveis como as manifestações do PE, e o que são desvios em relação a essa variedade de referência, que como tal seriam objeto de correção em qualquer escola do respetivo país" (Leiria, *at. al*, 2005, p. 9). Assim, ensinar o PE a alunos com outra variedade que não a PE merece outra abordagem didática, a inclusão da variação intralinguística, e as representações e atitudes em relação à língua pluricêntrica. Os professores devem poder identificar o que pertence a cada variedade e devem ser chamados a não penalizar os alunos pelo uso dessa variedade. Os alunos falantes de outras variedades da LP (que não a variedade Europeia) ganhariam muito se a variação intralinguística da LP (em termos geográficos, sociais, estilísticos e linguísticos) fosse introduzida e trabalhada pedagogicamente nas escolas, ilustrando as continuidades e as ruturas entre as diferentes variedades, de forma a minimizar as tensões da Lusofonia (e as tensões entre diferentes pertenças) presentes na sala de aula (e também fora dos muros da escola[5]).

Referências bibliográficas

Bardin, L. (2008). *Análise de conteúdo.* Lisboa: Edições 70.

Batoréo, H. J., & Casadinho, M. (2009). O Português – uma língua pluricêntrica. O Caso de Timor-Leste: De que forma os timorenses perspectivam e avaliam uma das suas línguas oficiais falada apenas por cinco por cento da população? In *Revista Portuguesa de Humanidades, Estudos Linguísticos, 13*(1), (pp. 63-79. Braga: Universidade Católica Portuguesa de Braga, Disponível em:

[5] Veja-se, a este propósito, as tensões na Lusofonia acerca do novo acordo ortográfico em fóruns de discussão da imprensa pública portuguesa (Melo-Pfeifer, 2016).

http://www.catedraportugues.uem.mz/lib/docs/bib_timor/Batoreo_Casadinho_2009.pdf

Batoréo, H. J., & Silva, A. (2012). Estudar o português como língua pluricêntrica no enquadramento da Linguística Cognitiva com foco nas variedades nacionais do PE e PB. In R. Teixeira e Silva, Q. Yan, M.A. Espadinha, A.V. Leal, (Eds.*), III SIMELP: A formação de novas gerações de falantes de português no mundo*. China, Macau: Universidade de Macau. CDROOM.

Clyne, M. (Ed.) (1992). *Pluricentric languages. Differing norms in different nations*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Cunha, C., & Cintra, L. (2015). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Lisboa: Figueirinhas.

Faneca, R. M.; Araújo e Sá, M. H., & Melo-Pfeifer, S. (2016). Is there a place for heritage languages in the promotion of an intercultural and multilingual education in the Portuguese schools? *Language and Intercultural Communication*, *16*(1), 44-68.

Faneca, R. M. (2011). *Aprendizagem e representações da língua portuguesa por lusodescendentes* (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro. Disponível em http://ria.ua.pt/bitstream/10773/4306/1/tese.pdf

Fishman, J., & Peyton, J. K. (2001). 300-Plus years of heritage language education. In J. K. Peyton, D. A. Ranard, &. S. McGinnis (Eds.), *Heritage languages in America: Preserving a national resource language in education: Theory and practice* (pp. 87-97). http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED458809.pdf.

Flores, C. (2010). The effect of age on language attrition: Evidences from bilingual returnees. *Bilingualism. Language and Cognition, 13*(4), 533-546.

Flores, C., & Melo-Pfeifer, S. (2014). O conceito Língua de Herança na perspetiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha. *Domínios de Lingu@gem*, *8*(3), 16-45.

Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DPyA Editora.

He, A. W. (2010). The heart of heritage: Sociocultural dimensions of heritage language learning. *Annual Review of Applied Linguistics, 30,* 66-82.

Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.

Leiria, I., Queiroga, M. J., & Soares, N. (2005). *Português língua não materna no currículo nacional- documento orientador. Programa para integração dos alunos que não*

têm o português como língua materna. Lisboa: Ministério da Educação, Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/plnm_perfis_linguisticos.pdf

Melo-Pfeifer, S. (2016a). (Coord.). *Didática do Português Língua de Herança*. Lisboa: Lidel.

Melo-Pfeifer, A. (2016b). Public understanding of linguistic planning and national speakers' linguistic rights: a case study on the orthographic reform debate in Portugal. *Language in Society*, *45*(3), 423-443.

Mira Mateus, M. H., Duarte, I., & Hub Faria, I. (2003). *Gramática da Língua Portuguesa*. Lisboa: Editorial Caminho.

Montrul, S. (2010). Current Issues in Heritage Language Learning. *Annual Review of Applied Linguistics, 30*, 3-23

Oliveira, C., & Gomes, N. (2016). *Indicadores de Integração de Imigrantes. Relatório estatístico anual*. Retirado de http://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/383402/Relat%C3%B3rio+Estat%C3%ADstico+Anual+2016_.pdf/f276bae0-d128-43b5-8558-cdb410249fd2

Oliveira, G. M. (2013). Política linguística e internacionalização: a língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Trabalhos em Linguística Aplicada, 52*(2), 409-433.

Polinsky, M. (2008). Heritage language narratives. In Brinton, D. & Kagan, O. (Eds.), *Heritage language: A new field emerging* (pp. 149-164). New York: Routledge.

Serviço de estrangeiros e serviços (2007). *Relatório de actividades*. http://www.sef.pt/documentos/56/ra%202007_.pdf

Silva, T. T. (2000). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* Petrópolis: Vozes.

Silva, A., Torres, A., & Gonçalves, M. (Orgs.), (2011). *Línguas Pluricêntricas. Variação Linguística e Dimensões Sociocognitivas*. Braga: Aletheia.

Silva, A. (Ed.) (2013). *Pluricentricity: Language Variation and Sociocognitive Dimensions.* New York: De Gruyter.

Skutnabb-Kangas, T. (2006). Language Policy and Linguistic Human Rights. In T. Ricento (Ed.), *An Introduction to Language Policy. Theory and Method* (pp. 273-291). Oxford: Blackwell Publishing.

Valdés, G. (2005). Bilingualism, Heritage Language Learners and SLA Research: Opportunities Lost or Seized? *The Modern Language Journal, 89*(3), Special Issue: Methodology, Epistemology and Ethics in Instructed SLA Research, 410-426.

Valdés, G. (2001). Heritage Language Students: Profiles and Possibilities. In J. Peyton, J. Ranard, & S. McGinnis (Eds.), *Heritage Languages in America: Preserving a national resource* (pp. 37-80). Washington, DC: Center for Applied Linguistics.

"POÉTICA, MALEÁVEL, ENCANTANDORA, MÁGICA": PERFIL DOS DOCENTES DE PORTUGUÊS LÍNGUA DE HERANÇA E SUA RELAÇÃO COM A LÍNGUA OBJECTO DE

ENSINO. CONTRIBUTOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.

Sílvia MELO-PFEIFER
UH, Departamento de Educação, silvia.melo-pfeifer@uni-hamburg.de, Hamburgo, Alemanha.

Resumo

Este artigo pretende contribuir para o conhecimento do perfil do professor de Português Língua de Herança (PLH). Para tal recorre-se aos dados recolhidos on-line no quadro do projeto "Imagens do (Ensino) Português no Estrangeiro", desenvolvido pela coordenação de ensino na Alemanha, durante os anos 2010 e 2013.

O *corpus* aqui analisado reporta-se ao perfil de 108 docentes do Ensino Português no Estrangeiro (EPE), presente, à data do inquérito, em pelo menos 12 países, da Europa, à América do Norte e África. Os dados recolhidos permitem aferir o perfil académico e profissional dos docentes (origem, anos de serviço, motivações, conhecimentos linguísticos,...), as suas relações socio-afetivas com a língua e a cultura portuguesas e as representações acerca do ensino-aprendizagem do PLH nos seus contextos de trabalho.

Através da análise dos dados, reconhece-se um corpo docente predominantemente feminino, que declara origens portuguesas e o português como língua materna mas

que possui competências noutras línguas (designadamente do país em que se encontra a exercer), com formação graduada ou pós-graduada, com uma média de 10 anos de experiência laboral, sobretudo em curso de lingua extra-curriculares e com uma clara relação sócio-afetiva com a língua de ensino.

A presente contribuição pretende analisar estes dados em profundidade, contribuindo para o levantamento de necessidades formativas e potencialidades do corpo docente do EPE, assim como para o desenvolvimento dos estudos em torno do PLH.

Palavras-chave:

Ensino Português no Estrangeiro; Imagens das Línguas; Profissionalização.

Introdução

O ensino das Línguas de Herança (LH), independentemente das modalidades ou das designações que adopte, decorre em contextos marcadamente bi- e plurilingues, não só porque decorre em contextos em que a LH é língua minoritária decorrente de movimentos migratórios, como também porque os seus falantes são, geralmente, bilingues ou bilingues em devir. Deste modo, designar um falante como "falante de herança" (Flores, 2013) ou, como faremos nesta contribuição, "aprendente de herança", implica, necessariamente, reconhecer o bilinguismo destes aprendentes, em diferentes graus e estádios de desenvolvidmento, assim como as interações que as as duas línguas – a maioritária e a minoritária ou de herança – estabelecem com outras línguas dos seus repertórios linguísticos. Incluímos, aqui, nomeadamente, as línguas estrangeiras aprendidas em contexto escolar.

Ora, neste contexto particular, compreende-se que, não obstante as transversalidades de que se reveste o ensino, no caso, de Português, são bastantes as diferenças em termos de práticas e de pedagogias. Assim, no caso desta língua em particular, podemos referir as seguintes particularidades do ensino do Português em contextos diversos:

- o Português é uma língua pluricêntrica e, como tal, o seu ensino passa por um processo de selecção da "norma" a ensinar (processo que pode ser mais ou menos mononormativo);
- o perfil linguístico dos aprendentes é diferente, de acordo com o estatuto que a língua tenha para si (LM, LE, LH, L2);
- o estatuto do Português é diferente dependendo do contexto sociopolítico, geográfico e geoestratégico em que é ensinado (língua maioritária, minoritária, oficial ou co-oficial, língua de escolarização ou língua estrangeira curricular, ...);
- a diversidade linguística com que contactam os falantes/aprendentes também é distinta dependendo das paisagens sociolinguísticas em que se encontram "transplantados", o que implica que a distância ou proximidade linguística entre o Português e as línguas maioritárias terá necessariamente um impacto nas estratégias de ensino-aprendizagem.

Deste modo, concordamos com Bastos & Melo-Pfeifer quando referem que

> Apesar de todas as transversalidades de que se revestem o ensino e a aprendizagem de uma língua, (...) a diversidade de contextos em que se aprende e se ensina português implica o desenvolvimento de uma didática diferenciada. Isto porque as motivações e as atitudes dos falantes e dos aprendentes, as formas e a duração da exposição à língua, o estatuto linguístico, os contactos translinguísticos e as diferentes modalidades de ensino requerem abordagens contextualizadas em sala de aula. Neste sentido, uma DP diferenciada terá de se reconhecer numa sociodidática (...), contextualizada e ancorada no uso da(s) língua(s), atenta às situações sociolinguísticas no interior e no exterior dos espaços educativos (Bastos & Melo-Pfeifer, 2017, p. 176-177).

Concomitantemente, uma didática diferenciada implicaria uma formação de professores também diferenciada, contextualizada, atenta às características e necessidades plurilingues do público-alvo: o aprendente de herança. Neste contexto, como em outros contextos de ensino marcados pela presença de diferentes línguas e

culturas – e aqui talvez fosse importante dizer que o são em muitos casos, mesmo quando mascarados de "monolingues" – é fundamental desenvolver "teacher education programs (both service and in-service) to help practitioners develop new understandings about the role of multiple languages both in social and in educational contexts" (De Mejía & Hélot, 2017, p. 271).

Este texto propõe-se, com base no perfil real dos professores do EPE, discutir as possibilidades deste ensino, tomando como ponto de observação a relação que os docentes estabelecem com a língua objeto de ensino.

1. Da formação do Professor de Português como Língua de Herança

Adotamos, neste texto, uma perspetiva disciplinar didática. Entendemos Didática de Línguas como "discipline de réflexion à visée praxéologique qui examine les processus d'enseignement et d'apprentissage d'une ou de plusieurs langues, y compris les difficultés posées par l'enseignement/apprentissage d'une langue donnée dans une situation donnée » (Causa, Galligani & Vlad, 2014, p. 10). Esta citação é importante no quadro do nosso estudo porque coloca o foco no objeto de ensino (a língua a ensinar), no contexto e nas relações entre eles. No nosso caso, implicaria pensar a relação do Português com os contextos e situações em que é ensinado. Tratando-se de uma contribuição que coloca o PLH no centro da sua problemática, importa esclarecer o que entendemos por LH. Conforme declarámos numa publicação precedente,

a LH é a língua adquirida junto da família e da comunidade de origem deslocalizada, num ambiente linguístico maioritário (...). Neste sentido, o português língua de herança (PLH) é uma língua com um grau muito variável de "estranheza", situando-se de forma muito variável e dinâmica no *continuum* "conhecido/desconhecido" (Dabène, 1994), dependendo das práticas de comunicação e de transmissão familiares. (Bastos & Melo-Pfeifer, 2017, p. 181).

Neste contexto particular, em que a língua a ensinar é uma língua minoritária em contato com outras línguas, designadamente a de escolarização (geralmente a maioritária) e as LE curriculares, é de importância crucial aliar os princípios de concetualização e de contextualização (Causa, Galligani & Vlad, 2014: p. 10) na

formação de professores. Isto porque os professores necessitam de colocar a diversidade linguística dos repertórios semióticos dos aprendentes de herança no centro das suas abordagens. Como sabemos, a diversidade de repertórios é, em contexto EPE, extremamente variada, não só porque a heterogeneidade de competências globais em LH e noutras línguas é bastante diversa, como também as diferentes competências parciais na LH estão desenvolvidas de forma desigual (princípio da dissociação de competências em línguas) (*cf*. Flores, 2013; Flores & Melo-Pfeifer, 2014).

O diagnóstico de heterogeneidade não é novo no contexto da didática das LH. No entanto, é a confluência de vários sintomas, como a falta de legislação específica e a permanência de um "habitus monolingue" (Gogolin, 1994), que mais parece colocar entraves à (re)consideração dessa heterogeneidade em sala de aula. Por um lado, em termos de políticas educativas, nomeadamente na Europa, o facto de que "the main agenda [...] remains the acquisition of the language of schooling, the teaching of "foreign" languages and the development of a European identity. In other words, educational language policies reflect the reluctance to acknowledge a central concern in our societies today, that is, the question of migration" (Hélot & Ó Laoire, 2011, p. xiii). Por outro lado, uma interceção de mitos: primeiro, o mito de que se é profissional de "uma língua", vista como disciplina única e isolada; segundo, o mito de que o contacto concomitante com várias línguas pode ser um entrave ao desenvolvimento de competências "completas" numa dada língua, sendo por isso a sala de aula pensada preferencialmente como um "enclave monolingue"; um terceiro, relativo à crença de que a LH é, em termos de vitalidade numa determinada comunidade temporal e espacialmente situada, uma língua em vias de extinção[6], que compete, portanto, proteger, pelo menos na sala de aula, das infiltrações da língua maioritária e veicular. Acresce um problema adicional, que remete para o facto de as discussões da formação de professores de línguas ter vindo a ser feita em torno de conceitos como LM, LE ou Língua Segunda, de forma bastante isolada e de outros contextos serem pouco explorados (*cf*. De Mejía & Hélot, 2017).

[6] Na verdade, vários estudos longitudinais, quantitativos e qualitativos, têm vindo a comprovar que a LH decresce sucessivamente em termos de gerações, desaparecendo por volta da terceira geração de falantes de herança.

Assim, como noutros contextos multilingues, também no EPE "most teachers have to learn while on the job or through in-service provision" (cf. De Mejía & Hélot, 2017: p. 272), o que pode causar ansiedade, dilemas e crises profissionais. Como refere Pinho, "são ainda poucos os estudos sobre os entendimentos dos professores sobre LH, falante/aluno de LH e o ensino de (P)LH, bem como sobre as necessidades de formação destes professores em contextos particulares" (2016, p. 221). Tomaremos os estudos de Pinto (2016), Gonçalves (no prelo) e Ferreira (2016) como base da possível síntese teórica ao nível da formação de professores de PLH.

No estudo de Pinho (2014), a autora conclui que os professores de PLH atribuem um grande valor à relação do aluno com a língua, sentindo que têm um papel preponderante na manutenção da LH e da Lusitanidade deslocalizada, na criação de laços afetivos com a língua, cultura e identidade portuguesa, na educação de falantes de herança bilingues e na seleção de materiais e atividades culturalmente ricos, significativos e relevantes.

Nos estudos das três autoras anteriormente citadas, Pinto (2016), Gonçalves (no prelo) e de Ferreira (2016), são apresentados os seguintes desafios colocados à ação docente: i) a heterogeneidade dos alunos nas turmas; ii) dispersão dos alunos e das comunidades; iii) a dispersão do corpo docente; iii) a falta de reconhecimento – por parte de alunos, encarregados de educação e sistema de ensino – das modalidades "paralelas"/extra-curriculares de ensino das LH; e iv) a falta de formação profissional adequada ao estatuto da língua e ao contexto de trabalho.

Deste modo, uma formação de professores adequada a este contexto teria que consubstanciar-se em programas de formação endereçados especificamente a docentes que vão trabalhar em contextos multilingues com falantes plurilingues, com base em práticas situadas, ancoradas em turmas reais em contextos específicos (cf. De Mejía & Hélot, 2017, p. 272). Essa formação necessitaria ainda de ser reflexiva e não instrumentalista, recusando uma abordagem que insiste "on clinging to transmission-oriented pedagogy, with its emphasis on solutions to "problems" involving "correct training"" (De Mejía & Hélot, 2017, p. 275). Conforme criticam estas autoras, muitos dos programas de formação e dos formandos estão "more interested in looking for "instrumental solutions to the problem of linguistic diversity, rather than taking a broader, more critical approach to the problem of treating classes as normatively monolingual" (p. 192 [citado de Nevez, 2010])" (idem, p. 274). Acrescentamos ainda a

homogeneidade de percursos linguísticos e de competências na LH, assim como a mononormatividade de uma língua pluricência, como é o caso do Português.

2. Design metodológico do estudo empírico

2.1 O Projeto "Imagens do (Ensino) Português no Estrangeiro"

O estudo empírico que reportamos neste trabalho foi desenvolvido no âmbito do projeto citado no título desta sub-secção (veja-se Flores & Melo-Pfeifer, 2016 para mais detalhes acerca do projeto). Foi desenvolvido entre 2010 e 2013, no quadro das funções de Coordenadora do Ensino Português na Alemanha, com o apoio do Camões, Instituto de Cooperação e da Língua.

Um dos objetivos do projeto era conhecer as imagens e representações de diferentes atores sobre o EPE e, mais especificamente, acerca da Língua Portuguesa. Através de um inquérito por questionário *on-line*, foram recolhidas essas imagens justo de Pais e Encarregados de Educação, Professores e Leitores e Comunidades Portuguesas num sentido mais alargado, assim como de alunos do Ensino Secundário e Superior, nos diversos contextos em que o Camões atua. Através de desenhos ou narrativas visuais, investigámos a mesma temática junto de públicos infantis (exclusivamente na Alemanha).

Na presente contribuição, apresentamos apenas os dados recolhidos junto do corpo docente, através de inquérito por questionário.

2.2 Instrumento de recolha de dados

O instrumento de recolha de dados selecionado foi o inquérito por questionário, com um grande número de respostas fechadas para permitir a eventual comparabilidade de respostas entre contextos e entre atores de cada contexto (veja-se Melo-Pfeifer & Schmit, 2014 para um exemplo de estudo comparativo com base neste inquérito).

Optámos ainda pela sua distribuição e pelo preenchimento *on-line* devido à dispersão do público-alvo.

O questionário tinha uma secção comum e uma secção específica. A secção comum referia-se a questões alusivas ao objeto de estudo central do projeto: imagens do Português e do seu ensino. A secção específica prendia-se com a caracterização de cada grupo de intervenientes: docentes, Encarregados de Educação, Membro das Comunidades Portuguesas e Alunos.

No que diz respeito ao questionário para os professores, este estava estruturado em três partes: 1) perfil profissional; 2) Imagens/representações em relação ao PLH); e, 3) Imagens/representações em relação ao ensino-aprendizagem do PLH. A apresentação dos resultados, na secção 3, seguirá esta estruturação.

2.3 Caraterização dos participantes

No total, preencheram o questionário 108 participantes (82 identificando-se como sendo do sexo feminino), de 12 países, da Europa (Alemanha, Áustria, Espanha, França, Itália, Luxemburgo, Reino Unido e Suíça), América do Norte (Canadá) e África (Africa do Sul, Angola e Namíbia). A maioria dos respondentes situa-se na Suíça (28 respostas), França (25 respondentes), Alemanha e Espanha (14 respostas de cada país).

Em termos de perfil etário, a maioria dos respondentes situa-se na faixa dos 31 aos 40 anos (47 respondentes) e dos 41 aos 50 anos (25 respondentes).

Relativamente ao perfil sociolinguístico, 91 dos participantes neste inquérito declararam ser naturais de Portugal, sendo que apenas 6 declararam outros países de origem. Sem surpresa relativamente a esses dados, 79 declarou o Português como língua materna (LM). Uma vez que era possível assinalar mais do que uma LM, 14 respondentes declararam ser bilingues de Português e de Francês. Outros pares de línguas tiveram pouca expressividade, variando entre 4 respostas para Português-Alemão, 3 para Português-Inglês e 1 para Português-Espanhol. Questionados para selecionar a designação que melhor explica a relação com o Português, a designação LM foi a mais frequente. O quadro 1 mostra a distribuição pelas restantes

categorizações possíveis, mostrando que 6 respondentes possuem o que poderia ser designado de perfil "falante de herança" (o Português é a LM dos pais).

Qual das seguintes designações melhor define a sua relação com a Língua Portuguesa?	
A minha Língua Materna	91
Uma das Línguas Estrangeiras que estudei	1
A primeira Língua Estrangeira que estudei	2
A Língua Materna dos meus pais	6
Outra	2
Não responderam	6
Total	108

Quadro 1. A relação dos docentes com o Português.

Em termos de perfil plurilingue, todos os respondentes afirmaram dominar mais do que uma língua, com destaque para o Francês (79 respostas), o Inglês (64 respostas), o Espanhol (38 respostas), o Português (31 respostas) e o Alemão (30 respostas). Com efeito, estas são as 5 línguas mais referidas, o que mostra uma preponderância bastante europeísta do perfil do docente de EPE. São estas novamente as 5 línguas mais referidas na resposta à questão "com que línguas contacta regularmente", embora aqui o Português conquiste o primeiro lugar, com 85 respostas.

3. "POÉTICA, Maleável, ENCANTANDORA, Mágica": análise dos resultados

3.1 Perfil profissional

Em termos de perfil profissional, 72 dos respondentes declara possuir uma licenciatura. Outros 26 referem formações pós-graduadas, designadamente Mestrado (15 respostas) e Doutoramento (1 resposta). A maioria das formações foi completada em Portugal (87 respostas). Refira-se ainda que a habilitação para o exercício de

funções docentes se situa sobretudo ao nível do Primeiro Ciclo do Ensino Básico e do Terceiro Ciclo e Ensino Secundário (37 respostas para cada um). Importante é também salientar que os professores fizeram, na sua maioria, a sua profissionalização em serviço ou em estágio integrado (84 respostas), o que evidencia, a par dos outros dados recolhidos, uma formação inicial muito adequada e uma apetência pela profissão docente.

Em termos de experiência profissional no EPE, a maioria dos docentes encontra-se a lecionar no estrangeiro há "entre 1 e 5 anos" e há "entre 5 e 10 anos" (35 respostas cada). Este perfil indicia um corpo docente ao mesmo tempo sólido e dinâmico, o que pode ser importante do ponto de vista da formação contínua, se pensarmos no fundo de conhecimentos e de experiência já adquiridos pelos professores há mais tempo no sistema e que podem ser rentabilizados pelos professores mais jovens em momentos de formação colaborativa e partilhada.

47 docentes declaram a intenção de regressar a Portugal, mas a longo prazo, enquanto 27 declaram a intenção de não regressar, o que pode ser um indício das condições de vida familiares em que estes docentes se encontram, muitos deles com parceiros de outras nacionalidades e eles já mesmo na situação de encarregados de educação de "falantes de PLH".

Quando questionados acerca do seu contexto de trabalho, 49 designam o ensino paralelo, também conhecido como extra-escolar, e que decorre posteriormente ao ensino formal escolar. São 34 os professores que que lecionam o Português integrado curricularmente, decorrendo essa integração em diferentes formados, desde disciplina de opção ou obrigatória, em currículos *standard* ou bilingues. O quadro 2 dá conta da distribuição pelas diferentes categorias.

Contextos de trabalho	**Respostas**
Ensino paralelo	49
Integrado no currículo de uma escola com prática de diferentes línguas e culturas	7
Integrado numa escola com currículo standard, enquanto disciplina obrigatória	8

Integrado numa escola com currículo standard, enquanto disciplina opcional	13
Integrado numa escola com currículo standard, enquanto oferta extracurricular	4
Integrado no currículo de uma escola bilingue	2
Outro	14
Não responderam	11
Total	108

Quadro 2. Contexto de trabalho dos docentes participantes.

Em termos de motivações para o exercício de funções docentes no estrangeiro, a maior parte de respostas recai sobre motivos relacionados com o desenvolvimento profissional (Quadro 3).

Motivações	**Respostas**
Necessidade de novas experiências profissionais	34
Razões familiares	20
Motivos pessoais	12
É economicamente mais rentável	4
Desemprego no seu país	25
Outras	10
Não responderam	3
Total	108

Quadro 3. Motivações para o exercício de funções docentes no estrangeiro.

Para além daquelas motivações, outras completam o perfil motivacional do corpo docente. Assim, para além de motivações pessoais e familiares, juntam-se motivações de ordem económica, relacionadas com salários mais atrativos e a elevada taxa de desemprego docente no país.

3.2 Imagens do Português LH

Relativamente às imagens do Português e através dos resultados obtidos através de um diferencial semântico, pode concluir-se que os docentes possuem uma imagem bastante positiva da língua que ensinam. Com efeito, os polos negativos são raramente indicados, sendo os positivos frequentemente selecionados, designadamente no que diz respeito à dimensão afetiva (Quadro 4).

O Português é uma língua...						
Feia	3	0	5	11	84	Bonita
Pobre culturalmente	0	1	3	8	89	Rica culturalmente
Sem poder político	7	10	40	28	16	Com poder politico
Sem poder económico	9	16	38	22	16	Com poder económico
Desconhecida internacionalmente	1	7	28	45	20	Conhecida internacionalmente
Inútil	1	0	5	32	63	Útil
Difícil	4	12	39	34	12	Fácil
Antiquada	1	2	18	33	46	Moderna
Distante	1	2	15	32	49	Próxima

Quadro 4. Diferencial semântico.

Quanto às palavras que mais associam à língua portuguesa durante a realização do exercício "associe três palavras à LP", nota-se uma preferência dos participantes por associações sócio-afetivas e/ou com conotação cultural. As primeias associações mais frequentes são Cultura (11 associações), Pátria (9 associações), Lusofonia, Materna, Rica, Portugal /Portugalidade (4 associações cada), Saudade e Fado (3 associações cada).

Neste exercío de associação espontânea, é visível uma grande diversidade e dispersão de adjetivos e substantivos, sendo possível, no entanto, constatar algumas tendências:

- preponderância de referências sócio-afetivas e identitárias (saudade, amor, bonita, identidade, comunidade, ...), culturais (literatura, poesia, cultura, Camões, Pessoa, Vieira, ...)
- Portugal, como país, está no centro das referências (raras referências à pluricentralidade da língua).

Estas tendências são corroboradas por algumas associações e respostas adicionais, deixadas de forma livre pelos participantes no espaço "comentários". Assim, alguns comentários remetem para a dimensão estética da língua, designamente a sua paisagem sonora ("poética, melodiosa" e "suave, melódica") e o que poderíamos designar por "paisagem afetiva e emocional": "carinhosa- suave- rica" e "POÉTICA, Maleável, ENCANTANDORA, Mágica". Dois participantes recorrem a autores literários, citando aqueles que são os dois *leitmotivs* mais decorrentes para assinalar a relação afetiva dos sujeitos com a sua língua e com a mundivivência que ela encerra:

- "Vergílio Ferreira escreveu: *A língua é o lugar de onde cada povo vê o mundo. da minha língua vejo o mar.*";
- "*A minha pátria é a língua portuguesa* - Fernando Pessoa".

Alguns comentários adicionais fazem referência explícita à dimensão internacional da Língua Portuguesa ("Língua universal, rica em léxico com perspetivas de se assumir como uma língua universal") e aos efeitos que essa internacionalização poderá ter em termos de atratividade para o público aprendente ("De justificável aprendizagem, dado o seu número de falantes e a sua extensão mundial"). É apenas nesta secção que a questão da pluricentricidade emerge, sendo valorizada pelos respondentes, nomeadamente na sua diversidade e na sua unidade, sendo a variante europeia considerada mais conservadora:

- "A língua portuguesa apresenta uma diversidade linguística, através do seu enorme espaço pluricultural, pelo que é, inevitavelmente, muito útil e com grande margem de expansão com o decorrer dos tempos";
- "língua viva, falada numa vasta e descontínua área e apresenta-se diferenciada em variedades que se mantiveram sem comprometer a unidade do idioma";
- "por vezes demasiado conservadora na sua variante europeia".

Independentemente dos *rankings* linguísticos e da sua internacionalização, um respondente considera que o Português deveria ser mais divulgado.

3.3 Imagens/representações em relação ao ensino-aprendizagem do PLH

Em relação às motivações que levam os alunos a aprender Português, quando diagnosticadas pelos docentes, o quadro 5 mostra a distribuição de diferentes tipos de motivações. Como se observa, as motivações familiares (aprender a língua dos pais ou de outros familiares e comunicar com os familiares quando vão de férias) são as mais identificadas.

Selecione as razões pelas quais os alunos aprendem Português	
Porque pedem aos pais	10
Porque querem aprender uma língua estrangeira mais "exótica"	4
Pretendem aprender a língua dos seus pais	42
Pretendem aprender a língua dos seus familiares	14
Para comunicar em casa com a família	2
Para comunicar com os familiares quando vão de férias	8
Para ter mais hipóteses de vir a arranjar emprego num país de língua oficial portuguesa	6
Para ter mais hipóteses de vir a arranjar emprego no país em que se encontram	5
Outro	7
Não responderam	10
Total	108

Quadro 5. Motivações para aprender Português.

Este quadro corrobora o perfil de falante/aprendente de herança, cujas motivações integrativas e de identificação com as comunidades linguísticas transplantada e de origem são preponderantes (motivações identitárias), quando em comparação com motivações mais utilitárias.

Em termos de perceção da vontade dos alunos para frequentar esses cursos, 46 professores declaram que os alunos têm “alguma vontade” e 49 selecionam “muita vontade”. Apenas 4 referem que os alunos têm pouca vontade de frequentar o EPE.

Relativamente a motivações específicas relativas à frequência dos cursos de PLH (os professores só podiam assinalar uma opção, considerada preponderante), a maioria dos docentes refere a rentabilização e o aperfeiçoamento de competências prévias, o

que também é um traço característico do aprendente de herança, que possui já pré-conhecimentos adquiridos em contexto familiar (Quadro 6).

Os seus alunos frequentam (ou frequentaram) as aulas de português porque...	
Querem aprender a língua ou aperfeiçoar competências já adquiridas	35
Faz parte do currículo da escola que frequentam	10
Precisa de comunicar, usando esta língua	18
Foram/são obrigados pelos pais	15
O professor sabe cativar para a aprendizagem	6
Amigos também aprendem português	2
Gosta da língua e das culturas lusófonas	10
Outra	4
Não responderam	8
Total	108

Quadro 6. Motivações para frequentar cursos de PLH.

Assinale-se, ainda, que, neste quadro, é visível a interação entre motivações gregárias e utilitárias, o que remete para um quadro que vai além das motivações integrativas. Note-se, ainda, que a frequência dos cursos de PLH nem sempre decorre da escolha livre e deliberada dos aprendentes, sendo, de acordo com 15 respondentes, uma obrigação imposta pelos pais.

Em termos de perceção das dificuldades e facilidades da aprendizagem do PLH, o quadro 7 mostra que os professores consideram que a língua não coloca problemas "muito difíceis" de aprendizagem. Os elementos considerados de aprendizagem mais difícil são a fonética e a pronúncia, a conjugação verbal e a acentuação das palavras; os de aprendizagem mais fácil parecem ser a sintaxe e a pontuação.

Avalie o grau de facilidade dos seguintes aspetos da aprendizagem da Língua Portuguesa					
Aspetos	1	2	3	4	5

Ortografia	10	24	**44**	20	3
Fonética e pronúncia	9	21	32	**35**	3
Ordem das palavras na frase	17	**45**	25	14	1
Conjugação dos verbos	10	16	**33**	**33**	9
Léxico e vocabulário	10	27	45	17	1
Distinção entre classes de palavras	17	31	**42**	10	2
Proposições	14	22	**41**	18	6
Pontuação	20	**41**	37	3	1
Acentuação das palavras	12	24	31	**32**	3
Comparação com outras línguas aprendidas	6	31	**43**	20	2

Quadro 7. Perceção do grau de dificuldade/facilidade da LP em diferentes domínios (1= muito fácil / 5= muito difícil)

Finalmente, porque consideramos que as imagens do ensino-aprendizagem do PLH detêm uma relação direta, não só com o público-alvo, mas também com questões relacionadas com as condições meso e macro que caracterizam o seu ensino, incluímos no instrumento de recolha de dados uma questão relativa à perceções das condições laborais. O quadro 8 ilustra os diferentes aspetos considerados, assim como a avaliação de cada um deles numa escala de satisfação docente.

O seu grau de satisfação em relação aos seguintes aspetos da sua atividade docente...	1	2	3	4	5
O horário	10	11	24	**25**	**29**
Número de alunos por turma	7	7	26	**36**	21
Os conhecimentos prévios em Português dos alunos	6	12	**42**	23	11
As condições logísticas da escola	15	13	**24**	**23**	**24**
A distância até à(s) escola(s)	16	16	**29**	19	19
A distância entre cursos	14	13	**29**	14	16
A dispersão dos cursos	17	17	**25**	13	10
A regularidade das aulas	8	13	20	**28**	**27**
Os conteúdos abordados nas aulas	0	5	9	**42**	**43**

Os materiais didáticos de apoio disponíveis (ex.: manuais)	12	12	**29**	**31**	16
As modalidades de trabalho adotadas na sala de aula	0	4	20	**41**	30
Os documentos orientadores da prática letiva (ex.: Legislação…)	7	6	**36**	29	16
Os contactos com a Tutela	7	12	**36**	21	11
Os contactos com a Coordenação de Ensino	5	5	18	**37**	**28**
Os contactos com as Associações de Pais	4	3	26	**30**	20
Os contactos com as Comunidades Portuguesas	6	10	**32**	27	15
O intercâmbio de experiências com os colegas	7	16	**24**	**28**	18
As atividades não-letivas associadas à função docente	11	12	**28**	**26**	18
O processo de avaliação de desempenho	14	17	**33**	26	6
O vencimento auferido	**32**	**23**	**27**	13	3

Quadro 8. Perceção das condições laborais (1 = menor grau de satisfação; 5 = maior grau de satisfação).

O quadro acima revela um posicionamento predominantemente neutro dos professores quanto às condições logísticas do funcionamento dos cursos de PLH (e dos outros assinalados). Com efeito, relativamente a distâncias entre cursos e à sua dispersão, por exemplo, a maioria dos docentes assinalou a resposta 3, a meio da tabela em termos de satisfação. Note-se, no entanto, que é sobretudo ao nível da logística dos cursos que se assinala uma maior dispersão das respostas pelos vários níveis, o que pode indiciar um grande desequilíbrio nas condições de trabalho, havendo professores, por exemplo, colocados junto da sua área de residência e outros que fazem várias centenas de quilómetros por semana para se deslocarem aos diferentes cursos incluídos nos seus horários.

Também predominantemente neutros são os posicionamentos relativos ao trabalho colaborativo com os colegas (note-se que se trata de um corpo docente muito disperso) e a questões de enquadramento legal e o contacto com os organismos tutelares (organização, avaliação do desempenho, ...). A posição dos docentes quanto aos conhecimentos prévios dos aprendentes é também maioritariamente neutra, o que pode ser um indício da heterogeneidade de conhecimentos e de perfis presentes em sala de aula, típicos do perfil do aprendente de herança. Esta neutralidade espelha-se

ainda na avaliação dos materiais didáticos, o que permite antecipar a escassez de materiais didáticos especificamente concebidos para esta modalidade de ensino.
Apenas as contrapartidas financeiras (salários auferidos) são avaliadas negativamente.
Os aspetos mais positivamente avaliados, com uma divisão das respostas sobretudo entre os graus 4 e 5, estão relacionados com as condições de trabalho nas turmas (o horário e número de alunos por turma) e o contacto com as Coordenações Locais do EPE. Também positivamente avaliados são os aspetos relacionados com a agentividade docente, nomeadamente, as escolhas pedagógicas feitas pelos professores (conteúdos abordados, modalidades de trabalho adotadas nas aulas e atividades não-letivas associadas à função docente). De entre estas atividades não letivas, pode pressupor-se que algumas serão desenvolvidas em colaboração com os encarregados de educação e com as comunidades. Estes resultados parecem indicar que o nível de satisfação docente é maior quando estes possuem o poder de escolher e de se implicar pessoalmente nos processos de ensino e de aprendizagem.

4. Síntese e perspectivas

O nosso estudo revelou um perfil dos docentes bastante homogéneo em termos linguístico-comunicativo (predominantemente de Português designado como LM e, pelo menos, bilingue), de origem (sobretudo portuguesa) e de formação profissional (grau académico e profissionalização). Este perfil é ainda bastante homogéneo no que respeita as representações da língua e da cultura, designadamente nas suas dimensões sócio-afetiva e instrumental, e em termos de perceção das (des)motivações intrínseca (=integrativa) e extrínsica (=utilitária) para a aprendizagem do PLH.
Heterogéneas parecem ser as perceções das condições laborais, designadamente das condições logísticas do PLH, o que denota a heterogeneidade também das condições de trabalho, relacionadas com as próprias dinâmicas e mobilidades das Comunidades Portuguesas. Poderíamos, então, assinalar, como característica intrínseca do EPE, a discrepância entre o perfil homogéneo dos docentes e a heterogeneidade dos públicos e dos contextos com que trabalham.

Da apresentação e análise dos dados do estudo empírico, podemos listar o que nos parecem ser necessidades em termos de *design* de percursos formativos para os professores que desenvolvem a sua atividade docente no EPE (Melo-Pfeifer, submetido; ver ainda Melo-Pfeifer, 2014):

- diversificar percursos e modalidades de formação;
- conceber modalidades de envolvimento dos docentes nos processos formativos (Gonçalves, no prelo);
- desenvolver práticas "ecológicas" de formação, envolvendo colegas de diferentes contextos (de diferentes LH, mas tb da mesma LH em diferentes países) e a própria comunidade junto de e com quem trabalham;
- aproximar docentes de PLH que representem diferentes variedades da LP (valorizando a pluricentralidade da LP);
- valorizar outros contextos formativos (designadamente não-formais).

Estes princípios estão em concordância com Kelly, quando afirma que

> L'évolution créatrice de la professionnalité dépend de l'existence d'une communauté de pratique et de soutien réciproque. C'est ce qui permet aux enseignants de collaborer en traversant les barrières de pays, de secteur, ou de matière. Et c'est ce qui provoque la réflexion, le dialogue et l'innovation d'où sortira une profession enseignante capable de réinventer et de se renouveler pour l'avenir (no prelo, citado por Causa, Galligani & Vlad, 2014, p. 16).

Assim, tal como na investigação de Sabatier (2011) referida por De Mejía & Hélot (2017, p. 276), a formação de professores deveria ser vista como "a dynamic process of identity development within an evolving community of practice, recognizing the political nature of these processes" (2017, p. 176).

Referências Bibliográficas

Bastos, M. & Melo-Pfeifer, S. (2017). O Português em Moçambique e na Alemanha: da diversidade de estatutos à diversidade de abordagens didáticas. In A. C. Monteiro, C. Siopa, J. A. Marques & M. Bastos (Eds.), *Ensino da Língua Portuguesa em Contextos Multilingues e Multiculturais*. (pp. 173-194). Porto: Porto Editora.

Causa, M.; Galligani, S. & Vlad, M. (2014). Introduction – Nouveaux besoins, nouveaux contextes: vers une évolution des pratiques enseignantes ?. In M. Causa, S.

Galligani & M. Vlad (Ed.), *Formation et pratiques enseignantes en contextes pluriels* (pp. 9-16). Paris : Riveneuve Éditions.

De Mejía, A.-M. & Hélot, C. (2017). Teacher Education and Support. In W. Wright, S. Boun & O. García (Ed.), *The Handbook of Bilingual and Multilingual Education* (pp. 276-281). Oxford: Wiley Backwell.

Feytor Pinto, P. & Melo-Pfeifer, S. (Eds.) (no prelo). *Políticas linguísticas em português*. Lisboa: Lidel.

Ferreira, T. (2016). "Faço o pino!": Representações e práticas de professores de Português Língua de Herança. In S. Melo-Pfeifer (Ed.), *Didática do Português Língua de Herança* (pp. 246-277). Lisboa: Lidel.

Flores, C. (2013). Português Língua Não Materna: Discutindo Conceitos de uma Perspetiva Linguística. In R. Bizarro, M. A. Moreira & C. Flores (Eds.), *Português Língua Não Materna: Investigação e Ensino* (pp. 36-46). Lisboa: Lidel.

Flores, S. & Melo-Pfeifer, S. (2016). "Em casa mais português, mas também alemão": perspetivas da Linguística e da Didática de Línguas sobre narrativas de uso da Língua de Herança. In S. Melo-Pfeifer (Ed.), *Didática do Português Língua de Herança* (pp. 42-72). Lisboa: Lidel.

Flores, S. & Melo-Pfeifer, S. (2014). O conceito 'Língua de Herança' na perspetiva da Linguística e da Didática de Línguas: considerações pluridisciplinares em torno do perfil linguístico das crianças lusodescendentes na Alemanha. *Domínios de Lingu@gem,* 28 (3), pp. 16-45. URL http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/view/24736.

Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Münster: Waxmann Verlag.

Gonçalves, M.L.S. (no prelo, 2017). Tackling sustainability: first steps into co-designing teacher professional development. *APPLES – Journal of Applied Language Studies, Special Issue Co-Designs. Envisioning Multi-sited Language Education Policies.* 11 (3).

Hélot, C. & Ó Laoire, M. (2011). Introduction: From Language Education Policy to a Pedagogy of the Possible. In C. Hélot & M. Ó Laoire (Eds.), *Language Policy for the Multilingual Classroom. Pedagogy of the Possible* (pp. xi-xxv). Bristol: Multilingual Matters.

Melo-Pfeifer, S. (submetido). Português como Língua de Herança: Que Português? Que Língua? Que Herança?. *Domínios de Linguagem*.

Melo-Pfeifer, S. (2014). Que política linguística para o ensino do Português junto das Comunidades Lusófonas? Reflexões a partir da Alemanha. In L. Coelho (org.), *Encontros por contar*: *Alemanha e Portugal* (pp. 195-226). Lisboa: Orfeu.

Melo-Pfeifer, S. & Schmidt, A. (2014). Représentations croisées de la communauté portugaise, des enseignants et des apprenants de portugais langue d'origine en Allemagne. Enjeux et perspectives didactiques. In J. Aguilar, M. Leclère, C. Brudermann (Eds.), ***Langues, cultures et pratiques en contexte: interrogations didactiques*** **(pp. 125-148). Paris: Riveneuve.**

Pinho, A. S. (2016). Português Língua de Herança: Vozes de professores em contexto e reptos à formação de professores. In S. Melo-Pfeifer (Ed.), *Didática do Português Língua de Herança* (pp. 220-244). Lisboa: Lidel.

SIMPÓSIO 25

A IMPORTÂNCIA DA ESCOLA PARA A MANUTENÇÃO DA LÍNGUA DE HERANÇA: UM

ESPAÇO SOCIAL E CULTURAL DE RESGATE IDENTITÁRIO

Anna Karolina Miranda Oliveira
Colégio Miguel de Cervantes, Departamento de Língua Portuguesa.
anna.oliveira@cmc.com.br. Brasil.

Resumo

A língua de herança é, como seu próprio nome diz, a língua herdada, um legado transmitido por pais expatriados a filhos nascidos ou criados, desde pequenos, em outro país devido a um contexto de imigração. A aprendizagem dessa língua está relacionada não só à comunicação entre os familiares no aconchego do lar e na expressão dos afetos, mas, especialmente, conforme Lima-Hernandes (2016), a "uma necessidade de delineação identitária". Ainda segundo a autora, no entanto, a preocupação com a inserção social dos filhos pode levar pais imigrantes a questionarem a importância de que o vínculo linguístico com a cultura original da família seja mantido. Além disso, o próprio contexto de imigração pode ser definitivo para o nível de consciência desses pais e, por conseguinte, dessas crianças quanto ao valor de se comunicarem mais efetivamente com a família, de reforçarem o vínculo

afetivo e de terem acesso a suas origens. Lima-Hernandes e Ciocchi-Sassi (2015) postulam que "se entendermos que o ambiente e suas propriedades em interação produzem contextos, então, tornar-se-á plausível afirmar que o contexto é, por assim dizer, elemento fundamental para o estudo de línguas". A fim de entender a relação de crianças hispânicas com sua língua de herança, este trabalho baseia-se na abordagem sociolinguística de dados obtidos em dois diferentes contextos imigratórios e socioeconômicos.

Palavras-chave:
língua de herança; identidade linguística; imigração.

Apresentação

Muito se tem debatido a respeito da importância de pais imigrantes ensinarem formalmente a seus filhos a língua da família (Lico, 2011). Contudo, esse debate ainda carece de aprofundamento quanto ao papel da escola na manutenção da língua de herança e qual seria sua relevância como território social e cultural para a criança. Cabe-nos questionar, a partir das lacunas dessas discussões recentes, se o ensino formal de língua de herança (LH) proporcionaria vantagem para a criança que, em teoria, já tem contato com essa língua em ambiente familiar. Essas incertezas permeiam a labuta diária dos pais imigrantes quando o assunto é a comunicação com

seus filhos, especialmente nos casos em que essa família mantém, ou pretende manter, vínculos com seu país de origem.

Uma das definições de LH apresenta-a como um legado transmitido por pais expatriados a filhos nascidos ou criados desde pequenos em outro país, devido à imigração, limitando sua aquisição à comunicação entre os familiares no aconchego do lar e na expressão dos afetos, mas, especialmente, a "uma necessidade de delineação identitária" (Lima-Hernandes, 2016). Ainda segundo a autora, porém, a preocupação com a inserção social dos filhos no novo contexto sociocultural em que vive a família pode levar pais imigrantes a questionarem a importância de que o vínculo linguístico com a cultura original da família seja mantido. No entanto, no mundo globalizado em que vivemos, é possível que, no futuro, esses filhos manifestem desejo de aprender essa língua que, na verdade, representa a identificação com a história familiar. Além disso, o próprio contexto de imigração pode ser definitivo para o nível de consciência desses pais e, destarte, dessas crianças quanto à relevância e até mesmo ao direito que elas têm de aprenderem mais um idioma, de se comunicarem mais efetivamente com a família, de reforçarem o vínculo afetivo e de terem acesso a suas origens.

Neste trabalho, portanto, propomos uma análise, com enfoque sociolinguístico, sobre a importância atribuída pelos pais à transmissão da herança linguística familiar a seus filhos no contexto de aprendizagem formal e informal de espanhol como língua de herança (ELH), bem como o quanto essas crianças são receptivas a essa herança e à possível influência que esse contato, tanto o íntimo quanto o formal no ambiente escolar, pode ter sobre a apreensão dos falantes de herança quanto aos significados contextuais, culturais e identitários relativos à língua. Nosso objetivo, dessa forma, é estudar a relação de filhos de imigrantes hispânicos com sua língua de herança em dois diferentes contextos socioeconômicos em São Paulo, a depender da motivação da imigração da família e, especialmente, a depender do contato formal que o falante de herança tem (ou não) com essa língua na escola.

Embasamento teórico

A língua de herança, como já apresentada anteriormente, é a que foi herdada, a língua restrita a um pequeno grupo social ou à família que vive em um lugar (país, região) em que língua oficial é outra (Boruchowski & Lico, 2016). Lima-Hernandes e

Ciocchi-Sassi (2015a) fazem uma interessante reflexão sobre a importância do contexto para mensurar a complexidade da aprendizagem de uma LH:

> A complexidade advinda de diferenças individuais dentro de um determinado grupo traduz heranças e concepções distintas. Isso quer dizer que os aspectos culturais da LH, somados à variância ambiental, são mais adequadamente representados por uma inequação cujo resultado é o cenário do multilinguismo da região com todas as diferenças individuais da comunidade local, assim como todas as diferenças sistêmicas das duas (ou mais) línguas em interação. Dessa forma, um indivíduo gerado nesse ambiente necessariamente apresentará peculiaridades socioculturais e ambientais da própria sociedade em que vive. (Lima-Hernandes & Ciocchi-Sassi, 2015a, p.108)

Ou seja, o contato que falantes ou aprendizes têm com sua língua de herança é, de certo modo, limitado ao contexto sociocultural em que está inserido e o domínio dessa LH está sujeito a muitas variáveis, dentre as quais temos a importância que a família dá à manutenção dessa língua como preservadora de laços identitários e, portanto, emocionais de seus filhos e netos com ela. Essa importância é sinalizada quando se tem o hábito de falar em casa essa língua familiar e, sobretudo, quando se busca expor esses "herdeiros" à aprendizagem formal da LH, ainda que toda a família viva há muito tempo em diferente contexto linguístico e sociocultural.

O contexto de aprendizagem e uso da LH se mostra fundamental não apenas para o envolvimento afetivo do falante de herança com a língua da família, mas também para que a compreensão desse falante a respeito de estruturas complexas da língua seja eficaz. Para que um falante faça uso automaticamente de determinada estrutura linguística, ele primeiro precisa compreender sua função, seu significado. Ou seja, presumimos que se a experiência de mundo do falante não permite que ele compreenda a eficácia ou ineficácia de determinada construção, não irá buscá-la automaticamente em sua fala, especialmente se esta for uma construção mais complexa do que a usada em sua língua materna para a mesma função. Essa teoria baseada em Givón (2009) sugere, então, que a compreensão da complexidade da língua é intensamente icônica e o contexto de inserção linguística, bem como o *input* a que o falante é submetido, é crucial para sua internalização.

Metodologia

A delimitação dos informantes e recolhimento das amostras são etapas cruciais para que o objeto linguístico a ser analisado seja alcançado e testado de forma eficaz.

Segundo Lima-Hernandes e Ciocchi-Sassi (2015a), "se entendermos que o ambiente e suas propriedades em interação produzem contextos, então, tornar-se-á

plausível afirmar que o contexto é, por assim dizer, elemento fundamental para o estudo de línguas". Entender a relação de crianças hispânicas com sua LH apresenta-se como um delimitado contexto que possibilita a realização das etapas necessárias para o cumprimento dos objetivos deste trabalho as quais foram realizadas em dois diferentes contextos de contato com a LH e também imigratórios: a) aprendizes de ELH que frequentam uma escola espanhola de classe média alta na Zona Sul de São Paulo, o Colégio Miguel de Cervantes; e b) alunos da Escola Estadual Marechal Deodoro do centro de São Paulo cujo número de alunos de origem hispânica chega a 55% total das matrículas[7] (quantidade esta significativa e que, por isso, nos proporcionou uma amostra também produtiva). Nesse caso, o *corpus* foi composto por imigrantes em dois contextos socioeconômicos e em níveis de contato diferentes com sua LH. Os primeiros, com cinco aulas semanais no Colégio Miguel de Cervantes (doravante CMC), falam espanhol todos os dias com colegas e professores durante as aulas, além do contato familiar, ou seja, aprendem intencional e formalmente sua LH na escola, bem como mantêm vínculos afetivos com a língua em casa. Já os segundos, estudantes da Escola Estadual Marechal Deodoro (doravante EEMD), pública, têm um contato mais restrito ao ambiente familiar e/ou ao grupo sociocultural em que estão inseridos, como o ambiente de trabalho nas fábricas têxteis de seus pais no centro de São Paulo, por exemplo. A coleta desses dados nas duas escolas fundamenta-se pela intenção de fazer um comparativo sociolinguístico mais equânime.

Ao longo da idealização do trabalho, as seguintes questões foram se formando e ansiavam por resposta: a) as famílias, independentemente do contexto de sua imigração, consideram a transmissão de sua língua de herança como valorizadora da identidade cultural entre seus filhos e seu país de origem? b) como os filhos hispânicos nascidos no Brasil se relacionam com sua língua de herança? c) há diferença, em termos de valorização da língua de herança e identidade cultural com a origem dos pais, entre filhos de imigrantes de contextos socioeconômicos diferentes e com motivações diferentes de imigração? d) A necessidade de pertencimento à cultura do país em que vive é um obstáculo para a valorização da língua de herança? e) em que geração a língua da família tende a se perder e dar lugar à língua oficial do país em que se vive?

[7] http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,uma-escola--sotaques-do-mundo----imp-,1715305

A abordagem é comparativa entre os dois contextos sociais e motivação da imigração, e compreende a geração que aprende o espanhol como língua de herança. Devido a isso, os informantes são sujeitos entre 10 e 12 anos que estudam em colégios que os recepcionam.

Os dados prévios analisados neste trabalho foram recolhidos mediante entrevista com os alunos, após solicitação de autorização da direção das escolas para fazê-lo. Esta metodologia foi escolhida devido ao caráter comparativo do acesso ou não dos informantes ao ensino formal da língua de herança. Isto é, considerando que a análise dos dados busca, mormente, mensurar a importância da escola como um espaço social e cultural de resgate identitário, uma entrevista cujas perguntas foram elaboradas de modo a identificar os hábitos de uso da língua de herança em ambiente familiar e escolar mostrou-se o método mais adequado para este estudo.

As próximas etapas desta pesquisa, no entanto, preveem solicitação de autorização formal[8] às famílias para que gravações em vídeo das interações possam ser realizadas em ambientes mais familiares, conforme orienta Lima-Hernandes (2016). A autora postula que a recolha de dados para estudo sociolinguístico de língua de herança deve ser feita, preferencialmente, sem a intervenção do pesquisador e em ambiente no qual os membros da família estejam interagindo, já que o que mais interessa para esse tipo de trabalho, de fato, é a espontaneidade da intimidade familiar. Este trabalho, no entanto, corresponde a um estudo prévio a uma pesquisa de doutorado que se inicia, mas intenciona, em seu aprofundamento, afinar a coleta de dados.

A escola como ponte para o resgate identitário

Em sua página na internet[9], o Colégio Miguel de Cervantes é descrito um espaço de integração multicultural cujo projeto educativo, interdisciplinar e globalizado integra os currículos brasileiro e espanhol e propicia aos alunos uma formação integral, diversificada e personalizada. Trata-se de uma fundação idealizada por patronos espanhóis radicados no Brasil na década de 1970 e seu caráter é como uma mistura de público e privado, já que, além de contar com um corpo docente brasileiro contratado pela fundação para ensinar as disciplinas do currículo brasileiro, conta

[8] Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
[9] https://www.cmc.com.br/admissoes/nossa-identidade/

também com um grupo de professores espanhóis, funcionários públicos da Espanha, concedido pelo Ministério da Educação daquele país, para ministrarem as aulas do currículo espanhol. Embora seu público não seja restrito a descendentes de hispano-falantes, devido à importância dada pelo colégio à difusão da língua e cultura espanholas, acaba atraindo um público diferenciado que, se não tem raiz espanhola, ao menos valoriza o ensino que integra bilinguismo e um ambiente multicultural.

A festa mais importante do colégio vai nesse viés e celebra a língua e cultura espanholas. Sua data, próxima a 12 de outubro, é simbólica, pois revela o vínculo entre essa festa de celebração da "hispanidad" e o evento que espalhou a língua espanhola pela América, tornando-a uma das mais faladas do mundo: a chegada de Colombo ao continente americano. O colégio oferece cinco aulas de espanhol por semana aos alunos desde o 6º ano do Ensino Fundamental II e, a partir do 8º ano, têm aulas de história e cultura da Espanha. Nessas aulas, e até mesmo nos corredores com os professores espanhóis, os alunos são incentivados a se comunicar totalmente em espanhol. No 9º ano, o colégio oferece uma viagem cultural à Espanha durante as férias escolares, em que os alunos têm a oportunidade de treinar o idioma e imergir nessa cultura tão rica, herança de muitos deles, cujos pais possuem origem espanhola. A viagem tem acompanhamento de professores e é completamente voltada à cultura e ao turismo sustentável. A escola matricula alunos desde o Infantil I até o 3º ano do Ensino Médio. Porém, o CMC, como é possível constatar, é uma instituição de ensino de ponta, mas é para poucos. Toda a estrutura pedagógica oferecida pelo colégio é muito cara, o que se reflete em uma mensalidade que exige uma boa condição financeira por parte da família. Embora o colégio tenha projetos sociais, como o Cervantes Solidário[10], e ofereça bolsa de estudos a filhos de professores e funcionários, a grande maioria de seu corpo discente é pagante e oriunda de uma classe socioeconômica abastada. Os estudantes do 6º ano, objeto de análise deste artigo, são, em sua maioria, brasileiros, e aproximadamente 33% deles têm origem hispânica de 2ª ou 3ª geração. Os filhos de pais hispânicos, nesse caso, os falantes de herança de 2ª geração, correspondem a aproximadamente 11% dos alunos.

A Escola Estadual Marechal Deodoro, por outro lado, está inserida em uma realidade socioeconômica muito distinta da relatada acima. Por seu caráter de escola

[10] https://www.cmc.com.br/cervantes-solidario/

pública, recebe alunos de diversas classes sociais e origens culturais, que vivem no entorno de sua localização. Justamente por isso, esse colégio tem uma particularidade: recebe muitas crianças imigrantes ou filhas de imigrantes, já que é no centro de São Paulo que estão as fábricas têxteis que abastecem os shoppings da cidade e que contratam (muitas vezes ilegalmente) a mão de obra barata que oferecem. Seu corpo discente, portanto, é composto por aproximadamente 55% de estrangeiros, dos quais quase 30% são bolivianos. Considerando que a escola atende a alunos apenas até o 5º ano do Ensino Fundamental I, esse é um número bem expressivo.

Apesar de não ser um colégio bilíngue ou com um compromisso multicultural, a EEMD assume sua responsabilidade sociocultural diante de sua realidade tão particular. Experimentou, ano passado, fazer uma "Festa da Bolívia", na qual os organizadores (professores e equipe diretiva) venderam comidas, tocaram músicas, incentivaram brincadeiras típicas bolivianas etc., a fim de resgatar essa identidade cultural dos alunos estrangeiros e dar a eles a oportunidade de compartilhar seus costumes com seus amigos. Este ano, a equipe diretiva reconsiderou a "Festa da Bolívia" e decidiu fazer a "Festa dos países da hispano-américa", já que a escola também recebe alunos paraguaios, peruanos, argentinos etc. Os organizadores não sabem ainda, mas o que fizeram foi algo parecido com a Hispanidad do CMC. Ainda sem muita teoria, ainda tateando nas motivações que levam a essa comemoração, mas uma Hispanidad, basicamente uma celebração à língua e cultura hispânicas. No entanto, não houve muito quórum este ano. Possivelmente devido a uma divulgação ainda falha, uma organização ainda embrionária, então há que melhorar para os próximos anos. Mas o que mais chama a atenção é a vontade dos responsáveis por esse colégio de resgatar as origens hispânicas desses pequenos brasileiros, mas também de inseri-los, colocando-os em evidência, valorizando suas raízes.

É importante salientar que todo esse trabalho de resgate identitário realizado pela equipe docente e diretiva da escola ocorre sem o auxílio do Estado, seja ele o brasileiro ou o boliviano. O governo boliviano, aparentemente, não se manifesta, porém, há, obviamente, outras questões linguísticas na Bolívia, onde alguns ganhos já foram obtidos na última década no âmbito das línguas de herança. Entre as línguas oficiais desse país, considerado plurinacional, encontramos o espanhol, o aymara, o quéchua e o guarani. Ou seja, os próprios lares bolivianos, em grande parte, já contam com uma realidade bilíngue (ou até mesmo plurilíngue) em suas famílias, e o governo,

em 2011, reconheceu a importância de que as línguas aymara, quéchua e guarani fossem valorizadas e consideradas oficiais tanto quanto o espanhol[11]. Esta última, no entanto, ainda é a língua comum entre a população, que descende de diversas etnias andinas e encontra uma convergência na língua do colonizador, que, após tantos séculos, é, agora, também uma língua boliviana. O país, como se pode concluir, está voltado aos problemas internos e seus cidadãos expatriados estão, linguaisticamente, por sua própria conta em terras estrangeiras.

Questões internacionais à parte, essas crianças, em sua maioria filhas de imigrantes, mas nascidas no Brasil, são, portanto, brasileiras. No entanto, suas referências as colocam numa posição em que traços socioculturais e étnicos as diferem das demais, o que interfere em sua autoestima e, inclusive, na construção da sua identidade linguística e cultural. O Estado brasileiro, responsável por essa escola, não valoriza oferecer a esses alunos ocasiões em que tenham a oportunidade de resgatar a língua e cultura da família a fim de valorizá-los e, consequentemente, inseri-los num contexto de pertença linguística, tornando a diferença que trazem em sua raiz linguístico-cultural em algo de que se orgulham, que defendem e que preservam. O Estado não oferece, pelo menos, aulas de espanhol na EEMD e o resultado é claro: a 2ª geração de imigrantes hispânicos que lá estuda está, aos poucos, deixando de falar espanhol.

¿Y qué tal hablar en español?

Teria o ensino formal o poder de influenciar a manutenção de um traço de identidade linguística e cultural? Essa pergunta, direcionadora desse trabalho, delimitou também a faixa etária escolhida para o levantamento dos informantes. Alunos entre o 5º e o 6º ano do Ensino Fundamental estão numa fase em que ainda brincam de pega-pega e outras brincadeiras infantis em grupo, mas também estão começando a buscar pertencer a determinado grupo com o qual se identifica e a tentar afastar-se daquilo que os pais representam. É a entrada na adolescência. Também é uma faixa etária em que essas crianças e pré-adolescentes parecem não ter a dimensão do que seja, para si, a língua de herança da família, o que torna as informações mais

[11] Segundo o documento INFORME DEL GOBIERNO DEL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA SOBRE LOS DERECHOS DE LOS PUEBLOS INDIGENAS, publicado em janeiro de 2011 no site da ONU (http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/session_10_Bolivia.pdf)

interessantes, já que vêm quase que despidas daquilo que eles acham que o pesquisador quer ouvir. Suas respostas são autênticas e isso é imensurável.

Entrevistamos, portanto, oito informantes do 6º ano do Ensino Fundamental II do CMC e oito informantes do 5º ano do Ensino Fundamental I da EEMD. Dos oito entrevistados no CMC, cinco são de 2ª geração, ou seja, ao menos um dos pais nasceu em um país hispânico, enquanto três são da 3ª geração, com pelo menos um dos avós de origem hispânica. Um dos informantes de 2ª geração, inclusive, nasceu na Espanha e está no Brasil há pouco mais de 4 anos. Já os oito informantes da EEMD são todos de 2ª geração e cinco deles nasceram em um país hispânico. No caso da amostra da EEMD, também há apenas um informante de 2ª geração que está no Brasil há pouco tempo (3 anos), ou seja, mesmo os nascidos em outro país estão no Brasil há tempo suficiente para que sejam considerados praticamente brasileirinhos.

Tabela 1 – País de origem

País de origem	**CMC**		**EEMD**	
	Número	***%***	**Número**	***%***
País hispânico (no Brasil há 4 anos ou menos)	1/8	*12,5*	1/8	*12,5*
País hispânico (no Brasil desde muito pequeno)	0/8	*0*	4/8	*50*
Brasil	7/8	*87,5*	3/8	*37,5*

Tabela 2 – As gerações

Geração	**CMC**		**EEMD**	
	Número	***%***	**Número**	***%***
2ª	5/8	*62,5*	8/8	*100*
3ª	3/8	*37,5*	0	*0*

Os dados obtidos nas entrevistas revelam aspectos bastante interessantes a respeito do contato que essas crianças têm com sua língua de herança em casa, no meio sociocultural em que vivem e na escola, bem como a respeito de sua consciência linguística e vínculo afetivo com a língua e cultura do país de origem da família. Um dos aspectos mais marcantes durante as entrevistas se refere à consciência que essas crianças têm do que é uma língua, qual foi a primeira língua que aprendeu, a relação que fazem entre língua e cultura (até mesmo sem perceberem). Por exemplo, boa parte das crianças de ambas as amostragens se referia ao português como "brasileiro" e todas as crianças da EEMD se referiam ao espanhol como "boliviano", ou "peruano", ou "argentino". E por que não? Não é a língua algo intrinsecamente vinculado à cultura, ao território, aos costumes que fica realmente difícil dissociá-los? Ainda que eles sequer tenham ideia de que o fato que os leva a "trocar" os nomes das línguas seja provavelmente esse, é interessante notar como nosso cérebro, mesmo que inconscientemente, estabelece relações coerentes como essas.

Ao serem questionados sobre sua língua materna, a maioria dos informantes do CMC (87,5%) respondeu prontamente que era o português (ou o "brasileiro", no caso de alguns deles). Já alguns dos informantes da EEMD, curiosamente, ficaram com muita dúvida do que significava isso. Dois deles responderam "brasileiro" primeiro, mas depois, no desenrolar da entrevista, revelaram que aprenderam o português quando foram para a creche. Essa confusão é compreensível, já que, desde muito pequenos, estavam sujeitos a dois ambientes de *input* linguístico diferentes.

Tabela 3 – Língua materna

Língua materna	**CMC**		**EEMD**	
	Número	**%**	**Número**	**%**
Português	7/8	*87,5*	3/8	*37,5*
Espanhol	1/8	*12,5*	5/8	*62,5*

A entrevista abordou, mormente, os hábitos de uso das línguas, tanto espanhola, quanto portuguesa, nos diferentes ambientes que os informantes frequentam. Com essa abordagem, o intuito era relacionar o acesso à língua de herança

em um ambiente de aprendizagem formal de aprendizagem, como é o caso da escola, à sensação de pertença cultural e linguística por parte dos informantes.

Na tabela 4, encontramos os dados dos informantes distribuídos em diferentes contextos de uso da sua LH: interação com os pais, com os irmãos, com seus avós, formalmente na escola e com os amigos em momentos de diversão.

Tabela 4 – Contextos de uso da língua de herança

As informações que, certamente, chamam mais a atenção se referem ao uso formal da língua espanhola por esses falantes de herança, já que os números são extremamente opostos: enquanto 100% dos informantes do CMC falam espanhol formalmente na escola nas aulas regulares de língua espanhola, nenhum dos informantes da EEMD tem acesso hoje a esse *input* linguístico na escola. Apenas um dos informantes da EEMD revelou ter frequentado aulas regulares de espanhol em um centro de línguas comunitário, mas, como era muito longe de sua casa, não deu prosseguimento aos estudos. Fica evidente que o fato das aulas serem oferecidas no horário regular de aulas no CMC colabora significativamente com o contato linguístico dos falantes e incentiva consideravelmente o uso da língua. Os alunos se orgulham de falar espanhol e de suas raízes. O colégio, a fim de fortalecer ainda mais esse sentimento de pertença, valoriza, por meio de projetos (como a Hispanidad, a viagem à Espanha no 9º ano, o incentivo de que seu corpo docente fale espanhol etc.), a língua e a cultura espanholas como um legado cultural infindável.

Fala em espanhol	**CMC**						**EEMD**					
	Sempre		**Às vezes**		**Nunca**		**Sempre**		**Às vezes**		**Nunca**	
	Nº	**%**	**Nº**	**%**	**Nº**	**%**	**Nº**	**%**	**Nº**	**%**	**Nº**	**%**
Com os pais	1/8	*12,5*	5/8	*62,5*	2/8	*25*	4/8	*50*	3/8	*37,5*	1/8	*12,5*
Com os irmãos	0	*0*	3/8	*37,5*	3/8	*37,5*	0	*0*	3/8	*37,5*	4/8	*50*
Com os avós	6/8	*75*	2/8	*25*	0	*0*	5/8	*62,5*	2/8	*25*	1/8	*12,5*
Na escola	8/8	*100*	0	*0*	0	*0*	0	*0*	0	*0*	8/8	*100*
Com os amigos	0	*0*	0	*0*	8/8	*100*	0	*0*	3/8	*37,5*	5/8	*62,5*

Por outro lado, a falta de oferta de um curso de espanhol no horário regular na EEMD afasta os falantes de herança da aprendizagem formal da língua de sua família, o que não significa que eles não tenham interesse em aprender essa língua formalmente, como fica evidente nas entrevistas e na própria busca de um deles por um curso oferecido fora da escola. No entanto, não há um movimento da comunidade hispânica do centro de São Paulo para que escolas regulares de Ensino Infantil e Fundamental I ofereçam aulas de espanhol a seus filhos. Pelo contrário, as famílias se preocupam que seus filhos, brasileiros de nascença ou "abrasileirados" por terem chegado aqui tão pequenos, não se insiram na nova cultura e sejam excluídos por não falarem bem o português ou mesclarem com o espanhol. Essa é, porém, uma interpretação equivocada do que é estar incluído, já que inclusão pressupõe tratar as diferenças de modo a igualar as oportunidades. Valorizar as raízes em vez de condená-las ao esquecimento é valorizar também o indivíduo e, portanto, elevar sua autoestima (Lima-Hernandes & Ciocchi-Sassi, 2015b). Um estudante com autoestima elevada será, certamente, mais bem-sucedido.

Além das ricas contribuições sobre o acesso à língua de herança na escola, os dados também nos possibilitaram analisar um pouco os hábitos linguísticos dessas famílias bilíngues (às vezes multilíngues) no seio familiar. Um dos informantes do CMC, por exemplo, tem avó boliviana e afirma que, sempre que ambas estão na cozinha, conversam integralmente em espanhol. A culinária boliviana é riquíssima e o ato de almoçar é considerado algo que deve ser feito em família. Fica impossível, então, dissociar língua, cultura e alimento. O espanhol, portanto, para famílias bolivianas de língua materna espanhola, é a língua do afago, do aconchego, do sabor. No entanto, essa delicadeza e profundidade no tratamento do íntimo mais sagrado, em alguns contextos socioculturais, está perdendo lugar para a ânsia de ser o outro e pertencer ao outro. Os dados da EEMD demonstram que nem sempre os informantes falam com seus pais em espanhol em casa. Aliás, 50% deles, geralmente, escutam o que os pais têm a dizer em espanhol e respondem em português, o que não é censurado. Um deles revelou, inclusive, que os pais buscam falar sempre em português com seus irmãos mais novos, embora ainda falem com ele em espanhol. Com os irmãos, 100% desses mesmos informantes falam, na maior parte das vezes, em português. Curiosamente, esse dado se repete dentre os informantes do CMC, o que sugere que, na interação com os pares, a língua mais dominada seja a buscada mais imediatamente. Apenas 37,5%

dos informantes de ambas as amostras conversam, às vezes, em espanhol com os irmãos, os demais sempre conversam em português.

Comparando esses dados, é possível concluir que os informantes do CMC, por terem aulas regulares de espanhol na escola, têm uma vantagem na manutenção da língua de herança da família; vantagem essa que não resulta apenas de aulas regulares, mas sim, e especialmente, da valorização dessa língua e cultura pela comunidade escolar (família-escola).

Resultados e conclusão

O trabalho de Magalhães e Schilling (2012) aborda gerações de famílias bolivianas que chegavam ao Brasil constantemente no início da década e que sentiram muita dificuldade com a adaptação, especialmente linguística. As autoras entrevistaram diversas dessas famílias a fim de entender um pouco mais sobre como estava sendo contemplado o direito humano à educação para os imigrantes bolivianos na cidade de São Paulo e obtiveram relatos de um grande obstáculo linguístico e cultural, especialmente porque, em sua maioria, os bolivianos são muito tímidos, reservados, falam baixinho, numa postura de quase submissão. Esse traço cultural, unido tanto à falta de uma política pública que incentive a manutenção da herança linguística das gerações seguintes, quanto à grande barreira linguística (especialmente na escrita) que as gerações que imigraram sentiram, pode estar colaborando para que as famílias em situação de imigração forçada por um contexto economicamente difícil, embora mantenham de alguma forma a língua espanhola em casa para comunicação com os filhos, não se esforcem em pedir que eles respondam em espanhol ou que os irmãos conversem nessa língua entre si. É quase como se desejassem (e, inclusive se orgulhassem) que os filhos se inserissem cada vez mais profundamente na cultura do país em que nasceram, no caso, o Brasil, abrindo mão das raízes culturais familiares.

Segundo Lima-Hernandes e Ciocchi-Sassi (2015b, p. 24), tomar posse da língua de herança é uma necessidade psicológica do indivíduo, por isso, observado por esse viés, o acesso a essa língua e cultura deveria fazer parte das políticas públicas governamentais. As autoras afirmam que

> um indivíduo que não se sente aceito em um grupo linguístico por refletir traços culturais e/ou étnicos de não-pertença não reunirá condições de satisfazer suas necessidades mais elevadas, como as de estima e de auto realização. E a ausência

> dessas 'satisfações' ecoará, mesmo silenciosamente, no desempenho do indivíduo. (Lima-Hernandes & Ciocchi-Sassi, 2015b, p. 24)

Quer dizer, o acesso à língua de herança fora do ambiente estritamente familiar, dentro da sociedade em que estão inseridos (no caso, a escola), não só resgata a identidade linguística e possibilita que os alunos dominem a língua da família, como também, e especialmente, recupera sua autoestima e sentimento de pertença sócio-linguístico-cultural.

Referências bibliográficas

Boruchowski, I. D., & Lico, A. L. (2016) *Como Manter e Desenvolver o Português como Língua de Herança: Sugestões para Quem Mora Fora do Brasil*. Miami: Consulado-Geral do Brasil em Miami e Must University.

Lico, A. L. C. (2011) *Ensino* do Português como Língua de Herança: Prática e Fundamentos. *Revista SIPLE, 2*(1). Recuperado de http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=177:2-ensino-do-portugues-como-lingua-de-heranca-pratica-e-fundamentos&catid=57:edicao-2&Itemid=92

Lima-Hernandes, M. C., & Ciocchi-Sassi, K. V. (2015a) Língua de herança como integradora de identidades. In M. C. Lima-Hernandes & F. Jennings-Winterle (orgs.), *Português como língua de herança: Filosofia do começo, meio e fim*. New York: BEM.

Lima-Hernandes, M. C., & Ciocchi-Sassi, K. V. (2015b). Língua de herança: por uma política pública justa. In K. A. Chulata (org.), *Português como língua de herança: discursos e percursos*. Lecce: Pensa Multimedia.

Lima-Hernandes, M. C. (2016) Sociolinguística e línguas de herança. In*:* M. C. Mollica & C. Ferrarezi Junior (orgs.), *Sociolinguística, sociolinguísticas*. São Paulo: Contexto.

Magalhães, G. M., & Schiling, F. (2012). Imigrantes da Bolívia na escola em São Paulo: fronteiras do direito à educação. *Pro- Pos*ições, *23* (1). Campinas. Recuperado de ttp://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072012000100004

ONU. INFORME DEL GOBIERNO DEL ESTADO PLURINACIONAL DE BOLIVIA SOBRE LOS DERECHOS DE LOS PUEBLOS INDIGENAS (2011, January) . Recuperado de http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/session_10_Bolivia.pdf.

Palhares, I. (2015). Uma escola em SP, sotaques do mundo. *Jornal Estadão*. 29 de junho. Recuperado de: http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,uma-escola--sotaques-do-mundo----imp-,1715305.

LÍNGUA PORTUGUESA, DIVERSIDADE LINGUÍSTICA E IDENTIDADE DIALETAL NO ESTADO DO CEARÁ (BRASIL)

Expedito Wellington Chaves Costa
Instituto Federal do Ceará (IFCE). ms.wellington@gmail.com. Ceará, Brasil.

Maria João Marçalo
Universidade de Évora (UÉVORA). mjm@uevora.pt. Évora, Portugal.

Resumo:

A língua é, hoje, reconhecida como um instrumento de interação social, empregado pelos sujeitos com o objetivo primordial de transmitir informações diversas entre interlocutores e contextos reais. Logo, ela representa a vida em sociedade, pois através do diálogo entre campos de saberes afins se pode compreender o fenômeno da linguagem como comportamento social. Sendo assim, a língua é estratificada e se realiza em variações, conforme as dimensões do emissor, do receptor e da situação comunicativa. Este trabalho tem por objetivo apresentar expressões típicas do falar cearense e palavras culturais (culturemas) da gastronomia que contribuem para a formação da identidade dialetal no Ceará. Parte-se da hipótese de que o dialeto de um povo é formado pelo léxico que circula ativamente nas interações verbais do cotidiano. Ressalta-se que um dos aspectos mais relevantes do falar cearense são as motivações e os arranjos de diversas naturezas, que imprimem nas expressões verbais aspectos criativos e autênticos. Constata-se, por fim, a relação intrínseca entre cultura e língua, uma vez que por esta se explica o mundo em que vivem os indivíduos.

Palavras-chave:

Língua Portuguesa; Variação; Cultura; Dialeto; Ceará.

Introdução

Estudos contemporâneos de linguagem (Bakhtin, 2011; Bazerman, 2005; Hanks, 2008; Marcuschi, 2002) asseveram que a língua é uma instituição social que manifesta a diversidade dos grupos que a utilizam e que, em sua heterogeneidade, está sujeita a variações ao longo do tempo, sofrendo mudanças ou conservando características de períodos históricos, especialmente das suas formas dialetais. Constata-se isso, por exemplo, em Fairclough (2001, 2008), ao afirmar que "a identidade social da pessoa afetará a forma como ela usa a linguagem" (p. 70).

Para Preti (1974), há três motivações para variação numa língua, a saber:

1. *Geográficas*: envolvem as variações regionais e é preciso separá-las com cuidado, para que as diferenças linguísticas por ela determinadas não sejam confundidas com aquelas ocorridas por influência sociológica, numa mesma comunidade.
2. *Sociológicas*: compreendem as variações provenientes da idade, sexo, profissão, nível de estudos, classe social, localização no interior da mesma região, raça, as quais podem determinar traços originais da linguagem individual.
3. *Contextuais*: constam de tudo aquilo que pode determinar diferenças na linguagem do locutor, por influências alheias a ele, como o assunto, o tipo de ouvinte, o lugar em que o diálogo ocorre e as relações que unem os interlocutores.

É pela concepção de língua enquanto sistema que, para Cunha e Cintra (1985),

> Tornou-se possível o esclarecimento de numerosos casos de polimorfismo, de pluralidade de normas e de toda inter-relação dos fatores geográficos, históricos, sociais e psicológicos que atuam no complexo operar de uma língua e orientam sua deriva (p. 03).

Apoiados nos fundamentos teóricos das variações linguísticas, exploraremos neste trabalho as características do falar cearense como elemento constituinte da identidade dialetal do Ceará. Por isso, a hipótese fundamental defendida aqui é a de que o dialeto de um povo é formado pelo léxico que permanece em uso ao longo da história e da prática linguística na interação cotidiana. Adotamos aqui o conceito de léxico

elaborado por Debois (2007), qual seja: "a palavra léxico designa o conjunto de unidades que formam a língua de uma comunidade, de uma atividade humana, de um locutor, etc." (p. 364).

No contexto contemporâneo de globalização, inclusive da linguagem, sabe-se que algumas manifestações linguísticas de uma região ocorrem também em outras. Contudo, diversos traços do falar cearense (ou cearensismo) demonstram particularidades que justificam sua análise sistemática em trabahos acadêmicos.

Inicialmente, apresentaremos considerações gerais sobre o falar cearense e exemplos com diferentes significados; em seguida nos deteremos em reflexões a respeito de palavras culturais (culturemas) da gastronomia cearense e algumas contribuções delas para a Língua Portuguesa.

Expressões de cearensismo: variação de forma e uso.

O falar cearense é consideravelmente produtivo em expressões de sentido intensificador que, para Monteiro (2009), "no caso de substantivos e adjetivos, funcionam como se formassem o grau aumentativo ou o superlativo. Assim, *calor de rachar o quengo* equivale a 'calorão', e *bonequeiro que só* se traduz por 'muito complicado' ou 'cheio de artimanhas'" (p. 23). A referida intensidade ocorre ainda em expressões adverbiais, como '*lá na baixa da égua*', para informar sobre um lugar muito distante, e '*nem a pau*', para indicar recusa a realizar uma atividade.

Há, ainda, outros fenômenos, como aletrações mórficas por metaplasmos de aumento (*ispilicute* por 'explicute', forma derivada de 'explicar') e de diminuição (*fulerage* por 'fuleragem' e *réi* por 'velho').

Essas e tantas outras expressões do dialeto cearense aparecem no seguinte texto:

Pense numa cidade pai d'égua!
O ano todo com um calor de rachar o quengo.
Toda noite tem comédia e o povo é bonequeiro que só!
Tá pra nascer quem é de Fortaleza que não é
amancebado com esse lugar.

Tem é Zé prum cabra conhecer aqui e depois querer capar o gato.
Pode ser liso, estribado, vir de perto ou lá da baixa da égua.

Qualquer um fica ariado quando vê as praias daqui.
Fica logo todo breado de areia,
depois se imbioca no mar e num quer mais sair nem a pau.
Depois de conhecer a negada, então, vixe!
Se a cidade é boa assim, avalie o povo!

Tem gente de todo jeito: do fresco ao invocado,
do batoré ao galalau,
dos gato réi às ispilicute,
do cabra-macho ao fulerage e muitas outras marmotas.
Bom que nem presta.

É por isso que nas férias dá uma ruma de turista
tudo doido por uma estripulia.
Porque sabem que Fortaleza não é de se rebolar no mato.
Só precisa dar um grau ou uma guaribada aqui ou ali, mas,
mermo assim, tá de parabéns, porque,
arre égua, ô corra linda, macho!

Declaração de amor a Fortaleza.
Disponível em http://www.aman62.com/amorfort.htm

Embora sejam comuns a falantes cearenses, esses fenômenos linguísticos ainda são recusados pela norma culta e, consequentemente, rotulados como linguagem feia, errada ou de pessoas analfabetas, pobres e sujas.

Para sistematizar as reflexões feitas até aqui, recorremos a Monteiro (2009), que agrupa um considerável número de expressões do falar cearense em dois blocos: o primeiro com aquelas marcadas por características morfológicas e lexicais e o segundo com construções morfossintáticas. Esses fenômenos da morfologia e da lexicologia podem ser pouco conhecidos, ou desconhecidos, em algumas regiões do Brasil, por isso merecem destaque neste nosso trabalho como registros da identidade dialetal do povo cearense.

1. Expressões marcadas por características morfológicas e lexicais

- a formação de verbos derivados por sufxação a partir de bases nominais: *eguar*, *bestar*, *assuntar* etc.
- a aplicação do sufixo diminutivo, com valor afetivo, em bases não nominais: *aquelezinho*, *ficouzinho*, *dormidinho* (ou *dormindinho*);
- a alternância entre as formas –inho e –im, esta última bem mais frequente: *livrim*, *bichim*, *sozim*.
- o emprego dos prefixos –in e –a com valor protético: *intropicão* ("tropeção"), *intropicar* ("tropeçar"), *abastar*;
- a formação de verbos mediante acréscimo de prefixo e sufixo: *desmastrear* ("humilhar", "derrubar");
- o uso do sufixo aumentativo para formar adjetivos a partir de verbos: *poupão* ("boi que se poupa");
- a permuta de sufixos para atribuição de valor pejorativo: *cafedório*, *poveiro*, *piauizeiro*, *paroara*, *cearіba*.
- a derivação sufixal a partir de sintagmas: *semodagem* (de "sem modos"), *semancol* (de "se mancar"), *caradurismo* (de "cara dura");
- a formação de adjetivos mediante derivação regressiva: *estrompa* ("sujeito violento").
- a flexão de gênero para substantivos ou adjetivos normalmente de gênero único: *diaba*, *peixa*, *cearensa*.
- uma grande quantidade de termos alterados ou produzidos com intuito expressivo: *chubata*, *lagalhé* ("pessoa ínfma e desprezível"), *coxia* ("sarjeta"), *bribado* (de "briba", por "víbora"), *escalafobético*, *dismilinguir*, *canelal*, *figança*, *alvação* ("gado branco"), *manhecença*, *bodete* (diminutivo de "bode"), *soltura* ("diarreia"), *mamimolência*, *estrovenga*, *bafafá*, *espritado*, *nhenhenhém*, *fulustreco* etc.

É frequente, também, no léxico cearense, a presença de expressões de origem indígena, como *tipoia, cunhã, taquara*, e africana, como *aluá* e *mocambo*. Há, ainda, desvios semânticos, como vemos em *direito* e em *bondades*, no sentido de 'obrigação' e 'preconceito', respectivamente.

2. Construções morfossintáticas

- um bocado de vez
- estar caidinho por...
- que saimento é um?
- ter de um tudo
- desde de tarde
- numas e noutras
- botar banca
- dobrar a língua
- tirar o pé da lama
- lá nele (apontando para uma parte do próprio corpo)
- arre égua!; arre diabo!
- não dormir no ponto
- cair na vida
- fazer fé na centena
- sua lambisgoia!
- passar os dias assuntando
- andar nos trinques
- desembuche, seu danado
- não intrujar
- um toró danado pra diabo
- no rumo da venta
- diabo é isso?

Essas frases feitas definem boa parte de uma feição bastante particular do falar cearense e, por isso, representam fonte de pesquisas históricas ou descritivas, o que contribui para conhecermos hábitos usuais da Língua Portuguesa, no Ceará.

Palavras culturais (culturemas) da gastronomia cearense

A cultura de um povo é o conjunto de suas manifestações artísticas, sociais, linguísticas e comportamentais. Ela se expressa em suas mais diversas atividades e vivências: na língua escrita e falada; na música, no teatro e na dança; na literatura, nos rituais religiosos e hábitos alimentares; em suas lendas e em seus mitos.

Enquanto conceito de patrimônio imaterial, a gastronomia se destaca por resgatar, preservar e divulgar a tradição histórica e cultural de um povo. Mais do que uma expressão do paladar individual, ela traduz o arcabouço cultural que orienta as escolhas individuais.

Neste trabalho, adotamos a concepção de patrimônio imaterial defendida pela UNESCO, segundo a qual o patrimônio cultural imaterial pode ser definido como a manifestação patrimonial da porção intangível da herança cultural dos povos, incluindo as tradições, o folclore, as línguas, as festas e outras manifestações, citando como parte desses bens a gastronomia. Desta forma, a alimentação é um fator importante na identificação de uma sociedade.

Para Brillat-Savarin (1995), a gastronomia, de uma forma geral, pode ser compreendida como o conhecimento fundamentado de tudo o que se refere ao homem à medida que ele se alimenta, objetivando zelar pela conservação dos homens, por meio da melhor alimentação possível.

Segundo Monteiro-Plantin (2011, p. 254), "a cozinha cria o homem, ou, numa acepção menos passional, a cozinha está para a formação do homem, tal qual o surgimento da escrita está para a instauração da história".

Em se tratando de gastronomia típica, Muller, Amaral e Remor (2010, p. 03) afirmam que nesse estatuto ela "é um marcador étnico que identifica uma localidade e é resultante da aliança cultural de formação, colonização ou da própria evolução (...). Ela permite simbolizar uma cultura".

A gastronomia cearense é um caleidoscópio de sabores. A hibridação das culturas portuguesa, africana e indígena proporcionou manifestações diversas intimamente relacionadas com o que a costa e a terra dispõem, em especial na preferência alimentar.

Segundo Barroso (s/d), a raiz portuguesa trouxe os caldos, as sopas, os cozidos de carnes e peixes, os doces temperados com cravo, canela e erva doce. Todavia, somente após a chegada ao Brasil e a descoberta do açúcar aqui, os doces passaram a fazer parte da cozinha portuguesa. Do Brasil o açúcar, da Índia especiarias como cravo e canela, do Japão, China e Etiópia arroz, chá do oriente, ananás (chamado no Ceará de abacaxi) e pimenta. Parte da alimentação portuguesa resulta da apropriação das culturas de outros povos e países; processo idêntico ocorreu com os nativos cearenses.

Dos indígenas herdamos o aluá; os derivados da macaxeira (a goma, o pirão, a farinha, a tapioca, o beiju); os frutos do mar; o aproveitamento de ampla variedade de peixes; o forno de barro; a grelha de madeira e técnicas aprimoradas e sofisticadas de cocção, como o moqueado, no qual a carne, envolta em folhas sobre uma grelha feita de madeira, fica exposta a um fumeiro de lenhas; o biaribu ou berubu, em que os assados são produzidos em covas abertas no chão cobertos de brasa e folhas verdes; e a tacuruba, fogo de chão rodeado por três pedras que sustentam a panela (Galeno, 2003).

De origem africana são o angu, o vatapá, a pamonha, as pimentas, a incorporação do coco na culinária, a cocada, o pé-de-moleque, a paçoca, também os caldos e a macaxeira. A gastronomia africana sofreu adaptações em território local, uma vez que a população vinda para o Brasil não tinha acesso aos mesmos ingredientes que utilizavam nas cozinhas daquele continente. Considerável parte da preparação dos alimentos ficava a cargo das negras escravizadas, por isso muito do que hoje entendemos como gastronomia brasileira pode/deve ser descrita como gastronomia afro-brasileira (Câmara Cascudo, 2011).

Por esse conjunto de características da gastronomia cearense, Barroso (s/d, p. 03) afirma que “somos um encontro de várias linhas, rios, caminhos, mares e territórios em constantes travessias, produzindo e reproduzindo um mundo de sabores, cheios de odores, texturas”.

Nas palavras de Rocha (2003, pp. 11-12), na gastronomia cearense “estrutura-se uma mescla da estética e da prática apolínea e dionisíaca (trabalhar para produzir o alimento e depois consumi-lo festivamente). As influências dos sabores e odores alimentares das diferentes etnias (o índio, o português e o africano) amalgamaram-se, construindo um gesto antropofágico, na concepção oswaldiana”.

Uma das formas de representação da cultura gastronômica do Ceará são as palavras culturais, também denominadas de culturemas.

Sobre estes, Luque Nadal (2009, p. 95) informa que a origem de sua noção não está clara: “Segun Mayoral Assencio (1999, pp. 67-72), Nord cita la siguiente definición de culturema, atribuída a Vermeer (1983, p. 8): 'Culturema é um fenômeno social de uma cultura A considerado relevante por membros dessa cultura; quando é comparado com um fenômeno social correspondente em uma cultura B, vê-se que ele é específico da cultura A'”. Essa pesquisadora avança na definição de culturemas, para dizer que

eles "proceden de símbolos que los hablantes de uma lengua llegan a conocer a través del aprendizaje de su propia cultura" (p. 97). Acrescenta ainda as condições fundamentais para uma expressão se caracterizar como culturema: vitalidade, produtividade, frequência de aparecimento e complexidade cultural e simbólica (pp. 105-107).

Para Pamies Bertrán (2008, p. 54),

> Os culturemas são símbolos extralinguísticos culturalmente motivados que servem de modelo para que as línguas gerem expressões figuradas, inicialmente como alusões ou reaproveitamento de dito simbolismo, e que podem se generalizar e até se automatizar. Uma vez dentro da língua como palavras ou componentes de frasemas, conservam, ainda assim, algo de sua "autonomia" inicial, na medida em que unem conjuntos de metáforas, e até permitem a adição de outras a partir do mesmo valor, acessíveis para a competência metafórica.

O estudo dos culturemas da gastronomia cearense e seus desdobramentos linguísticos em expressões idiomáticas e unidades fraseológicas se afasta do prestigiado extrato padrão (estrutural) da língua portuguesa, todavia isso não os coloca em inferioridade, pois, como afirma Marçalo (1992, p. 105), "A própria estrutura de uma língua não é senão um aspecto do seu funcionamento; uma mudança na estrutura evidencia a realidade da evolução". E é precisamente no sentido evolutivo que se destacam os contributos dos culturemas da gastronomia cearense para a língua portuguesa.

A seguir, apresentamos mais algumas expressões que contrubuem para a formação da identidade dialetal do povo cearense, destacando agora termos culturais ou culturemas específicos da gastronomia. Enquanto contribuição para a Língua Portuguesa, dos culturemas gastronômicos formam-se, por metaforização, expressões idiomáticas e destas, unidades fraseológicas.

Culturemas	**Expressões idiomáticas**	**Unidades fraseológicas**
Abacaxi	Descascar um abacaxi	Nas relações de trabalho com o chefe e os colegas, João descasca pelo menos um abacaxi por dia.
Angu	Angu de caroço	Resolver a pendência financeira entre Cecília e Joana será um angu de caroço.
Banana	Dar uma banana	Desafiado durante o discurso, o candidato a senador deu uma banana aos que o ouviam.

Batata	Plantar batata (no asfalto)	Para livrar-se das perguntas, o político mandou os eleitores plantarem batatas no asfalto.
Biquara	Boca de biquara	Sandra tem boca de biquara, logo não vencerá o concurso de beleza.
Bode	Amarrar o bode	No trabalho, Sebastião sempre amarra o bode quando aparece um problema administrativo.
Bolacha	Dar uma bolacha	Num momento de raiva, Joaquina deu uma bolacha no namorado.
Bolo	* Manauê * Bolo fofo * Coxa de moça * Dar bolo	Naquele domingo à tarde, Basílio Neto deu bolo na namorada.
Caldo	* Caldo da caridade * Caldo de bila	Ao olhar o filho debilitado, a mãe diz: Esta criança precisa de um caldo da caridade!
Carne	Em carne e osso Em carne viva	Após cair da janela, a criança foi socorrida com o braço direito em carne viva.
Castanha	Quebrar a castanha	Na hora da briga, João quebrou a castanha do seu adversário.
Chá	Não dá um chá!	No jogo de cartas, um adversário se ao outro: Você é muito fraco, não dá um chá!
Doce	* Cu doce	Esse menino é muito importante. Ôh! bichinho do cu doce!
Farinha	* Farinha da terra * Farinha do barco * Farinhada * Casa de farinha * Farinha d'água * Farinha do mesmo saco	Os atuais deputados brasileiros são, em maioria, farinha do mesmo saco.
Farofa	* Farofeiro	Este sujeito só tem farofa, por isso não enfrenta os desafios do concurso.
Feijão	* Pegar feijão	Vou ali pegar o feijão na casa de Margarida.
Galinha	* Galinha de (à) cabidela * Galinha cheia * Deitar-se com as galinhas * Quando as galinhas criarem/tiverem dentes	Acredito que Geraldo pagará a dívida somente quando as galinhas criarem dentes.
Goma	* Dois litros de goma * Cagar goma * Goma de batata	Por exagerar nos temperos da comida, agora Carlos só caga goma.
Grude	* Grudar nos amigos	Que grude é esse, menina?
Manteiga	* Manteiga da terra * Manteiga de garrafa * Queijo de manteiga * Manteiga derretida	À menor dificuldade, Paulo age como manteiga derretida.

Mão (de vaca)	* Ser mão de vaca	Na presença da família, Carlos é um mão de vaca.
Maxixe	* Maxixada * Cara de maxixe	No início da adolescência, alguns meninos têm cara de maxixe.
Mel	* Ficar sem mel nem cabaça	Na ambição de ganhar muito dinheiro repentinamente, Manuel ficou sem mel nem cabaça.
Mocotó	* Pegar no mocotó	Não é justo que, ainda no namoro, o rapaz pegue no mocotó da moça.
Ovo	* Ovo de capote * Bife do oião * Pisar em ovos	Quando fala com a nova namorada, José parece pisar em ovos.
Pamonha	* Ser pamonha	No bar, Frederico demonstra enorme coragem; em casa, é um pamonha.
Papa	* (Não) ter papas	Maria sempre nos surpreende, pois não tem papas na língua.
Pato	* Pagar o pato	No processo em questão, Pedro é inocente, mas foi quem pagou o pato.
Peba	* Casco de peba * Pegar um peba * Pebado	O fusca 78 do Eliseu continua pebado.
Pirão	* Pirão escaldado * Pirão na unha	Entre as opções da gastronomia do Ceará, alguns turistas preferem pirão escaldado.
Pudim	* Pudim de cana	Depois que perdeu o emprego, Gonçalo se transformou num pudim de cana!
Rapadura	* Entregar a rapadura	Já na primeira dificuldade, Maria entregou a rapadura.
Tapioca	* Ser tapioca	João é um tapioca: torce por um time diferente a cada campeonato!
Tripa	* Tripa torrada * Pau de virar tripa * Tripa gaiteira * Tripa vazia * Dor nas tripas	Os amigos já não acreditam na capacidade física do Joaquim, pois voltou do Paraná parecido com um pau de virar tripa.
Tutano	* Ter tutano	César é um homem de tutano.

Consideramos que estes culturemas contribuem para a formação da identidade dialetal no Ceará, porque revelam o que se come, como se come, continuam a ressoar através da arqueologia da cearensidade, mapeando assim um jeito de ser.

Considerações finais

A relação entre língua e cultura é notória, e para confirmar isso Coseriu (1990) destaca que (i) "a própria linguagem é uma forma primária de cultura, da objetivação da

criatividade humana"; (ii) "a linguagem reflete a cultura não linguística, quer dizer que manifesta os saberes, as ideias e as crenças acerca da realidade conhecida"; e que (iii) "se fala também em competência extralinguística, com o conhecimento do mundo e este influi sobre a expressão linguística e a determina em alguma medida" (p. 40).

Hobsbawn (1998) fortalece essa constatação ao afirmar que a língua representa o mundo em que vivemos (a cultura) e, num processo circular, o mundo em que vivemos é representado pela linguagem.

Pamies Bertrán (2012) assegura que "É sobretudo na fraseologia e na paremiologia que vamos encontrar provas concretas e abundantes para investigar essa relação língua/cultura" (p. 346).

Com base em tudo que expusemos aqui e em concordância com esses autores, assumimos a declarativa de que as palavras culturais, em sentido geral, e os culturemas gastronômicos, em sentido específico, contrubuem significativamente para a formação dialetal do cearense, pois atendem aos requisitos fundamentais exigidos das palavras para, na interação linguística do cotidiano social, serem denominadas de culturemas: a vitalidade, a produtividade, a frequência de aparecimento e a complexidade cultural e simbólica.

A fim de ilustrar ainda mais este trabalho com o falar cearense, disponibilizamos, em Anexo, os textos "*Conselhos de cearense para ano novo*" e "*Cearense como ele é*", nos quais o leitor terá acesso a outras (muitas) expressões do cearensismo.

Referências bibliográficas:

Bakhtin, M. (2011). *Estética da criação verbal*. 6 ed. São Paulo: WMF Martins Fontes.

Barroso, O. (s/d). *A culinária cearense*. Sinf Secult (Sistema de Informação da Secretaria de Cultura do Estado do Ceará). Relatório de Listagem de Patrimônio Imaterial. Disponível em www.sinf.secult.ce.gov.br

Bazerman, C. (2005). *Gêneros textuais, tipificação e interação*. São Paulo: Cortez.

Brillat-Savarin, J. A. (1995). *A filosofia do gosto*. Tradução Paulo Neves. São Paulo: Companhia das Letras.

Câmara Cascudo, L. (2011). *História da Alimentação no Brasil*. (4.ª ed.). São Paulo: Global.

Coseriu, E. (1990). Fundamentos e tarefas da sócio e da etnolinguística. In L. A. Mello (Org.), *Sociedade, Cultura e Língua* – Ensaios de Sócio e Etnolinguística. CCHLA. FUNAPE. UFPB. João Pessoa.

Cunha, C., & Cintra, L. (1985). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. (2.ª ed.). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Debois, J., et all. (2007). *Dicionário de Linguística*. (15.ª ed.). São Paulo: Cultrix.

Fairclough, N. (2001, 2008). *Discurso e mudança social*. Izabel Magalhães, coordenadora da tradução, revisão técnica e prefácio. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

Galeno, A. (2003). *A cozinha dos cabeças-chatas*. Fortaleza: RBS.

Hanks, W. (2008). *Língua como prática social* – das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bourdieu e Bakhtin. São Paulo: Cortez.

Hobsbawn, E. (1998). *Nações e Nacionalismo desde 1780*. Programa, Mito e Realidade. São Paulo: Paz e Terra.

Luque Nadal, L. (2009). *Los culturemas*: ¿ unidades linguísticas, ideológicas o culturales? Language Design 11. p. 93-120.

Marçalo, M. J. (1992). *Introdução à linguística funcional*. Lisboa: Ministério da Educação. Instituto de Cultura e Língua Portuguesa.

Marcuschi, L. A. (2002) Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In A. P. Dionísio, A. R. Machado & M. A. Bezerra (Org.), *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.

Monteiro, J. L. (2009). Considerações sobre o falar (ou dialeto) cearense. *Revista de Humanidades. Fortaleza, 24*, (1), 21-30.

Monteiro-Plantin, R. S. (2011). Gastronomismos linguísticos: um olhar sobre fraseologia e cultura. In M. L. Ortiz Alvarez & E. Huelva Unterbäumen (Orgs.), *Uma (re)visão da teoria e da pesquisa fraseológicas*. Campinas, SP: Pontes.

Muller, S. G., Amaral, F. M., & Remor, C. A. (2010). *Alimentação e Cultura*: Preservação da Gastronomia Tradicional. Anais do VI Seminário de Pesquisa em Turismo do Mercosul. Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul, RS. Brasil. 09 e 10 de julho.

Pamies Bertrán, A. (2008). Productividad fraseológica y competencia metafórica (inter)cultural. *Paremia 17*, 41-57.

_____ (2012). O projeto "Dicionários Culturais". In M. L. Ortiz Alvarez (Org.), *Tendências atuais na pesquisa descritiva e aplicada em fraseologia e paremiologia*. Campinas, SP: Pontes.

Preti, D. (1974). *Sociolinguística*: os níveis da fala. São Paulo: Editora Nacional.

Rocha, D. (2003). *Sabores e Saberes do Ceará*. Fortaleza: Ed. do Autor.

ANEXO

Texto 1:

<u>Conselhos de cearense para ano novo</u>

1. Você já é um cagado por estar vivo, pense nisso e agradeça a Deus.
2. Não fique arrudiando para estar junto de quem você gosta, se avexe.
3. Não bote boneco no trabalho, seja paciente.
4. Pra você ficar estribado é preciso trabalhar. Não fique frescando com os colegas. Funcionário que não dá um prego numa barra de sabão não fica não.
5. Se você tiver mesmo a fim de sair porque não aguenta mais aquele seu chefe véi fulerage, aquele cabra que te deixa fumando numa quenga, tenha calma, pois não adianta ficar ispritado porque ele não reconhece que você rala o bucho no trabalho, vá procurar algo melhor e cape o gato na hora H.
6. Mesmo que seus objetivos estejam lá na baixa da égua, vale a pena buscá-los e dê uma rabiçaca para os maus pensamentos, pois pra gente conseguir o que quer tem é Zé.
7. Dê um desconto para aquele cabra que só bate fofo com você. Vale a pena investir, pois de tanto insistir pode nascer um bruguelo ou um minino réi amarelo.
8. Quando quiser algo, seja o cão chupando manga e vá em frente. Não desista e dê uma pinóia pros maus pensamentos.
9. Você é um corralinda, é importante que você ame a si próprio.

10. Não vá bulir em coisa que tá dando certo. Deixe quieto, pois de tanto coisar com uma, coisar com outra, você pode ganhar um chapéu de touro, seu mói de chifre. E se quiser matar o verme, procure uma doidinha que está a seu lado.
11. Você ainda não tem ninguém, não pegue qualquer marmota. Escolha uma corralinda igual a você e não rebole no mato as boas oportunidades.
12. Pras vitalinas (aquelas que o cabra não pode nem triscar que já ficam igual a uma barata num bico de uma galinha): fiquem pastorando até encontrar alguém pai d'égua. Não escolha um cabra peba ou malamanhado. O segredo é pelejar e não desistir. Não peça pinico e deixe quem quiser mangar. Um dia seu macho réi vai encontrar.
13. Não fique batendo o quengo pensando em besteira, tenha pensamentos positivos e diga: sai mundiça.
14. Se algo não sair como você planejou, não fique de lundu. Saia com aquele magote de amigos seus pra tomar um merol ou uma meiota.
15. E na noite da entrada do ano, coma aquela gororoba prá dar sorte até encher o bucho, mas não demais senão dá gastura. Ah! Não se esqueça do grito de guerra pra dar mais sorte ainda: Queima raparigal!
16. Aí é torcer que o ano novo seja só o mi dibulhado. E respeite como ele vai ser bom!
Disponível em http://festivalpopulardeteatro.com/feliz-2011/

Texto 2:

Cearense como ele é

Cearense não briga, ele risca a faca!
Cearense não vai em festa, ele vai raparigar! (ou cair na gandaia)!
Cearense não vai com sede ao pote, ele vai dicumforça!
Cearense não vai embora, ele vai pegá o beco!
Cearense não conserta, ele dá uma guaribada!
Cearense não bate, ele senta o sarrafo!
Cearense não sai pra confusão, ele sai pro balai de gato!
Cearense não bebe um drink, ele toma uma!
Cearense não joga fora, ele rebola no mato!
Cearense não discute, ele bota boneco!
Cearense não é sortudo, ele é cagado!

Cearense não corre, ele faz carrera!
Cearense não ri, ele se abre!
Cearense não brinca, ele fresca!
Cearense não compra garrafinha de cachaça, ele compra um celular!
Cearense não toma água com açúcar, ele toma garapa!
Cearense não calça as sandália, ele calça as opercata!
Cearense não serve almoço, ele bota o dicumê na mesa!
Cearense não morre, ele bate a biela!
Cearense não exagera, ele alopra!
Cearense não percebe, ele dá fé!
Cearense não vigia as coisas, ele pastora ou toma de conta!
Cearense não vê destruição, ele vê só o distroço!
Cearense não é homem, ele é MAXO ou é cabra homi!
Cearense não sai apressado, ele sai desembestado!
Cearense não observa, ele passa os pano!
Cearense não agarra a mulher, ele arroxa!
Cearense não dá volta, ele arrudêia!
Cearense não diz que fulano não é de confiança, ele diz que a mercadoria é sem nota!
Cearense não espera um minuto, ele espera um pedaço!
Cearense não sobe na arvore, ele se trepa no pé de pau!
Cearense não acompanha casal de namorados, ele segura vela!
Cearense não passa a roupa, ele engoma a roupa!
Cearense não é distraído, ele é ariado!
Cearense não fica encabulado, ele fica todo errado!
Cearense não comete gafe, ele dá uma rata!
Cearense não ouve barulho, ele ouve zuada!
Cearense não dá cantada, ele quêxa!
Cearense não é esperto, ele é desenrolado!
Cearense não é rico, ele é estribado!
Ser cearense é ser único! Ô orgulho véi besta!!!

Disponível em http://www.recantodasletras.com.br/humor/1306155

A CODIFICAÇÃO SINTÁTICA DE CONSTRUÇÕES COMPLEXAS NA APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA DE HERANÇA E SEGUNDA LÍNGUA POR CRIANÇAS TEUTO-BRASILEIRAS: UM ESTUDO COMPARATIVO

Priscilla de Almeida Nogueira

USP, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Filologia e Língua Portuguesa. priscillanogueira27@gmail.com São Paulo, Brasil.

Resumo:

Fundamentalmente diferente do processo de aquisição de uma segunda língua ou de uma língua estrangeira, o processo de aquisição de uma língua de herança é um tipo bem específico de bilinguismo: envolve, simultaneamente, um contexto de imigração e uma língua minoritária que, na presença constante da língua dominante, requer recursos e estratégias de sobrevivência, como uma consistente política linguística familiar, entre outros. Para que um alto nível de proficiência seja atingido em uma língua de herança é necessário, por exemplo, que haja envolvimento com a lógica sociocultural da comunidade linguística. Uma vez que construções linguísticas que codificam imprecisão são altamente complexas no português (Nogueira, 2014) e exigem imersão na lógica sociocultural da língua para que sejam adquiridas, uma interessante questão surge: seriam elas compreendidas e empregadas em suas funções mais complexas por falantes de português como língua de herança (PLH)? A fim de realizar essa investigação, conduzimos entrevistas e aplicamos testes de compreensão e uso a falantes de PLH na Alemanha. Através de análise sob a luz do princípio de iconicidade proposto por Givón (2009), interessantes resultados sobre a aquisição de PLH pelos informantes foram obtidos.

Palavras-chave:

português língua de herança; codificação da imprecisão; complexidade cognitiva e sintática.

1. Introdução

Algumas construções sintáticas pedem um exercício cognitivo altamente complexo, dada a grande quantidade de operações que está implicada no processamento linguístico. É o que notamos em pesquisas anteriores (Nogueira, 2010; 2014) com relação às construções de imprecisão – como *quase* e *meio* –, que tanto podem codificar a intenção de indicar a gradação de parecença ou de dissemelhança, quanto podem indicar uma função mais abstrata cognitivamente, como acontece quando o locutor tem dúvidas a respeito do grau de verdade de sua proposição e sabe, portanto, que a mesma pode ser contestada pelo interlocutor. Essa antecipação e sua codificação sintática são processos altamente complexos, que exigem, entre outros, a compreensão e apreensão de "pistas" socialmente estabelecidas. Sendo assim, a decisão por um uso será de difícil apreensão para todo o indivíduo que não está envolvido com a lógica sociocultural da comunidade da língua alvo.

As pesquisas anteriores nos proveram conhecimentos sólidos sobre o comportamento dessas construções quando empregadas por falantes do português como língua materna. Uma questão permaneceu não resolvida e surgiu como interessante temática de investigação: haveria diferenças nas estratégias empregadas para codificar sintaticamente imprecisão por falantes de português em outros contextos de aquisição da língua? A pesquisa a que esse artigo se refere investiga, assim, a compreensão e emprego de construções de linguísticas que codificam imprecisão por falantes de português como segunda língua (PSL) e língua de herança (PLH). A hipótese de que línguas em que o falante detém maior acesso a *inputs* informais e espontâneos propiciam ao falante um maior espectro na gradação da imprecisão é o que norteia nosso estudo. Compete-nos explanar em que medida os tipos de aquisição de língua diferem na apropriação da codificação sintática da imprecisão, um uso altamente intersubjetivo e que impõe um modo sociocultural para sua representação na língua.

Uma vez que o foco de nosso estudo é o PLH na Alemanha, uma maior investigação foi desenvolvida junto a esses falantes até o estágio atual de nossa pesquisa. Os falantes de PSL participaram do primeiro estágio e estão, no momento, sendo contatados novamente para que os outros métodos de investigação já aplicados aos informantes de PLH sejam também a eles aplicados. Desse modo, apresentamos, neste artigo, os dados coletados sobre PLH na Alemanha até o momento e, como grupo

de controle para um dos testes aplicados, os resultados obtidos através da participação dos falantes de PSL nesta pesquisa.

2. Metodologia

Considerando os objetivos da pesquisa, descrevemos os métodos inicialmente baseados na discriminação dos informantes. Estabelecemos contato com famílias na Alemanha que atendessem aos seguintes requisitos: (i) os pais são um casal binacional (Brasil e Alemanha) ou ambos brasileiros; (ii) as crianças – entre 8 e 14 anos de idade – nasceram na Alemanha ou imigraram para o país há mais de dois anos, ou seja, a língua alemã seria a língua dominante no ambiente sociocultural para todas as crianças que participaram da pesquisa. Os dados a serem apresentados neste artigo foram coletados através da aplicação de testes e outras formas de coleta de dados a sete crianças falantes de PLH.

As abordagens metodológicas planejadas para fornecer uma compreensão mais ampla sobre as políticas linguísticas familiares e outros fatores que influenciam a aquisição de português por essas crianças, bem como a investigação da compreensão e emprego das construções linguísticas codificadoras de imprecisão, foram as seguintes:

(i) realizar entrevistas com as mães dos informantes para investigar a respeito das políticas linguísticas familiares, os tipos e contextos de *input* a que as crianças são expostas, os contextos de imigração, a promoção do contato com a cultura e identidade brasileiras e a atitude em relação à manutenção da língua portuguesa;

(ii) gravar e transcrever interações comunicativas entre os informantes e a pesquisadora a fim de verificar o uso de construções linguísticas que codificam a imprecisão por eles em comunicação fluente e espontânea;

(iii) aplicar testes de percepção, compreensão e uso dessas construções linguísticas para verificar o nível de complexidade das estratégias compreendidas e empregadas pelos informantes na codificação sintática da imprecisão.

O teste de percepção e compreensão envolveu construções linguísticas com diferentes graus de complexidade para que possamos avaliar até que ponto as intenções codificadas sintaticamente nessas construções poderiam ser reconhecidas pelos informantes. Nesse teste escrito, foram apresentados trechos do livro *Alice's Adventure in Wonderland* de Lewis Carroll na versão traduzida para o português por

Nicolau Sevcenko e realizadas perguntas sobre as intenções por trás da codificação sintática da imprecisão através de *quase*; *algum*; *um pouco*; *um bocadinho*; *meio* e *a maioria*. Essas construções linguísticas foram selecionadas de acordo com resultados consistentes em fases anteriores de pesquisas (Nogueira, 2010, 2014) e, posteriormente, rastreadas na versão em português do livro. A escolha por essa obra literária se justifica por sua adaptação às diferentes faixas etárias das crianças envolvidas na pesquisa, pois possui linguagem simples, assim, compreensível para as crianças mais novas, sem ser infantil, passível de despertar interesse nas mais velhas. Além disso, o estilo narrativo forneceu o emprego pelo autor de uma quantidade razoável dessas expressões em diferentes contextos linguísticos. Para compor um grupo de controle, esse teste foi também aplicado a dois falantes de PSL (crianças teuto-brasileiras que vivem no Brasil), de modo que suas respostas puderam ser comparadas às dos informantes de PLH.

O objetivo desse teste era apresentar os excertos selecionados aos informantes e perguntar-lhes sobre os possíveis efeitos de sentido, mas não diretamente. As perguntas referem-se sempre a questões interpretativas, como as que são habitualmente resolvidas na escola regular. O propósito era verificar se os informantes percebem que essas construções linguísticas desempenham certos papéis e codificam determinadas intenções, ou seja, se identificam e compreendem as funções mais abstratas por elas desempenhadas.

Para investigar as estratégias empregadas pelos informantes para expressar linguisticamente a imprecisão, foi aplicado um teste de uso, além da gravação e transcrição de interações comunicativas. O objetivo desse teste era pedir às crianças que fizessem relatos – primeiramente em alemão e, em seguida, em português – a partir de vídeos a elas exibidos. Assumimos que realizar o relato primeiramente na língua dominante e, apenas posteriormente, na língua de herança, poderia criar um contexto favorável para uma elaboração mais exata e, em seguida, uma reelaboração baseada na primeira. Supusemos que iniciar com a língua de herança poderia desencadear inseguranças e bloqueios. Os vídeos exibidos apresentam ações que estiveram na iminência de ser concretizadas, mas não o foram, ou seja, contextos que instigam o emprego de construções linguísticas de imprecisão ao serem relatados.

Após a aplicação do teste de uso e a transcrição das interações comunicativas, foi desenvolvida uma análise orientada pelos princípios defendidos por Givón (2009,

p. 12; 1995, p. 28) para verificar o nível de complexidade envolvido na codificação sintática da imprecisão pelos informantes através de construções linguísticas selecionadas. Segundo o princípio de iconicidade – e, mais especificamente, o subprincípio de quantidade –, tudo aquilo que exige um maior esforço cognitivo tende a exigir também um maior material linguístico para ser expresso sintaticamente: "*the more disruptive, surprising, discontinuous or hard to process a topic is, the more coding material must be assigned to it*[12]." (Givón, 1983, p.18). Haveria, portanto, uma relação motivada entre cognição e sintaxe, ou seja, motivações cognitivas justificariam escolhas linguísticas e codificações sintáticas.

3. Resultados

Como mencionado anteriormente, foi possível estabelecer contato e desenvolver uma pesquisa com sete falantes da PHL na Alemanha. Inicialmente, gostaríamos de apresentá-los através de uma breve apresentação do contexto familiar, do contexto de aquisição de PHL e informações básicas sobre eles. Para manter o anonimato, os nomes desses informantes e das mães também são representados por iniciais.

3.1. O contexto familiar e as trajetórias linguísticas

Os dados apresentados nesta seção foram coletados através de entrevistas realizadas com as mães dos informantes e com os próprios. Os informantes são todos teuto-brasileiros e a maioria – S.O., A.K., L.K., C.K., L.M., F.M. – tem mãe brasileira e pai alemão e estão em contato com as línguas alemã e portuguesa desde o nascimento, uma vez que cada um dos pais escolheu falar com seus filhos em sua própria língua materna. Entretanto, as histórias de vida e as trajetórias linguísticas foram diferentes e a língua portuguesa assumiu diferentes funções em momentos da vida: por vezes língua de herança (minoritária) e, por outras, segunda língua (majoritária).

S.O., uma informante de 9 anos, nasceu na Alemanha, foi ao Brasil com três anos de idade e lá permaneceu até os seis, quando retornou à Alemanha, onde vive atualmente. O pai é falante fluente de português desde antes do nascimento de sua

[12] Quanto mais perturbador, surpreendente, descontínuo ou difícil de processar é um tópico, mais material codificado deve ser atribuído a ele. (tradução livre pela autora)

filha, o que, apesar da política linguística familiar "*one parent, one language*", certamente influenciou a exposição da criança a essa língua, especialmente durante os anos em que viveram no Brasil, já que ele era capaz de se comunicar com a informante na língua majoritária do país também em contextos sociais fora do lar.

Também filhas de pai falante de português, as informantes A.K. e L.K. possuem outras trajetórias. Nasceram na Inglaterra e, portanto, passaram os primeiros anos de vida em um país onde a língua majoritária não era a língua materna da mãe nem a do pai. No entanto, aos dois anos de idade, mudaram-se para o Brasil, onde viveram até os seis. Durante esses quatro anos de sua infância, expandiram o contato com a língua portuguesa: com sua mãe e em quase todos os outros contextos sociais, já que falavam alemão com seu pai em casa e, fora de casa, costumavam transitar de uma língua para a outra e, portanto, falar português. Aos seis anos, deixaram o Brasil e se mudaram para a Suécia. Embora a língua majoritária no país seja o sueco, nos contextos sociais das informantes, esta língua era o inglês, já que frequentavam uma escola internacional e só faziam amizades com falantes daquela língua ou com aqueles com quem poderiam se comunicar nesse idioma. A língua mais falada em espaços sociais, dessa forma, não era uma das faladas em casa. Portanto, nos três anos que moraram na Suécia, as informantes alternaram entre três línguas nas suas interações comunicativas: português com a mãe, alemão com pai e inglês em todos os outros contextos sociais. Depois da Suécia, mudaram-se para a Alemanha, onde vivem há quatro anos. Cada língua desempenhou, assim, um papel diferente em cada momento da vida dessas informantes.

A informante C.K. também teve uma interessante trajetória linguística. Nasceu no Brasil e mudou-se de lá para a Suécia quando tinha dois anos. A língua portuguesa era, portanto, a língua majoritária para ela durante somente os dois primeiros anos de vida. Na Suécia, como também aconteceu com as informantes A.K. e L.K., a língua dominante era o inglês, uma vez que C.K. também frequentou uma escola internacional e teve amigos próximos que falavam inglês. Durante os anos na Suécia, a informante teve, portanto, como também aconteceu com A.K. e L.K., duas línguas da herança: português, da mãe, e alemão, do pai, que continuaram a falar com seus filhos em sua própria língua materna. A informante mudou-se da Suécia para a Alemanha – onde vive atualmente – há quatro anos, quando tinha cinco anos de idade. O português permanece como língua de herança e o alemão assumiu o papel de língua majoritária.

Como mencionado anteriormente, L.M. e F.M. também estão inseridos no contexto de um casal binacional: a mãe é brasileira e o pai, alemão. Ambas as crianças nasceram na Alemanha e, embora já tenham viajado muito para o Brasil, – especialmente quando eram mais jovens e costumavam viajar e permanecer lá por dois ou três meses – nunca viveram no país e o português sempre desempenhou o papel de língua de herança em suas vidas.

O informante N.F. é o único nesta pesquisa cujos pais são brasileiros. Embora também tenha tido a experiência de viajar por diversas vezes para o Brasil e lá permanecer por dois ou três meses quando era mais novo, ele nasceu e sempre morou na Alemanha. A língua portuguesa sempre foi sua língua de herança também.

Apresentamos abaixo uma tabela para melhor resumirmos e visualizarmos os contextos de imigração dos informantes e os papéis assumidos por cada uma das línguas em suas trajetórias.

Sigla	**Idade**	**País de origem**	**Período vivido no Brasil**	**Período vivido em outros países**	**Línguas majoritárias**	**Línguas de herança**
S.O.	9	Alemanha	3 anos de idade aos 6	____	0 – 3: alemão 3 – 6: português 6 – 9: alemão	0 – 3: português 3 – 6: alemão 6 – 9: português
A.K.	13	Inglaterra	2 anos de idade aos 6	6 – 9: Suécia	0 – 2: inglês 2 – 6: português 6 – 9: inglês 9 – 13: alemão	0 – 2: português e alemão 2 – 6: alemão 6 – 9: português e alemão 9 – 13: português
L.K.	13	Inglaterra	2 anos de idade aos 6	6 – 9: Suécia	0 – 2: inglês 2 – 6: português 6 – 9: inglês 9 – 13: alemão	0 – 2: português e alemão 2 – 6: alemão 6 – 9: português e alemão 9 – 13: português
C.K.	9	Brasil	nasci-mento aos 2 anos de idade	2 – 5: Suécia	0 – 2: português 2 – 5: inglês 5 – 9: alemão	0 – 2: alemão 2 – 5: português e alemão 5 – 9: português

N.F.	8	Alemanha	____	____	Alemão	português
L.M.	9	Alemanha	____	____	Alemão	português
F.M.	10	Alemanha	____	____	Alemão	português

Tabela 1: informantes de PLH, os diferentes contextos de imigração e *status* assumidos pelas línguas

3.2. O contexto de aquisição do PLH e o contato com a língua

Como mencionado anteriormente, S.O. teve o português como língua majoritária dos três a seis anos de idade e a mãe fala em português com ela desde o nascimento. Durante esses anos no Brasil, a menina teve, obviamente, contato com a língua em quase todos os contextos sociais e isso certamente teve grande impacto no processo de aquisição da língua. Entretanto, antes e depois desse período, a mãe foi a única responsável pela manutenção da língua, uma vez que a família não viaja frequentemente para o país, a informante não fala regularmente com parentes brasileiros ou lê e escreve em português frequentemente. Além disso, nunca frequentou educação formal de língua portuguesa na Alemanha. A política linguística familiar foi, portanto, crucial para o sucesso da aquisição do português. A mãe insistiu em falar nessa língua com a filha, mesmo quando essa começou a frequentar o jardim de infância e a responder a ela apenas em alemão. Ambas falam em português entre si em quase todos os contextos sociais e transitam para a língua alemã nas situações em que a menina está com seus amigos alemães, pois, assim, segundo a informante, eles "não pensam que estamos falando sobre eles".

C.K. e L.K. também viveram no Brasil por alguns anos, – dos 2 anos de idade aos seis – o que também permitiu que tivessem um amplo contato com o português. Além disso, durante os anos que moraram na Suécia, tiveram a chance de frequentar aulas de português como matéria opcional na escola internacional. Entretanto, durante os últimos quatro anos – desde que se mudaram para a Alemanha – não frequentam aulas da língua em nenhuma forma de ensino formal regularmente. Ambas sempre leram livros em português e isso certamente impactou o processo de aquisição. Esse hábito, no entanto, sofreu alterações nos últimos anos devido ao nível de demanda da escola e às mudanças de interesse das adolescentes – ambas têm 13 anos de idade. A família viaja todos os anos para o Brasil e a mãe sempre insistiu em falar em português com as crianças, independentemente do país em que estivessem vivendo ou dos contextos

sociais em jogo. Essas foram atitudes que certamente impactaram fortemente a aquisição da língua portuguesa.

A informante C.K, embora nascida no Brasil, não teve a chance de ter contato com a língua portuguesa em diferentes contextos sociais durante muito tempo: a família deixou o país quando ela tinha dois anos de idade. O inglês tornou-se para ela, então, a língua majoritária e assim se manteve por três anos. Durante a coleta de dados, foi claro observar o grande papel que essa língua teve na trajetória linguística da informante, uma vez que era a língua mais falada na escola, com amigos e em outros contextos sociais durante os três anos em que viveram na Suécia. Nos últimos quatro anos, desde que a família se mudou para a Alemanha, a criança não frequenta nenhuma forma de ensino formal de língua portuguesa regularmente. No entanto, os dois primeiros anos de vida no Brasil, a dedicação da mãe para manter a língua de herança e as viagens que a família faz todos os anos para o Brasil são notáveis na proficiência adquirida pela informante.

Embora L.M. e F.M. também viajem todos os anos para o Brasil, nunca moraram no país e vivem na Alemanha desde que nasceram. No entanto, a cultura brasileira, especialmente a literatura e a música, desempenhou – e desempenha –papel importante em suas vidas. A preocupação da mãe com a manutenção não apenas da língua portuguesa, mas também dos outros elementos que compõem uma identidade nacional, reflete no relacionamento íntimo que ambas as crianças sustentam com o Brasil e no alto nível de proficiência na língua portuguesa em todos os aspectos: pronúncia, vocabulário, complexidade sintática, etc. As crianças também tiveram a chance de participar, por muitos anos, quando mais novas, de um grupo, formado na cidade em que vivem, dedicado a propiciar o contato entre crianças brasileiras para promover a cultura brasileira e a língua portuguesa. Além disso, frequentam aulas de língua portuguesa atualmente todos os dias na escola.

O informante N.F., cujos pais são brasileiros, também tem grande contato com a cultura brasileira, especialmente com livros. Embora nunca tenha tido a chance de frequentar aulas de português em uma instituição educacional formal, o local onde mora está cheio de livros brasileiros e um de seus passatempos favoritos é ler, tanto em alemão quanto em português. O hábito da leitura se faz muito presente na vida do informante e é fator essencial a ser considerado na pesquisa. Tanto o pai quanto a mãe falam em português com a criança, em todos os contextos de interação social. Foi uma

decisão tomada como parte de uma política linguística familiar que lhe permitiu crescer com ambas as línguas: português, aprendido em casa, e alemão, aprendido a partir dos outros contextos sociais, em contato com outras pessoas. Ainda que a família não viaje com frequência para o Brasil, a criança pôde desenvolver relacionamento próximo com o país de origem dos pais, através do contato que promovem com músicas brasileiras, filmes e, especialmente, livros.

3.3. Os testes

Conforme mencionado anteriormente, para verificar a aquisição de construções linguísticas que codificam a imprecisão, aplicamos testes de percepção, compreensão e uso aos informantes.

3.3.1. Teste de percepção e compreensão

O teste de percepção e compreensão, como citado, foi baseado em trechos do livro “Alice no País das Maravilhas”, cujas motivações de escolha já foram descritas. Apresentamos excertos do livro em que construções linguísticas que codificam a imprecisão estão presentes e fizemos perguntas com o objetivo de verificar se os informantes seriam capazes de identificar e compreender as intenções codificadas sintaticamente através dessas construções, ou seja, suas funções mais abstratas e complexas. Os resultados são apresentados na tabela a seguir, onde OK indica que a identificação das construções linguísticas e a compreensão dessas funções ocorreram, * indica que isso não foi possível para o informante e **, que houve problema de interpretação da questão proposta.

Tabela 2: resultados da aplicação do teste de percepção e compreensão aos informantes de PLH (N.F., S.O., C.K., A.K., L.K., L.M., F.M.) e de PSL (M.S. e M.X.).

Uma vez que a compreensão exige sempre mais informações do que aquelas apresentadas diretamente na forma linguística, pretendíamos verificar se os informantes seriam capazes de identificar o processo em que o locutor antecipa a interpretação do discurso pelo interlocutor, o que o orienta em suas escolhas para construir seu enunciado e para comunicar suas intenções o mais claramente possível. A intenção de proteger-se contra possíveis contestações relaciona-se com a inferência do locutor a respeito da percepção ou compreensão de sua mensagem por parte do interlocutor através de "pistas" socialmente estabelecidas – as quais exigem uma compreensão dos mecanismos subjacentes à lógica sociocultural da língua – que pode ser codificada sintaticamente, como no caso dos contextos de uso dessas construções linguísticas apresentadas aos informantes neste teste.

Informantes	**quase** certo	**quase** fora	**quase** me lembro	**quase** nada	**quase** tudo	**um bocadinho** esquisito	**meio** embirrada	**algum** tipo de autoridade	**alguns** minutos	**a maioria** deles
N.F.	OK	OK	OK	*	*	OK	*	OK	*	*
S.O.	OK	*	OK	*	*	OK	*	OK	*	*
C.K.	OK	OK	OK	*	*	**	OK	**	*	*
A.K.	OK	OK	OK	*	*	OK	*	OK	*	OK
L.K.	OK	OK	OK	OK	OK	OK	*	OK	OK	OK
L.M.	OK	OK	OK	OK	*	OK	OK	OK	OK	OK
F.M.	OK	OK	OK	OK	OK	OK	*	OK	OK	OK
M.S.	OK	OK	OK	*	*	OK	OK	OK	OK	OK
M.X.	*	*	*	OK	OK	*	OK	OK	*	OK

O uso de uma construção linguística aproximativa com a intenção de convencer o interlocutor foi abordado por Gerrevinck e Hoop (2007) e o item *almost* (quase) foi dado como um exemplo: "*We have seen that especially in those cases where a proposition* p *leads to conclusion* q *and proposition* p *is not (entirely) true in the real*

world, a speaker can use a formulation with almost *to try and convince the hearer still that conclusion* q *is the case, without having to tell a lie*[13]".

Neves (2000, p. 251) classifica *quase* como um advérbio delimitador que sinaliza uma não-realização, com aproximação do limite. Essa não-realização nos faz pensar sobre a noção de polaridade negativa presente no item *quasi*, cuja etimologia se refere à junção do advérbio latino *quam* – de base primordialmente comparativa – à conjunção *si* – carregada do chamado traço irrealista –, responsáveis por suposições, hipóteses e desejos eventuais e potenciais, que se referem ao plano da irrealidade. A construção *quase* traz consigo, assim, uma comparação que não pôde ser cumprida, uma polaridade negativa que impede o conceito de seu escopo (palavra ou expressão em que atua) de ser efetivado. Na expressão *quase não*, por exemplo, o seguinte processo ocorreria:

QUASE	+	NÃO	=	POUCO
↓		↓		
polaridade parcial negativa		polaridade global negativa		

Os falantes de PLH apresentaram desempenho consideravelmente positivo nesse teste, o que é confirmado pela comparação com os resultados dos falantes de PSL, grupo de controle. Foram capazes de identificar a maioria das intenções codificadas sintaticamente através das construções linguísticas, ou seja, suas funções mais abstratas foram compreendidas, o que sinaliza em direção a um profundo envolvimento com a lógica sociocultural da língua portuguesa por parte desses informantes, considerando a alta complexidade dessas construções linguísticas. Isso foi sustentado pelos dados coletados a partir do teste de uso e das gravações de interações comunicativas, como podemos observar nas seções a seguir.

3.3.2. Teste de uso

[13] Nós temos visto que, especialmente naqueles casos em que a proposição *p* conduz à conclusão *q* e a proposição *p* não é (inteiramente) verdadeira no mundo real, um falante pode usar uma formulação com *almost* (quase) para tentar convencer o ouvinte de que é o caso da conclusão *q*, sem ter de contar uma mentira. Formulações com *almost* (quase) surgiram como a saída ideal para alcançar os objetivos do falante. (tradução da autora)

Para investigar o nível de complexidade envolvido na codificação sintática da imprecisão, aplicamos, conforme mencionado anteriormente, testes de uso, que consistiam em apresentações de vídeos e narrações subsequentes por parte dos informantes. O objetivo era pedir às crianças que fizessem um relatório duas vezes – primeiro em alemão e depois em português – a partir de vídeos exibidos para investigar o uso das construções linguísticas que codificam a imprecisão em ambas as línguas e possíveis diferenças. Assumimos que a narração primeiramente na linguagem maioritária (alemão) e, somente então, na língua de herança (português) poderia criar um contexto favorável para a elaboração mais exata e, em seguida, uma reelaboração baseada na primeira. Supusemos que começar com a língua de herança poderia desencadear medos e bloqueios.

Foram apresentados três vídeos e todos apresentavam um mesmo personagem de um filme infantil famoso. Os critérios de seleção dos vídeos foram: (i) presença de um personagem que seria reconhecido pelas crianças e, portanto, despertaria seu interesse; (ii) curta duração, considerando que os informantes fariam uma narração em ambas as línguas para descrever o que viram nos vídeos; (iii) apresentação de situações em que ações estariam na iminência de serem concluídas, mas obstáculos as impediriam de serem completamente finalizadas. O contexto de uso das construções linguísticas que codificam a imprecisão teria sido, portanto, criado, uma vez que são necessárias para o falante expressar a proximidade de conclusão de uma ação. O personagem escolhido foi *Scrat* do filme *The Ice Age*: um esquilo que passa por muitas situações difíceis para conseguir uma noz. O personagem persegue-a constantemente e sempre fica muito perto de alcançar seu objetivo, mas falha em todas as vezes.

Antes de mostrar o primeiro vídeo, foi explicado a cada informante que ele ou ela teria de prestar atenção e, posteriormente, narrar o que foi visto em alemão e em português. Infelizmente, três informantes não concordaram em proceder com a participação na pesquisa até o momento em que este teste foi aplicado. Assim, a coleta de dados realizada a partir desse teste contou com a participação de quatro informantes. Uma vez que esta é uma pesquisa qualitativa e não quantitativa, o número foi suficiente para que o procedimento fosse possível.

O primeiro vídeo apresentado aos informantes tem duração de um minuto e quarenta segundos. Após a narração em ambas as línguas, uma cena de sete segundos deste vídeo foi exibida novamente e a pesquisadora perguntou aos informantes o que

aconteceu durante a mesma, a fim de promover uma nova chance para o uso das construções linguísticas em questão, já que o personagem persegue a noz de uma maneira particular nesta cena. O segundo vídeo dura dois minutos e vinte segundos. Após a narração, duas cenas (uma cena de nove segundos e, outra, de cinco) foram exibidas novamente, com o mesmo objetivo descrito. O terceiro e último vídeo dura cinquenta segundos e uma cena de nove segundos também foi exibida novamente, após a narração dos informantes. Os dados selecionados para este artigo serão apresentados na próxima subseção.

3.4. Gravações e transcrições de interações comunicativas espontâneas

Como outra forma de investigar o emprego das construções linguísticas na modalidade oral, foi solicitada permissão às mães dos informantes para que interações comunicativas entre eles e a pesquisadora pudessem ser gravadas e transcritas. Procurou-se criar um contexto de interação tão espontâneo quanto possível e, na maioria dos materiais gravados, esse objetivo foi alcançado. As crianças sentiram-se, na maior parte tempo, à vontade e foi possível coletar longas interações comunicativas orais, bastante espontâneas e, portanto, boa amostra da proficiência da língua portuguesa em sua modalidade falada possuída por esses informantes, falantes de PLH. A seguir, apresentamos a seleção de algumas das construções linguísticas de imprecisão empregadas pelos informantes e selecionadas para o presente artigo. Os dados foram coletados a partir da aplicação do teste de uso e das gravações de interações comunicativas.

Pesquisadora: E elas conseguem pegar?
S.O.: **Um pouquinho**! Sim, sim! **Mais ou menos**!

N.F.: Aí mais tarde ele foi jogado, sempre toda hora, aí fez os continentes, **meio assim**.

N.F.: Ele chega **um pouquinho** perto.... Mas aí dá alguma coisa errado.

F.M: E aí a avelã vai parar em uma montanhazinha de gelo **meio** alta.

F.M.: A distância do corpo dele, diríamos, **quase que** ele pega.

F.M.: Elas **quase que** elas conseguem.

L.M.: Ele escorrega e **quase** voa. E, digamos, no voo ele pega a noz.

S.O.: **Talvez.** Eu acho que ele vai ter, sim... **um pouquinho**.

S.O.: Tava já **um pouquinho** assim. Eu queria pegar **um pouquinho** pra ver como é que é.

P: Esse é de Star Wars, porque tem até a imagem do filme, não é mesmo?
N.F.: **Meio**... **um pouco**.

N.F.: É **meio** um búfalo.

Pesquisadora: Onde mais a gente coloca os livros?
N.F.: **A maioria** vem aqui.

N.F.: Eu brinco no laptop do papai **um pouco**, às vezes.

L.K.: Foi **um pouco** difícil, porque a gente não falava sueco.

A.K.: Mas se você fala alguma coisa que ele não acredita nisso, ele fica **meio** bravo.

L.K.: É um jeito de falar que ele é **meio** burrinho. Ou **meio** bobinho.
C.K.: Mas o amigo dele é **um pouco** mais bobinho.

A.K.: Em casa, **a maioria** dos livros são em português, mas **a maioria** dos livros que eu leio são em inglês.

C.K.: E também olhar coisas de Natal, **tipo assim**... presentinhos.

A.K.: Sabe... sabe esse senhor? Ele teve que parar três vezes, porque eu **quase** fui atropelada por um carro...

L.K.: E aí eu acho **meio** estranho... é **meio** informal o jeito que eles conversam com os professores.

L.M.: No Brasil a gente comprou a bíblia dos cristais que **tipo** tem explicado isso.

L.M.: Isso aqui são algumas pedras que eu tenho, **tipo** carvão.

L.M.: Tem uma lojinha de pedras aqui perto que no meu aniversário a minha mãe me deu de presente **tipo** uma explicação lá.

L.M.: Por isso, **tipo** diamante é achado muito no mar.

L.M.: Então, depende qual é o mineral e qual, não. Porque os minerais, **tipo** essa, essa... você bota na água.

4. Análises

Nesta seção, apresentamos uma análise realizada a partir de duas das construções linguísticas empregadas pelos informantes nas interações comunicativas espontâneas e no teste que envolveu narração após apresentações de vídeos.

Uma das construções linguísticas selecionadas para esta análise é *meio* e ocorreu nove vezes na amostra, em diferentes contextos de uso, como veremos. A outra, *quase,* ocorreu cinco vezes e os contextos também foram variados, o que pôde levar a uma análise interessante. O item *tipo*, que teve muitas ocorrências (17), também será analisado, mas no próximo passo desta pesquisa.

O item *meio* aparece como advérbio na amostra, modificando outro advérbio ou um adjetivo. No primeiro caso, tem uma função mais objetiva e, no segundo, mais subjetiva. Portanto, quando não é usado de forma mais concreta, o item sinaliza subjetividade e pertence ao domínio pragmático discursivo, codificando informações pertinentes ao agente da interação (o falante ou o escritor) e não à própria informação. Consiste em uma avaliação imposta pela subjetividade do enunciador. Este é o contexto em que os informantes da nossa amostra empregaram *meio*. Na maioria das ocorrências, o item teve um adjetivo como escopo – *meio estranho*, *meio informal*, *meio alta*, *meio burrinho*, *meio bobinho*, *meio bravo* – em outros, um advérbio – *meio ... um pouco*, meio assim – e, em um, substantivo: meio um búfalo.

Com exceção deste último caso, no qual o *meio* funciona como um adjetivo que indica imprecisão relacionada a um substantivo, em todos os outros contextos, esse item funcionou como um advérbio quantitativo que indica uma avaliação qualitativa. A imprecisão também é apresentada. Assumimos que esta é uma função mais complexa do item, já que seguimos a sequência de categorias cognitivas proposta por Heine, Claudi e Hünnemeyer (1991), segundo a qual, as mesmas poderiam ser assim dispostas, de acordo com a complexidade: pessoa> objeto> processo> espaço> tempo> qualidade. Por conseguinte, quando digo, por exemplo, que algo está "no meio de um lugar", uso, em português, uma categoria mais concreta e menos complexa cognitivamente: espaço. Mas, quando emprego o item para indicar uma avaliação qualitativa, uma categoria cognitiva mais complexa está envolvida: a qualidade. Este contexto de uso do *meio* é, portanto, mais subjetivo e complexo. Os falantes de PHL desta pesquisa empregaram *meio* em sua função complexa.

O conceito por trás do uso de *quase* pelos informantes é outro: a iminência. Como mencionado anteriormente, quando usado antes de um verbo, *quase* impede que

ações se concretizem. Este é o caso do emprego desse item pelos informantes nesta pesquisa: *quase voa*, *quase que ele pega*, *quase que elas conseguem*, *quase fui atropelada*.

Uma vez que defendemos, de acordo com Furtado da Cunha, Costa e Cezario (2003, p. 34), que a língua não é um mapeamento arbitrário de ideias transformado em enunciados e que há razões estritamente humanas de importância e complexidade que se refletem nas características estruturais das línguas, podemos dizer que há uma relação motivada entre expressão e conteúdo e que a língua reflete a estrutura da experiência. O *locus* de observação e análise dessas codificações é a construção linguística, cujo emprego, ao ser investigado, nos permite recuperar as propriedades da conceituação humana de mundo ou as propriedades da mente humana. Nesta pesquisa, escolhemos fazer esse rastreamento através do estudo dos usos das construções linguísticas que codificam a imprecisão por falantes de PLH.

A escolha de uso de uma construção linguística em detrimento a outra nunca seria arbitrária ou desprovida de significado. Como argumenta Langacker (1990, p. 10): "*There is also a growing realization that differences in grammatical behavior correlate with differences in meaning, and that semantic (or at least "pragmatic") consequences follow from the choice among alternative construction*[14]". É por isso que analisamos as estratégias empregadas pelos informantes para codificar a imprecisão sintaticamente: as diferentes construções linguísticas que escolheram para expressar esse conceito revelarão diferentes processos cognitivos.

Nos dados, como mencionado, temos o uso de *quase* antes de verbos. Nesses contextos, o item quebra a categoricidade dos fatos codificados pelos verbos, impedindo que o efeito irreversível ocorra. Então, algo não voa (*quase voa*), ele não pega (*quase que ele pega*), elas não conseguem (*quase que elas conseguem*) e o informante não foi atingido por um carro (*quase fui atropelada*).

Mas algo atrai nossa atenção nos usos de *quase* pelos informantes: a conjunção *que* presente em *quase que ele pega* e *quase que elas conseguem*. Um princípio geral nos guia nesta pesquisa: a iconicidade (Givón, 1995), que se desenvolve nos subprincípios de quantidade e distância: quanto maior e mais relevante a quantidade de informação

[14] Há também uma crescente percepção de que diferenças no comportamento gramatical se correlacionam com diferenças no significado, e que consequências semânticas (ou, pelo menos, pragmáticas) se seguem a partir da escolha entre construções alternativas. (tradução da autora)

a transmitir ao interlocutor, maior a quantidade de forma a ser usada na codificação morfosintática dessa informação, ou seja, a complexidade do pensamento tende a se refletir na complexidade da expressão, e quanto mais distante a informação é cognitivamente, mais distante será também sintaticamente. Desta forma, o que é mais simples e esperado é expresso com o mecanismo morfológico e gramatical menos complexo, ou seja, requer menos codificação. Quanto mais imprevisível a informação se torna, mais codificação é necessária e, então, empregada.

Consideramos, portanto, *quase* como sendo mais simples e tendo menos forma em termos de complexidade estrutural, menos acentuado de forma pragmática, como pudemos observar em pesquisas realizadas anteriormente (Nogueira, 2014).

A locução *quase que*, que é, por sua vez, morfologicamente mais complexa, porque é dotada de mais forma e, portanto, de maior exigência cognitiva para sua compreensão, é mais pragmaticamente marcada, apresentando um contexto de uso muito menos diversificado. A percepção de que o princípio da iconicidade e seu sub-princípio da quantidade atuam sobre os dados produzidos pelos informantes nesta pesquisa revela que construções linguísticas altamente complexas cognitivamente têm sido utilizadas pelos falantes de PLH o que nos fornece sinais importantes do nível de proficiência desses informantes na língua portuguesa e da imersão na lógica sociocultural dessa língua.

5. Conclusões

A aquisição de uma língua de herança traz exigências que ultrapassam o alcance linguístico. Kramsch (1998) fala da relevância de preparar os aprendizes para não apenas dominarem a estrutura linguística da língua alvo, mas também para se tornarem "falantes interculturais". Uma abordagem intercultural da comunicação levaria, segundo o autor (2001), ao domínio de conhecimentos na língua alvo como, por exemplo, os papéis convencionais adotados pelos participantes de uma interação comunicativa; as normas de interação e interpretação; o modo como constroem um sentido compartilhado de realidade; o modo como preservam a face; as escolhas linguísticas que realizam para alcançar seus objetivos comunicativos. Trata-se de elementos dotados de complexidade, cuja aquisição exige *inputs* bastante enriquecidos, adequados, contextualizados e contínuos.

Língua, identidade e cultura devem, portanto, se complementar nos processos de aquisição, ensino, promoção e manutenção da língua de herança. Aliás, juntos, esses conceitos traduzem o próprio conceito de uma língua de herança. Existem de maneira simbiótica, sendo difícil visualizar um contorno claro entre o que é língua, o que é cultura e o que é identidade.

A apropriação da lógica sociocultural de uma língua de herança – necessária para a compreensão e emprego das construções linguísticas que codificam a imprecisão – é um processo complexo e depende do estabelecimento de contato com a cultura e a identidade do país de origem. Quando a política linguística familiar e a atitude dos pais em relação a esses elementos são favoráveis à aquisição do português, a língua é transmitida às crianças como um patrimônio valioso.

Referências bibliográficas:

Carrol, L. (2003). *Alice's Adventure in Wonderland*. London: Penguin Classics.

_____. (2009). *Alice no País das Maravilhas*. Trad. Nicolau Sevcenko. São Paulo: Cosac Naify.

Furtado da Cunha, M. A.; Costa, M. A., & Cezario, M. M. (2003). Pressupostos teóricos fundamentais. In M. A. Furtado da Cunha, M. R. Oliveira & M. E. Martellota, *Lingüística funcional: teoria e prática*. Rio de Janeiro: Faperj/DP&A.

Gerrenvink, R. van, & Hoop, H. de. (2007). On the rhetorical use of *almost*. In P. D. M. Aloni & F. Roelofsen (eds.), *Proceedings of the Sixteenth Amsterdam Colloquium*. (p. 229–234). Amsterdam: ILLC, University of Amsterdam.

Givón, T. (1983). Topic Continuity in Discourse: A Quantitative Cross Language Study. *Typological Studies in Language 3.* Amsterdam: John Benjamins.

_____. (1985). *Functionalism and Grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.

_____. (2009). *The Genesis of Syntactic Complexity: Diachrony, Ontogeny, Neuro-cognition, Evolution.* Amsterdam: John Benjamins Publishing Co.

Heine, B., Claudi, U., & Hünnemeyer, F. (1991). *Grammaticalization: A Conceptual Framework.* Chicago e London: The University of Chicago Press.

Langacker, R. (1990). *The Rule Controversy: A Cognitive Grammar Approach*. San Diego: University of California.

Neves, M. H. de M. (2000). *Gramática de Usos do Português*. São Paulo: Editora Unesp.

Nogueira, P. A. (2010). Correlação entre gramaticalização e movimentação social - estudo do item meio na cidade de São Paulo. In: Maria Célia Pereira Lima-Hernandes. (Org.). Gramaticalização em Perspectiva: cognição, textualidade e ensino. (p. 197-217). São Paulo: Paulistana.

_____. (2014). *Gramaticalização da Construção Quase que: Motivações Cognitivas para o Uso da Construção de Incerteza***.** (Master's Dissertation). São Paulo: USP.

SIMPÓSIO

26

BLOG DE MEMÓRIAS EM UM PROGRAMA DE LETRAMENTO FAMILIAR

Alana Driziê Gonzatti dos Santos

UFRN – Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem.
alanadrizie@hotmail.com. Natal, Brasil.

Maria do Socorro Oliveira

UFRN – Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem.
msroliveira.ufrn@gmail.com. Natal, Brasil.

Resumo

A articulação das esferas escola-família-comunidade via linguagem, pouco pensada no domínio acadêmico e político brasileiro, torna-se cada vez mais uma problemática social, notadamente devido à falta de elo observada entre tais domínios. Uma alternativa para esse cenário tem sido a implementação de programas de letramento familiar (PLF) no espaço escolar, de modo a criar aprendizados significativos pelo aluno, a partir da leitura e da escrita, em colaboração com membros de sua família e da equipe escolar. Com vistas a ressignificar as práticas escolares, trabalhamos em uma escola pública da capital potiguar e desenvolvemos um PLF com enfoque nas memórias orais e escritas, atividade apoiada pelo recurso online Blog, eleito por propiciar colaboração e circulação rápida das práticas de letramento no domínio da cibercultura. Nesse sentido, elencamos como objetivos de nossa pesquisa apresentar um Blog de memórias de um programa de letramento familiar para 1) discutir práticas de letramento mobilizadas; 2) destacar possibilidades de trabalho com Blog no ensino; 3) apontar impactos do uso desse recurso. Metodologicamente, orientamo-nos pelo paradigma de pesquisa qualitativo (Bortoni-Ricardo, 2008) de natureza crítica e fortalecedora (Cameron, 1992; Oliveira, 2004). Assumimos como referencial teórico os estudos de letramento (Street, 1984; Kleiman, 1995, 2016; Oliveira; Tinoco; Santos, 2011), com foco em questões de letramento familiar (Heath, 1982; Cairney, 2005; Santos, 2015; Oliveira, 2016) e letramento digital (Hockly, 2012). Serão trabalhados, também, conceitos de memórias coletivas (Chauí, 2000; Halbwachs, 2006) e Blog (Silva, 2009). Esta comunicação faz parte de um estudo de Doutorado em andamento no Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). O trabalho demonstra que proporcionar voz aos colaboradores, assim como promover a divulgação de suas práticas por meios digitais, é um movimento que valoriza saberes situados, despertando o interesse e a participação ativa.

Palavras-chave:

Letramento digital; Letramento familiar; Memórias coletivas; *Blog*.

Considerações iniciais

Atualmente, problemáticas situadas estão, pouco a pouco, assumindo seu devido destaque no currículo escolar, tanto devido a orientações em documentos oficiais (por exemplo, os PCN), quanto pela assumpção de perspectivas teóricas e didáticas que compreendem o ensino como um espaço para a resolução de problemas sociais que envolvam o contexto do estudante.

Discussões amparadas nesses direcionamentos acabam por chegar na questão da relação da escola com mundos de letramento muito próximos a ela, como o das famílias dos alunos e do meio onde ela se situa, a comunidade que lhe cerca. Por isso, a articulação das esferas escola-família-comunidade passa a ser uma questão relevante para os estudos que compreendem a educação como emancipatória (Freire, 2006) e para pesquisadores que propõem alternativas de atuação interessadas nas práticas sociais.

Dessa forma, nosso trabalho envolve uma proposta de ação, realizada no ano de 2014, para articular esses saberes por meio da linguagem: a implementação de um programa de letramento familiar (PLF) no espaço escolar, nomeado "Engajando famíias na escola". Com vistas a ressignificar as práticas escolares e envolver as famílias no processo educativo, trabalhamos em uma escola pública da capital potiguar e desenvolvemos um PLF com enfoque nas memórias orais e escritas, atividade apoiada pelo recurso *online* *Blog*, eleito por propiciar colaboração e circulação rápida das práticas de letramento no domínio da cibercultura.

O objetivo geral deste artigo é apresentar um *Blog* de memórias de um programa de letramento familiar para, especificamente, 1) discutir práticas de letramento mobilizadas; 2) destacar possibilidades de trabalho com *Blog* no ensino; 3) apontar impactos do uso desse recurso. A partir desse delineamento, nossas questões de pesquisa norteadoras foram: Que práticas de letramento foram mobilizadas? Quais são algumas possibilidades de trabalho com *Blog* no ensino? Quais seriam os impactos do uso desse recurso?

Considerações metodológicas

Para realizar esta pesquisa, orientamo-nos pelo paradigma de pesquisa qualitativo, pautadas pela concepção indicada por Bortoni-Ricardo (2008). Dessa forma, compreendemos que o contexto sócio-histórico em que os sujeitos da pesquisa – aqui, chamados de colaboradores – se situam é relevante para as análises a serem empreendidas. Isso significa que o foco está em interpretar e compreender fenômenos sociais considerando o contexto como sua parte integrante.

No espaço escolar, a feitura de pesquisas qualitativas tem muito a oferecer, pois proporciona a concretização do que muito se diz em documentos oficiais mas pouco é visto no cenário de ensino público brasileiro: a proposição de um ensino contextualizado sociohistoricamente com vistas a atender a especificidades e interesses do alunado.

Essa investigação possui, ainda, natureza crítica e fortalecedora (Cameron, 1992; Oliveira, 2004), visto que trata-se de um tipo de pesquisa no qual o investigador não é um observador não-participante das relações sociais analisadas; muito pelo contrário, o pesquisador adentra o espaço dessa comunidade de modo a agir colaborativamente em prol de mudanças para o contexto estudado.

Assim sendo, os procedimentos que possibilitaram sua efetivação foram: (i) a realização de parceria com um professor engajado em aprender e pesquisar sua própria sala de aula, (ii) a concretização de quarenta ações em parceria com escola-família-comunidade, durante um ano letivo, (iii) a criação do Blog de memórias, resultado das produções desenvolvidas durante o programa.

Figura 1 – Leioute do Blog (página inicial)

Disponível em: http://alanadrizie.wixsite.com/jornalflor

Acesso em 24 Set 2017

Nesse sentido, o instrumental de geração de dados analisados neste artigo é o Blog, do qual selecionamos, de modo a realizar um recorte do gênero memórias[15], as seguintes produções: (i) memórias de passeio realizado no PLF, (ii) memórias de momentos da família, (iii) memórias do bairro e (iv) memórias coletivas do PLF – sessão reflexiva, disponíveis nos Anexos deste artigo. As notas de campo também foram importantes para nossas reflexões acerca dos eventos e estão disponíveis em Santos (2015). Nossas categorias de análise, em consonância com os objetivos específicos, serão: Práticas de letramento, Blog e Ensino e Impactos do Blog (disponíveis no tópico "Jornal Flor").

O ambiente em que esta investigação foi realizada foi a Escola Municipal Profesor Ulisses de Góis, situada em Nova Descoberta, na cidade de Natal – Rio Grande do Norte. Participaram como colaboradores da pesquisa a professora da turma de primeiro ano do ensino fundamental, além de, esporadicamente, outros membros da equipe escolar, e vinte alunos dessa turma junto a trinta e oito familiares (com graus de parentesco como mães, pais, tios, avós, irmãos e cuidadores).

[15] Esse recorte foi realizado com vistas a explorar dados ainda não analisados em trabalhos anteriores. Para conhecer a descrição de atividades e práticas do programa, consulte Santos (2015).

Destacamos que os dados apresentados tratam-se de um recorte dos presentes na Dissertação de Mestrado de uma das autoras (Santos, 2015) bem como de seu estudo de Doutorado em andamento no Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem (PPgEL) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Considerações teóricas

Assumimos como referencial teórico norteador deste trabalho os estudos de letramento (Street, 1984; Kleiman, 1995, 2016), ou seja, compreendemos as práticas de oralidade, leitura e escrita a partir de sua natureza social, interessando-nos o mecanismo de agência na sociedade que a circulação dessas práticas possui. Isso significa que esses estudos não estão pautados apenas em escritas escolarizadas, pois envolvem domínios sociais como o público, o familiar, o comunitário, entre outros, considerando-se a escola como uma das agências de letramento da sociedade.

A partir desse olhar, inserimo-nos nos estudos sobre o "impacto social da escrita" (Kleiman, 1995, p. 15), o que, para o trabalho envolvendo o meio escolar, implica considerar que o aluno é um ser de cultura, imerso em uma comunidade de aprendizagem situada e orientada para a resolução de problemas (Oliveira; Tinoco; Santos, 2011). O foco, portanto, está na prática, e não na aquisição de habilidades nessa instituição; " [...] a leitura do ambiente escolar com perspectivas de letramento passa a ser de textos que circulem na sociedade por meio de suportes como jornais, blogs, redes sociais, revistas, entre outros, assim como a escrita dos colaboradores passa a possuir uma preocupação de circular em suportes, deixando de ser meramente uma produção a ser corrigida pelo professor e, assim, transpondo-se à sociedade." (Santos, 2015, p. 54).

Partindo das necessidades advindas do nosso contexto, evocamos o foco em questões de letramento familiar (Heath, 1982; Cairney, 2005; Oliveira, 2016), por acreditarmos que a participação da família nas práticas de letramento das crianças possui influência para seu desenvolvimento. Dessa forma, sua definição se refere aos usos e modos de utilizar as práticas de leitura e escrita no dia a dia.

Inseridos nesse construto estão os PLF, programas que, por meio de intervenções pedagógicas, visam a ampliação dos 'mundos de letramento' de membros

constituintes de uma família ao mesmo tempo em que valorizam os conhecimentos trazidos por esses participantes.

O conceito de memórias coletivas presente em Chauí (2000) e Halbwachs (2006) também nos é relevante por remeter a memória a seu fundo social, ou seja, toda a recordação é feita em sociedade, recorrendo-se aos outros. De acordo com Halbwachs (2006, p. 31), ao lembrarmos de ações, situamo-nos em algum grupo e contexto, é necessário que façamos parte de um grupo. Esse construto traz força ao trabalho com práticas colaborativas ao enfatizar a importância do social para o pessoal.

Devido ao ambiente virtual em que nossas práticas estão disponíveis, trazemos o conceito de letramento digital (Hockly, 2012), que se refere às habilidades e às estratégias necessárias ao manejo de tecnologias, como adequação linguística, seleção de informação, uso de redes e feitura de conexões/colaborações.

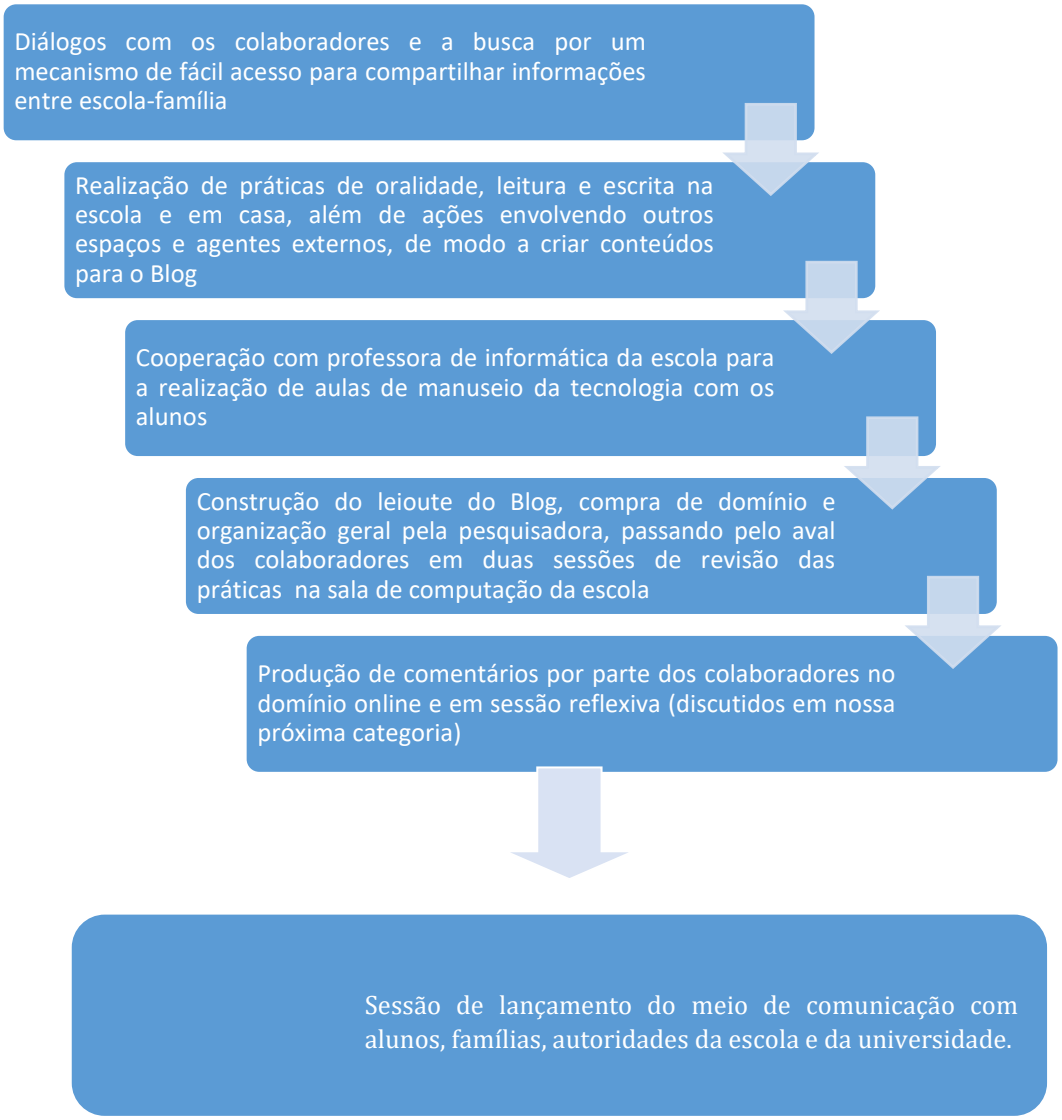
Entre os recursos tecnológicos disponíveis na era atual, temos o *Blog*. Na perspectiva de Silva & Albuquerque (2009), o conceito de *Blog* pedagógico pode ser entendido como uma interface para escrita colaborativa de hipertextos cooperativos com potencial interativo. É a partir dessa definição que realizamos nosso programa e, a seguir, nossa análise.

"Jornal Flor"

Blog e Ensino

A partir das notas de campo da pesquisadora (Santos, 2015), podemos traçar de que modo foi delineado o percurso de construção do *Blog* "Jornal Flor" no contexto estudado:

Quadro 1 – Percurso de construção do *Blog*



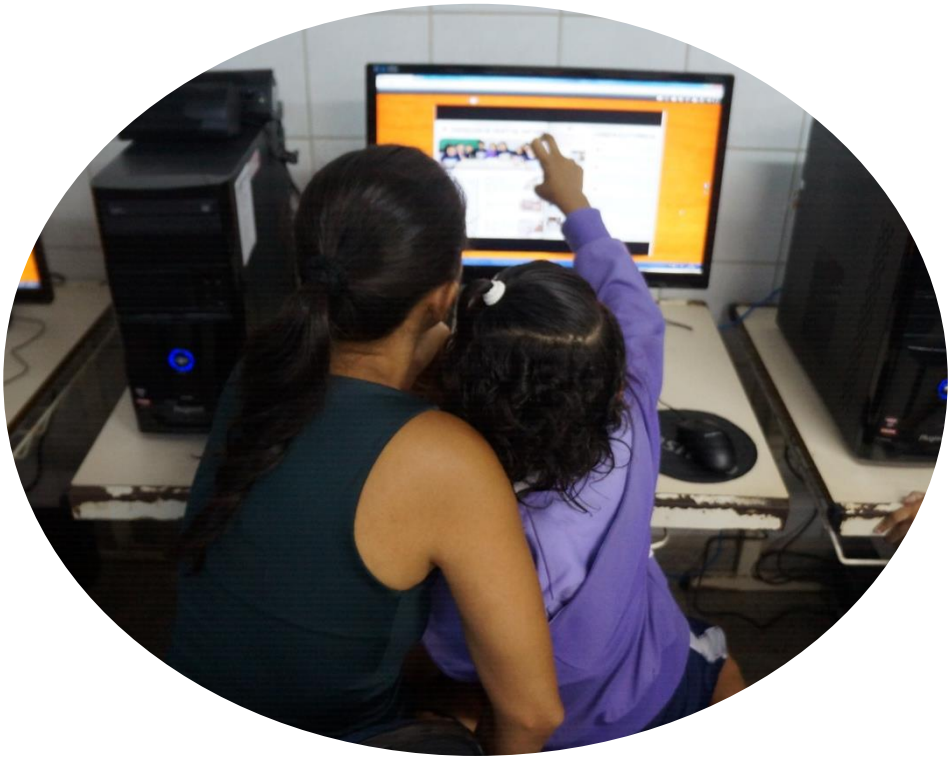
Fonte: Acervo da pesquisa

Durante esses movimentos, algumas questões foram observadas. Em relação ao acesso dos colaboradores ao Blog, comentários deixados na página demonstram que as famílias entraram no ambiente virtual fora da escola e que se sentiram confortáveis para escrever nessa página aberta mesmo em momentos não-monitorados, inclusive utilizando o celular como aliado para facilitar esse uso. O compartilhamento entre outros membros da comunidade ou da família também foi relatado e comprovado pelo número de acessos ao domínio durante a execução das nossas ações.

Outro apontamento a ser feito é que aprender a utilizar a ferramenta não se mostrou como uma dificuldade para os colaboradores, mesmo tratando-se de crianças

de idade média de 6 anos, especialmente devido à colaboração incentivada entre familiares e alunos, conforme vemos na figura a seguir:

Figura 2 – Mãe e filha acessam o *Blog* "Jornal Flor" em nosso PLF



Fonte: Santos (2015, p. 8)

Desse modo, a possibilidade de trabalho com o *Blog* no meio escolar que trazemos neste artigo é como um mecanismo de circulação de práticas realizadas com esse fim, ou seja, práticas engajadas, situadas e sociais, feitas pelos colaboradores e para eles.

O blog "Jornal Flor", hospedado na plataforma Wix, obteve quatro mil e quatrocentos e quarenta e oito leitores, conforme dados do Google Analytics®, desde 4 de junho de 2014 até o dia 17 de dezembro de 2015, período em que o programa esteve em vigência. Ele conta com quatro abas: a página inicial, em que está disponível o *e-book* gerado a partir de todas as práticas de letramento, publicadas em formato visual, textual e audiovisual, como memórias, autobiografias, histórias de vida, relatos, reportagens, cartas, resumos, pesquisas, notícias e comentários mobilizados durante

o programa; "Jornais eletrônicos", local onde ocorreram as interações durante as ações ao publicarmos, trimensalmente, as práticas produzidas; "Sobre" e "Contato", onde apresentamos os pesquisadores, a escola e nosso enfoque.

Práticas de letramento[16]

As práticas de letramento em análise neste artigo (presentes nos Anexos) são:

(i) memórias de passeio realizado no PLF

Atividade realizada em casa pelos colaboradores após a realização de visita à Universidade Federal do Rio Grande do Norte (museu de ciências morfológicas, TV universitária e palestra sobre a relação eu, minha escola e minha universidade). Nela, foram deixadas as impressões desses colaboradores a respeito do local e da participação, por exemplo: "*[...] achamos muito interessante os animais empalhados [...] ela (a criança) amou tudo, ela disse 'mamãe, gostei muito, você foi comigo, você vai de novo, sim'. O passeio foi especial para nós porque cada dia que passo com minha filha aprendo mais, quero mais e mais participar da educação dela e dos passeios. Obrigada*.". Esse dado, assim como muitos outros, revela o interesse do familiar em estar presente nessas ações.

(ii) memórias de momentos da família

Atividade feita em sala de aula por cada família (aluno acompanhado de um ou mais membros) em que são relatados momentos importantes de suas histórias. Esses relatos foram gravados em vídeo e transcritos. Foram destacadas situações como: aniversários, churrascos, passeios, ida a escola, história da família *etc*. Uma das histórias compartilhadas merece destaque devido à abertura realizada pela família de uma aluna, constituída de mãe e avó: "*Uma mãe que precisou trabalhar fora e teve que deixar sua filha com a avó, ela nunca tinha se ausentado por tanto tempo assim de sua querida filha. A saudade já era grande, mas ela precisava desse emprego para poder manter a sua filha e a sua casa. Graças a Deus está dando tudo certo, a avó cuida muito*

[16] "As práticas de letramentos se referem não somente ao que as pessoas estão fazendo com um texto, mas inclui as ideias, atitudes, ideologias e valores que definem seu comportamento em um evento de letramento. " (Santos, 2012, p. 79)

bem dela e a mãe fica menos preocupada, ela sai toda segunda-feira pela manhã e só retorna na quinta-feira à noite, quando ela chega a saudade é grande, mas eu só tenho a agradecer... Obrigada... Deus....".

Notamos que esse espaço oferecido pela escola para as histórias das famílias foi relevante não somente para que os alunos compartilhassem suas vidas, mas também para que a equipe escolar possa tomar nota das realidades vivenciadas no dia a dia dessas crianças e quais são suas experiências fora da escola, possibilitando um ensino mais contextualizado.

(iii) memórias do bairro

Produção desenvolvida no espaço escolar e familiar, em duas partes: a primeira, com os alunos, por meio de gravação em vídeo, foi a reflexão sobre o que há no bairro em que eles moram (motos, escolas, igrejas e casas foram alguns dos dados apontados). Depois disso, em casa, os colaboradores construíram memórias coletivas da família inserindo algumas informações como com quem eles moravam, há quanto tempo, por que se fixaram ali, quais foram seus melhores momentos em Nova Descoberta e o que eles gostariam que mudasse nessa comunidade. Essa prática, realizada no início do ano letivo, trouxe várias inquietações dos colaboradores (bares, trânsito, preço de aluguel, som alto, violência, drogas, insegurança,) e serviu para que pudéssemos conhecer mais sobre as famílias e também perceber quais eram os problemas daquele bairro, pontapé inicial para a realização de mudanças.

Impactos do *Blog*

(iv) memórias coletivas do PLF – sessão reflexiva

Ao final do programa, reunimos equipe escolar e da universidade, além de alunos e familiares que participaram de nossas ações para um momento de reflexão acerca dos momentos vividos. Neste evento, registrado em vídeo e transcrito, pudemos obter impressões sobre impactos e rememorações de alguns episódios, como: passeios, tarefas, atividades em sala de aula e inauguração da biblioteca de uma escola parceira.

A partir da análise das memórias coletivas do PLF – sessão reflexiva, disponíveis em Anexo, assim como das notas de campo da pesquisadora, percebemos que o uso do *Blog* no meio em questão surtiu os seguintes impactos: (i) estimulou os alunos a se engajarem nas atividades e a se interessarem pelo espaço escolar; (ii) deu circularidade aos textos produzidos de modo que a comunidade pôde acompanhar o desenvolvimento do projeto; (iii) ressignificou a sala de computação da escola, que deixou de ser subutilizada; (iv) possibilitou a criação de laços entre famílias e estreitou aqueles entre família e escola, conforme podemos ver nos seguintes relatos "*você passa a perceber a riqueza que é um projeto desse dentro da escola, com a participação de vocês pais, isso é riquíssimo. A presença da família na escola é fundamental*" (Fala da diretora da escola) e "*Ela aprendeu bastante com esse jornal. Não só ela, mas eu também. Pra mim foi uma experiência única. Pra ela foi maravilhoso, foi tudo de bom esse jornal na minha vida e principalmente na vida dela*." (Fala de uma das mães); (v) incentivou o uso de diferentes práticas na escola que puderam atender às necessidades dos colaboradores, por exemplo, para dar voz a alunos/familiares não alfabetizados, o recurso do vídeo foi importante e (vi) possibilitou escritas colaborativas em sala de aula e nos ambientes familiares.

Considerações finais

Percebemos que o *Blog* pode se apresentar como uma alternativa didática na medida em que essa ferramenta pode ser utilizada para armazenamento e disponibilização livre de textos, imagens, vídeos e áudios em um meio bastante utilizado na atualidade, a internet. Para o trabalho em conjunto com a família, esse dispositivo ganha ainda mais poder por se tornar um facilitador de contato e acesso e por permitir que sejam deixados comentários em sua página. O professor pode avaliar que recurso será mais bem utilizado por seu contexto ao questionar alunos e familiares sobre seus hábitos de leitura diários pois, por exemplo, hoje em dia, o Whatsapp e o Facebook estão presentes em muitas casas dessas crianças e podem se tornar instrumentos didáticos também, há muitas possibilidades disponíveis e gratuitas para tal.

O manuseio a essas tecnologias parece ser um desafio pequeno a ser ultrapassado por professores e colaboradores, haja vista que existem muitos programas que promovem cursos nessa linha à equipe escolar e que, atualmente, o uso de tecnologias se tornou um fato rotineiro na vida de muitos.

Por fim, apontamos para a necessidade de novos trabalhos que estabeleçam a relação escola-família-comunidade, apresentando outras alternativas de ação pedagógica engajada com a prática social. Em nosso estudo de Doutorado (Santos, no prelo), e.g., estamos estabelecendo, além desse contato direto com a famíila e a comunidade mais próxima da escola, a colaboração e a parceria entre instituições públicas e privadas como agências de melhoria do cenário do bairro, na criação de espaços comunitários e na efetivação de palestras de interesse para a população escolar. Tais iniciativas são necessárias para que a escola possa, de fato, ser considerada um espaço aberto para a agência social.

Referências bibliográficas:

Bortoni-Ricardo, S. M. (2008). *O professor pesquisador*: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola Editora.

Cairney, T. H. (2005). Literacy diversity: Understanding and responding to the textual tapestries of home, school and community. In J. Anderson, J, M. Kendrick, T. Rogers, & S. Smythe (Orgs.), *Portraits of Literacy across families, communities and schools.* London: Lawrence Erlbaum Associates.

Cameron, D. et al. (1992). *Researching language*: Issues of power and method. London & New York: Routledge.

Chauí, M. (2000). *Convite à Filosofia*. São Paulo: Editora Ática.

Freire, P. (2006). *Pedagogia do Oprimido* (43.ª ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Halbwachs, M. (2006) *A memória coletiva*. São Paulo: Centauro.

Heath, S. B. (1982). What no bedtime story means: narrative skills at home and school. *Language in Society*. p. 49-76.

Hockly, N. (2012). Digital literacies. *ELT J, 66*(1), 108-112. Retrieved from https://doi.org/10.1093/elt/ccr077

Kleiman, A. B. (1995). *Os significados do letramento*: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras.

_____. (2016). *Significados e ressignificações do letramento:* desdobramentos de uma perspectiva sociocultural sobre a escrita. / Angela B. Kleiman, Juliana Alves Assis (orgs.). Campinas: Mercado de Letras.

Oliveira, M. S. (2004). Abordagens metodológicas na pesquisa em linguística aplicada. In: *Anais*, v. 2/ do 1º Seminário de Estudos de Teoria Literária, Linguagens e Educação. São Paulo: Parábola.

_____. (2016) *Letramentos e políticas públicas*: a família na escola. In A. B. Kleiman (org.), *Significados e Ressignificações do Letramento*. Campinas: Mercado de Letras.

Oliveira, M. S., Tinoco, G. A., & Santos, I. B. A. (2011). *Projetos de letramento e formAÇÃO de professores de língua materna.* Natal: EDUFRN.

Santos, A. D. G. (2015). *Programa "Engajando famílias na escola"*: estratégias, possibilidades e desafios. 234 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem). Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem, UFRN, Natal.

Santos, I. B. de A. (2012). *Projetos de letramento na educação de jovens e adultos*: o ensino da escrita em uma perspectiva emancipatória. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

Silva, L. T., & Albuquerque, M. (2009). Blogs pedagógicos: possibilidades de interação por meio da escrita coletiva de hipertextos cooperativos. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa RELATEC*, *8* (2), 91108.

Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice.* Cambridge: Cambridge University Press.

Anexos (Fonte: Santos, 2015)

Anexo I – Memórias de passeio realizado no PLF

RELATOS DE EXPERIÊNCIA

Eu, Marinês da Silva, e Maria Julia achamos que a melhor parte do passeio foi o Museu, porque foi muito divertido, aprendemos coisas interessantes, vimos animais que só tem na floresta e lá pudemos conhecer um pouco mais. O passeio foi especial para nós porque pela primeira vez conheci a UFRN, foi mais que especial, foi maravilhoso, tudo bem organizado, foi ótimo estar com minha filha.

Eu, Rafaela Firmano da Silva, e Oterdan Mizael achamos que a melhor parte do passeio foi o museu com os bichos que eu peguei até no veado, foi legal porque os bichos eram o mais legal, foi especial para nós porque conhecemos muitas coisas até a TV, gostei muito de conhecer, muito legal.

Eu, Lauryana, e Ariel achamos que a melhor parte do passeio foi a parte dos animais em vidros, porque nunca tinha visto alguns. O passeio foi especial para nós por mostrar algumas coisas que eu e meu filho não conhecíamos.

Eu, Edilúde de Lima Rameiro, e Flávia Letícia achamos muito interessante os animais empalhados. Flávia também gostou das brincadeiras, porque toda criança tem direito a educação e ao lazer, ela amou tudo, ela disse "mamãe, gostei muito, você foi comigo, você vai de novo, sim". O passeio foi especial para nós porque cada dia que passo com minha filha aprendo mais, quero participar mais e mais da educação dela e dos passeios. Obrigada professora Cascia.

Ônibus na fachada da escola

Museu de Ciências Morfológicas

Lanche na praça do CCHLA

Palestra com o professor Moisés Aberto Calle Aguirre

CONHECEN DO A UFRN

Eu, Rosângela Tavares da Silva, e Rayla achamos que a melhor parte do passeio foi todas, mas principalmente o museu, conhecemos os animais, invertebrados e vertebrados, eles mortos como se estivessem vivos. O passeio foi especial pois tivemos todos juntos aluno família e principalmente os professores que nos ensinam a vencer batalhas cada dia. Obrigada por tudo.

Eu, Fabiano de Lima Alexandre, e Iarley, achamos que a melhor parte do passeio foi o museu porque descobrimos coisas interessantes que foi os animais, porque eu aprendi o que é vertebrado e invertebrado. Foi especial para nós conhecer coisas bonitas e sempre tive a curiosidade de conhecer a universidade por dentro.

Eu, Josenilde Pereira de Fontes, e Vitória gostamos da parte dos animais vertebrados e invertebrados, pois conhecemos melhor, tocamos neles, porque só ouvia falar de animais com ossos ou sem ossos através de livro. O que eu achei muito importante também foi o coração da baleia, eu não tinha visto ainda. O passeio foi especial para nós porque tivemos a oportunidade de conhecermos muita coisa legal, tais como: o museu, os animais com ou sem ossos, o estúdio de TV, como é feita a programação, enfim, o passeio foi muito especial, pois as crianças e os pais tiveram a oportunidade de despertar o conhecimento de tudo ao VIVO.

Eu, Lucineide Benedita dos Santos, e Lanny gostamos quando estávamos no museu porque vimos a exposição de animais mortos, e estruturas ósseas dos animais e a estrutura óssea de um corpo humano. Foi especial pois adquirimos conhecimentos em parceria.

Eu, Gisonita da Silva Barbosa, e Kamila achamos que a melhor parte foi o museu e o estúdio de TV pois achei muito interessante os instrumentos antigos, porque hoje em dia é difícil ver objetos como esses, eu fiquei impressionada com tantas belezas. O passeio foi especial pra nós porque podemos nos maravilhar com os bichos e com o estúdio, gostei e espero poder ir de novo.

Anexo II – Memórias de momentos da família

COLUNA LITERÁRIA

ERA UMA VEZ...

Aniversário com a família
No dia 24 de maio de 2014, a família se reuniu para comemorar o aniversário de Maria Julia. Fomos para o shopping, brincamos bastante, foi muito divertido, todos voltaram a ser criança, foi muita felicidade, todos felizes, o pai brincou bastante, o irmão nem se fala, lembrou do tempo em que ele brincava, e ela, Julia, o sorriso dizia tudo.
Foi um dia mais que especial, foi um dia com a família reunida e todos felizes. Família unida, família feliz.
Assinado: Maria Julia Soares de Araújo Silva, Marinês da Silva (mãe), João Maria (pai) e João Marcos (irmão).

O churrasco
O dia de domingo passado, dia 16/11/2014, fomos pro aniversário de um casal Jaké e Robson, Jake minha prima estava muito feliz, comemos de tudo um pouco, churrasco, feijoada, caldos, bolos e etc. Foi um ótimo dia em família, conversamos, brincamos, dançamos, tiramos fotos, foi muito bom. Esse é o meu dia a dia com minha família que amo ♥
Assinado: Rayla e Rosângela (mãe)

Parque das Dunas
Uma vez eu fui no Parque das Dunas com meu amiguinho Tomás e minha tia Rafaela, brincamos muito, mas agora meu amiguinho Tomás foi morar em Portugal. Eu sinto saudades dele mas quando ele vem para Natal a gente brinca muito...
Assinado: Oterdan e Rafaela (tia).

Onde é o botão?
Tudo começou quando topei passar as férias na casa da madrinha da minha irmã. Era ali onde tudo é diferente da cidade... lá tem um lugar cheio de árvores, mas muitas mesmo, cheias de frutas, e existe também a horta. A horta parece um imenso tapete verde a perder vista.
Assinado: Rafaela e pai.

Minha família
Duas pessoas se conheceram, namoraram e noivaram e dessa união nasceu um menino que os pais deram o nome de Iarley, ele foi crescendo com muito amor de todos, agora está com sete anos e estuda muito, é inteligente e é um amor de menino. Quando não está no colégio, brinca com o seu irmão e vai para a casa da avó. Agradeço a Deus por nós sermos uma família feliz e abençoada porque é feliz quem tem união e essa é a minha família.
Assinado: Iarley, mamãe, papai e irmão.

Uma mãe que precisou trabalhar fora...
Uma mãe que precisou trabalhar fora e teve que deixar sua filha com a avó, ela nunca tinha se ausentado por tanto tempo assim de sua querida filha. A saudade já era grande, mas ela precisava desse emprego para poder manter a sua filha e a sua casa. Graças a Deus, está dando tudo certo, a avó cuida muito bem dela e a mãe fica menos preocupada, ela sai toda segunda-feira pela manhã e só retorna na quinta-feira à noite, quando ela chega a saudade é grande ♥♥ mas eu só tenho a agradecer. Obg... Deus...
Assinado: Flávia, Edileide de Lima Romeiro e Maria José de Lima.

COLUNA LITERÁRIA

HISTÓRIAS COLABORATIVAS DE FAMILIARES E ALUNOS

A história da minha família
Bom, eu vou começar dizendo e agradecendo a Deus todos os dias por ter me dado uma pessoa mais que especial a minha mãe "vó", que logo cedo começou sua luta para criar cada um de seus filhos, passou por altos e baixos, mas sempre com a esperança de que o dia seguinte pertença ao Senhor, a fé nunca ficou fora de sua vida, sempre foi otimista, batalhadora e acima de tudo conquistar sua meta que é ver os filhos crescidos, os netos grandes, Jesus sempre abraçou essa grande mulher que é guerreira e sempre na certeza de vencer qualquer obstáculos, e mesmo na luta conseguiu sorris, e através de cada gesto pode descobrir a felicidade de cada um de nós, sejamos filhos ou netos, aprendi com essa mulher que podemos ser mais do que vencedores, somos amados, somos privilegiados com tantas bênçãos, tivemos sim e passamos por muitas dificuldades mas nunca baixamos nossas cabeças por algo que podemos enfrentar com a cabeça erguida e acima de tudo com fé em Deus. Lutas e fracassos fizeram parte de nossas vidas, mas tivemos a certeza de nossas vitórias. Sou quem sou graças a Deus e à minha "vó". Sou neta mas acima de tudo sou filha. Obrigada pela oportunidade.
Assinado: Kamila Vitória e minha vó Gisonita da Silva Barbosa

Minha vida
Um garoto chamado Ariel é um garotinho bem ativo, nós vamos falar um pouco do cotidiano da nossa família.
Minha vó vai trabalhar logo cedinho, e eu vou pro colégio estudar. Quando estou em casa, brinco com minha irmãzinha e minha mãe. Gosto de escrever bastante, assistir televisão, jogar videogame. E no colégio eu gosto de brincar com meus colegas, nós vamos muito à praia, meu tio, minha vó, minha mãe e eu, esse é só um pouco de nosso cotidiano.
Assinado: Ariel e família

Gosto de estudar
Uma menina chamada Vitória, que gosta muito de estudar, e Vitória até no final de semana ela quer ir para a escola, sábado e domingo? Mamãe, responde: filha, sábado e domingo é para descansar, brincar, passear, mas Vitória continua a reclamar e diz para a sua mamãe, tomara que chegue logo segunda-feira para eu ir para a escola.
Assinado: Vitória Régia e sua mamãe.

Eu e minha família
Eu, Maria Eduarda, minha rotina de todas as manhãs é eu acordo cedo, eu e meu irmão, me escovo, tomo banho, tomo café e me arrumo para ir ao colégio, mas todos os dias minha mãe que vai me deixar e buscar no colégio. O meu irmão mais velho estuda a tarde, meio dia almoça e 1 hora ele vai à tarde. Eu brinco e faço tarefa quando tem, meu pai trabalha à noite, de manhã ele dorme e a mãe cuida de todos nós e minha irmãzinha com três anos e eu gosto muito.
Assinado: Maria Eduarda, pais e irmão

Anexo III – Memórias do bairro

REPORTAGEM INFORMATIVA

O BAIRRO DE NOVA DESCOBERTA

Familiares e alunos mobilizados a compartilhar saberes sobre o bairro em que vivem.

Imagens: Google Maps

MEU NOME É ARIEL OLIVEIRA DA SILVA, TENHO 6 ANOS, NASCI E MORO EM NATAL, NO BAIRRO DE NOVA DESCOBERTA. MORO HÁ 6 ANOS NESSE BAIRRO, PORQUE É MUITO TRANQUILO E BOM DE MORAR. NA MINHA CASA MORA EU E MEUS AVÓS E MINHA MÃE. AS MELHORES LEMBRANÇAS QUE VIVI COM MINHA FAMÍLIA AQUI FORAM AS QUADRILHAS, FESTAS DAS CRIANÇAS NA RUA E OUTRAS COISAS. O QUE NÃO GOSTO NESSE BAIRRO É O TRÂNSITO E DESEJO PARA O FUTURO UM BAIRRO TRANQUILO E SEGURO.

MEU NOME É OTERDAN MIZAEL MIGUEL BEZERRA, TENHO 6 ANOS, NASCI EM ASSU RN, MORO NA CIDADE DE NATAL, NO BAIRRO NOVA DESCOBERTA. MORO HÁ 3 ANOS NESSE BAIRRO, PORQUE ELE É CALMO E PERTO DE TUDO. NA MINHA CASA MORA EU, MINHA MÃE, MEU IRMÃO, MINHA TIA E MINHA VÓ. AS MINHAS MELHORES LEMBRANÇAS QUE VIVI COM MINHA FAMÍLIA NESSE BAIRRO FORAM AS FESTAS DO NATAL COM MINHA FAMÍLIA, MINHA MÃE, MINHA VÓ, MINHA TIA E TODAS, E MINHA VÓ VIR MORAR COM A GENTE. O QUE EU NÃO GOSTO NESSE BAIRRO É PORQUE AGORA TÁ TENDO MUITO ASSALTO E NÃO TEM MUITA SEGURANÇA. O QUE EU DESEJO PARA O FUTURO NO BAIRRO É UMA ESCOLA MELHOR, OUTRAS ATIVIDADES NA EDUCAÇÃO E OUTROS PROJETOS.

MEU NOME É LUCINEIDE BENEDITA DOS SANTOS. (responsável de Lanny) TENHO 34 ANOS, NASCI EM MARIZAL, MORO NA CIDADE DE NATAL, BAIRRO NOVA DESCOBERTA. MORO HÁ 16 ANOS NESSE BAIRRO, MORO AQUI PORQUE É LEGAL E NÃO TENHO VONTADE DE SAIR. NA MINHA CASA MORA EU, LANNY, JOÃO PAULO, ALANA, MATHEUS. AS MINHAS MELHORES LEMBRANÇAS QUE VIVI NESSE BAIRRO COM MINHA FAMÍLIA FORAM FESTAS DE RUA, FESTAS JUNINAS (NATAL, CRIANÇAS), FESTA DA ESCOLA. O QUE EU NÃO GOSTO NESSE BAIRRO SÃO OS ASSALTOS, AS MORTES E AS DROGAS. O QUE EU DESEJO QUE MEUS FILHOS POSSAM SE FORMAR, SEJAM PESSOAS HONESTAS E PRESTATIVAS.

MEU NOME É ADRIANA DE LIMA ALEXANDRE DIAS, (responsável de Iarley) TENHO 36 ANOS, NASCI EM CANGUARETAMA, MORO NA CIDADE DE NATAL, NO BAIRRO NOVA DESCOBERTA. MORO HÁ 2 MESES NESSE BAIRRO, MORO NESSE BAIRRO PORQUE É UM BOM BAIRRO, MUITO TRANQUILO E NA MINHA CASA MORA EU, MEU ESPOSO E MEUS DOIS FILHOS. AS MELHORES LEMBRANÇAS QUE VIVI NESSE BAIRRO FOI ESTAR SEMPRE COM A MINHA FAMÍLIA E FESTAS, JANTAR, ALMOÇO. O QUE EU NÃO GOSTO NO BAIRRO É OS PREÇOS DOS ALUGUEIS, QUE SÃO CAROS. O QUE EU DESEJO QUE MEUS FILHOS POSSAM ENCONTRAR NO BAIRRO NO FUTURO É SEGURANÇA, PAZ E TRANQUILIDADE.

RELATOS

MEU NOME É KAMILA VITÓRIA DA SILVA BARBOSA, TENHO 5 ANOS, NASCI E MORO NA CIDADE DE NATAL, NO BAIRRO DE NOVA DESCOBERTA. MINHA FAMÍLIA MORA HÁ 13 ANOS NESSE BAIRRO, PORQUE ELE É BOM, E NA MINHA CASA MORA EU, KARINE, KAROLINE, KALINE, RAYNE, ISAAC, BERNARDO E GISANITA. AS MINHAS MELHORES LEMBRANÇAS QUE VIVI NESSE BAIRRO FORAM COM MINHA VÓ, PORQUE NÃO POSSO IR PARA AS FESTAS DO BAIRRO DAQUI DA RUA PORQUE SOU CRENTE E NÃO POSSO IR PARA OS ENCONTROS, PORQUE VOU AOS ENCONTROS DA IGREJA, QUE SÃO PARA JOVENS, PRÉ ADOLESCENTES E ADULTO. O QUE NÃO GOSTO NESSE BAIRRO É OS ASSALTOS E OS PALAVRÕES. DESEJO PARA O FUTURO DO BAIRRO MELHORIAS NAS ESCOLAS.

MEU NOME É UILCA DE LIMA (responsável de Nathália), TENHO 27 ANOS, NASCI EM RUY BARBOSA (BA), MORO NA CIDADE DE NATAL, NO BAIRRO NOVA DESCOBERTA. MORO HÁ 1 ANO NESSE BAIRRO, MORO NESSE BAIRRO PORQUE ELE É UM BAIRRO APARENTEMENTE TRANQUILO E NA MINHA CASA MORA EU E MINHA FILHA NATHÁLIA, MEU FILHO GEOVANE E O PAPAI EDMUNDO. AS MINHAS MELHORES LEMBRANÇAS QUE VIVI COM MINHA FAMÍLIA NESSE BAIRRO FORAM A CONFRATERNIZAÇÃO DE RIM DE ANO QUE TEVE NA IGREJA DO BAIRRO NA PASTORAL DA CRIANÇA, QUE FREQUENTAMOS TODOS OS ULTIMOS SABADOS DE CADA MÊS. O QUE NÃO GOSTO NO BAIRRO QUE EU MORO É OS BARES QUE FICAM COM OS SONS DOS CARROS MUITO ALTO ATÉ ALTAS HORAS DA NOITE, TODOS OS FINAIS DE SEMANA. O QUE EU DESEJO QUE MEUS FILHOS POSSAM ENCONTRAR NESSE BAIRRO NO FUTURO É UMA EDUCAÇÃO DE QUALIDADE EM PRIMEIRO LUGAR, PAZ E TRANQUILIDADE.

DAS MÃES, DIA DOS PAIS, SÃO JOÃO E OUTRAS COMEMORAÇÕES QUE PASSAMOS JUNTOS. O QUE NÃO GOSTO NESSE BAIRRO EM QUE MORO É A SUJEIRA DOS ESGOTOS, DAS RUAS, PRAÇAS, PRAIAS E ETC. VIOLÊNCIA, POR EXEMPLO ASSALTOS, BRIGAS ,MORTES, E INSEGURANÇA TÁ DEMAIS, ALÉM DOS ALUGUEIS DAS CASAS CARÍSSIMOS. O QUE EU DESEJO QUE MEUS FILHOS POSSAM ENCONTRAR NESSE BAIRRO NO FUTURO É ESCOLAS COM ENSINAMENTOS MELHORES E ALGUNS CURSOS E OUTRAS MUDANÇAS QUE NÓS NÃO TIVEMOS.

Produzimos uma reportagem com os alunos contando um pouco mais sobre o bairro

Com quem eu moro?

Por que moro aqui?

O que há de bom e ruim no bairro?

Vídeo sobre o momento:
https://youtu.be/SZ3D1I6cGmI

Anexo IV – Memórias coletivas do PLF – sessão reflexiva

Descrição: A Equipe Escolar comenta os impactos do programa durante o ano letivo.

F1: Desde já eu quero parabenizar a (Cascia), (Alana), professor (Moisés), (Daiane), toda a equipe que faz parte desse projeto, e assim, que só veio trazer benefícios para nós, para a nossa escola, para as nossas crianças, é um projeto que, infelizmente no inicio, assim, não acompanhei muito, mas do ano passado para cá, acompanhei bem mais a educação, e assim a gente passa a ver de uma outra forma mesmo, porque como você passa acompanhar, você passa a perceber a riqueza que é um projeto desse dentro da escola, com a participação de vocês pais, isso é riquíssimo. A presença da família na escola é fundamental, e como eu sempre coloco, a questão da gente ter essa visão de trazer a família para escola, e esse projeto só fez valorizar isso ainda mais, queremos agradecer enquanto escola, mais uma vez por ter gerado a nossa escola, a (Cascia) ter abraçado da forma que abraçou, eu lembro que quando nós fomos procurar alguém para desenvolver esse projeto, foi a primeira pessoa, a primeira a ouvir, (inint) ela, e ela realmente abraçou. Eu quero parabenizar e agradecer a vocês pais, porque (Cascia) realmente foi muito privilegiada de ter os pais que ela tem, nesse caminhar do projeto, estejam conosco, estejam presentes, continuem, mesmo que as crianças vão para o segundo ano, o projeto não parte do segundo ano, mas aí vocês permaneçam com esse perfil de acompanhar os filhos de vocês, procurar falar com os professores.

F2: Bom dia a todos e a todas, eu queria dizer que eu estou muito feliz por vocês estarem aqui como eu já disse ali (na reunião), é muito importante o acompanhamento dos pais, juntos a essa (inint) na escola, e a gente fica muito sensibilizado com esse projeto que (inint) acompanhamos de perto, isso enriqueceu a nossa escola, os nossos alunos, porque tem aluno que esta no terceiro ano também, e isso foi o mais importante, e eu digo sim, que essa parceria com a universidade, é importante, e mais importante porque nós realmente entregamos esse projeto nas mãos de (Cascia), que realmente ela faz tudo, quando ela entra, entra realmente para que aconteça. Então realmente esse projeto aconteceu, com (Cascia), com (Alana), com (Daiane) então esse projeto, realmente a gente viu que ele foi passo a passo acontecendo, e isso a gente ficou muito feliz, feliz pela escola, que somos nós, que nós vestimos a camisa da nossa escola, mas estamos aqui não é nem só porque estamos com a camisa, mas que a gente realmente recebeu, e nós fazemos com que, ele realmente crescesse, e estamos vendo hoje os frutos dessa parceria, realmente foi muito válida, e espero que se puder continuar, forte e maravilhoso.

Descrição: Falas de familiares sobre a experiência no projeto.

F1: Esse projeto (inint) foi muito importante. Eu aprendi muito e a dar mais valor à família na escola, aprendi a dar mais valor às tarefas que Julia levava e não só os passeios, mas as tarefas ficaram marcadas. Foram só de aprendizados e foi muito bom esse projeto, e pelo jeito não vai fica só impresso, vai fica no coração e na mente porque foi muito bom e já estou com saudades.

F3: Gostaria de agradecer primeiramente a Deus, segundo a escola, os professores, a diretora. E eu estou vendo que o meu filho está aprendendo muito aqui nesse colégio. Estou muito feliz, e ainda mais esse projeto. Ele é muito animado, gosta muito de participar das tarefas e eu dou muita força a ele, e esse projeto veio pra

ajudar a gente. Eu meu marido. Então eu tenho que agradecer a todos. Que esse projeto siga em frente se Deus quiser.

F4: Olha eu agradeço muito por você cuida da minha neta, e eu adorei da professora (Daiane), e também (Alana). Olha ela também (inint) muito, teve um dia que ela não estava nem... sei lá assim, mas agora depois do projeto ela melhorou muito. Então (inint) agradecer a você, primeiramente a Deus, segundo a vocês e muito obrigado.

F5: Primeiramente bom dia a todos, (inint) a diretora, a todos vocês. Eu gosto muito da escola a professora aqui que ela adora essa professora. Deus no céu e essa professora na terra (inint) aí, "voinha...". Ela não passa um dia sem vir pra o colégio, mesmo que ela esteja doente ela, "voinha você pode me levar no colégio?". "posso". "eu não quero perder um dia de aula". "tudo bem". Ela só não vem quando ela está doente, mas melhorou ela vai pra o colégio. Aí eu quero agradecer a Deus primeiramente, a vocês. Ela não estava desenvolvendo, esse projeto veio, esse jornal (inint), ela está com muita força de vontade pra estudar. E eu agradeço a Deus e a vocês.

F6: Foi muito bom, (inint) ela diz assim, "vó (inint) eu também tenho minha amiguinha lá, a Alana". E ela desempenhou muito, ela quando está em casa ela pega o livrinho aí diz assim, "olha vó, eu aprendi essas letrinhas no jornal flor". Eu digo, "então está bom (inint) [00:00:27]".

F2: E a sua participação no jornal?

F6: Também eu adorei nesse movimento de estar aqui com ela, nessa participação pra o jornal flor.

F3: Eu vi que (inint) desempenhou mais a leitura depois do Jornal Flor. Porque ele (inint) todas as palavras que ele vê, ele começa a juntar e assim que ele está muito melhor depois do Jornal Flor. Desde que começou esse jornal que ele melhorou muito. Se interessou mais. Tem coisas que eu digo assim, "(inint) ao invés de você está vendo (TV) vá ler". Aí ele diz, "eu já li, olha aqui. Margarina, vinagre, óleo". Aí começa a ler tudo, tudo que ele vê ele vai lendo. Então eu acredito que esse jornal desempenhou ele. Ele ficou mais interessado.

F4: Desempenhou também. Que ela não estava interessada a fazer as atividades, eu tinha que ir na bolsa dela pra saber se estava tudo bem. Ela "voinha eu já sei fazer as minhas atividades". As atividades que vai pra casa, ela mesma faz sozinha. Ela só me pede ajuda quando está em duvida. Aí ela vai e me pede ajuda. "voinha isso aqui é assim?". Eu vou e digo, "é está certo". Mas ela se desenvolveu muito com esse jornal flor.

F5: Ela aprendeu bastante com esse jornal. Não só ela, mas eu também. Pra mim foi uma experiência única. Pra ela foi maravilhoso, foi tudo de bom esse jornal na minha vida e principalmente na vida dela.

F6: Eu vou falar um pouco da inauguração da biblioteca participaram da inauguração da biblioteca hábitos de ler, e pra mim foi muito gratificante participar junto com eles, a escola pequena, mas a vontade deles de estudar, de eles participarem. A participação de todos, eu achei aquilo muito gratificante. Temos uma escola rica, nós. A escola daqui é enorme, mas a de lá é muito pequena, os espaços pequeno demais, mas estava lá a biblioteca, a coisa mais linda, tudo perfeito, tudo tão lindo que eu me encantei. Parecia uma coisa maravilhosa, um

jardim quando eu encontrei aquela biblioteca pequena, mas toda equipada. Eu acredito que tudo que eles precisam esteja ali, pra eles aprender mais, e crescer e dar valor a leitura. Hoje a leitura é muito importante pra cada um dos alunos, eu gosto muito de ler e incentivo (Julia) mesmo, e espero que ela chegue lá. E os alunos da escola (Ulisses de Góis) fazem parte do projeto. Foram convidados para fazer a cobertura da biblioteca, pra fazer parte do jornal que eles participam.

F7: Foi muito bom estar vendo a 2ª edição [do jornal] com meu filho Adri que cada dia que passa ele aprende mais, estou muito feliz com a participação dele no jornal.

NOVAS TECNOLOGIAS – NOVOS LETRAMENTOS: A FANFICTION APRIMORANDO O LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Cristiane Melo Alves

UERJ, Faculdade de Formação de Professores, Departamento de Letras – Profletras. cristianema.rj@gmail.com. São Gonçalo, Brasil.

Resumo:

As novas tecnologias vêm acarretando mudanças no contexto educacional alterando o modo de aprender e de ensinar. Neste contexto, surge o perfil de um "novo educador de Língua portuguesa". Esse é consciente da globalização e tem para si, como base no processo de ensino os diversos gêneros textuais e digitais, possibilitando, dessa forma, as multimodalidades dentro dos letramentos, neste panorama incluímos as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Com o objetivo de trazer à relevância o impacto das novas ferramentas digitais e dos multiletramentos no ensino de produção de texto na Educação de Jovens e Adultos que proponho apresentar uma série de experiências de leitura e escrita vividas pelos alunos desta modalidade com o gênero *fanfiction*, com a publicação em *fanzine.* Justifica-se a importância deste tema pelo fato de as formas de comunicação terem evoluído e ganhado espaço dentro das salas de aula. Ao aliar as novas ferramentas digitais ao dia a dia de maneira democrática dentro do ambiente escolar, procurou-se favorecer o processo de ensino aprendizagem. Magda Soares destaca que os multiletramentos acontecem quando um indivíduo se apropria efetivamente da leitura e escrita em um espaço virtual. Observamos com as práticas em sala de aula que houve interação e que, a leitura e a escrita foram valorizadas, visto que os alunos apresentaram motivação para as atividades propostas, principalmente por terem acontecido em ambientes diferenciados e com ferramentas tecnológicas diversas.

Palavras-chave:

Educação de Jovens e Adultos; multiletramentos; leitura e escrita; *fanfiction.*

Introdução

Muitas mudanças sociais e transformações culturais vêm ocorrendo nos últimos vinte anos não apenas no mundo do trabalho, mas também na economia global e nas culturas híbridas. Isso deve-se porque a sociedade vive em constantes transformações aceleradas pela influência da globalização e do avanço tecnológico no cotidiano das pessoas, e neste panorama, as novas tecnologias, ou as TICs assumiram um patamar privilegiado nos espaços sociais.

As formas de comunicação também evoluíram e ganharam espaço dentro das escolas. Observamos esta mudança nos jovens de hoje também denominados 'Nativos Digitais'. Os jovens contemporâneos possuem várias possibilidades de recursos digitais favorecendo sua participação em práticas diversas, dessa forma entendemos que a interação *online* pode ser bastante significativa para a aprendizagem de produção textual no processo escolar. Daí uma emergente necessidade de mudanças nas possibilidades de formas de ensino, de multimodalidades dentro dos letramentos, ou seja, os multiletramentos, cujas estratégias podem contar com diferentes práticas que sustentem e mobilizem diversas atividades, envolvendo material impresso, forma física e o suporte digital (Rojo, 2012).

Rojo salienta, "posso investigar por que e como esse modo de se expressar por escrito funciona. Em vez de proibir o celular na sala de aula, posso usá-lo para a comunicação, a navegação, a pesquisa, a filmagem, a fotografia" (Rojo, 2012, p. 27). Mediante o exposto, surge também o perfil de um 'novo educador de língua portuguesa' que tem para si os diversos gêneros textuais/digitais/multimodais e as ferramentas tecnológicas como aliados no processo de ensino. Esse 'novo educador' tem consciência de uma série de mudanças, dentre elas da globalização, da linguagem digital e do conhecimento tecnológico que vêm modificando o cotidiano das pessoas, levantando revisões de questões muito importantes como identidade, cidadania, mercado de trabalho e perspectivas educacionais – currículo e metodologia.

Quando levantamos questões sobre a globalização e a revolução tecnológica, a educação se centraliza como um desafio no que tange a implementar as diversas ferramentas como aliadas ao ensino, desafios com o professor que não possui o devido conhecimento tecnológico, desafio da instituição escolar que possui poucos suportes

e, até para alguns alunos, que mesmo mediante a toda globalização ainda não consegue se inserir totalmente neste universo tecnológico, como é o caso de alguns alunos da EJA. Pensando nessa realidade procurei desenvolver minha pesquisa com o pensamento*: como ajudar de forma lúdica e prazerosa aos meus alunos da Educação de jovens e adultos a desenvolverem a prática da escrita?* Para isto procurei recorrer ao que os jovens mais utilizam em termos de tecnologia, a *internet*.

A Educação de Jovens e Adultos e seu novo perfil

Por certo, precisamos de antemão, conhecer os sujeitos envolvidos neste processo, diagnosticar o conhecimento prévio dos aprendizes, quem eles são, como viv**e**m, o que fazem, por que resolveram voltar a estudar ou por que foram levados a estudar na EJA. Isso porque observamos que recentemente o perfil dos alunos desta modalidade vem se modificando, ou seja, vem sofrendo um rejuvenescimento. Esse fenômeno decorre do fato de a EJA ter passado a receber um contingente maior de alunos oriundos do ensino regular que não tiveram êxito no diurno. Constata-se que ou pela defasagem idade-série, ou por apresentarem algum problema de indisciplina, esses alunos passam a frequentar o curso de jovens e adultos, muitas vezes tendo sido aí matriculados pela gestão escolar para resolver problemas do ensino regular diurno. Por esse motivo, a cada ano esses alunos são mais jovens e, por uma característica geracional, já estão imersos neste mundo virtual, portanto, entendemos que eles também precisam ter acesso às ferramentas digitais como aliadas ao processo de ensino aprendizagem.

Giovanetti nos traz uma apreciação sobre os sujeitos da EJA: “E para o campo da EJA, são jovens e adultos que, não tendo dito o acesso e/ou permanência na escola na idade que lhes era de direito, retornam hoje, buscando o resgate do mesmo”. (Giovanetti, 2007, p. 244)

Conforme o artigo 22 da Lei 9394/96: “A educação básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”. Sobre a Educação de Jovens e Adultos temos o artigo 37 da LDB que diz:

> A Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio em idade própria”. Art. 37. A *educação de jovens e*

> *adultos* será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.
>
> § 1º Os sistemas de ensino assegurarão *gratuitamente aos jovens e aos adultos*, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.
>
> § 2º O poder público viabilizará e estimulará o *acesso e a permanência do trabalhador na escola*, mediante ações integradas e complementares entre si.
>
> § 3º A educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento. (Incluído pela Lei nº 11.741, de 2008)
>
> Art. 38. Os *sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos*, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

Ao voltar os olhos para a história da Educação de Jovens e Adultos no Brasil percebemos que não é uma história "de ponta" ou de destaque, ao contrário é uma história pouco lida, de poucos encantos, tentativas e investimento. Apesar disso muitas reflexões foram levantadas nas últimas décadas, alimentando a necessidade de investimento pedagógico para que se chegue a uma proposta produtiva para a Educação de Jovens e Adultos. Entendemos que para se chegar a esta proposta deve-se levar em conta a realidade atual, as experiências cotidianas, as aprendizagens discentes e docentes, para que assim tenhamos como repensar a prática docente, traçar estratégias e, consequentemente, transformar a realidade.

E quando nos referimos à Educação de Jovens e Adultos, a voz mais forte que conhecemos é a de Paulo Freire, que sempre lutou incansavelmente pelo fim da educação elitista e por uma educação democrática e libertadora, pregando que o conhecer pode interferir na realidade. Segundo Freire ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção (Freire, 1996).

Assim, Scheibel e Lehenbauer citam Bovo (2008, p. 83), afirmando que "se a educação visa ao desenvolvimento da pessoa como um todo, a dimensão pedagógica da educação de jovens e adultos deverá estar voltada para a promoção dessa pessoa." Nesse sentido, justifica-se o estudo proposto de modo a contribuir para que a realidade escolar destes alunos da EJA incorpore os avanços tecnológicos e assim contribua para diminuir a distância entre as conquistas teóricas e a prática docente.

Novas Tecnologias – Novos Letramentos

O letramento é um termo que está em 'moda' no meio acadêmico, por tempo, ele foi sinônimo do termo alfabetização, entendido como sendo a arte de aprender a ler e escrever. No entanto, em meio a discussões entre diversos teóricos e estudos ao longo dos anos, o termo letramento passou a ser considerado como o uso da leitura e escrita em práticas sociais. Práticas essas que se fazem presentes em qualquer lugar que possa ocorrer um evento de letramento, não somente a escola, detentora do saber escolarizado. Para Street não há um letramento único, dominante, mas sim diversas práticas letradas, ou letramentos. Um evento de letramento é possível acontecer na comunidade em que o aluno vive, na igreja, no ônibus, ou seja, em qualquer ambiente em que haja aprendizagem (Street, 2014). Dessa forma, as práticas sociais podem ser múltiplas, assim adotaremos o termo 'letramentos'. Street traz as seguintes conceituações: "Eventos de letramentos são atividades particulares em que o letramento tem um papel: podem ser atividades regulares repetidas. Práticas de letramento são modos culturais gerais de utilização do letramento aos quais as pessoas recorrem num evento letrado (apud Barton,1991:5) (Street, 2014, p. 18).

Por isso embasaremos este trabalho com uma perspectiva mais contemporânea sobre letramento, numa visão mais ampla que abarca perspectivas transculturais. Fugiremos do modelo 'autônomo' do letramento, tradicional, pregado por longos anos e restrito à linguagem verbal escrita. Esse modelo apresenta uma visão dominante que reduz o letramento a um conjunto de capacidades cognitivas que podem ser medidas.

Ainda segundo Street o letramento não deve ficar apenas às noções educacionais de ensino e aprendizagem, preso apenas ao que aos alunos realizam na escola, isto é o que ele chama de pedagogização do letramento. Para ele o letramento adquire novos usos e significados, ou seja, existem múltiplos letramentos praticados pela sociedade, seja em casa, na igreja, no trabalho, com um grupo de amigo, em uma cooperativa etc., são os letramentos sociais. O que não se deve pensar é um único tipo definidor de letramento.

> O letramento está de tal modo encaixado nessas instituições na sociedade contemporânea que, às vezes, é difícil nos desvencilharmos delas e reconhecer que, na maior parte a história e em

> grandes setores da sociedade contemporânea, as práticas letradas permanecem encaixadas em outras instituições sociais. (Street, 2014, p. 122)

É neste cenário de novos letramentos, de novas concepções, de mudanças socioculturais, políticas e tecnológicas, com mudanças nas formas de comunicar, relacionar e nesse repensar da própria prática pedagógica que salientamos para a pedagogia dos multiletramentos nas suas dimensões e propostas. O termo multiletramento empregado pelo grupo New London Group[17] implica a incorporação de diferentes sistemas da cultura contemporânea, os processos pedagógicos e também da diversidade cultural e linguística que emergem na contemporaneidade.

Esses estudos de novas práticas dos multiletramentos vêm avançando continuamente abarcando concepções mais amplas dos letramentos, deixando para trás a prática convencional e fazendo com que mais número de profissionais da área educacional assuma nova posição pedagógica. Os multiletramentos estão relacionados à multiplicidade de canais de comunicação, mídia, e, principalmente a diversidade cultural e linguística. A partir de então, surge também o termo multimodalidade que se refere a maneiras e combinações diferentes de trabalhar com a mídia.

A pedagogia dos multiletramentos seria uma forma de dar acesso a todos os estudantes a modos de vida em que a diversidade seja produtiva e ampla, implica não somente a incorporação dos diferentes sistemas semióticos incutidos na sociedade contemporânea, mas a grande diversidade cultural e linguística deste mundo globalizado.

Letramento digital

[17] O grupo de Nova Londres (uma pequena cidade no estado de New Hampshire nos Estados Unidos) é como ficou conhecida a reunião de pesquisadores durante uma semana de 1994, para discutir a questão do futuro do ensino dos letramentos à luz das mudanças que o mundo estava vivendo. O artigo - manifesto desse grupo, publicado em 2000 consolida as discussões iniciais e a interação dos dez pesquisadores ao longo de um ano de trocas e reflexões.

É certo que avanços um pouco, mas ainda há muito o que se fazer para que se efetive o chamado Letramento digital, que, segundo Soares (2002) dá-se quando a prática de leitura e escrita é possibilitada pelo uso do computador (ou ferramentas tecnológicas) e pela *internet.* Ao contrário do que se supôs inicialmente, o letramento digital promoveu o uso intenso da escrita. Segundo Marcuschi (2001) é como se a sociedade tivesse se tornado mais 'textualizada', ou melhor, mais envolvida para o plano da escrita. Sendo assim, fez-se pertinente a incorporação das novas tecnologias às práticas pedagógicas, de modo não só a oportunizar esse acesso, mas também para trazer suporte ao processo de aprendizagem (Marcuschi 2002). Neste sentido, entra em plano os multiletramentos que apontam para dois tipos específicos de multiplicidade: a cultural das populações e a semiótica dos textos (Rojo, 2012).

> Trabalhar com multiletramentos pode ou não envolver (normalmente envolverá) o uso de novas tecnologias de comunicação e de informação ("novos letramentos"), mas caracteriza-se como um trabalho que parte das culturas de referência do alunado (popular, local, de massa) e de gêneros, mídias e linguagens por eles conhecidos, para buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático. . . (Rojo, 2012, p. 8)

Neste ínterim trago uma definição ampla de tecnologia, que segundo os PCN é: "Tecnologia é o estudo das técnicas, isto é, da maneira correta de executar qualquer tarefa." (PCN 1998, p.1 30). Já o termo Tecnologia Educacional remete ao emprego de recursos tecnológicos como ferramenta para aprimorar o ensino. "É usar a tecnologia a favor da educação promovendo mais desenvolvimento socioeducativo e melhor acesso à informação." (Portal da Educação).

Com advento das novas tecnologias, a facilidade em se obter um aparelho celular e de mais fácil acesso à internet, as pessoas passaram a utilizar mais as redes sociais e as muitas possibilidades que se tem em um ambiente virtual. Nunca se comunicaram tantas palavras como agora. É nítida a imensidão de textos curtos e de todos os tipos que circulam; escrever na internet se tornou uma prática diária e quase obrigatória. O acesso à internet ainda não é garantido a todos, mas a grande maioria dispõe desta inovação.

Com a internet, as redes sociais e os gêneros digitais os textos se tornaram mais naturais e coloquiais, as pessoas passaram a receber uma grande quantidade de informações, por conseguinte passaram a ler mais textos, narrativas, miniconto etc. e

também passaram a escrever mais. Dessa forma a internet deixou o leitor mais receptivo e ao mesmo tempo mais participativo. Muitos que não liam absolutamente nada, hoje saíram desta situação e assumiram uma posição de leitores emergentes. E neste universo, a internet tornou-se um dos meios de difusão de mensagem mais acessíveis, assim sua linguagem se tornou globalizada (Galli, 2007).

Mediante o exposto acima e pensando nas múltiplas possibilidades que as novas tecnologias proporcionam e facilitam no processo de letramentos, escolhemos o gênero discursivo *fanfiction* [18] como ferramenta colaborativa no espaço de conhecimento e letramento digital na turma.

Recorremos aqui mais uma vez ao conceito de multiletramentos que na contemporaneidade aponta para a multiplicidade cultural e semiótica de constituição dos textos por meio do qual se comunica (Rojo, 2012, p. 13). *Para Galli, 2002) como a internet tem se tornado um dos meios de difusão de mensagens mais acessíveis, sua linguagem também se propagou e se tornou globalizada.* Soares em um artigo publicado na Revista Contracampo afirma que: "O maior instrumento da globalização cultural na sociedade tem sido certamente o conjunto das redes de comunicação de massa. A abrangência, extensão e eficácia dessas redes estão na raiz das maiores transformações na virada do século". (Soares, 1997, p. 25)

Transformações estas que acontecem de modo cada vez mais acelerado em nossa sociedade e que muitas vezes nos assustam. Há quem veja nessa torrente de transformações e informações acessadas via internet um fator negativo, pois dificultaria o interesse dos alunos ou de qualquer outra pessoa na leitura de textos como contos, romances, por exemplo, e também prejudicaria a sua escrita nas produções escolares exigidas pela norma culta. Para muitos a linguagem veiculada na internet está cada dia mais sendo banalizada ou vulgarizada, 'empobrecendo' a Língua Portuguesa. Em contrapartida, estudiosos inserem-se na perspectiva que essa visão é atribuída aos indivíduos, até mesmo professores de Língua Portuguesa que acreditam que há uma modalidade "pura" ou são pouco dotados da aplicabilidade dessa tecnologia (Komesu &Tenani, 2009).

[18] Fanfiction é uma prática de letramento on-line. A fanfic, abreviação do termo em inglês fanfiction, ou seja, "ficção criada por fãs", que também podem ser chamada de ficocupa-se de contos ou romances escritos por terceiros. Os autores dessas fics são chamados de fictores

Portanto, no que diz respeito ao ambiente virtual com seus gêneros deve-se explorar e discutir o contexto das informações que ali circulam e das situações de comunicação. Mais do que garantir o acesso a informações, a aprendizagem e o uso de ambientes virtuais e o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, é preciso ensinar aos alunos a tratar a informação, avaliar a procedência e lê-la criticamente, assim aproveitar o potencial interativo dessas novas mídias.

Escrever com prazer através da *fantiction*

O que eu mais ouvi enquanto professora de Língua Portuguesa foi que, "escrever é muito difícil", "eu não gosto de ler e nem de escrever" "não sei começar o texto", "nunca aprendi isso na escola" e uma infinita quantidade de frases. E, por vezes, senti na pele que o ato de escrever é complicado, mas é um caminho possível. Concordo com Ferrarezi quando aponta que o ensino da escrita no Brasil é do tipo "vai escrever" e ponto, como se todos os alunos tivessem o "dom" de saber escrever. Erroneamente, esse foi um pensamento, ou mito que muitos acreditavam e que perdurou em muitas pessoas. Até hoje ainda escuto: "não tenho o dom da escrita". Na verdade, escrever não é um dom inato na pessoa, ninguém tem a obrigação de nascer sabendo escrever. Escrever é uma competência que se adquire quando se domina certas habilidades (Ferrarezi, 2015). Como se fala só se aprende a cozinha, cozinhando, da mesma forma, só se aprende a escrever, escrevendo.

A escrita é uma atividade presente em todos os momentos do processo de aprendizagem, quando o aluno responde a uma pergunta ele está produzindo escrita, quando fazem trabalhos em grupos com cartazes, criação de propagandas, as próprias avaliações, tudo são processos de escrita, ou práticas de letramentos. Essas práticas não são exclusivas da escola, fora do ambiente escolar, o aluno é envolvido em diversos momentos de letramentos. Podemos ver quando está envolvido nas redes sociais., há a interação entre a leitura e a escrita. Quando ele vai à igreja, seja no Catecismo, seja na Escola bíblica dominical, a prática da escrita é evidente. Foge do tradicional ambiente escolar e, dá-se no ambiente de vivência do aluno.

O grande problema é que a escola ainda não enxergou essa realidade, e muitas ainda não valorizam tais práticas fora do ambiente escolar. Não podemos pensar em letramentos somente no que o aluno faz na escola, mas sim, no ônibus, na igreja, em casa etc. o processo da escrita vai além da escolarização. Trazemos como exemplo uma manicure, ela nunca foi à escola para aprender o processo de leitura e escrita, no entanto, é uma pessoa muito letrada. Aprendeu a ler e escreve nas diversas práticas de letramentos que viveu, foi ensinada em casa e conseguiu dominar as habilidades necessárias e, hoje domina todas as redes sociais, consegue fazer uma leitura mais complexa e ajudar sua filha de oito anos nas tarefas escolares. Ela é um exemplo, como muitos, de que nossos alunos precisam além de aprender os letramentos, precisam vivê-los.

O gênero multimodal: *fanfiction*

Trabalhar com gêneros é criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva, ou seja, o sujeito é capaz de utilizar a língua de modo variado, para produzir diferentes efeitos de sentido e adequar o texto a várias situações de prática oral e escrita. Segundo Bakhtin (2003) os gêneros "são determinados por uma dada esfera de comunicação", são instrumentos utilizados para a realização das práticas sociais. Na perspectiva de Alves: ". . . ler fanfic on-line convida a promover práticas sociais de letramentos, pois, no decorrer das leituras, os leitores interagem com uma multiplicidade de linguagens em espaços multimodais que exigem uma postura mais contemporânea na maneira de ler e escrever" (Alves, 2015, p. 78).

O gênero multimodal fanfiction consiste em narrativas veiculadas em sites e possuiu como característica a ficcionalidade com publicação em *fanzines* ou *ezines*. *Fanfiction* é o termo que designa um tipo específico de ficção utilizando o ambiente e personagens determinados, textos escritos por jovens fãs de livros, filmes, séries

televisivas, história em quadrinhos (inclusive os mangás[19] japoneses), desenhos animados (incluídos os animês[20] japoneses), bandas musicais, entre outros.

Os leitores/escritores das fanfictions inspiram-se nos personagens, nos cenários, nas tramas, nos conflitos das obras que são fãs, a partir dos quais se dedicam a escrever suas próprias histórias. A *fanfiction* sempre é baseada em uma obra que já existe e cabe ao seu autor expandir ou mudar (parcial ou total) a história original. Todo tipo de obra pode ser homenageada como: livros, filmes, contos, novelas, séries de TV, ou seja, qualquer coisa que tenha história. O escritor da *fanfic* – popularmente chamada- pode escrever sobre os personagens que mais gosta, dar continuidade a história original ou alterá-la completamente. A maioria das *fanfics* envolve a ficção científica e fantasia, o que, por se passarem em universos complexos, possibilita expandir a história original. Sendo assim, entendemos ser importante estender a *fanfiction* ao letramento literário - entendido como um conjunto de práticas sociais que usa a escrita literária- mas, que se concretiza em um ambiente virtual. Segundo Tenório:

> A *fanfiction* não é um gênero gerado pelos ambientes virtuais, mas foi nesse ambiente que se popularizou e se diversificou. O termo originado a partir das palavras em inglês *fan* e *fiction designa* uma história fictícia criada por fãs com base em uma obra original. Desse modo, a partir de um livro, quadrinhos, anime, filme, série de TV, ou seja, narrativas midiáticas, ou ícones culturais, como bandas ou atores favoritos, os fãs produzem seus textos, sem caráter comercial ou lucrativo, publicando-os atualmente em *sites* ou *blogs*. (Tenório, 2013, p. 5)

Com o advento da *internet* os muitos fãs tiveram a possibilitar de trocarem e publicarem as diversas histórias que já estavam escritas. Essa publicação ocorre em sites específicos como o *NyahFanfiction (*nacional), *Wattpad (*internacional*)*, *Social Spirit*, FanFiction.net, e FictionPress ainda em comunidades ou fóruns. A publicação nestes lugares mencionados torna-se uma ótima fonte de socialização, além de aumentar suas possibilidades de escrita, pois os *fans* podem trocar ideias, sugerir. A princípio as *fanfictions* eram publicadas em fanzines, que são publicações impressas

[19] Mangá é o nome dado ás histórias em quadrinhos de origem japonesa. A palavra surgiu da junção de: man, que significa involuntário e gá, imagem. O que diferencia os mangás Com quadrinhos é a representação gráfica totalmente própria.

[20] Anime é um termo que define os desenhos animados de origem japonesa e também os elementos relacionados com este desenho. O anime é tradicionalmente desenhado à mão. Mas, com o advento tecnológico, muitos animes passaram a ser produzidos em computador. Os temas abordados nos animes são variados – ficção, aventura, terror, drama, romance etc. –. Os animes fazem muito sucesso no rasil e em várias partes do mundo.

em que os fãs trocavam informações sobre uma categoria. A palavra *fanzine* vem da contração da expressão em inglês *fanatic magazine*, que significa em português revista de fãs. Então, as *fanfictions* são publicações feitas por pessoas e para as pessoas que gostam de um determinado tema em comum. Sobre este fato trazemos as palavras de Tenório:

> Nos fanzines existia um espaço dedicado às pessoas poderem escrever suas próprias histórias baseadas nas originais, as chamadas fanfictions. A fanfiction surgiu da necessidade de leitores/espectadores de uma obra, seja ela literária, cinematográfica, televisiva, história em quadrinhos, anime, entre outras obras de ficção, desenvolverem um enredo que tenha relação com a obra original, mas que possa ter o olhar deste leitor, ou seja, que ele possa modificá-lo e interagir com aquilo que o autor da obra já tenha escrito. (Tenório, 2013, p. 4)

Apesar de hoje as fanfictions serem publicadas na *internet*, as *fanzines* artesanais ainda fazem muito sucesso. Existem comunidades na *internet* que se dedicam em novas publicações e divulgações de trabalhos dos fanzineiros - é como são chamadas as pessoas que publicam *fanzines.* Existem *fanzine*s sobre qualquer tema: ficção-científica, política, música, literatura, culinária, e inúmeros outros, abordados sob as mais diversas formas: contos, poesias, documentários, quadrinhos e entre outros. Alguns estudiosos do assunto consideram *fanzine* somente a publicação que traz textos, informações, matérias sobre algum assunto. Quando a publicação traz produção artística inédita seria chamada revista alternativa. No entanto, o termo *fanzine* se disseminou de tal forma que hoje engloba todo tipo de publicação que tenha caráter amador. Assim, quando temos a oportunidade de levar esse tipo de gênero para sala de aula abrimos um campo para a produção de texto mais contextualizada, mais crítica, o que mudou foi o suporte da leitura e da escrita (a tela do computador) e a interação leitor-escritor, para também "leitor-navegador", que deixou de ser um consumidor passivo e passou a ser também um produtor do texto.

No quadro que se segue há alguns termos veiculados no meio deste gênero digital.

Fanfic /fics – como a fanfiction é popularmente chamada
Fan - escritor dafanfict

Drabbles– são as fanfics mais curtas, tem em torno de 50 a 100 palavras.

Fluffy ou 'fofinhas' – são as mais leves, românticas e engraçadas e são curtas também, têm menos de 1000 palavras

Fanzine – local de publicação de fanfictions

Zine – abreviatura de*fanzine*

Crossovers é o nome dado ao gênero de fanfiction que cruza personagens de universos diferentes na mesma história

Além dos gêneros comuns (Romance, Ação, Comédia, Terror, Drama, Aventura, e todos aqueles que se encontram nos filmes, por exemplo), as fanfics possuem alguns gêneros mais exclusivos:

Angst – a palavra significa medo. São *fanfics* criadas em torno da emoção desagradáveis, como, angústia, tristeza e ódio

AU (*Alternative Universe*) – são fanfics passadas em universos alternativos, as personagens podem estar em meios diferentes.

Darkfic – *fanfiction* cheia de cenas depressivas, atmosferas sombrias e situações angustiantes. É o contrário das fanfictions definidas pelos termos "waffy/fluffy

Construção da Proposta de Produção Textual com o gênero *fanfiction*

O campo de pesquisa onde a proposta pedagógica foi implementada foi o CIEP Municipalizado 465 – Dr. Amílcar Pereira da Silva, localizado na cidade de Quissamã ao Norte Fluminense do Estado do Rio de Janeiro a 212 km da capital. A escola apresenta o lema "Construindo Sonhos" e enfrenta os seguintes desafios no contexto educacional: as taxas e indicadores, distorção e aproveitamento, ensino e aprendizagem. A escola apresenta como missão:

> Oferecer uma educação pautada nos valores éticos, morais, políticos e sociais formando assim, cidadãos críticos conscientes de seus direitos e deveres, capazes de interagir e transformar a realidade para uma vida digna em sociedade". E ainda tem como visão de futuro: "Ser uma escola de referência em educação, que respeite o indivíduo, suas diferenças e limitações, que trate o aluno como agente de sua própria aprendizagem, capazes de interagir, superar

> dificuldades e transformar a realidade para uma vida digna em sociedade." Como valores temos: ética, superação, valorização e responsabilidade. E é com base nos valores 'superação e valorização' que procurarmos desenvolver nos alunos a capacidade de "ser sujeito elaborador e criador do conhecimento e de sua própria identidade, consciente de sua capacidade de refletir criticamente sobre a realidade e de transformá-la; ser único, original e complexo, distinto dos demais pela sua individualidade; ser concreto, autuando em um contexto social e cultural". Dessa forma, objetivando oportunizar ao aluno o crescimento intelectual como meio de se autorrealizar como cidadãos conscientes, críticos e participativos, conhecendo seus direitos e deveres (Projeto Político Pedagógico, 2015).

Visando a uma proposta de mudança na prática pedagógica que afetasse tanto a mim quanto aos estudantes, foi que adotei como procedimento metodológico deste trabalho a pesquisa ação, porque consiste em um processo contínuo que exige além de conhecimento, de buscas por parte do educador, mas também exige um trabalho colaborativo em que se valoriza a voz de todos os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem. Para Noffke e Somekh "a pesquisa de ação é uma ampla família de práticas . . ." A pesquisa de ação encara diretamente o problema da divisão entre teoria e prática, supondo que ambas estão entrelaçadas e nenhuma ocupa uma posição superior. A prática gera conhecimento, inclusive teoria, e esta pode ser não só aplicada como testada na prática (Noffke, S.E & Somekh, B, 2009, p 141).

Segundo Tripp[7], a pesquisa-ação é um tipo de investigação-ação, conceituada como toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática (Tripp, 2005, p. 443). Uma definição restrita seria "pesquisa-ação é uma forma de investigação–ação que utiliza técnicas de pesquisa consagradas para informar a ação que se decide tomar para melhorar a prática" Tripp, p. 447. Visto que meu objetivo na pesquisa é investigar o impacto das novas ferramentas digitais e dos multiletramentos no ensino de produção de texto na Educação de Jovens e Adultos, entendemos que adotar o ciclo da pesquisa seria o caminho norteador mais eficaz para realizar a pesquisa. "A Pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos . . . " (Tripp, 2005, p. 445).

O planejamento que envolve a atividade, aqui focada, foi feito durante o segundo semestre do ano de 2016, com alunos da fase VII da EJA. A turma foi escolhida para fazer parte do projeto após ser realizada uma pesquisa através de questionários,

entrevista semiestruturada e ser percebida a dificuldade na maioria dos alunos em se produzir um texto,

A proposta de atividades com o gênero se deu em várias etapas, descritas apenas algumas delas:

1. Os alunos conhecem o gênero ***fanfiction***

Neste momento os alunos tiveram conhecimento sobre o gênero com uma aula expositiva breve sobre o que é *fanfiction,* como se produz o texto, em que meio pode ser veiculado, e também sobre fanzines (bem breve), com o auxílio de recursos tecnológicos como o datashow, TV e apostilas xerocadas. Nesta etapa os alunos puderam folhear alguns fanzines com textos publicados. Também realizamos como práticas de letramentos o estudo sobre as comunicações digitais – *fanfiction, blog, twitter e email*, post, torpedo e perfil juntamente com a prática de produção textual dos referidos textos e, em comparação aos gêneros discursivos diário, bilhete e a carta pessoal, respectivamente. Essas propostas de redação aplicadas foram recolhidas como parte constituinte do corpus. Escolhemos esses gêneros discursivos, dentre um número quase ilimitado, por se encaixarem na proposta de pesquisa do projeto.

2. Os alunos recebem um caderno intitulado "Caderno das memórias"

Como parte de uma sequência de atividade das etapas da pesquisa-ação cada aluno recebeu um caderno que, intitulamos "**Caderno das Memórias**". Neste caderno eles poderiam escrever livremente sem tema, título, quantidade de linhas e até mesmo tempo. Eles poderiam levar o caderno para casa e escrever quando sentirem vontade, escreveriam livremente suas memórias de infância, fatos que marcaram qualquer fase da sua vida, sejam alegres ou tristes. A turma recebeu a proposta de forma alegre, pois era a oportunidade de muitos escreverem relatos importantes e sigilosos sobre suas vidas.

Excerto 1: "Minha mãe pergunta o que eu quero da vida, e eu respondo que não sei. Minha vida é ficar todo santo dia em casa, sem ter o que fazer. Fico no celular o dia

todo. Saio para procurar emprego, mas volto sem sucesso. Sou um garoto amargurado e sem esperança . . .” Aluno J.

Excerto 2: “A escola pra mim é muito importante, é o futuro de cada um de nós. Está na escola é fundamental, se agente não estuda, não anda pra frente. Eu tenho pouca leitura, mas tudo o que aprendi foi a escola que me ensinou.” Aluna C.

3. Eles escrevem suas *fanfictions.*

Nesta etapa os alunos já haviam tomado conhecimento sobre o que é uma fanfic, os tipos de fanfics que existem e como publicá-las em fanzines, então propomos a começar a escrita. Cada um poderia escolher o texto, filme, série, música que serviria de material base para a reescrita e produção da fanfic. Nesta etapa ocorreram várias conversas até cada um decidir o que escrever, então orientei o aluno que sentiu dificuldade na escolha para que recorresse ao seu ‘Caderno de Memórias’ e procurasse ali o que poderia servir de base de inspiração. Assim, seria feito uma *biograficzine.* Segundo Andraus:

> Biograficzine é um fanzine (do inglês fanatic + magazine: revista do fã) que tem por objeto as histórias de vida: contar experiências de vida e formação tendo como objetivos principais o autoconhecimento, a partilha de narrativas pessoais com outros, o trabalho com as imagens e o desenvolvimento de autoralidade. (Andraus, 2011, p 48)

Foram dispensadas várias aulas de prática de leitura, escrita, reescrita, dessa forma eu atingia meus objetivos de incentiva a prática da escrita na classe da EJA, visto que muitos alegavam que não sabiam escrever, não gostavam. alguns alunos descobriram que sabiam escrever sim. Essa descoberta despertou o interesse dos alunos nas práticas de leitura até nas próprias atividades em sala de aula.

Excerto 3: “Professora, eu não sabia que poderia escrever tanto . . .” Aluno J.

Excerto 4: "Professora, eu amo as Crônicas de Nárnia, sei falar de 'cor' alguns trechos. Posso escrever sobre elas?" Aluno G.

Excerto 5: Eu gostaria de criar uma nova história para o filme "Os Miseráveis". Aluna F.

4. Realizamos oficinas de *Fanzine*

Nesta etapa as fanfics já estavam prontas, apenas precisávamos publicá-las. Pensamos, em fazer a publicação nos fanzines - revista artesanal - primeiramente, para depois publicarmos no site ou blog da escola. Então senti necessidade de um aprimoramento melhor sobre a fanzine, para isso busquei auxilio no grupo do IFFanzine [21] para trazer uma explicação mais aprimorada deste tipo de veículo de comunicação.

No dia 08 de dezembro de 2016 aconteceu a 'Oficina de *Fanzine*', todos os alunos já tinham seus textos prontos, procurei não traçar correções, pois meu objetivo era que eles fizessem novas revisões e vissem o quanto mais poderiam escrever. O grupo do IFFanzine trouxe muitas contribuições ensinando a prática da confecção dos diversos tipos de fanzines.

5. Os *fanzines* são publicados no site ISSUU

A última etapa deu-se com a publicação das fanzines no site ISSUU[22], isto ocorreu depois que todo o processo de escrita das *fanfics*, das produções das *fanzines* e publicações dos textos tivessem sido concluídos.

Palavras finais

[21] O IFFanzine é um projeto de extensão do Instituto Federal Fluminense do campus de Macaé que se apropria do conceito e estética dos fanzines, revistas artesanais e procura divulgar a cultura do fanzine para alunos e a todos que se interessem em mostrar sua criação, seja na produção de HQ, poemas, contos, ilustrações através de sua revista principal *Peibê.* O objetivo deste projeto de extensão além de promover a cultura do fanzine é também de demonstrar sua aplicabilidade no ensino-aprendizagem.

[22] O Issuu, serviço de publicação de livros e revistas na internet, tem como principal vantagem a sua interface, que se aproxima do estilo de folhear uma revista. As páginas são abertas em par, mantendo também, em muitos casos, os objetivos de design do criador do conteúdo. Além disso, ao passar o mouse na parte inferior das páginas, é possível visualizar pequenas amostras das folhas anteriores e das próximas, o que agiliza a localização visual do conteúdo. "Outro ponto forte está na organização dos livros e revistas adquiridos pelo usuário, que são mostrados em estantes, com um visual bastante estiloso". (COSTA, Eric. INFO Exame). Disponível em <http://blogpapeldigital.blogspot.com.br> acesso em 04/02/2017

Falar sobre o que envolve a EJA é falar, acima de tudo de superação. Somente quem está presente no dia a dia, ou se pudéssemos utilizar o termo "noite a noite", é que conhece e entende as angústias e necessidades de todos os envolvidos nesta modalidadede ensino. Trabalhar com a EJA e suas implicações é um desafio? Todos diriam que sim, porém integrar a EJA no contexto tecnológico educacional, às mudanças socioculturais e aos multiletramentos torna-se mais desafiador ainda. É essa busca e curiosidade que me faz prosseguir. É importante que o professor não se feche para todas mudanças tecnológicas tão latentes aos seus olhos. Ignorar tais mudanças e continuar de forma 'tradicional'. É privar o alunado de novas ferramentas que podem auxiliá-lo e muito nas práticas de letramentos.

Referências bibliográficas:

Alves, E. C. de A. (2015). *Fanfiction e Práticas de Letramentos na Internet*. Campinas, SP: Pontes Editores.

Andraus, G. N., E. S. dos (2016). Dos Zines aos Biograficzines: Narrativas visuais no processo de formação continuada de Docentes-Pesquisadores. *Imaginário, (GPHQG),* 47-52, Recuperado de http://www.memorialhqpb.org/ebooks/imaginario-01-05/imaginario-1.pdf#page=47

Bakhtin, M. (2003). *Estética da Criação Verbal* (4ª Ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Brasil. Lei n 9394. (1996). *Diretrizes e Bases para a Educação Nacional*, Brasília.

Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. (2002). *Proposta curricular para a educação de Jovens e Adultos*.

Ferrarezi, J. C. (2015). *Produzir textos na Educação básica: o que saber, como fazer*. C. F. Junior, R., S. de Carvalho. (1ª Ed.), São Paulo: Parábola Editorial.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra.

Galli. F. C. S. (2002). *Linguagem da Internet: um meio de comunicação global*. UNESP/ Assis.

Giovanetti, M. A. G. de C., Soares, L., & Gomes, N. L., (orgs.) (2007). Diálogos na educação de jovens e adultos *(*2ª ed., p. 244). Belo Horizonte, Autêntica.

Komesu, F. C. (2001) *A escrita das páginas eletrônicas pessoais da internet: a relação autor-herói/leitor*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas.

Komesu, F. C., & Tenani, L. (2009). A relação fala/escrita em dados produzidos em contexto digital. *Belo Horizonte, 13* (24), 211-225). Scripta.

Marcuschi, L. A. (2001). O hipertexto como novo espaço de escrita em sala de aula. *Linguagem e Ensino, 4*, (1).

Noffke, S. E., & Somekh, B. (2009). *The Sage Hand-book of Education Action Research.* Londres.

PCN, (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. (174, p. 1). – Brasília: MEC/SEF.

Portal da Educação. Disponível em:<www.portaleducacao.com.br>. Acesso em agosto de 2017.

Projeto Político Pedagógico, 2015, CIEP 465. Dr. Amílcar Pereira da Silva, Quissamã.

Rojo, R., & Moura, E. (2012). *Multiletramentos na escola*. Parábola.

Scheibel, M. F., & Lehenbauer, S. (orgs.) (2008). *Saberes e Singularidades na Educação de Jovens e Adultos*. Porto Alegre. Editora Mediação.

Soares, D. (1997). A Globalização numa perspectiva sociocibernética*, Revista Contracampo*, (1). Mestrado da UFF, jul/dez/1997.

Soares, M. (2002). Novas práticas de leitura e escrita: letramento digital. *Educação e sociedade. 23* (81). Campinas.

Street, B. (2014). *Letramentos sociais abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*/ Brian V. Street; tradução Marcos Bagno. (1.ª ed.). São Paulo: Parábola Editorial.

Tenório, G. de O. (2013). *A inserção de fanfictions no ambiente escolar: uma proposta de sequência didática*. Trabalho apresentado no IV CONALI – Congresso Nacional de Linguagens em Interação.

Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa, 31* (3). São Paulo.

DESENVOLVIMENTO DE APLICAÇÕES PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE LÍNGUA(GEM): RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA COM O ENSINO MÉDIO INTEGRADO AO TÉCNICO EM INFORMÁTICA

Eli Gomes Castanho

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS). eli.castanho@ifms.edu.br. Ponta Porã, Brasil.

Ricardo Augusto Lins do Nascimento

Instituto Federal de Mato Grosso do Sul (IFMS). ricardo.nascimento@ifms.edu.br. Dourados, Brasil.

Resumo:

Esta comunicação tem como foco o relato de experiência de orientação de trabalhos ligados ao desenvolvimento de ferramentas digitais auxiliares no processo de letramentos de diferentes públicos. A proposta é buscar interlocutores para a implementação e implantação dos recursos desenvolvidos e em desenvolvimento. A partir da integração da área de linguagens e informática, temos desenvolvido os seguintes trabalhos: (i) Semáforo Verbal – aplicação móvel, em plataforma Android, que auxilia no ensino-aprendizagem do conteúdo de regência verbal, voltada a alunos dos ensinos fundamental e médio; (ii) ZygMundi – aplicação móvel, em plataforma Android, que auxilia crianças no aprendizado da variação linguística do Brasil e no combate ao preconceito linguístico; (iii) Lunita – aplicação para desktop voltada a crianças bilíngues de fronteira, em fase de alfabetização/letramento, de modo a contemplar o bilinguismo dos usuários, falantes de português e espanhol; (iv) Nhanduti – jogo de plataforma, para Android, que contempla parte da história da formação das etnias indígenas de Mato Grosso do Sul. A experiência tem ido ao encontro da proposta do ensino médio integrado ao técnico, de modo a promover o diálogo entre as áreas do chamado núcleo comum e do chamado núcleo técnico. Além disso, temos tido positivos resultados como premiações em feiras nacionais e internacionais, favorecendo os letramentos crítico, digital e acadêmico de estudantes do ensino médio integrado.

Palavras-chave: desenvolvimento de aplicações; ensino médio integrado ao técnico; TIC.

Palavras-chave:

português para fins específicos; gêneros; letramentos múltiplos.

1. Considerações iniciais

Trata-se de um relato de vivências em orientações de trabalhos de estudantes do ensino médio, do curso técnico integrado em informática, do Instituto Federal de Mato Grosso do Sul, campus Ponta Porã.

Os objetivos do trabalho são relatar essa prática e tecer considerações sobre seus sucessos e fracassos, com o intituito de buscar interlocutores para a ressignificação da prática pedagógica, calcada na experimentação de metodologias inovadoras e ativas para o processo de ensino-aprendizagem.

Para tal, são apresentados o contexto de pesquisa nessa modalidade de ensino e tecemos algumas considerações sobre concepções pedagógicas imbricadas no processo. Na sequência, são apresentados os resultados das orientações, em ordem cronológica, seguido do balanço dos alcances e limitações dos trabalhos.

2. O ensino médio integrado ao técnico e o fazer científico

Com a ampliação dos institutos federais, por meio de políticas públicas iniciadas a partir de 2004, a modalidade do ensino médio integrado ao técnico aumentou consideravelmente no Brasil. Por essa modalidade de ensino, entende-se, não apenas a integração do ensino médio regular, inclusive na modalidade de jovens e adultos, com a formação técnica. Muito mais que isso implica a uma formação politécnica, no sentido da escola unitária gramscianiana do termo, capaz de colocar em diálogo a cultura, a ciência e o trabalho, por meio de uma educação básica e profissional (Ramos, 2009).

Tal fomento de políticas públicas exigiu de professores, no contexto brasileiro, especialmente na entrada da segunda década deste século, um posicionamento de busca de identidade profissional, desse docente enquadrado na então rara categoria de professor de educação básica, técnica e tecnológica. Especificamente, por se tratar de um profissional que transita entre a educação básica e a superior, permeado pela formação profissionalizante.

Dentre os muitos desafios para a construção dessa identidade, estava a inclusão da ciência – via pesquisa – como um princípio educativo. O instituto federal em questão,

objeto deste relato, em seus primórdios, trabalhou de forma estanque entre as disciplinas que compõem seu currículo, com ligeiras e raras demonstrações de inter/multidisciplinaridade. À medida que as demandas por produção científica foram surgindo, quer seja para participação em feiras ou para produção de trabalho de final de curso, esse perfil fragmentado foi se diluindo para, por fim, se integrar.

Ainda que a motivação para isso fossem as feiras ou os trabalhos de conclusão de curso, e não o fazer científico por si, novos desafios foram se configurando e contribuindo para a identidade de professores e práticas no ensino médio integrado.

Uma solução para tal desafio, estaria, talvez, na busca por solucionar outro desafio: desenvolver e incluir novas tecnologias no contexto escolar. Como se trata de alunos do curso de informática, tal problemática para ser a motivação para um fazer científico, com ênfase, sobretudo, no desenvolvimento de tecnologias.

Desse modo, a prática pedagógica se inseriria na proposta de letramentos múltiplos ou letramentos novos. Nesse perspectiva, rompe-se, portanto, com os papéis exclusivamente centralizados daqueles que detinham os meios de reprodução midiática: o receptor deixa de ser mero consumidor da informação e passa a ser, também, protagonista, ator (Rojo, 2012), à medida que coloca em prática seu saber científico-tecnológico para propor soluções a problemas de linguagem a seu redor. Importante frisar que problemas de linguagem entende-se como desafios, dilemas, e não questões de ordem normativa.

Nesse sentido, o fazer ciência se ressignifica no ensino médio integrado, quando se começa a perceber que o desenvolvimento de tecnologias é, além de uma prática de multiletramentos, uma prática científica. Para usar uma expressão popular: matam-se dois coelhos com uma cajadada.

A escola, pois, passa a ser um espaço de contato com a diversidade de linguagens produzidas e busca, de modo ético, estético e crítico, entender como os discursos são produzidos, veiculados e os sentidos que eles constroem nos mais diversos meios. Essa é a proposta de uma pedagogia dos multiletramentos capaz de colocar o aluno como sujeito agente na (re)criação de novos textos e o encoraja-o a posicionar-se criticamente sobre os produtos culturais que consome.

Logo, as atividades de pesquisa/ensino, objetos deste relato, buscam se enquadrar nessa perspectiva.

3. Experiências com a integração linguagens e tecnologias

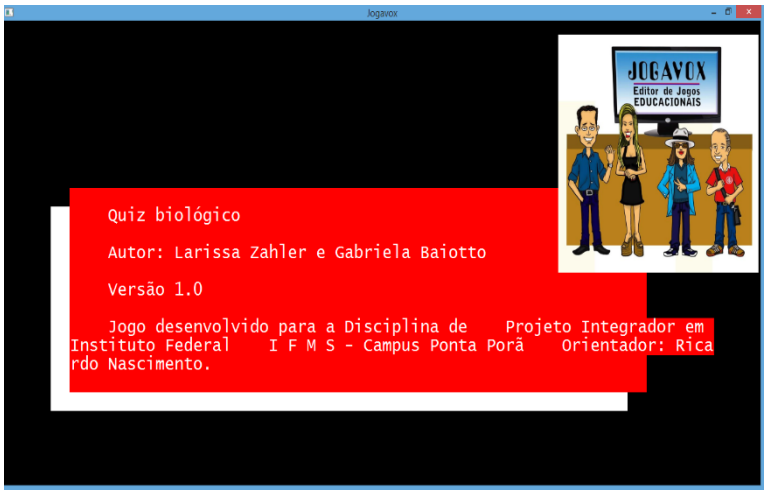
Desde de 2013, temos orientado trabalhos envolvendo linguagem, diversidade e tecnologia. São amostras desse período:

Projeto 1	Uso do Google Docs na produção/correção de textos - ano de conclusão 2014.
Projeto 2	Quiz Biológico: criação de um jogo educacional para deficientes visuais utilizando a plataforma DosVox/JogaVox – ano de conclusão 2014
Projeto 3	Semáforo verbal: uma ferramenta auxiliar no ensino-aprendizagem da transitividade verbal – ano de conclusão 2016
Projeto 4	App ZygMundi: uma abordagem lúdica da variação e do preconceito linguísticos no Brasil – ano de conclusão 2016
Projeto 5	#Include: recurso de tecnologia assistiva para pessoa com deficiência visual – ano de conclusão 2016
Projeto 6	Lunita: uma ferramenta auxiliar no processo de letramento de crianças bi/trilíngues – ano de conclusão 2017

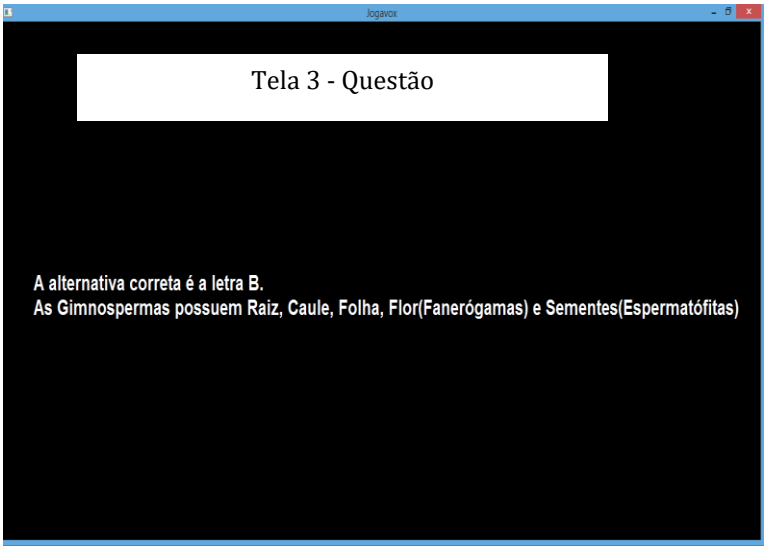
O projeto número 1 é representativo de nossa experimentação com os recursos para produção colaborativa de textos. A aluna Esteic Janaína testou os recursos do Google Docs na plataforma Moodle, a fim de perceber como se apropriam da ferramenta professores e alunos do ensino médio integrado. O resultado apontou para resistência dos usuários, uma professora chegou a imprimir o texto para corrigir e, posteriormente, devolver o *feedback* ao aluno. Os professores e alunos evidenciaram pouco conhecimento sobre os recursos de correção e pouco (ou quase nada) utilizaram, valendo-se da plataforma tão somente como um suporte para os textos. A experiência foi publicada em revista especializada (Castanho & Santos, 2016).

Já o projeto 2, teve como colaborador um aluno cego do campus. O estudante C1, quando ingressou no IFMS, tinha pouco contato com computador, demonstrava desinteresse e chegou a declarar que "computador não foi feito para cego". Com o desenvolvimento desse trabalho e outras atividades ligadas a pesquisa de tecnologia assistiva, é nítida a transformação. Seu acesso a materiais de apoio, antes restrito ao que era possível adaptar para Braile, agora ocorre de maneira mais eficiente. Professores passaram a enviar materiais das aulas por e-mail, interagem com o estudante usando a internet.

O jogo “Quiz Biológico” trata-se de uma compilação de questões de Biologia, em que o usuário responde por meio do programa DosVox. A seguir, apresentamos algumas telas do jogo Quiz Biológico:



Tela 1 - Apresentação



Tela 4- erro de uma das questões e a explicação da questão

O projeto “Semáforo verbal”, de autoria da aluna Giovana Dauzacker, trata-se de um recurso didático, desenvolvido na plataforma Android, portanto, para celulares. Ele associa a transitividade verbal às cores do semáforo. Assim, verbos transitivos direto e indireto, serão representados, respectivamente, pelas cores verde e vermelho. A cor amarela fica para os verbos intransitivos. A ideia é frisar o uso da preposição nos intransitivos, necessitando, portanto, de uma “pausa” (a preposição), daí o vermelho, para

que o verbo continue a "transitar". O aplicativo conta, também, com textos explicativos sobre as noções e testes de vestibular e concursos. Segue a interface gráfica:

O aplicativo ZygMundi, de autoria de Juliana Bordão e Gabriela Pacher, é uma ferramenta também para Android. Seu público-alvo são crianças das séries iniciais do ensino fundamental. Uma das alunas, Juliana, teve a ideia de desenvolver o jogo após a leitura de "Preconceito Linguístico: o que é, como se faz", de Marcos Bagno. A partir da motivação de combater o preconceito linguístico entre as crianças, propôs, pelo jogo, um convite a visitar as diferentes regiões brasileiras na companhia de um dinossauro, homônimo do jogo, e a perceber os diferentes modos de falar de cada região. Conforme vai visitando as regiões, a criança vai formando sua bagagem cultural, uma mala com lembrancinhas de cada lugar passado. Há curiosidades folclóricas, informações do ecossistema e um áudio com um falante nativo, para que possa experienciar o modo como outras pessoas, de outros estados, falam.

Tela inicial do jogo

Particularidades da região Centro-Oeste. Curiosidades e áudios de Brasília e Campo Grande.

O quinto projeto, intitulado #Include, de autoria dos estudantes Naara Guerreiro e Cristian Haas, teve origem a partir da investigação das dificuldades encontradas pelo aluno cego da instituição. Aquele mesmo do segundo projeto. O estudante estava bem ambientado com o DOSVOX e em fase de ambientação com um navegador para cegos, o NVDA. No entanto, apontou algumas dificuldades, que seriam sanadas com o cumprimento dos seguintes objetivos de pesquisa:

- Desenvolver um módulo no #include para possibilitar ao usuário aprender a utilizar um teclado convencional, através da emissão de sons mediante o pressionamento de teclas, habilitando o usuário a utilizar posteriormente outros sistemas;

O usuário cego era adaptado ao teclado do seu netbook, o que dificultava o reconhecimento em outros teclados, como do laboratório de informática, por exemplo.

- Desenvolver um editor de textos no #include, com o diferencial de "pronunciar" cada palavra após digitada, para que o usuário não tenha que digitar uma linha de texto inteira para detectar possíveis erros;

O usuário pesquisado reclamava que a palavra ela soletrada, após escrita, e não lida em sua totalidade.

- Desenvolver no #include um navegador, onde o usuário poderá acessar qualquer site disponível na web, tornando possível a busca de conteúdos que foram passados em sala, que podem estar disponíveis na internet, podendo no próprio software fazer anotações e ouvi-las quando for necessário.

Por fim, o último projeto, recentemente concluído, recebeu o nome Lunita. Trata-se de um jogo, para computadores desktop, voltado para crianças da rede pública de Ponta Porã, em fase de apropriação da escrita alfabética. O município de Ponta Porã-MS, fronteira seca com a cidade de Pedro Juan Caballero – Paraguay, é permeado por uma diversidade sociocultural percebida no cotidiano das pessoas que ali habitam. É corriqueiro o fato de crianças que residem do lado paraguaio estudarem nas escolas do lado brasileiro. Essas crianças, desde pequenas, aprendem o espanhol e/ou guarani, línguas oficiais paraguaias. Ao ingressarem nas escolas brasileiras, na época da alfabetização, têm essas línguas como maternas, pois só terão contato com o português dentro do âmbito escolar, gerando maior dificuldade no processo de

alfabetização/letramento. Então, as alunas Flávia Alves Guerreiro e Isabele Souza Silva decidiram desenvolver o projeto, que visa à criação de uma ferramenta digital que possa facilitar o processo de letramento/alfabetização das crianças residentes na fronteira. Assim, criaram um aplicativo em forma de jogo, que poderá ser utilizado nos computadores das escolas inseridas nesse contexto. O jogo é voltado para a alfabetização/letramento relacionando espanhol com a língua portuguesa e, consecutivamente, a leitura e a escrita nessas línguas. Eis a tela inicial do jogo:

O software educativo contém três diferentes atividades, em duas versões, uma em português x espanhol e outra em português x guarani. As palavras definidas para os jogos foram escolhidas de acordo com o que as crianças têm um maior contato como cachorro, homem e flor.

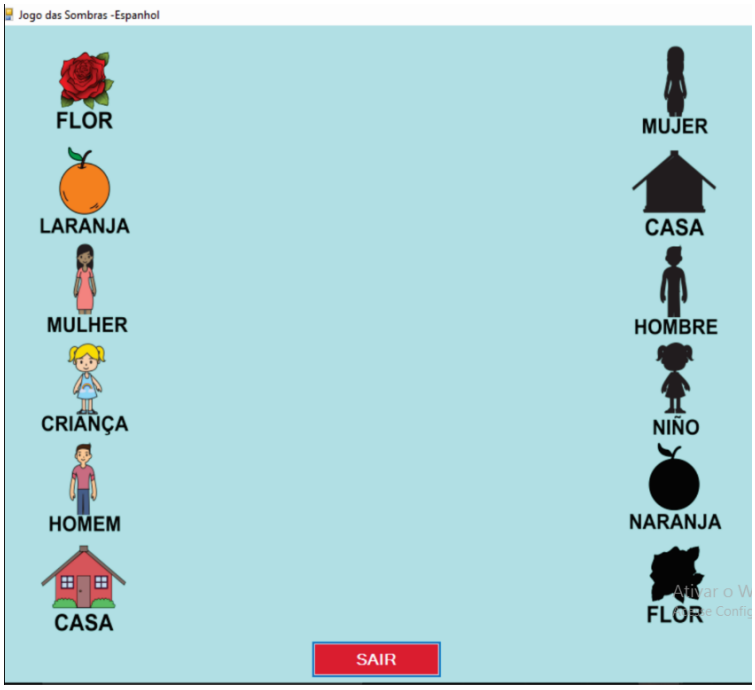
Uma das atividades é o jogo da memória. Nela, pede-se que o usuário relacione os pares, esses são constituídos por cartas com mesmas imagens, porém com dizeres diferentes, pois em uma está o nome da imagem em português e a outra em espanhol ou guarani. Quando a carta é virada, soa o dizer da respectiva carta, para que seja possível a assimilação auditiva, de modo a apoiar o aprendizado.

Figura 1- Print do jogo da memória em espanhol

Fonte: O autor, 2016

A mesma proposta de relacionar imagem, escrita em seus respectivos idiomas ocorre com as outras duas atividades, denominadas “encontre a sombra” e “salve os bichos”. Nesta última, há vários animais caídos na água e a Lunita, personagem principal do jogo, indica em português (por meio de áudio e balão de fala) qual animal a criança deve selecionar para “salvar”. Acima do animal caído na água está o nome do animal em espanhol ou guarani.

Figura 2 - Print jogo Encontre as sombras em espanhol



Fonte: O autor, 2017

Além desses jogos, as autoras criaram uma narrativa envolvendo a personagem Lunita, a fim de apresentar as cidades fronteiriças de Pedro Juan Caballero e Ponta Porã. E mais: criaram um site para disponibilizar o jogo, já que seu público-alvo, pode, também, ser crianças falantes de português, interessadas na aprendizagem do espanhol ou guarani.

5. Considerações finais

Por fim, estas são amostras de possibilidades de pesquisa, no ensino médio, em um curso integrado ao técnico em informática. Integração, aliás, tem sido a palavra de ordem não só a integração entre as diferentes formação, mas também, a integração entre pesquisa, ensino e extensão. A integração, principalmente, no ato de pesquisar como um princípio educativo. O relato presente parece indicar que temos alcançado tal proposta, mesmo que pela experimentação e reivinção da identidade de professores do ensino médio integrado.

Outra integração que nos salta aos olhos é a das abordagens de letramento, na formação dos estudantes. Eles são introduzidos num universo acadêmico, podem experimentar de seus gêneros orais e escritos, participando de feiras no Brasil e no exterior. Aprenderam, portanto, a escrever um resumo de evento, um banner e a apresentar oralmente aos que visitam tais feiras. Lançaram-se além do conhecimento que tinham de informática e que construíram ao longo do curso, recorrendo a outras linguagens e até a outros profissionais/estudantes, como no caso do Semáforo Verbal e do ZygMundi, feitos em

parceira com a fábrica de software da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, com os então estudantes Williams Primo e Esteic Janaína, esta última autora do primeiro projeto aqui relatado. Puderam, também, esses estudantes trazer as questões da cultura local em suas pesquisas desde os saberes fronteiriços, por muito tempo marginalizados, como as manifestações culturais estigmatizadas no Brasil; deram visibilidade à pessoa com deficiência e se engajaram num projeto com vistas, tão somente, à melhoria da sua qualidade de vida.

Muito se ganhou e há muito a se ganhar. Cabe criticar aos projetos a não continuidade deles. Muitos estudantes vão para outras áreas e novos estudantes vêm com novas ideias. A extensão do projeto tem deixado a desejar. Talvez, seria o caso de apresentar os projetos a estudantes de cursos de licenciatura, por exemplo, para que pudessem pôr à prova sua eficácia e apontar pontos que merecem melhoria.

Outro ponto que merece atenção é a não disponibilidade dos aplicativos nas lojas virtuais como o Google Play, o que é, de fato, consequência da não continuidade do projeto, pelas razões já mencionadas. A grande crítica ao que temos feito resida no fim escolar que os projetos têm, tão somente para cumprir os protocolos de participação em feiras e cumprimento de trabalhos de conclusão de curso. São motivadores, sim, aos alunos do ensino médio, mas não devem perder seu caráter de transformação social, por meio da tecnologia desenvolvida.

Referências bibliográficas:

Castanho, E. G., & Batista, E. J. S. (2016). Utilização do Google Docs na plataforma Moodle para o ensino-aprendizagem da (re)escrita: uma experiência no ensino médio integrado. *LínguaTec, 1*, 29-44. Disponível em <https://periodicos.ifrs.edu.br/index.php/LinguaTec/article/view/597>

Ramos, M. N. (2009). Concepção do Ensino Médio Integrado. In R. Araújo & E. Teodoro (Org.), Ensino Médio Integrado no Pará como Política Pública. Belém: SEDUC-PA, p. 144-182.

Rojo, R. H. R. (2012). Pedagogia dos multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagens na escola. In R. H. R. Rojo & E. Moura (Orgs.), Multiletramentos na escola. São Paulo: Parábola, p. 11-31.

AULAS DE LÍNGUA PORTUGUESA EM RECURSOS EDUCACIONAIS ABERTOS: UM ESTUDO ACERCA DO ELO

Flávio Rômulo Alexandre do Rêgo **Barros**

UNICAP, Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. fxdraw@gmail.com. Recife, Brasil.

Roberta Varginha Ramos **Caiado**

UNICAP, Programa de Pós-graduação em Ciências da Linguagem. caiado@unicap.br. Recife, Brasil.

Resumo:

As aulas de língua portuguesa (LP) estão passando por uma grande transformação, devido ao avanço das tecnologias digitais que proporcionam uma nova forma de ensino e aprendizado de LP. O surgimento da Web 2.0 possibilitou novas formas de comunicação, promovendo a interação entre os usuários e fez surgir desafios no ensino no século XXI. O objetivo deste trabalho é apresentar o Ensino de Língua On-line (ELO), uma ferramenta de apoio ao professor, que visa desenvolver inúmeras atividades de línguas no meio digital. Este trabalho está balizado em Santos (2012) que traz o estado da arte dos Recursos Educacionais Abertos (REA), junto com a definição de Wiley (2000) sobre os Recursos Educacionais Abertos, somado à apresentação das características do REA por Leffa (2013). Dividimos o estudo em duas partes, a primeira traz a explicação e a exposição dos módulos do ELO e a segunda parte apresenta uma atividade desenvolvida no ELO com base no tema produção textual. Percebemos que a transposição das aulas de Língua Portuguesa para o meio digital provoca a quebra do paradigma que essas aulas são desinteressantes e monótonas, uma vez que o ELO, ao utilizar o meio digital para promover o ensino, potencializa o interesse do aluno para o aprendizado.

Palavras-chave:

Recursos Educacionais Abertos; Língua Portuguesa; Ensino.

Introdução

As Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, doravante TDICs, deram um salto inimaginável nos últimos dez anos. Esse avanço aconteceu tanto qualitativamente, devido às mudanças importantes nos dispositivos utilizados para o acesso à Internet que passaram a utilizar banda larga 3G/4G, além do crescimento do uso das redes sem fio (*WiFi*) e maior frequência de uso da Internet, proporcionando rapidez no tráfego de informações; quanto quantitativamente impulsionado pelo uso do telefone celular (*smatphone*) que já tornou-se o principal dispositivo para o acesso à rede, ultrapassando o computador como o equipamento mais utilizado para o acesso à Internet, segundo a pesquisa TIC Domicílios 2015, publicada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil. Entre os usuários da rede – que correspondem a 58% da população com 10 anos ou mais –, 89% acessaram a Internet pelo telefone celular, enquanto 65% o fizeram por meio de um computador de mesa, portátil ou *tablet*. A interação comunicacional entre as pessoas não é mais a mesma, elamudou e o convívio social toma formas diferenciadas contemporaneamente. Todas essas transformações só foram possíveis porque as inovações tecnológicas proporcionaram melhorias na qualidade de vida e solucionaram problemas ao longo da história.

A maior parte do mundo vive conectado, segundo dados da *Internacional Telecommunications Union* (ITU), em 2013, havia aproximadamente 6 bilhões de telefones móveis e cerca de 90% da população tinha acesso a dispositivos móveis. No Brasil não é diferente, um estudo realizado em 2015, pela Fundação Telefônica Vivo, demonstra que 85% dos brasileiros acessam a internet pelo celular, um crescimento de 102% em relação a 2013 data da primeira pesquisa. Pesquisas do CETIG (2014) e IBGE[23] (2013) demonstram que a quantidade de pessoas que está conectada por dispositivos móveis triplicou nos últimos 4 anos, passou de 15%, em 2011, para 47%, em 2014. Se em 2010, os internautas eram 82 milhões, em 2015, passaram a 117 milhões. Já o número de donos de *smartphones* pulou de 10 milhões para 80 milhões no mesmo período. Dados da Telecom3 demonstram que o Brasil possui aproximadamente 280 milhões de celulares. Segundo dados da Agência

[23] Disponível em: <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/acessoainternet2013/default.shtm> Acesso em: 23 jun. 2017

Nacional de Telecomunicações (Anatel), o país possui 283,4 milhões de linhas móveis, o equivalente a 1,38 por habitante.

<O uso da tecnologia digital faz parte do contexto social humano, como afirmam Barton e Lee (2015), que corroboram das ideias de McLuhan que falava da influência da televisão:

> O meio, ou processo, de nosso tempo – a tecnologia elétrica – está remodelando e reestruturando padrões de interdependência social e cada aspecto de nossa vida pessoal. Por ele somos forçados a reconsiderar e reavaliar praticamente todos os pensamentos, todas as ações e todas as instituições anteriormente aceitos como óbvios. Tudo está mudando – você, sua família, sua educação, sua comunidade, seu trabalho, seu governo, suas relações com os outros. E está mudando dramaticamente. (Mcluhan apud Barton e Lee, 2015, p. 11)

Dessa forma, acreditamos que a educação segue o mesmo caminho das mudanças que impactaram a economia, o comércio, a política e tantas outras áreas, como afirma Allan (2015, p. 25): "O contexto no qual se insere essa mudança é o da revolução tecnológica, que impactou todas as áreas da sociedade." O desenvolvimento de uma pedagogia diferenciada com um novo formato impulsionada pelo acesso de recursos tecnológicos na educação estimula a inovação e conduz a escola a um patamar fora da sala de aula.

Os alunos, em sua rotina, fazem praticamente tudo com o seu *smartphone:*gravam vídeos, fotos, compartilham conteúdo, influenciam outros jovens, com diferentes argumentos, escolhem opções de lazer. Segundo Caiado,

> o crescente avanço e utilização das tecnologias digitais da informação e comunicação (doravante TDIC) modificam, criam e recriam formas de convivência social, textos, leituras, aprendizagens e maneiras do ser humano interagir no espaço real e cibernético favorecendo as relações de interatividade, mobilidade, troca, diálogo, leitura e escrita hipertextual. (Caiado, 2013, p. 1)

Acreditamos que os alunos desejam encontrar na escola a tecnologia digital, naturalmente, presente nas suas práticas cotidianas e não, apenas, o acesso à internet ou digitação de atividades. Eles, também, esperam encontrar professores engajados e produtores de conteúdo digital, a partir dos recursos tecnológicos disponíveis e conteúdos que promovam a formação integral no cotidiano escolar.

A mídia digital permite, hoje, através das multissemioses, a articulação entre palavras, sons, imagens, de forma integrada e simultânea, o que pode implicar em mudanças nos modos de ler e escrever. O grande problema é que os professores, na

maioria das vezes, não acompanham os alunos, ficando para trás quando o assunto é tecnologia. É fundamental que os educadores compreendam as tendências do cenário atual e percebam o potencial do uso pedagógico das novas tecnologias digitais e da Internet nas escolas brasileiras, sobretudo no que se refere ao seu papel enquanto agentes centrais para a disseminação do uso das TIDCs nos estabelecimentos de ensino do país. Acreditamos que o futuro da educação trilha esse caminho.

Nesse contexto, é fundamental para o meio acadêmico e científico discutir conceitos e propostas que esclareçam a interlocução entre linguagem e tecnologias digitais, visando fomentar reflexões sobre o lugar da comunidade escolar no universo tecnológico, para além de propósitos triviais sobre detecção de problemas, apontamentos sobre distanciamento de gerações, desmotivação e desinteresse de alunos ou atrasos docentes no manuseio tecnológico. As formações escolares existem para promover as atualizações.

Apoiados nos questionamentos de Allan (2015) sobre como seria o uso da tecnologia como ferramenta pedagógica eficaz, que possibilite a participação do aluno como personagem atuante no aprendizado, sem desvirtuar a figura do professor mediador, e sobre como implantar esse trabalho nas escolas; somado ao interesse de ir na contramão dos discursos triviais que constroem a figura de um professor excluído de seu tempo, mas pensando em um professor consciente de que seu universo é o mesmo que o universo do aluno, pensamos em desenvolver esta pesquisa cujo objetivo foi apresentar o repositório digital Ensino de Língua On-line (ELO), como um repositório de apoio ao professor, que visa desenvolver inúmeras atividades de línguas no meio digital,demonstrando que os Recursos Educacionais Abertos (REA) podem configurar meios de aprendizagem para o ensino, em especial, de Língua Portuguesa, em todos os eixos: leitura, produção de textos escritos, análise linguística e oralidade.

Primeiramente,trazemos uma breve definição sobre o que seria um REA e qual o seu objetivo na educação. Posteriormente, traçamos um panorama sobre a evolução da Web e,por fim, apresentamos o ELO e algumas atividades nele desenvolvidas parautilização dos REA.

O que é REA? E qual a sua importância para o ensino?

As definições de Recursos Educacionais Abertos, ou simplesmente REA, estão em constante discussão e evolução. A definição internacional mais recente afirma que:

> REA são materiais de ensino, aprendizagem e investigação em quaisquer suportes, digitais ou outros, que se situem no domínio público ou que tenham sido divulgados sob licença aberta que permite acesso, uso, adaptação e redistribuição gratuitos por terceiros, mediante nenhuma restrição ou poucas restrições. O licenciamento aberto é construído no âmbito da estrutura existente dos direitos de propriedade intelectual, tais como se encontram definidos por convenções internacionais pertinentes, e respeita a autoria da obra. (UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURA, 2012, p. 1)

Também denominados de Objetos de Aprendizagem (OA), termo cunhado por Wiley (2000), que os define como "'qualquer recurso digital que pode ser reusado para o suporte da aprendizagem". Essa definição inclui qualquer recurso que pode ser disponibilizada em toda a rede sob demanda, seja ele grande ou pequeno[24]. Wiley ainda considera que o recurso digital só será considerado OA se estiver on-line, podendo ser acessado por várias pessoas simultaneamente em oposição às mídias instrucionais tradicionais, como uma fita cassete, DVD, que só podem existir em um único lugar.

Assim, o recurso digital, para ser considerado um REA, deve estar sob licença aberta e disponível on-line - pela rede mundial de computadores. Por serem desenvolvidos em meio digital, através da internet, permitem o acesso de inúmeras pessoas, simultaneamente, diferentemente de objetos tradicionais. Dessa forma, os objetos de aprendizagem podem ser modificados, incrementados, melhorados e novas versões podem ser desenvolvidas.

Há, ainda, teóricos que preferem definir os REA não apenas como algo vinculado à internet ou ao meio digital, nesse entendimento os REA ganham uma amplitude ainda maior. Essa definição pode ser resumida da seguinte forma, segundo Butcher (2011, p. 5): "Recursos Educacionais Abertos são qualquer coisa

[24] Tradução nossa: "any digital resource that can be reused to support learning. This definition includes anything that can be delivered across the network on demand, be it large or small.

(software, programas de computador, livros, jogos) que possa ser utilizada para o aprendizado de forma gratuita".

Mesmo com tantas definições, percebe-se que muitos estudos destacam algumas características que contribuem para o entendimento do conceito de REA. Leffa (2006) sintetizou quatro características em seu artigo sobre objetos de aprendizagem no ensino de línguas: (i) Granularidade, (ii) Reusabilidade, (iii) Interoperabilidade, (iv) Recuperabilidade. Passamos a explicar cada característica.

A Granularidade é uma ideia associada a uma parte de um todo, ou seja, um OA é uma peça que deve se encaixar em outra peça para formar um bloco, esse bloco pode ser encaixado em outro bloco e assim formar algo muito maior. Leffa a define da seguinte forma:

> A ideia de granularidade parte do princípio de que OAs são unidades que se constroem dentro de certas especificações técnicas, como peças de um mobiliário, que podem ser encaixadas umas nas outras, formando blocos maiores ou menores, conforme a necessidade dos usuários. O OA é, portanto, um módulo que pode se ajustar a outros de várias maneiras, formando um conjunto homogêneo e funcional. (LEFFA, 2006, p. 8).

Esse princípio é reconhecido por Wiley (2000b) como uma metáfora do brinquedo LEGO, um jogo de montar que possui vários blocos de plásticos que as crianças utilizam para construir diferentes objetos, como, por exemplo, um castelo e esse mesmo bloco utilizado no castelo poder ser utilizado em outra construção. Mas, mesmo sendo um bom exemplo, Wiley aponta alguns problemas nessa comparação com os objetos de Aprendizagem ou REA. Ele preocupa-se com o verdadeiro entendimento do que seria um OA. Então, o conceito do LEGO pode levar a um entendimento equivocado, pelos seguintes motivos: (i) Qualquer bloco do LEGO pode se combinar com qualquer outro bloco do LEGO; (ii) Um bloco de LEGOpode ser montado de qualquer forma que você escolher; (iii) Blocos doLEGO são divertidos e simples e mesmo crianças podem colocá-los juntos.

Wiley prefere, então, a metáfora do átomo, na qual "um átomo é uma pequena coisa que pode se combinar e recombinar com outros átomos para formar uma grande coisa" (Wiley, 2000, p. 17, tradução nossa). Afastando-se da metáfora do LEGO em diversos aspectos extremamente importantes: (i) Nem todo átomo é

combinado com outro átomo; (ii) Os átomos só podem ser montados em certas estruturas prescritas por sua própria estrutura interna; (iii) É preciso algum treinamento para montar os átomos.

Essa explicação deixa claro que para Wiley a melhor compreensão sobre OA é mesmo a do átomo e que o REA não é algo tão simples de se compreender; é preciso compreender que um REA não poder ser conectado a outro de qualquer forma, de qualquer jeito, é necessário haver um encaixe para que cada bloco possa se unir a outro bloco para formar um bloco maior.

A Reusabilidade, ao mesmo tempo em que permite a reduplicação do mesmo objeto, também, permite e exige sua evolução. Um REA ou OA é elaborado para um determinado fim, mas não fica limitado apenas a essa finalidade. Ele poder ser reaproveitado gerando, segundo Leffa (2006), uma economia de tempo na construção de um AO, a atualização de informações e dados, as atualizações dos sistemas operacionais no que diz respeito ao uso da tecnologia, o que pode facilitar e otimizar a prática docente.

A Interoperabilidade permite que um REA seja utilizado da mesma forma em diversos programas e plataformas. Consideramos essa característica importante para o professor -que o sistema possa rodar em Windows, Linux ou Macintosh, ou em um navegador como o Internet Explorer, Firefox ou Chrome. A interoperabilidade diz respeito, também, ao equipamento a ser utilizado. É importante que um REA possa rodar em qualquer dispositivo, seja ele um PC, um notebook, tablet ou smartphone.

A Recuperabilidade diz respeito à recuperação de um REA, a qualquer momento. O REA não pode ser algo temporário, para isso é fundamental que exista um banco de dados (*database*) onde possam ser armazenados os blocos ou módulos construídos. Leffa define a recuperabilidade como:

> um sistema de catalogação, como se usa numa biblioteca, onde a ficha do livro informa não apenas sua localização nas prateleiras, mas também fornece descritores como o título, nome do autor, número de ISBN ou até palavras-chave, permitindo, às vezes, a busca por qualquer um desses descritores. (Leffa, 2006, p. 13).

A opção de busca facilita o acesso ao OA e otimiza o tempo, deixando o trabalho mais dinâmico. Assim, o usuário pode obter exatamente aquilo que deseja do modo mais rápido possível.

Percebemos que essas quatro características são bem esclarecedoras para a compreensão do OA, mas o seu surgimento se deu através de duas importantes iniciativas que foram realizadas para o desenvolvimento do REA, segundo Santos (2013). A primeira iniciativa foi a criação, em 2001, da Creative Commons[25], um órgão não governamental que cria licenças gratuitas e possibilita, aos seus detentores de direitos autorais, escolherem quais direitos desejam abrir mão, permitindo que usuários de conteúdos educacionais copiem, adaptem, traduzam e compartilhem recursos livremente.

A segunda iniciativa está relacionada com o Consórcio OpenCourseWare[26], que se relaciona a um grupo de instituições de ensino (de todo o mundo), quecriou um tipo de consórcio para apoiar o movimento REA por meio da produção de conteúdos e aconselhamento sobre políticas, promoção e pesquisa.

Essas iniciativas facilitaram a propagação dos conteúdos educacionais abertos. Os materiais disponibilizados de forma integral, gratuita, com a praticidade do compartilhamento através da internet apresentam forte potencial transformador, potencializando o ensino-aprendizagem. Santos (2013, p. 21) afirma, ainda, que "o termo Open Educational Resources, ou OER, foi criado inicialmente no forum on the Impact of Open CourseWare for Higher Education in Developing Countries, evento promovido pela UNESCO no Massachusetts Institute of Technology (MIT), em 2002". No Brasil, o termo foi traduzido em 2006 como Recursos Educacionais Abertos (REA) num período em que o ensino a distância foi influenciado pelo aumento da participação do ensino superior.

Um grande entusiasta do ensino a distância e da partilha de forma gratuita é o professor Fredric M. Litto, professor aposentado de Comunicações da Universidade de São Paulo, coordenador científico da Escola do Futuro da USP e presidente da Associação Brasileira de Educação a Distância (Abed). Ele relata que

[25]Disponível em: <http://www.creativecommons.org>. Acesso em 15 ago. 2017.
[26] Disponível em: <http://www.ocwconsortium.org/>). Acesso em 15 ago. 2017.

o Brasil está indo no caminho certo. Disponibilizando um sistema de ensino inovador e diferenciado. Para o professor Litto

> estamos indo, com cada vez mais velocidade, a uma sociedade na qual o sistema educacional formal, convencional, preso a modelos ultrapassados de ensino e aprendizagem, aos poucos será substituído em grande parte por um sistema não-formal, adaptável, flexível e diretamente ligado aos interesses individuais de quem quer aprender. Com OERs disponibilizando gratuitamente quase todo o conhecimento moderno essencial, em forma textual, visual e sonora, e sob demanda, a aprendizagem não formal, na hora certa, tenderá a ficar maior do que o antigo sistema formal e convencional. (Litto, 2006, p. 75)

Os Recursos Educacionais Abertos representam, também, a possibilidade de acesso democrático ao ensino superior gratuito. Por meio das tecnologias digitais móveis e ambientes de aprendizagem virtuais, já é possível disponibilizar recursos educacionais na Web, para o seu uso pedagógico; além de oferecer a possibilidade de adaptar e traduzir esses recursos de modo que possam ser reutilizados em diversos contextos educacionais. No Brasil, a criação e disponibilização de Recursos Educacionais Abertos em larga escala ainda está por vir. Com a ampliação do sistema de ensino superior a distância por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), cresce a possibilidade de que REA sejam criados pelas universidades federais pertencentes ao sistema UAB e, portanto, colaborem, ainda mais, para a democratização do acesso à educação superior, seja ela formal ou informal (Santos, 2013, p. 22).

Cientes estamos de que a consolidação dos REA acontece de forma lenta no país, mas o importante é que essa consolidação aconteça de forma gratuita e possibilite um ensino de qualidade para todos. Os REA surgem como um meio de aprendizagem, que favorece a democratização da educação no Brasil. Cabe às universidades públicas e particulares, e às escolas de ensino médio e fundamental colaborarem para essa consolidação dos REA, difundindo o saber - temos recursos para isso - aliados ao desenvolvimento da Web: 1.0, 2.0 e 3.0 .

A Web 1.0 à 3.0

Nos últimos quinhentos anos, diversas descobertas contribuíram para o salto de desenvolvimento intelectual da humanidade. A tipografia de Guttemberg, em 1436, passando pela invenção da eletricidade por Tomas Edison, em 1879, a invenção do telégrafo e do telefone por Alexandre Gran Bell, o desenvolvimento do rádio por Guglielmo Marconi e outras centenas de descobertas e invenções permitiram que o homem vivesse uma vida mais fácil, facilitando a comunicação e proporcionado a interação entre as pessoas. Essa interação deixou de ser, prioritariamente, face a face, e uma das mais importantes invenções da humanidade, criada no século XX, é, sem dúvida, a que estamos vivendo atualmente a "World Wide Web" (WWW).

O criador da WWW, em seu livro *Waving the web*, Bernes-Lee afirma que "A Web é mais uma criação social do que uma questão técnica. Eu projetei-a para um efeito social - para ajudar as pessoas a trabalharem juntas – e não como um brinquedo técnico" (Berners-Lee, 1999, p. 123). A Web não foi idealizada para fins comerciais e nem com objetivos financeiros, mas sua criação tinha o objetivo social de deixar as pessoas conectadas para que elas pudessem ficar juntas de algum modo. A Web transformou, assim, em pouco tempo, a forma de vida dos seres humanos, o modo de interagir em âmbito social e as novas necessidades educacionais, alcançando um patamar de adesão inimaginável.

O termo Web muitas vezes é usado como sinônimo de internet, mas não são a mesma coisa. A confusão é feita porque é a web que leva as pessoas à internet. É fácil diferenciá-las: a internet é uma rede que conecta milhões de computadores pelo mundo e a web é a ferramenta que proporciona o acesso à rede através de navegadores (*browsers*) criada por Tim Berners-Lee. O objetivo de Berners-Lee (1999) era desenvolver um programa que permitisse a criação, navegação e edição de páginas de hipertexto.

Com o passar dos anos, a web evoluiu, algumas características foram aprimoradas e novas foram surgindo, proporcionando melhorias ao sistema que continua em constante transformação. Muito progresso tem sido feito sobre a web e tecnologias relacionadas nas últimas duas décadas, começando pela Web 1.0, entendida como a web da cognição, passando pela Web 2.0 - como uma web da

comunicação, a Web 3.0, como uma web de cooperação, e, finalmente, a Web 4.0 como a web da integração.

A Web 1.0 é a primeira geração da web, idealizada por Berners-Lee em 1990. Considerada um sistema de cognição, tinha como função, apenas, fazer leituras dos textos. Era, de início, utilizada por universidades, pelo mercado comercial com o objetivo de informar os negócios das empresas e para a comunicação de pessoas, de forma indireta e não simultânea. Um dos poucos recursos existentes era a realização de downloads dos conteúdos disponíveis na web, e-mails e chats.

As informações eram estáticas, visuais, e o usuário não tinha o controle delas, eram passivos, porém responsáveis na navegação e localização de conteúdos postados por poucos e consumidos por muitos, a exemplo dos portais UOL, Terra e AOL além dos diretórios Yahoo e Cadê. Para Santos (2015), a grande virtude dessa primeira versão foi a democratização do acesso à informação.

A Web 2.0 surge com a ideia de *upload* de arquivos, também conhecida como web das redes sociais. Nesta fase da web, os usuários, além de ler, podem também escrever. As buscas ficaram mais dinâmicas e estão chegando a um patamar que Tim Berners-Lee já vislumbrava quando criou a web. Ele queria que a web dinamizasse as buscas dos usuários através de máquinas mais rápidas e que tivessem uma inteligência artificial. As redes sociais estabeleceram-se nesse período. *Chats*, *blogs*, *wikis*, *marshups* e serviços como MSN, *Orkut*, ICQ foram importantíssimos para o surgimento de uma internet colaborativa. Nesse período, o Google surge como o maior site de busca e outras empresas aparecem possibilitando ao usuário criar e interagir na web. As curtidas no *Facebook* e o "joinha" do *Youtube* despertam no usuário a ideia de intervir nas postagens e marcam a dinamicidade e interação da web.

Ainda em 1998, Tim Berners-Lee, "profetizava" como seria a internet no futuro: "a Web foi desenvolvida não apena com o objetivo de realizar a comunicação entre os seres humanos, mas as máquinas deveriam estar habilitadas para ajudar as buscas na rede em um processo de cooperação" (BERNERS-LEE, 1999). Porém, ele percebeu que o maior obstáculo era o fato das informações serem desenvolvidas por humanos. Mesmo com um grande banco de dados bem definido, os computadores não conseguem fazer a filtro com dados precisos.

A Web Semântica, como ficou conhecida a Web 3.0, desenvolve informações através de um banco de dados unificado e mais direcionado ao desejo dos usuários, facilitando o trabalho dos humanos. A partir da Web semântica, a web deixou de ser "um grande livro hiperlinkado" no qual pessoas podiam pesquisar, navegar, visualizar e ler informações. A web 3.0 possibilita que os computadores interpretem, estabeleçam inferências e relações na web. Em um artigo, intitulado *The Semantic Web*, publicado pela Scientific American, em maio de 2001, Tim Berners-Lee vislumbrou quinze anos atrás como seria a web de hoje. Ele conta uma pequena história de dois irmãos que precisavam encontrar um médico especialista para a mãe deles. Nessa busca, Berners-Lee conta que a web, ou agente como é nomeado na história, procurava automaticamente, em um raio de 30 km, um médico com horário disponível na agenda dos filhos, com algumas ressalvas que precisavam ser observadas e consentidas pelos irmãos. Após a confirmação, rapidamente, a máquina traça um plano direcionando-os para o local com as devidas informações e agendamento. Atualmente, empresas de navegação por GPS, como TOMTOM e WAZE, podem ser consideradas o início da materialização da história de Tim Berners-Lee. Esses aplicativos podem calcular uma rota e caso o usuário não siga as instruções, o próprio sistema refaz o trajeto atualizando as informações.

Nesse contexto, apresentaremos o ELO, a seguir, objetivando contribuir com o avanço do ensino-aprendizagem de Línguas em uma época de progressos tecnológicos.

O Ensino de Línguas Online (ELO)

O ELO (Ensino de Línguas Online) é um sistema de autoria para a produção e montagem de Recursos Educacionais Abertos (REA), voltados especialmente para o ensino de línguas. Foi criado pelo professor Dr. Vilson Leffa, docente pesquisador, da Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). Os recursos disponíveis no ELO são inúmeros e podem ser utilizados em diversas disciplinas, configurando meio de ensino-aprendizagem daautoria do professor.O ELO surgiu como um*software*voltado para o ensino de línguas que deveria ser baixado e instalado no computador, limitando assim o processo de interação. Pensando nas características dos Recursos Educacionais Abertos (doravante, REA), em 2013, o ELO passou a ser

disponibilizado no sistema de computação em nuvem do tipo SaaS[27] - *Softwareas a Service* ou *Software como um Serviço* (em português): quando se utilizam vários recursos on-line, infraestrutura, plataformas, *software*, suporte, enfim, o que envolve T.I.C. (Tecnologia da Informação e Comunicação) como um serviço, segundo Ruparelia (2015). O objetivo final foi transformá-lo em um sistema que possibilitasse o uso em qualquer lugar, em qualquer dispositivo, em qualquer sistema operacional e sem qualquer custo para o usuário, desde que tivesse acesso à internet. Assim, o ELO pode incorporar características de granularidade, reusabilidade, interoperabilidade, recuperabilidade, características necessárias para torná-lo um objeto de aprendizagem (OA).

O ELO é feito em linguagem PHP,seu acrônimo significa (*Hypertext Preprocessor*) que é a linguagem de código aberto, uma ferramenta poderosa para criar páginas da Web dinâmicas e interativas. Ele possui dois ambientes de navegação, um para o professor e outro para o aluno. O ambiente do professor é desenvolvido de uma forma que é possível (re)criar, (re)editar e (re)aproveitar atividades. Para que a atividade esteja pronta e disponível noambiente do aluno, com a interface completa para interação e desenvolvimentoda atividade de modo ativo, é necessário produzir um ou vários módulos existentes no sistema.

O ELO é composto por nove REAexistentes no banco de dados que poderão ser desenvolvidos do zero ou importados de alguma atividade já feita.

[27] Ruparelia (2016) considera como a melhor definição de Computação na Nuvem, a do National Institute of Standards and Technology (NIST) - Instituto Nacional de Padrões e Tecnologia dos Estados Unidos.

Figura 1: Os nove módulos do REA

Fonte: Autores da pesquisa.

As atividades: Eclipse, Sequência, Cloze, Memória e Quiz são REAs interativos. As atividades: Composer, Hipertexto e Vídeo são REAs expositivos. Todos permitem o uso de texto verbal, áudio e vídeo. Na página principal, o usuário pode testar o ELO como visitante, ou criar um cadastro como professor e começar a criar suas próprias atividades; pode, também, interagir como estudante e começar a acessar as atividades disponíveis no ELO.

Como o nosso objetivo, neste artigo, é apresentar o ELO como uma ferramenta de apoio ao professor, vamos focar nas funcionalidades da página do

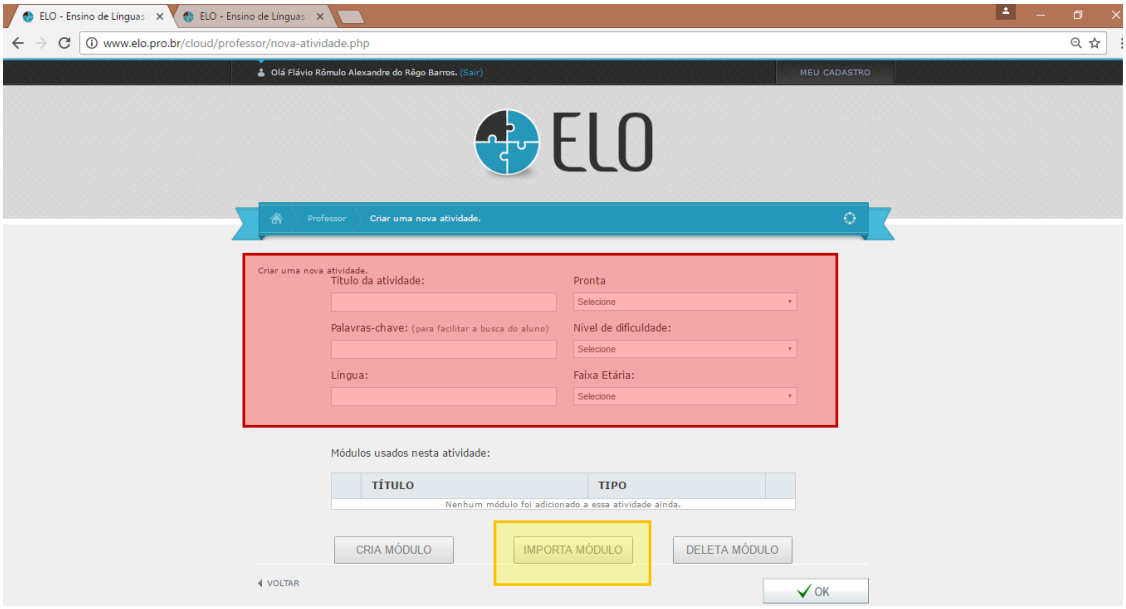
professor. Após realizar o cadastro, o professor logado depara-se com uma tela inicial similar à figura 02.

Figura 2: Página inicial do ELO

Fonte: ELO na nuvem (http://www.elo.pro.br/cloud/).

O professor utilizará no seu cotidiano de produção de atividades, apenas, os dois primeiros itens do menu inicial. O *link* "Criar uma nova atividade" leva o professor a uma página que contém o seguinte leiaute:

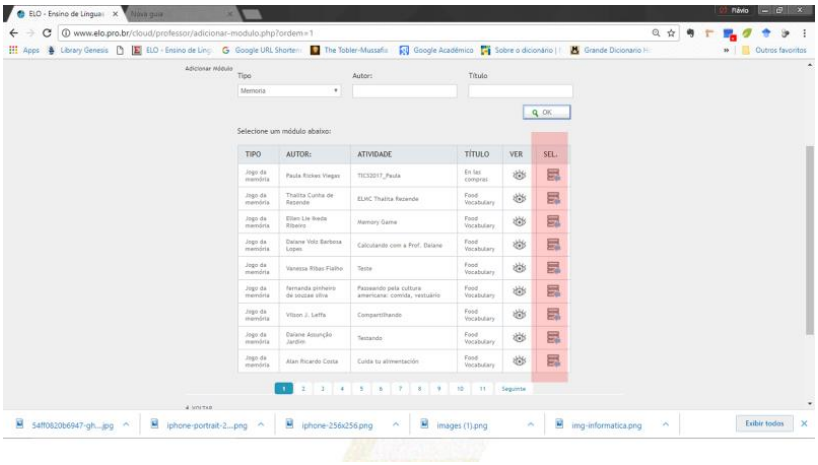
Figura 3: Segunda página do ELO - criação da atividade



Fonte: ELO na nuvem (http://www.elo.pro.br/cloud/).

Nessa página, é possível perceber duas características que marcam o REA: a recuperabilidade, em vermelho, uma vez que quando damos um nome e criamos uma palavra-chave estamos criando uma "*tag*" que será armazenada no banco de dados para uma possível busca futura. A segunda característica, a reusabilidade, que está em amarelo, em destaque, pois o botão importar permite a reutilização de uma atividade que já estava pronta. O interessante é que o usuário poderá reutilizar uma atividade desenvolvida por ele ou importar e reutilizar uma atividade de um outro usuário, uma vez que atividades realizadas em REA possuem o licenciamento aberto, mas os créditos são dados ao autor, automaticamente, de acordo com a licença Criative Commons BY-NC. Podemos observar melhor isso na Figura 04:

Figura 4: Página do ELO contendo módulos produzidos por terceiros



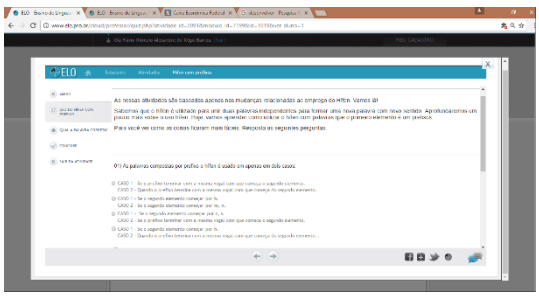
Fonte: ELO na nuvem (http://www.elo.pro.br/cloud/).

Depois de criar uma atividade, é necessário criar um módulo, ou módulos, que serão a base da atividade a ser desenvolvida. O módulo criado permitirá a criação de outro módulo, como a metáfora do átomo, citada por Wiley. Cada módulo constitui uma parte de um todo.

Figura5: Seleção dos Módulos

Fonte: ELO na nuvem (http://www.elo.pro.br/cloud/).

Figura 6: Visualização do estudante



Fonte: ELO na nuvem (http://www.elo.pro.br/cloud/).

A figura 05 apresenta a escolha de uma atividade - o professor pode escolher entre as nove disponíveis; logo em seguida, observamos,na figura 06, a tela pronta na visão do estudante.

A atividade*Quis*, do ELO, tomada como exemplo, possui duas opções: a questão de múltipla escolha e a dialógica. Qualquer uma das duas opções, ao serem construídas pelo professor, assumem as características de uma atividade em REA por permitirem que seus usuários interajam em busca da solução dos desafios apresentados e estimulem a ação, a reação e a reflexão dos alunos.

As aulas tornam-se mais dinâmicas e seus conteúdos podem ser acessados a qualquer hora e em qualquer lugar, desde que o professor e o aluno tenham acesso à Web. Essa experiência, aproxima o universo escolar do cotidiano de seus usuários. Não há dificuldade na criação das atividades pelo professor, desde que ele domine as ferramentas da Web, uma vez que o ELO é autoexplicativo.

Considerações Finais

O crescimento da tecnologia digital e a facilidade dos alunos em adquirirem *smartphones*- tecnologia móvel - obrigaram o professor a mergulhar no mundo tecnológico. Sabemos que as TDIC surgiram como mais uma ferramenta para ajudar o professor em suas práticas pedagógicas e foi por esse motivo que trouxemos o estudo sobre o REA e, em particular, o ELO, que, atualmente, acreditamos ser um meio de ensino-aprendizagem de Línguas. Pudemos mostras um pouco de sua funcionalidade, fazendo um paralelo entre a teoria e a prática. Assim, também, compreendemos que o mundo virtual está cada vez mais presente em nosso mundo real. Sabemos que existem outras ferramentas/meios que podem auxiliar o professor, possibilitando ao educador participar de novos desafios que surgem no mundo da WEB, mas acreditamos que o ELO proporciona a junção de várias Ferramenta de Apoio ao Professor em um único REA, sendo um completo programa on-line.

Referências bibliográficas:

Allan, L. (2015). *Escola.com: como as novas tecnologias estão transfomando a educação na prática.* Barueri, SP, SP: Figurati.

Barton, D., & Lee, C. (2015). *Linguagem online : textos e práticas digitais / David Barton, Carmen lee.* (M. C. Mota, Trad.) São Paulo: Parábola Editorial.

Berners-Lee, T. (1999). *Weaving the Web: the original design and ultimate destiny of the World Wide Web by its inventor* (1ª ed.). San Francisco: HarperCollins.

Butcher, N. (2011). *A basic guide to open educational resources*. (British Columbia/Paris: Col e UNESCO, 2011.) Acesso em 1 de maio de 2017, disponível em www.col.org/resources/publications/Pages/detail.aspx?Pid=357

Caiado, R. (julho de 2013). Concepções e experiências dos professores de língua portuguesa sobre as tecnologias digitais da informação e comunicação. *Hipertextus Revista Digital, 10*.

CETIG. (2014). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nos domícilios brasileiros.* São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil. Fonte: Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nos domícilios brasileiros [livro.

Fava, R. (2014). *Universia.* Acesso em 02 de agosto de 2017, disponível em Universia Brasil: https://goo.gl/Cw2hkc

Leffa, V. J. (2006). Nem tudo que balança cai: Objetos de aprendizagem no ensino de línguas. *Polifonia*, Cuiabá, *12,* 15-45.

Leffa, V.J. (2006). Uma Ferramenta de Autoria para o Professor: o que é e como se faz. *Letras de Hoje, 41*(144). 189-214.

Leffa, V.J. (2012). Sistemas de Autoria para a Produção de Objetos de Aprendizagem. In J. Braga (org.), *Integrando Tecnologias no Ensino de Inglês nos Anos Finais do Ensino Fundamenta*l. São Paulo, Edições SM, p. 174-191

Litto, F. M. (2006). A nova ecologia do conhecimento conteúdo. *Inclusão Social, Brasília, 1,* 73-78.

Santos, M. (2015). *O que é a web 3.0? Qual sua importância para os negócios?* Disponível em: <http://aquare.la/pt/artigos/2015/03/18/web-3-0-e-sua-importancia-nos-negocios/> Acesso em: 26 de maio de 2016.

UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURA. (2012). *Declaração REA de Paris 2012.* Paris: Unesco.

Wiley, D. (2000). WILEY, D. A. Connecting learning objects to instructional design theory: A definition, a metaphor, and a taxonomy. In D. A. Wiley (Org.), *The Instructional Use of Learning Objects: Online Version.* Acesso em 20 de 08 de 2017, disponível em reusability.org/read: http://www.reusability.org/read

_____. (2000b). *Learning object design and sequencing theory*. Tese (Doutorado em Filosofia). Department of Instructional Psychology and Technology. Brigham Young University.

DA POESIA VISUAL À ARTEMÍDIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS SOBRE OS DIÁLOGOS ENTRE ARTE E TECNOLOGIA

Juliana Pádua Silva Medeiros

USP, Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras. julianapadua81@gmail.com. São Paulo, Brasil.

Priscilla Barranqueiros Ramos Nannini

UNESP, Instituto de Artes, Departamento de Artes Visuais. prnannini@uol.com.br

São Paulo, Brasil.

Resumo:

Na chamada "Idade Mídia", faz-se necessário um modo de olhar o mundo capaz de apreender a construção dos sentidos das mais complexas formas de expressão artística. Segundo Canevacci (2010), na sociedade contemporânea, o "olhar viaja entre uma complexidade diferenciada de códigos, salta entre uma imagem modernista, uma citação clássica, uma visão experimental", ou seja, design, escultura, pintura, performance, fotografia, vídeo, arte pública, entre outros, acabam trazendo novos desafios ao homem nos processos de interpretação/interação, consequentemente à educação do novo milênio. Por isso, com o objetivo de aprimorar a sensibilidade estética frente a essas produções híbridas, fluídas, interativas que emergem desse universo multissemiótico, o projeto de investigação *Arte na Idade Mídia: Das reflexões sobre o universo midiático às experimentações artístico-tecnológicas*(2016) convidou os educandos a refletirem e explorarem os diálogos entre Arte e Tecnologia. Sob essa óptica, a presente comunicação busca relatar uma série de experiências acerca da produção poética, realizada com um grupo de alunos do Ensino Médio do Colégio São Domingos (São Paulo): por meio do imbricamento de linguagens, os estudantes convocaram novos sentidos para experiências sinestésicas de leitura, assim, a palavra (matéria-prima dos poemas concretos) foi desdobrando-se em outros artefatos semânticos, tais poemóbiles (tridimensional), vídeo-poemas (cinético), ciberpoesias (locativo) e instalações (interativo), extrapolando os lugares fixos de produção e de recepção.

Palavras-chave:

Arte; Escola; Linguagens; Poesia; Tecnologia.

Introdução

> [...] é um fato incontestável que no momento contemporâneo a vida se alimenta das tecnologias e configura estreitas interfaces criativas e técnicas, num contexto transdisciplinar baseado em conceitos fundamentais da ciência, da arte, da filosofia, da comunicação, da educação, dos negócios, em âmbito privado e institucional, atendendo aos desafios da revolução numérica, com a presença de sistemas artificiais que provocam mudanças e modelam outras formas de viver marcadas por relações sociais que subvertem princípios vigentes em sociedades anteriores.
>
> Diana Domingues

Ao longo da história, tem-se observadoprofundas e contínuas transformações no que se refere à expressão artística: o uso de carvão nas pinturas rupestres das cavernas, a confecção de tubos de soprar pó colorido em paredes, a mistura de tintas nos painéis dos muralistas, a utilização do *spray* nos grafites, a apropriação do *QR-Code* para apresentar lambe-lambes, o uso de *smarthphone* para a produção de fotografias e grafites digitais etc. Isto é, os artistas estãosempre (re)inventando "técnicas"[28] para construir novas linguagens e modelos expressivos.

Cabe destacar que esses avanços tecnológicos[29] transformam não somente os meios, mas também as concepções sobre a arte, o que, consequentemente, acaba promovendo a construção de novos paradigmas nas formas de ser, pensar, sentir, agir, comunicar e até mesmo interagir : "[...] a conjugação das telas de televisão, computadores e videogames está familiarizando as novas gerações com os modos digitais de experimentar o mundo, com estilos e ritmos de inovação próprios destas redes". (CANCLINI, 2005, p. 237).

[28] A interação entre o homem e a técnica provoca mudanças significativas também no âmbito cultural, histórico, político, econômico e das relações humanas, impulsionando, por exemplo, o surgimento de uma sociedade planetária, transnacional, interativa, cujo arranjo organizacional assemelha-se a uma teia que interconecta o globo em uma espécie de urdidura sem centro e sem periferia. Isto é, rizomas são formados o tempo todo!

[29]A expressão AVANÇOS TECNOLÓGICOS não se restringe ao advento das máquinas, mas, sim,abarca todos os elementos"mediadores" que contribuíram para a grande marcha humana.

Diante dessas revoluções tecnológicas, pode-se notar, então, que os processos expressivos estão tornando-se cada vez mais complexos. De acordo com Roxane Rojo:

> A possibilidade de criação de textos, vídeos, músicas, ferramentas, designs não unidirecionais, controlados e autorais, mas colaborativos e interativos dilui (e no limite fratura e transgride) a própria ideia de propriedade das ideias: posso passar a me apropriar do que é visto como um "fatrimônio" da humanidade e não mais como um "patrimônio". Evidentemente, a estrutura em rede e o formato/funcionamento hipertextual e hipermidiático facilitam as apropriações e remissões e funcionam (nos remixes, nos mashups), por meio da produção, cada vez mais intensa, de híbridos polifônicos. (Rojo, 2012, p. 25)

Nesse cenário[30], faz-se urgente uma nova ecologia cognitiva, a qual exige a atualização dos parâmetros educacionais, solicitando dos educadores o grande desafio da educação no terceiro milênio: abordar tal complexidade de pensamento e de vida. Por isso:

> Diante do "novo' e "multi"mundo que se configura, trabalhar com elementos culturais é uma maneira de a escola lidar produtivamente com a questão da educação. O uso das artes se justifica como "uma ferramenta para a construção de pontes entre pessoas de diferentes países, culturas, classes, grupos étnicos, gêneros e posições de poder" (Castells, 2003: 168), uma vez que elas seriam uma forma de comunicação na diversidade e um instrumento de (re)construção social. A arte pode ser ainda um canal por meio do qual estudantes passariam a integrar práticas letradas que não dominavam, aumentando sua participação social. (Garcia, Silva, & Felício, 2012, p. 124)

À luz desse pensamento crítico, no início de 2016, na perspectiva da arte-educação e da formação cidadã para a expressão póetica-comunicativa, foi ofertado aos estudantes do Ensino Médio, o projeto investigativo *Arte na Idade Mídia: Das reflexões sobre o universo midiático às experimentações artístico-tecnológicas*, o qual buscou promover um olhar sensível para a "leitura" das mais vastas formas de expressão artística presentes no universo midiático, bem como propiciar experimentações/produções no campo da arte por meio de aparatos tecnológicos.

[30]A sociedade contemporânea tem se esboçado como uma gigantesca contextura que, vertiginosamente, conecta tudo e todos, à semelhança da biblioteca de Babel sonhada por Borges, subjugando qualquer pensamento simplificador.

Tal proposição alicerçou-se na importância de fomentar um modo de olhar o mundo capaz de apreender a construção dos sentidos das mais complexas formas de expressão artística da sociedade contemporânea, pois, na Idade Mídia, o "[...] olhar viaja entre uma complexidade diferenciada de códigos, salta entre uma imagem modernista, uma citação clássica, uma visão experimental" (Canevacci, 2010, p. 10), ou seja, design, escultura, pintura, performance, fotografia, vídeo, arte pública, entre outros, acabam trazendo novos desafios ao homem, sejam nos processos de interpretação, produção ou interação.

Então, com o propósito de aprimorar a sensibilidade estética e a competência póetica-comunicativa frente a essas linguagens híbridas, fluídas, interativas que emergem no universo multissemiótico na contemporaneidade, o projeto supracitadoconvidou o aluno a refletir e experimentar os diálogos entre Arte e Tecnologia, além de estimular a participação social de maneira artística para além dos muros da escola.

Nessa senda, ao longo do referido ano letivo, os estudantes discutiram sobre: as novas formas de interação no universo midiático; as relações entre arte, tecnologia, mídia e gamificação; os diversos modos de partilha da cultura e do conhecimento; a configuração da sociedade em rede; o lugar da autoria nas produções interativas e colaborativas; a "humanização" das tecnologias pela arte, entre outros.

Quanto às experimentações artísticas, os discentes embrenharam-sepelas performances, vídeos-instalações, fotografias com intervenção digital, poemóbiles, e tantos outras expressões, valendo-se de, por exemplo, o *QR Code* o *light-paiting*, a realidade aumentada, o georreferenciamento, o grafite digital, as placas de Arduíno e Makey Makey, etc.

No que tange ao exercício da prática cidadã por meio da convergência de linguagens, códigos, suportes, técnicas, materiais e dispositivos, o grupo multisseriado foi estimulado a criar intervenções artísticas no cenário urbano através do uso do

aplicativo para smartphone *Lugares Invisíveis*, com o qual é possível a gravação de conteúdo de áudiogeolocalizado[31].

Tal projeto investigativopropiciou aos discentes, então, vivenciarem - de maneira poética, interativa, crítica, autônoma, ética, criativa, participativa e consciente - o papel de (co)autores em processos expressivos complexos[32].

No mais, vale destacar que a arte, de alguma forma, sempre se configurou como interativa, esteja ela mais para a artesania ou para tecnologia. De acordo com Plaza (2003), o nível de interatividade pode ser classificado sob três vias diferentes. O primeiro grau caracteriza-se pela a relação que o indivíduo tem com a obra ao interpretá-la, como é o caso dos poemas, pinturas e esculturas. O segundo leva em conta a participação do sujeito, cuja interferência pode alterar o resultado final da obra, à exemplo dos parangolés (artes penetráveis), de Hélio Oiticica. Já o terceiro refere-se às produções eletroeletrônicas, nas quais o "espectador" tem o controle quase absoluto das mesmas, ao ponto de ter acesso para também (re)criar, ou seja, abandona-se a passividade e se assume um papel ativo.

O artista alemão Jüngler Claus, por exemplo, utiliza-se da arte eletrônico-tecnológica e midiática para instituir novas instâncias de experimentação e, consequentemente, de percepção. Com suas obras, ele modifica a forma tradicional de apreciação, abrindo espaço para um outro tipo de receptividade. Nesse sentido, verifica-se que as técnicas não são somente modos de produção, mas também de perceber do mundo.

Essa linguagem artística que desponta com a cibercultura, em razão da emergência tecnológica, está, portanto, "[...] menos preocupada com a aparência e com a

[31]As curtas declarações poéticas sobre pontos específicos do mapa permitem o resgate de memórias, o compartilhamento de impressões, a "visibilidade" das rugosidades espaciais, a crítica social e a confecção de ciberpoesia.

[32]Com base nas experiências vividas no projeto investigativo (leituras teóricas, atividades leitoras plurais, experimentações artísticas diversas e produções interativas), tem-se observado que, quanto mais os jovens estão envolvidos numa espécie de pesquisa-ação, mais se aparentam felizes, participativos, empoderados, solidários uns com os outros, livres para se expressarem e corresponsáveis com a criação de ecossistemas comunicativos abertos e democráticos. Nesse exercício sensível, mas também inteligível, o aluno se desdobra pela vastidão do que não se sabe e não se limitar aquilo que se conhece.

superfície e mais preocupada com a revelação, com a manifestação da identidade e do sentido." (Ascott, 2002, p. 33).[33]

Por isso, ao aventar uma proposta de construção de sentidos coletiva, as artes interativas tecnológicas acabam por diluir o conceito de AUTORIA, esfacelando os antigos lugares fixos de produção e recepção.

O artista intermídia, escritor, gravador, crítico e professor, Julio Plaza acrescenta em seu artigo que:

> As noções de interação, interatividade e multisensorialidade intersectam-se e retroalimentam as relações entre arte e tecnologia. A exploração artística destes dados perceptuais, cognitivos e interativos está começando. A arte das telecomunicações, a telepresença e mundos virtuais partilhados, a criação compartilhada, a arte em rede (herdeira da mail-art) problematizam os câmbios sócio-culturais relacionados com o progresso tecnológico. A interatividade como relação recíproca entre usuários e interfaces computacionais inteligentes, suscitada pelo artista, permite uma comunicação criadora fundada nos princípios da sinergia, colaboração construtiva, crítica e inovadora. A multisensorialidade trazida pelas tecnologias é caracterizada pelo uso de múltiplos meios, códigos e linguagens (hipermídia), que colocam problemas e novas realidades de ordem perceptiva nas relações virtual/atual. (Plaza, 2003, p. 17)

Em um suscitar de grande floração de (inter)subjetividades e de acessos à informação, as artes interativas tecnológicas edificam profundas redes de relações humanas (tecido social), atingem o pensamento interdisciplinar (teia de associações), promovem o diálogo e transformam um "produto" em processo. Por isso, apresentam grande atributo pedagógico ao articularem a esfera artística, técnica, cognitiva e ideológica. Logo, faz-se necessário tal olhar investigativo sobre a ARTE NA IDADE MÍDIA.

Em linhas gerais, compreende-se que, na sociedade contemporânea, é importantíssimo garantir um processo de ensino e aprendizagem para, com, pela e entre mídias, uma vez que o ser humano está imerso em uma multiplicidade de linguagens, códigos, suportes e meios de comunicação. Nessa perspectiva, o projeto investigativo *Arte na Idade Mídia: Das reflexões sobre o universo midiático às*

[33]Plaza (2003) destaca que os artistas tecnológicos da contemporaneidade estão mais interessados nos processos de criação artística e de exploração estética do que na produção de obras acabadas, pois consideram aquelas mais inovadoras e "abertas" que essas. Nessas produções interativas, a percepção, as dimensões temporal e espacial ganham, portanto, um papel relevante.

experimentações artístico-tecnológicas buscou desenvolver competências plurais no campo artístico, de modo que o aluno possa interagir de maneira crítica, ética, criativa, autônoma e consciente tanto como receptores, quanto produtores.

Processos criativos

> A arte sempre foi um construtor de pontes entre expressões diversas, contraditórias, da experiência humana. Mais do que nunca, esse poderia ser seu papel fundamental numa cultura caracterizada pela fragmentação e a potencial não comunicação de códigos, uma cultura onde a multiplicidade de expressões pode de fato solapar o compartilhamento.
>
> Manuel Castells

Se por um lado o referido projeto buscou investigar de que maneira os avanços tecnológicos transformam não somente os meios (modos de materialização de um processo), mas também as concepções de arte; por outro, propiciou novas formas de expressão e de percepção. Então, para além de um uso meramente instrumental, propôs-se pesquisa, apropriação, comparação, manipulação e experimentação de diferentes técnicas para refletir sobre as criações artísticas contemporâneas.

Segundo Ana Mae Barbosa (2009), não dá para resumir a arte contemporânea numa só característica, pois a pluralidade domina esse tempo. Assim, pode-se apreendê-la pela seguinte série de qualidades: consciência da morte da autonomia da obra ou do campo de sentido da arte em prol da contextualização; metalinguagem: reflexão sobre a própria arte; incorporação de matrizes populares na arte erudita; preocupação em instaurar um diálogo com o público e levá-lo a pensar; tendência ao comentário social; 'interritorialidade' das diversas linguagens, e tecnologias digitais substituindo a vanguarda..

Para haver tal imersão dos alunos no universo dessas linguagens, dividiu-se o estudo investigativo em diversas etapas, iniciando com leituras teóricas, as quaisofertavam a assimilação de conceitos, de modo a contribuir com observação do contexto de produção (sociedade midiática). Essa nutrição de cunho teórico

possibilitou aos estudantes, então, o entendimento mais aprofundado das novas mídias, bem com das estreitas relações entre Arte e Tecnologia.

Nessa espécie de pesquisa-ação, houve a análise de processos de (re)produção de imagens digitais no campo artístico, propocionandoum olhar crítico-sensível acerca das obras e das pesquisas poéticas de artistas ligados ao universo midiático.[34] Por meio de estudos de meio, os jovens pesquisadores, também, se lançaram em experiências interativas, como visitas a exposições ea laboratórios de produção artístico-tecnológico, à guisa de exemplo do FILE (Festival Internacional de Linguagem Eletrônica).[35]

Como fechamento desse processo de imersão, investigação e aprendizagem, foram realizados seminários, debates, fichamentos, atividades de escrita colaborativa e produções coletivas diversas.

Mona Lisa em tempos de reprodutibilidade

> No interior de grandes períodos históricos, a forma de percepção das coletividades humanas se transforma ao mesmo tempo que seu modo de existência. O modo pelo qual se organiza a percepção humana, o meio em que ela se dá, não é apenas condicionado naturalmente, mas também historicamente.
>
> Walter Benjamin

A arte contemporânea pode ser pensada a partir das reflexões do filósofo Walter Benjamin, em seu ensaio *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, o qual traz à luz questões sobre as modificações estéticas nas manifestações artísticas após a reprodução técnica: a obra de arte perde seu caráter único, sua aura se liquefaz. Para discutir essa proposição, foi sugerido, aos alunos, investigar a pintura *Mona Lisa* (1503), de Leonardo da Vinci: cada um deveria fazer uma leitura da obra e realizar um estudo visual, usando qualquer técnica artística desejada, pensando,

[34]As reflexões foram constantes e abarcaram as relações entre as linguagens visual, verbal, sonora nas artes de cunho (hiper)midiático, evidenciando subversões, embricamentos, sobreposições...
[35]Acompanhe um pouco dos estudos de meio em: https://youtu.be/yh5v2xEZfwk e https://youtu.be/Zix5xeOpe9c.

assim, em uma nova narrativa para objeto. Convém salientar que o produto final deveria ser digital[36] e, como se percebe a seguir, precisaria transgredir estética e/ou formalmente a obra davinciana:

MONA LISAS EM TEMPO DE REPRODUTIBILIDADE TÉCNICA

Essas produções, após apreciação coletiva, desdobraram-se, ganhando novas camadas discursivas a partir do enredamento de técnicas e olhares. Adiante, alguns exemplos:

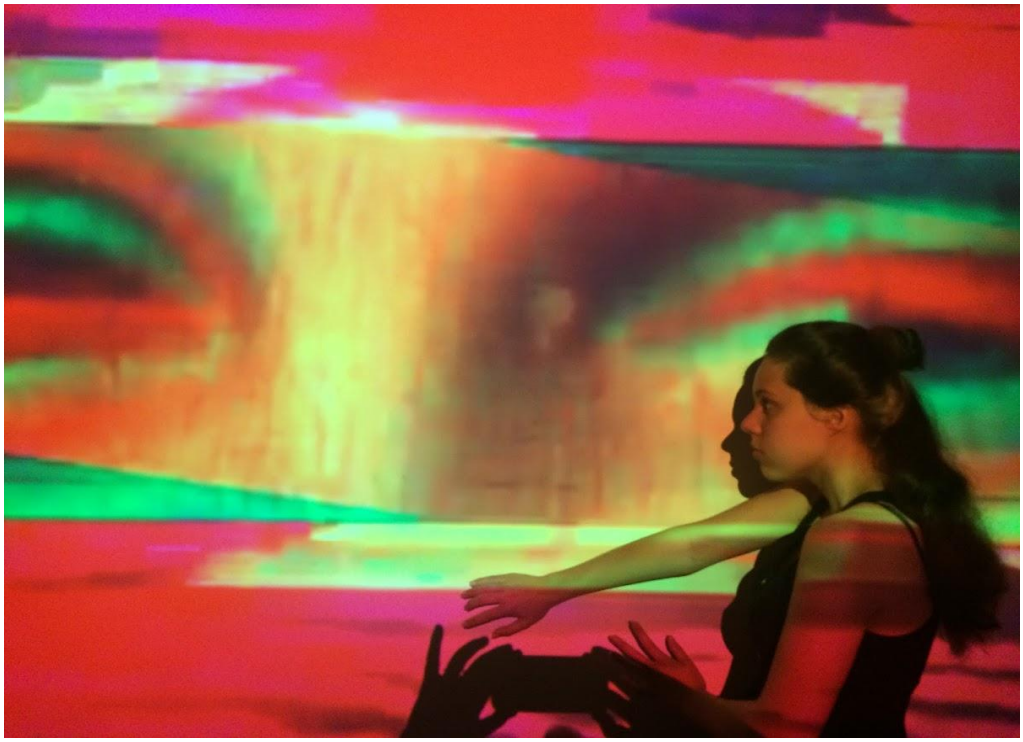
[36]Os estudantes fizeram de intervenções na pintura de Leonardo da Vinci às animações, como se vê em: https://goo.gl/3kPV4w.

DETERIORIORAÇÃO DA AURA OU FLORESCIMENTO DE NOVOS DISCURSOS?

Como fechamento da leitura teórica de Walter Benjamim, os educandos problematizaram as noções de "autoria" e "obra única", colocando em questão as (re)leituras e os recursos usados por cada um na proposição*Mona Lisa em tempos de reprodutibilidade*. Nessa senda, transitaram-se entre os conceitos de RESSIGNIFICAÇÃO, REPRODUÇÃO DA OBRA DE ARTE, CULTURA DE MASSA, FETICHIZAÇÃO, HIBRIDISMO, VIRTUALIZAÇÃO, CÓDIGO-ABERTO, CONTEMPLAÇÃO, KITSCH, entre outros.[37]

[37]Assista a um vídeo que coloca em discussão o lugar áurico da obra de arte: https://goo.gl/A3fjP5.

No mais, além de tudo isso, a proposta desembocou em outros materialidades[38]: as imagens produzidas pelos alunos foram projetadas em uma parede, convidando-os para uma perfomance. Corpo, movimento, sonoridade! Uma nova camada de leitura se configurou a partir dessas obras, dando forma há uma produção audiovisual colaborativa[39]. A autoria das obras, então, ficou coletiva, permitindo que um trabalho se entranhasse em outro, gerando novas interpretações e narrativas:



CAMADA SOBRE CAMADA

Como observado ao longo de todo percurso, as investigações prático-conceituais sobre Arte e Tecnologia permitiram imersões, interações e reflexões constantes,

[38]Júlia Loyola, em um projeto autoral independente, apresentou a performance audiovisual, *Com a palavra, Mona Lisa*?, trazendo os questionamentos da própria personagem de Leonardo da Vinci acerca do aprisionamento da obra de arte ao espaço do museu.

[39]O grupo se organizou para escolher o vídeo que seria projetado, a trilha sonora, a sequência das intervenções pessoais, as cores das tintas que cobririam o corpo (também suporte)... Todos os elementos que iriam compor uma performance de quase 20 minutos. Veja um fragmento em: https://goo.gl/BVdTNX.

abrindo para novos questionamentos e desejo de explorar as potencialidades máximas das linguagens.[40]

A linguagem como artefato semântico

> Nada do que foi será de novo do jeito que já foi um dia.
>
> Nelson Motta

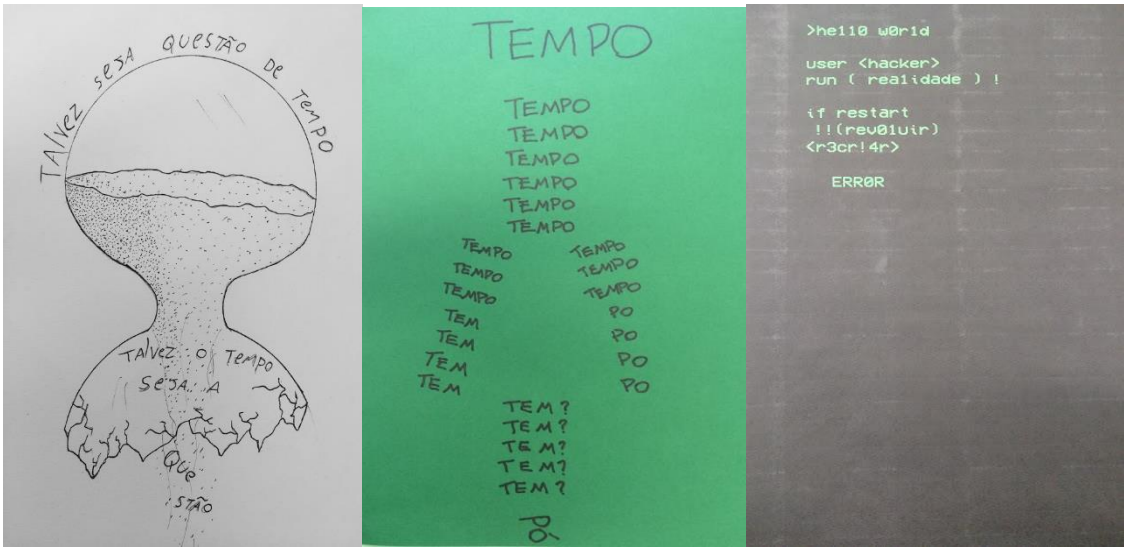
Sempre com a proposta de uma investigação profunda sobre um determinado tema, outras pesquisas foram sugeridas.Ainda no primeiro semestre, a partir dos fundamentos do Concretismo, os alunos refletiram sobre a potência da palavra (matéria-prima dos poemas concretos) cujos desdobramentos suscitam outros artefatos semânticos, tais como poemóbiles (tridimensional), vídeo-poemas (cinético), ciberpoesias (locativo) e instalações (interativo), extrapolando os lugares fixos de autoria e recepção.

Para não se limitar apenas no campo da experimentação,os educandos tiveram contato com a poesia concreta brasileira, estudando as obras dos poetas Augusto e Haroldo de Campos, Décio Pignatari e Ronaldo Azeredo.

Vale pontuar que tais produções poéticas têm como característica a visualidade, isto é, signos verbais dialogam com a linguagem icônica o tempo todo, havendo uma preocupação com a forma como as letras são dispostas na página. A imagem que o texto compõe nasuperfície da folha deve ser levada em conta, exigindo que o espaço em branco deva respirar e ser lido como parte da poesia visual.

Alicerçados nessa nutrição teórica, os discentes exploram as potencialidades da palavra, como se vê a seguir:

[40]Um dos desdobramentos das investigações em torno da referida pintura foi o projeto de gamificação *Salve a Mona Lisa*: https://youtu.be/NkJ-TzuGAtw.

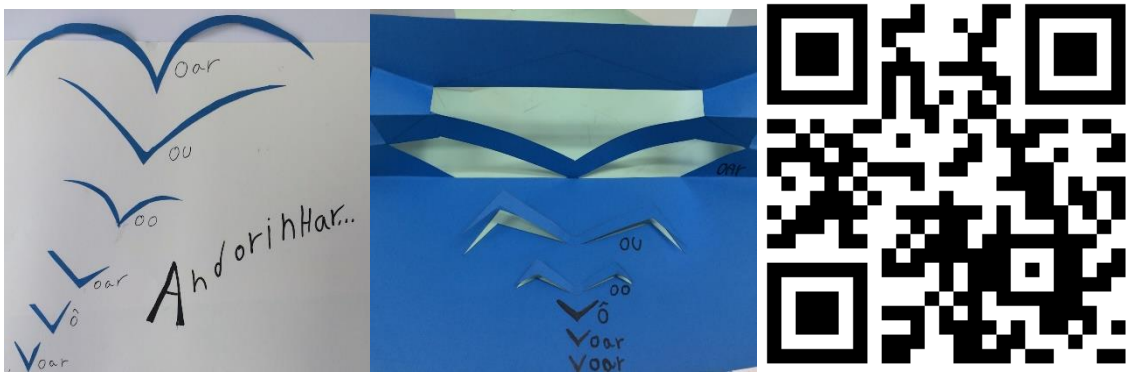

TALVEZ SEJA QUESTÃO DE TEMPO
TALVEZ O TEMPO SEJA A QUESTÃO
TEMPO
TEMPO
TEMP

POEMÓBILES[41]

Nesse conjunto de experiências que incentiva a busca de uma poética individual, leituras foram elaboradas acerca da própria obra, convidando para se pensar novas

[41]Cabe realçar que o primeiro e o segundo poemóbiles são desdobramentos da primeira e da segunda poesia visual, respectivamente.

camadas de sentido[42], como, por exemplo, sonoridade e movimento[43]. Acompanhe o projeto *Andorinhar,* de Laura Klein:



POESIA VISUAL → POEMÓBILE → POEMA CINÉTICO[44]

Uma nova provocação: o poema concreto transformado em poemóbile, depois num artefato semântico com som e movimento, precisaria, nesse etapa do processo criativo, ser transporto para alguma mídia digital e/ou locativa. Veja o desdobramento, em audiovisual,do terceiro poema concreto apresentado neste trabalho: https://youtu.be/4myq2yC2kO4.

Sob esse viés rizomático, outros produtos artísticos foram confeccionados, tais como: poema concreto via *light painting* e *gps drawing,* vídeo-poemas, ciberpoesia, performance com uso de óculos de realidade aumentada, lambe-lambe digital, etc.

Considerações finais

> [...] os desafios de hoje requerem um repensar da educação, diversificando os recursos utilizados, oferecendo novas alternativas para os indivíduos

[42]Após desenvolver uma poesia visual cuja plasticidade se dá no formato bidimensional, é atribuída uma nova camada de leitura a obra, explorando a tridimensionalidade, que, por sua vez, ganha mais uma instância de significado (som e cinesia). Assim, a cada nova rede de sentidos, outras instâncias poéticas vão se encapsulando.
[43]Com base nos estudos sobre movimento, os alunos adentraram no universo da arte cinética.
[44]Para interagir com o QR Code, basta ter um *smarthphone* ou *tablet* com aplicativo para leitura. Depois de instalado o aplicativo de acordo com o sistema operacional do aparelho, é preciso abri-lo e apontar *o smartphone/tablet* para o código. O seu aparelho irá vibrar e o código será aberto automaticamente. Entretanto, caso queira, pode acessar diretamente o link: https://youtu.be/3g9FAx0vnu0

> interagirem e se expressarem. Repensar a educação envolve diversificar as formas de agir e de aprender, considerando a cultura e os meios de expressão que a permeiam.
>
> Maria Cecília Martins

Por meio desse imbricamento de linguagens, os alunos convocaram novos sentidos para complexas experiências sinestésicas, nas quais a palavra, que se configurava como matéria-prima dos poemas concretos, acabou desdobrando-se em outros artefatos semânticos, garantindo movimentos de "leitura" e "releitura"[45], pois, como pontua Barbosa (2008, p. 23):

> [...] vivemos a era *inter*. Estamos vivendo um tempo em que a atenção está voltada para a internet, a interculturalidade, a interdiciplinaridade e a integração das artes e dos meios como modos de produção e significação desafiadores de limites, fronteiras e territórios.

Logo, faz se urgente projetos pedagógicos que exploram/extraploram o cruzamento multissígnico, como esse, pois, na Idade Mídia, seja na sala de aula ou, por exemplo, no espaço urbano, o sujeito se depara com situações que lhe exigem um trato crítico e sensível para as produções póetico-comunicativas.

Referências bibliográficas:

Ascott, R. (2002). *A arquitetura da ciberecepção. In: Interlab: labirintos do pensamento contemporâneo*. São Paulo: Iluminuras.

Barbosa, A. M., & Amaral, L. (orgs.) (2008). *Interterritorialidade: mídias, contextos e educação. S*ão Paulo: Editora Senac; São Paulo: Edições SESC SP.

Benjamin, W. (2012). *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*.Porto Alegre: Editora Zouk.

Canevacci, M. (2010). Prefácio. In C. Z. Costa, *Além das formas: introdução ao pensamento contemporâneo no design, nas artes e na arquitetura*. São Paulo:

[45]Nesse projeto de investigação, não se abordou a dinâmica "leitura e releitura", mas, sim, análise e "transcriação", uma vez que se trata da tentativa de traduzir de uma linguagem para outra.

AnnaBlume.

Canclini, N. G. (2005). *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Rio de Janeiro: UFRJ.

Garcia, C. B., Silva, F. D. S., & Felício, R. P. (2012). *Projet(o) arte: uma proposta didática*. In: Multiletramento na escola. São Paulo: Parábola Editorial.

Plaza, J. (2003). Arte e interatividade: autor-obra-recepção. *ARS – Revista do departamento de Artes Plásticas ECA/USP*. Ano1, n° 2. São Paulo, ECA/USP, 09-29.

Rojo, R. (2012). Pedagogia dos multiletramentos: Diversidade cultural e de linguagem na escola. *Multiletramento na escola*. São Paulo: Parábola Editorial.

Bibliografia consultada

Arte Contemporânea. Disponível em:

<http://enciclopedia.itaucultural.org.br/termo354/arte-contemporanea>. Acesso em: 10 nov. 2017.

Arantes, P. (2012). *Arte e mídia: perspectivas da estética digital*. 2 ed. São Paulo: Editora Senac.

Diniz, T. F. N. (2012). *Intermidialidade e estudos interates: desafios da arte contemporânea.* Belo Horizonte: Editora UFMG.

Machado, A. (2007). *Arte e mídia*. Rio de Janeiro: Zahar.

DOS EXERCÍCIOS DE VER À PRODUÇÃO MIDIÁTICA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIAS ACERCA DO MUNDO EDITADO

Juliana Pádua Silva Medeiros

USP, Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras. julianapadua81@gmail.com. São Paulo, Brasil.

Resumo:

Este relato de experiências busca discorrer sobre o projeto de investigação *O mundo editado: exercícios de ver e de produção midiática* (2015), realizado no Colégio São Domingos, com alunos do Ensino Médio. A proposta de trabalho consistia em promover a leitura crítica dos meios de comunicação e a produção de bens midiáticos, pois, cada vez mais, o papel da escola é compreendê-los para além do universo da informação e da produção de conhecimento, uma vez que eles passam também pelas relações interpessoais. No que tange à leitura crítica dos meios, os alunos foram convidados a refletir sobre a construção dos sentidos em textos verbais, imagéticos, sonoros, audiovisuais e hipermidiáticos a partir de uma espécie de pesquisa-ação, pois uma educação de cunho humanista. No veio da produção midiática, os estudantes vivenciaram diferentes situações, as quais pontuaram que a verdadeira comunicação não admite um discurso único, mas sim a possibilidade de muitas vozes. Por isso, foram experimentadas – de maneiras críticas, criativas e colaborativas – inúmeras possibilidades de expressão: esquetes, fanzines, cartazes, entrevistas, vídeos de bolso, animações, HQs, entre outros. No mais, a presente comunicação visa tecer uma análise reflexiva acerca do grande desafio da educação, no terceiro milênio, que é abordar a complexidade de pensamento e de vida, pois cada vez mais o ser humano está imerso em um mundo editado, o qual, segundo Maria Aparecida Baccega, "[...] é redesenhado num trajeto que passa por centenas, às vezes, milhares de mediações, até que se manifeste no rádio, na televisão, no jornal, na cibercultura.".

Palavras-chave:

Educação Básica; Leitura Crítica; Produção Midiática; Projeto de Investigação.

Introdução

> O mundo a que temos acesso é este, o editado. É nele, com ele e para ele que se impõe construir a cidadania. O desafio do campo é dar condições plenas aos receptores, sujeitos ativos para, ressignificando-o a partir de seu universo cultural, serem capazes de participar de uma nova variável histórica.
>
> Maria Aparecida Baccega

Esta é uma época em que toda a antiga ordem das representações e dos saberes acaba baloiçando para dar lugar a imaginários, modos de conhecimento e estilos de regulação social ainda pouco estabilizados, como pontua Lévy (1999).

De acordo com Santos (2004, p. 104):

> [...] Os últimos anos do século XX testemunharam grandes mudanças em toda a face da terra. O mundo torna-se unificado em virtude das novas condições técnicas, bases sólidas para uma ação humana mundializada. Esta, entretanto, impõe-se à maior parte da humanidade como uma globalização perversa.

Cabe, então, sublinhar que:

> Se há, na atualidade, um processo vertiginoso de estandardização dos produtos culturais por parte do mercado globalizador, que estabelece inclusive bases mercadológicas para a contestação do sistema (isto é, a administração da diferença), tornam-se necessárias interativas articulações em rede, [...] não apenas para fazer face à alienação numa inflexão da negatividade crítica, mas também positivamente para a continuidade dos sonhos e suas atualizações em gestos libertários [...]. (Abdala Junior, 2007, p. 19)

Por isso, consoante Junquer et al (2012, p. 37):

> A percepção e a reflexão desse novo modelo de sociedade representada por um sistema aberto e sustentado por redes de complexidades superam o pensamento linear e simplificador. O pensamento complexo integra as múltiplas abordagens de um mesmo problema, envolvendo a compreensão do mundo e do ser humano. Essa compreensão fundamenta-se por meio de diferentes enfoques de pensamentos mais abrangentes, transdisciplinares e complexos, que enfocam a ética e a solidariedade como valores fundamentais neste século. Atualmente, o que está em jogo é uma mudança de paradigma nos processos de leitura inseridos nessa nova abordagem da sociedade, pois a diferença é que agora não se lê somente livros, mas um universo de informações disponibilizados no contexto de uma vida social digitalizada.

Sob essa esteira, verifica-se que o grande desafio da educação, no terceiro milênio, como expõe Morin (2000), é abordar tal complexidade de vida e de pensamento, pois cada vez mais o ser humano está imerso em um mundo editado, o qual "[...] é redesenhado num trajeto que passa por centenas, às vezes, milhares de mediações,

até que se manifeste no rádio, na televisão, no jornal, na cibercultura." (Baccega, 2011, p. 11) .

Nessa senda, o presente relato de experiência busca discorrer sobre um projeto de investigação realizado em 2015, no Ensino Médio, no Colégio São Domingos (São Paulo), cuja proposta era promover a leitura crítica dos meios de comunicação e a produção de bens midiáticos, pois:

> Somente assumindo os meios como dimensão estratégica da cultura hoje é que a escola poderá interagir, em primeiro lugar, com *os novos campos de experiência* sugeridos da reorganização dos saberes, dos fluxos de informação e das redes de intercâmbio criativo e lúdico; pelas hibridizações da ciência e da arte, do trabalho e do ócio. E em segundo lugar, com os *novos modos de representação e ação cidadãs* que a cada dia mais são articuladores do local com o mundial. (Martín-Barbero, 2014, pp. 52 e 53).

Convém destacar que, se no início desejava-se intensificar o diálogo com a cultura midiática, ofertando oportunidades para que os educandos viessem a produzir narrativas autorais com o uso de novas linguagens e de dispositivos tecnológicos, ao final do primeiro semestre, percebeu-se que a escola deve ser capaz de compreender os meios de comunicação para além do universo da informação e da produção de conhecimento, uma vez que eles passam também pelas relações interpessoais: "[...] a comunicação se tornou mais uma questão de mediação, questão de cultura e, portanto, não só de conhecimento, mas, de re-conhecimento" (Martín-Barbero, 1997, p. 16).

Nesse movimento para tentar propiciar uma educação cidadã e emancipatória, evidenciou-se que:

> [...] o estreitamento do diálogo da instituição escolar com os meios de comunicação deve ocorrer numa cifra tensa que não coloque no lugar dos necessários procedimentos analíticos a pura incorporação acrítica de formas, conceitos e valores. Posto de outro modo, quando o professor utiliza o *slogan* publicitário, o texto do jornal ou o programa de rádio como exemplos de aula ou material subsidiário para ilustrar certo evento histórico, algum acontecimento do impacto público, uma demonstração científica e mesmo determinado tópico do ensino de língua nativa ou estrangeira, espera-se que ele não esteja apenas querendo adicionar mais colorido e "modernidade" a um quadro esmaecido e cuja cor está se desfazendo pela ação do tempo. Trazer o *slogan* provocativo ou o filme de publicidade que faz sucesso, para animar tópicos programáticos, implica operar com tipos de mensagens que se constituem em totalidades significativas dotadas de propriedade lógica quanto aos processos de produção, circulação e alcance pragmático. O componente discursivo de uma instituição – a publicidade, por exemplo – é, desse modo, posto à disposição de outro lugar discursivo, o da escola, também ele possuidor

> de uma lógica operacional organizada em torno de relações cronotópicas e de produção do conhecimento que são distintas das colocadas em circulação pelos *media*. (Citelli, 2000, pp.144 e 145)

DESCRIÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO

> O cidadão de hoje pede ao sistema educativo que o capacite a ter acesso à multiplicidade de escritas, linguagens e discursos nos quais se produzem as decisões que o afetam, seja no campo do trabalho, seja no âmbito familiar, político e econômico. Isso significa que o cidadão deveria poder distinguir entre um telejornal independente e confiável e um outro que seja mero porta-voz de um partido ou de um grupo econômico, entre uma telenovela que esteja ligada ao seu país, inovando na linguagem e nos temas, e uma telenovela repetitiva e simplória. Para tanto, necessitamos de uma escola na qual aprender a ler signifique aprender a distinguir, a tornar evidente, a ponderar e escolher onde e como se fortalecem os preconceitos ou se renovam as concepções que temos sobre política, família, cultura e sexualidade.
>
> Jesús Martín-Barbero

À luz das discussões teóricas de Maria Aparecida Baccega, por volta de vinte alunos agruparam-se em uma sala multisseriada para investigar o mundo editado[46] a partir de exercícios de ver[47] e de produção midiática. Tal projeto levava em conta que:

> Se o mundo a que temos acesso é este, o editado, é nele, com ele e para ele que se impõe construir a cidadania. O desafio, então, é como trabalhar esse mundo editado, presente no cotidiano, que penetra ardilosamente em nossas decisões e que, pela persuasão que o caracteriza, assume o lugar de 'verdade' única. (Baccega, 2004, pp. 124 e 125)

Por isso, sob a forma de um mosaico para a produção de conhecimentos, o projeto vislumbrou traçar a configuração da chamada era da informação; delinear o perfil cognitivo e social da geração z; conhecer a história da civilização escrita por meio da comunicação entre os homens; observar a evolução dos modelos comunicacionais, do papel do receptor e da interatividade; inteirar-se sobre novas formas de partilha da cultura, da arte e do conhecimento; compreender a complexidade do que se entende como autoria na contemporaneidade; analisar a interdiscursividade nos derives éticos, estéticos e políticos; refletir sobre o impacto das redes sociais;

[46] Consoante Baccega (2011), o mundo editado é aquele que se conhece através das mídias, isto é, a partir da subjetividade de quem produziu o conteúdo. Segundo a autora, o desafio do educador, na contemporaneidade, é dar condições ao aluno para que este possa entender o mundo através de sua própria subjetividade.

[47] A expressão EXERCÍCIOS DE VER faz uma brincadeira linguística com o título de um livro de Jesús Martín-Barbero e Gérman Rey. Dessa forma, o vocábulo VER deve ser compreendido de forma alargada, abarcando quaisquer bens midiáticos. Sob esse veio, a experimentação do "mundo construído" configura-se como uma prática constantemente questionadora.

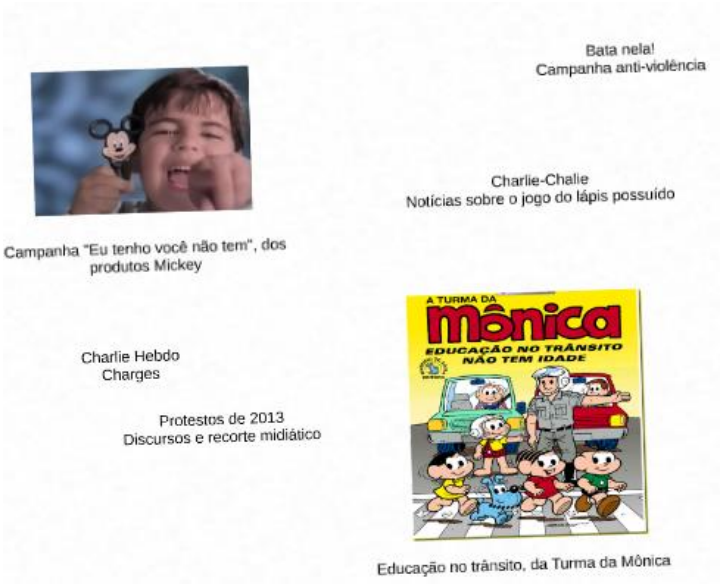
entender como funciona o efeito bolha; compreender o fenômeno transmidiático; identificar as diferenças entre os nativos e imigrantes digitais; exercitar um olhar crítico sobre publicidades, noticiários televisivos, mídia impressa e virtual; conhecer algumas técnicas/recursos de produção midiática; elaborar individual e/ou colaborativamente produtos midiáticos; discutir sobre censura, direitos autorais, liberdade de expressão, telenovela, publicidade infantil, entre outros.

No que tange à leitura crítica dos meios, os alunos foram convidados a refletir sobre a construção dos sentidos em textos verbais[48], imagéticos, sonoros, audiovisuais e hipermidiáticos a partir de uma espécie de pesquisa-ação sobre os discursos imbricados, pois uma educação de cunho humanista "[...] desvenda criticamente em cada mediação escolar (livro, filmagem, ferramenta comunicativa) o bom que existe no mau e o mau que se oculta no mais sublime. Porque o humanismo não se lê nem se aprende memorizando, mas por contágio." (Martín-Barbero, 2014, p. 13). Eis, alguns exemplos:

O sistema, de Peter Kuper

Campanha do Dia dos Namorados, de O Boticário

[48] O primeiro texto lido foi *Eu não sou Charlie, je ne suis pas Charlie,* de Leonardo Boff, para refletir sobre os limites entre liberdade de expressão e censura. Disponível em: https://goo.gl/KUc8n2Acesso em:15 abr 2015.



LEITURA CRÍTICA DOS MEIOS

No veio da produção midiática, destacou-se que a verdadeira comunicação não admite um discurso único, mas sim a possibilidade de muitas vozes. Por isso, foram experimentadas – de maneiras críticas, criativas e colaborativas – diferentes possibilidades de expressão: esquetes[49], fanzines, cartazes, entrevistas, vídeos de bolso, animações, histórias em quadrinhos, agência de notícias, entre outros.

Ao longo do ano, foi possível vislumbrar o protagonismo juvenil em muitos momentos, como na elaboração da comunidade, no *Facebook,Caça às bruxas*[50], em que os membros do grupo não se figuraram como meros executores de tarefas, mas como atores principais no processo comunicativo, determinando o que e como fazer. Convém negritar que as alunas responsáveis pela comunidade supracitada, mesmo após a conclusão do 3º ano do Ensino Médio, continuam alimentando a página no *Facebook*, à exemplo da produção de um *meme* sobre atual gestão do presidente Michel Temer (leitura crítica dos meios de comunicação + produção midiática).

[49] Disponível em: Você é o que compartilhar?Acesso em 30 ago. 2016.
[50]Disponívelem:Caça às bruxas.Acesso em: 10 jun. 2016.

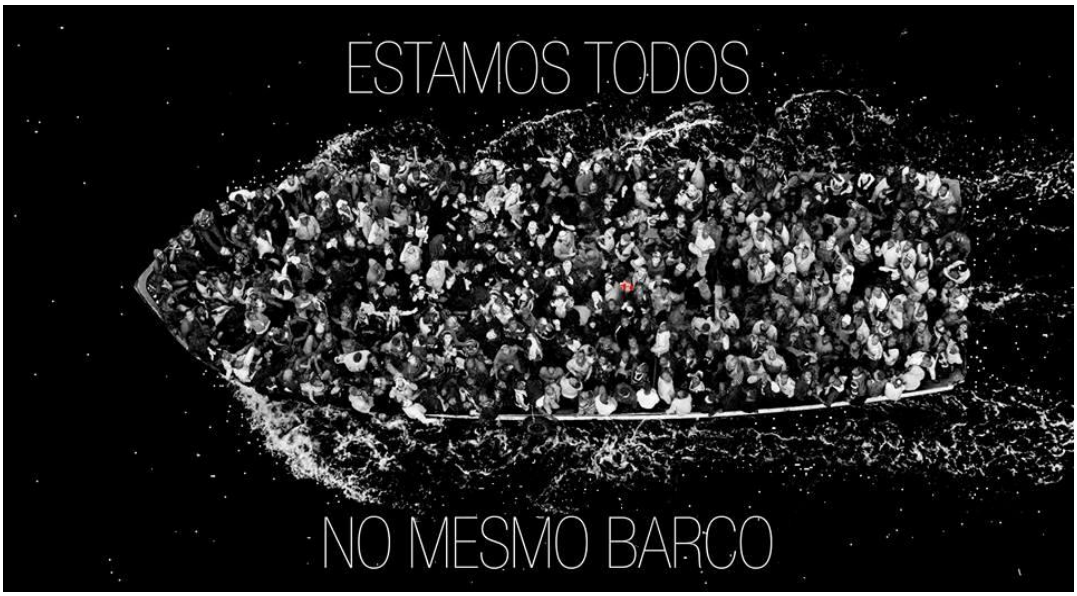
COMUNIDADE CAÇA ÀS BRUXAS

A partir de uma pesquisa dos casos *ciberbullying* noticiados na mídia, ocorreu também uma grande sensibilização dos educandos. Tantos os filmes a respeito da temática quanto as leis acerca dos crimes virtuais foram disparadores para uma empatia coletiva com as vítimas. Engajados, os discentes trataram do assunto por meio de folhetos e vídeos informativos.

No mais, compreendendo a importância de uma proposta educacional alinhada com a produção cultural na atualidade, o projeto buscou estimular a criação de bens midiáticos, não os subordinando necessariamente às tecnologias recentes, mas as novas formas de sentir e perceber o mundo.

Em um primeiro momento, os alunos experimentaram alguns procedimentos comuns no "mundo editado": manipulação midiática (inverter os sentidos na edição), vídeos virais (disparar um conteúdo que atraía muitas curtidas), entrevista tendenciosa (editar perguntas para as respostas) etc.

Sob um outro prisma, para além da compreensão da lógica produtiva, os estudantes foram convidados a se conectarem com a realidade social. O caso do garoto sírio, portanto, foi um grande disparador para articularem diferentes linguagens e se posicionarem acerca do naufrágio da humanidade por meio de cartazes, como se pode ver nos seis exemplos a seguir:



CARTAZ 1

CARTAZ 2

CARTAZ 3

CARTAZ 4

CARTAZ 5

CARTAZ 6

Em outra atividade, através da paródia e da adequação de linguagem, os discentes também brincaram com o universo das capas de revista (nicho x conteúdo). Exemplos:

CAPA 1

CAPA 2

CAPA 3

Tais experiências permitiram aos alunos evidenciarem a pluralidade, a polifonia, a complexidade das linguagens postas em circulação social, bem como a potência do signo em construir sentidos.

Considerações finais

> [...] a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.
>
> Paulo Freire

Com base nas experiências mencionadas e nos apontamentos de Morin (2000), para o qual é papel da educação conservar a ideia de unidade da espécie humana, observou-se que, quanto mais os jovens estavam envolvidos no processo de (re)elaboração do itinerário de investigação, mais se aparentavam felizes, participativos autônomos, críticos, criativos, solidários uns com os outros, livres para se expressarem e corresponsáveis com a criação de ecossistemas comunicativos abertos e democráticos.

B. T. P., aluna do 1º ano, naquele ano, em depoimento, pontuou:

> Estou há um ano no projeto *Mundo Editado* e nesse tempo cresci em termo de senso crítico e me tornei melhor entendedora do mundo. [...] Tive a oportunidade de mostrar minha opinião sobre assuntos que antes não conhecia e entender de perto como funciona o mundo editado.

Em linhas gerais, as reflexões acerca das experiências no projeto *O mundo editado* permitiram observar que as leituras críticas e os produtos dessa investigação possibilitaram vislumbrar não apenas (inter)subjetividades, mas também a participação ativa dos alunos no processo de ensino e aprendizagem, pois - através da abordagem baseada em problemas, os estudo de caso, as produções colaborativas, as análises de (cont)textos, as traduções e as simulações – os estudantes defrontaram-se com os paradoxos, a provisoriedade do saber, os movimentos alineares e multidirecionais nos ecossistemas comunicativos, ao mesmo tempo em que se (trans)formaram em sujeitos ativos: aptos a lerem e confeccionarem produtos midiáticos.[51]

Referências bibliográficas

[51]O projeto supracitado alicerçou-se numa pedagogia para sensibilidade - a qual valoriza a autonomia, a criatividade, a postura crítica, o protagonismo juvenil, a produção colaborativa, a ética – cujo enredamento de saberes, técnicas e linguagens considera o processo mais relevante que o produto.

Baccega, M. A. (2011). Da comunicação à comunicação/educação. *Comunicação & Educação*, *7* (21), 7-16. São Paulo.

_____. (2004). Comunicação/educação: apontamentos para discussão. *Comunicação, Mídia e Consumo, 1* (2), 119-138. São Paulo.

Canclini, N. G. (2005). *Diferentes, desiguais e desconectados: mapas da interculturalidade*. Rio de Janeiro: UFRJ.

Citelli, A. (2008). Comunicação e linguagem: diálogos, trânsitos e interditos. *Revista Matrizes.* Ano 2 (1), 13-30. São Paulo: ECA/USP.

_____. (2000). Educação em tempo de comunicação. In: *Comunicação e educação: a linguagem em movimento***.** São Paulo: Senac.

Martín-Barbero, J. (2014). *A comunicação na educação***.** São Paulo: Contexto.

_____. (1997). *Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: UFRJ.

_____. (2001). REY, G. *Os* exercícios do ver*: hegemonia audiovisual e ficção televisiva.* São Paulo: SENAC São Paulo.

Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro***.** São Paulo: Cortez.

Sentimentos na Rede e Educação:
um estudo a partir das narrativas de jovens no Facebook

Sergio Vale da Paixão

IFPR, Instituto Federal do Paraná, Campus de Jacarezinho. sergio.paixao@ifpr.edu.br. Jacarezinho, PR, Brasil.

Resumo:

Busca-se trazer à discussão, neste artigo, sobre o uso das tecnologias na educação de conteúdos mais relacionados à ressignificações da escola da contemporaneidade. Para conseguir atender ao objetivo proposto, foi necessário o diálogo entre as literaturas na área da Psicologia e da Educação e a aproximação dos aportes teóricos utilizados ao contato com o público jovem – estudantes do ensino médio do IFPR de Jacarezinho - PR. Como base na aproximação do público participante e no aprofundamento metodológico da pesquisa narrativa, a pesquisa realizada durante o doutoramento trouxe reflexões sobre as possibilidades de uma ressignificação da escola contemporânea, que atenda as demandas do público atual, considerados nativos digitais. Em suas narrativas produzidas no Facebook, ficam registradas suas carências e necessidades de falarem sobre si por meio dos discursos próprios e também por meio dos já produzidos pelos seus pares. Sentimentos manifestados em publicações que representam seus aspectos emocionais, aquilo que os afetam e como são afetados pelos outros. Tais produções, ou seja, suas crenças, sentimentos, excessos, desabafos, produzidos em redes, nos permite refletir sobre a rede social como o espaço da alteridade, para a construção de identidades em face do outro, de seus interlocutores. Os projetos de ensino a partir da transversalidade se apresentam como um modelo interessante para a formação integral dos(as) estudantes que visa a ampliação dos trabalhos meramente voltados para as questões de ordem cognitiva, mas que possa levar em consideração a afetividade como estratégia nas atividades escolares em todos os níveis de ensino.

Palavras-Chave: Afetividade; Facebook; Juventude; Educação.

Introdução

Motivado[52] pelas pesquisas que tomam como objeto de investigação o uso das novas tecnologias para fins didáticos e pedagógicos, tenho buscado ao longo dos

[52] O uso da 1ª pessoa do singular se justifica pelo tom narrativo de minha experiência pessoal na pesquisa.

últimos anos aproximar minha prática pedagógica, enquanto professor da educação básica e também do ensino superior, às práticas que utilizem de metodologias e procedimentos inovadores em busca de aprendizagens significativas no espaço da escola. A partir das pesquisas no campo da educação, unidas às experiências enquanto docente tenho buscado preencher lacunas na formação acadêmica e colaborado para que meus pares reconheçam a necessidade de ressignificar os espaços de formação, uma vez que estamos inseridos em novos tempos e novos espaços em que o uso das tecnologias de informação e comunicação fazem parte cada vez mais do dia a dia dos/das estudantes.

No início de 2012, apresentei e defendi minha dissertação de mestrado realizada no PPGEL – UEL – Programa de Pós Graduação em Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Londrina – PR – Brasil - intitulada "Produção de textos e Letramento Digital: interfaces na escola e nas redes sociais". Ao longo da pesquisa no mestrado, aproximei-me de jovens matriculados no ensino médio de uma escola pública para compreender como se dava a escrita dos(as) estudantes no ambiente escolar, e as suas produções nas redes sociais. Minha observação, enquanto pesquisador me reforçou a ideia de que é preciso um novo olhar do professor sob a produção escrita, uma vez que na escola os(as) estudantes estão reproduzindo textos e não produzindo, já que nesse espaço de formação as condições de produção não favorecem textos autônomos e com marcas próprias dos(as) estudantes. Já os textos produzidos pelos(as) usuários(as) nas redes sociais têm sido realizados com autonomia e fluidez, dadas as condições encontradas em tais suportes digitais.

A produção de linguagens dos usuários na esfera virtual de comunicação tem sido realizada com bastante frequência, uma vez que a grande quantidade de espaços encontrados para a publicação dos mais diversos tipos de textos desponta dia após dia na internet. Vale também, nesse sentido, levar em consideração as inúmeras situações nas quais os(as) jovens estão envolvidos na atualidade em que os recursos digitais e mecanismos virtuais estão exigindo uma maior e melhor proficiência nos usos de algumas linguagens neste campo.

A escola, espaço em que se encontram agrupados os(as) jovens todos os dias terá reflexos com essa demanda, uma vez que os(as) estudantes, ainda que sem o consentimento da maioria das instituições, chegam munidos de seus aparelhos

celulares, seus *smartphones*, e os utilizam dentro da escola. Sendo assim, minha defesa é de que a escola deva se apropriar desses recursos tecnológicos para fins de ensino, já que não se pode negar a cultura na qual nos encontramos imersos na atualidade. Portanto, acredito que a negação do uso das tecnologias nos espaços educativos é no sentido contrário à própria cultura produzida pelos(as) estudantes.

Diante de tais considerações, senti a necessidade de compreender melhor não apenas o produto construído pelos/pelas estudantes, ou seja, a produção escrita por eles e elas, mas sim compreender melhor quem são esses(as) jovens estudantes produtores de cultura e usuários(as) das tecnologias para escrever e falar de si mesmos(as) em um ritmo acelerado de informações marcado cada dia mais pelo distanciamento do outro no que diz respeito à interação presencial, porém tão próximos se considerarmos as "aproximações" que esses meios virtuais proporcionam. Estou falando de um grupo de estudantes nascido na geração tecnológica que produz cultura, se comunica e se insere em grupos diversos por detrás de uma tela na qual tudo pode acontecer.

As postagens autorais, as colagens de textos escritos por outros autores, os compartilhamentos de imagens e uso de *emoticons*[53] para traduzir aquilo que se quer dizer ao outro, ou seja, ao seu interlocutor... As inúmeras produções virtuais estão espalhadas pela rede e são marcadas pela alteridade e são colocadas em exposição a cada segundo em uma desenfreada necessidade de tornar públicas certas opiniões e pontos de vista sobre as coisas.

Educação, afetos e sentimentos na escola e na vida

Ao longo da história a escola tem se utilizado de inúmeras metodologias que surgem a partir das experiências e das inovações fundamentadas, em sua maioria, em atividades diversas que priorizam os trabalhos com a razão e deixam de lado os aspectos relacionados à emoção[54] dos(as) estudantes. Parece-nos que a dicotomia

[53] Imagens utilizadas nas redes sociais para produzirem sentidos sem a utilização de palavras.

[54] Tomamos como referência ao termo emoção a partir da afirmativa de Mahoney e Almeida (2007, p.17 e 18). "É a exteriorização da afetividade, é sua expressão corporal, motoro. Tem um poder plástico, expressivo e contagioso; é o recurso de ligação entre o orgânico e o social: estabelece os primeiros laços com o mundo humano e, através deste, com o mundo físico e cultural. As emoções

razão e emoção não tem encontrado possibilidades de caminhar juntos, lado a lado, como se uma não dependesse da outra. Quando o assunto é a educação de jovens, o tratamento dado aos aspectos cognitivos parece estar sempre vinculado a uma projeção para o futuro.

> Ferreira; Oswald e Chaves sobre esse assunto afirmam que "A primeira imagem a ser questionada diz respeito à transitoriedade que cristaliza a ideia do "vir a ser", sugerindo que as ações do presente têm sentido somente como construção de futuro, como passagem para o mundo adulto. Essa ideia está relacionada a uma noção de negatividade – àquilo que o jovem ainda não é – e é uma visão ainda muito presente na instituição que se propõem à tarefa de preparar o jovem para "vir a ser" o adulto do futuro, deixando, muitas vezes, o presente desse jovem – com todas as suas questões existenciais, sociais, econômicas, políticas, culturais – em segundo plano". (Ferreira; Oswald & Chaves, 2015, p. 221)

A aprendizagem das disciplinas curriculares com vistas às futuras aprovações em concursos vestibulares estão fortemente vinculadas às questões de ordem racional em que é necessário o decorar de regras e pensar o mundo acadêmico-científico à luz da razão. Em extensão, torna-se importante a afirmativa de Maturana (2002, p.23) que argumenta que "não é a razão o que nos leva à ação, mas sim a emoção". Cada vez que escutamos alguém dizer que um indivíduo é racional ou não emocional podemos escutar o eco da emoção que está sob essa afirmação. Diante do crescente avanço tecnológico dos últimos tempos e da observância da urgência de aproximar certos recursos da tecnologia para o campo educacional e também na consideração de que recebemos nos bancos escolares estudantes cada vez mais imersos no universo da novidade e da criatividade tecnológica é que apresentamos nosso interesse em questões que levem em consideração a aproximação entre a cognição e a emoção, uma vez que consideramos que o pensar e o sentir são ações indissociáveis, seja no espaço da escola ou mesmo fora dela, e que "todo sistema racional se constitui no operar com premissas previamente aceitas a partir de certa emoção". (MATURANA, 2002, p.16).

> De acordo Arantes: "[...] no trabalho educativo cotidiano não existe uma aprendizagem meramente cognitiva ou racional, pois os alunos e alunas não deixam os aspectos afetivos que compõem sua personalidade do lado de fora da sala de aula, quando estão interagindo com os objetos de conhecimento, ou não deixam "latentes" seus sentimentos, afetos e relações interpessoais enquanto pensam." (Arantes, 2015, p.25)

compõem sistemas de atitudes reveladas pelo tônus, combinado com as intenções conforme as diferentes situações. [...] A emoção é uma forma de participação mútua, que funde as relações interindividuais."

Sob uma perspectiva histórica, talvez possamos compreender melhor o motivo pelo qual o campo educacional tem se valido para uma inclinação nas questões de ordem predominantemente racionais. Ainda segundo a autora Descartes contribuiu para isso quando da sua tão conhecida e famosa afirmação na história da filosofia – "Penso, logo existo". Tais proposições históricas nos permitem entender a conotação a que certos autores durante seu tempo na história apresentavam em ordem hierárquica a razão e as emoções.

> Sob este ponto de vista, Maturana (2002, p.15) comenta que "dizer que a razão caracteriza o humano é como vendar os olhos, pois nos torna cegos frente à emoção, que se torna desvalorizada ou como algo que nega o racional". Segundo o biólogo, "ao nos declararmos seres racionais vivemos uma cultura que desvaloriza as emoções e não vemos o entrelaçamento cotidiano entre razão e emoção, que constitui nosso viver humano e não nos damos conta de que todo sistema racional tem um fundamento emocional." (Maturana, 2002, p.15).

Há, neste contexto, um consenso de que os(as) estudantes das escolas em geral, devam distanciar suas emoções das questões ligadas ao pensar, ao raciocínio lógico a que a escola, em sua grande maioria, encontra-se organizada. Pensamento esse que não considera as ações como dialogadas com as intenções. Nesta perspectiva, parece-nos que para uma pessoa tomar decisões corretas é necessário que ela se livre ou se desvincule dos próprios sentimentos[55] e emoções. (Arantes, 2015).

De acordo com Moreno et al. (1999, p. 46) "Os sentimentos podem constituir uma ponte de ligação privilegiada entre o conhecimento cotidiano, que se apoia numa série de procedimentos e técnicas de reflexão sobre algumas parcelas da realidade que nem sempre estão próximas dos interesses do alunado".

Ainda no que concerne a problematização de uma escola a qual chamamos de tradicional, que não tem se atentado às inúmeras demandas apresentadas diante das exigências de um público de estudantes em plena era de comunicação e

[55] Os sentimentos, no sentido em que a palavra é usada aqui, emergem das mais variadas reações homeostáticas, não somente das reações que chamamos emo-ões no sentido restrito do termo. De um modo geral os sentimentos traduzem o estado da vida na linguagem do espírito. [...] um sentimento é um percepção de um certo estado do corpo acompanhado pela percepção de pensamentos, com certos temas e pela percepção de um certo modo de pensar. (Damásio, 2004, p. 91)

circulação virtual, é válido, de um ponto de vista histórico, que consideremos a tradição que a escola mantém no que diz respeito à transmissão de conteúdos tendo-os como certos e não passíveis de alteração, ou seja, inflexíveis. Em contraste a essa velha escola a que muitos(as) estudantes estão inseridos, é importante pensar em um novo modelo de educação que, como já defendemos, inclina sua metodologia educacional voltada às práticas que favoreçam a introdução de "mais vida, mais experiência real e mais prática de autocontrole" nos alunos, em detrimento a que Kilpatrick (2011, p.99), vai chamar de "controle externo, autoritarismo."

Na intenção de tecer críticas a esse modelo de escola o autor ainda comenta que "Qualquer esforço de nossa parte para forçar nossos alunos trilharem os caminhos que escolhemos será como deixá-los de mãos amarradas, o mesmo que aprisionar suas mentes, juntamente no momento em que mais precisam de mentes livres." (Kilpatrick, 2011, p.100).

Algumas experiências e observações nos campos da escola fazem-nos validar nossas defesas em relação a uma política de significações (Oliveira & Rego, 2003) no processo de formação escolar. Por significações, entendemos a atribuição de sentidos individuais dadas aos objetos de conhecimento que cada sujeito em particular atribui àquilo que lhe é apresentado de acordo com sua experiência cultural, social e histórica. "O processo de construção cultural da significação é um dos temas centrais da abordagem histórico-cultural em psicologia e tem sido explorado principalmente em relação aos aspectos cognitivos envolvidos" (Oliveira & Rego, 2003, p.15).

Ainda neste sentido, na defesa de uma visão acerca do currículo escolar atribuindo às disciplinas de referência certas significações e aproximações com a realidade do(as) estudantes,

> Moreno et al afirmam que: "A relação entre as aprendizagens implícitas e as explícitas derivadas do fato de centrar o ensino na estrutura interna das áreas curriculares e não nas relações entre os conteúdos curriculares e a vida de quem está aprendendo acaba levando mais facilmente a conceitualizar as ciências como entidades alheias às preocupações da vida cotidiana, já que sua significação tende a limitar-se ao reduzido âmbito do pensamento científico. Partindo dessa opção, é imprescindível realizar incursões ao meio empírico do alunado, a fim de que as crianças possam relacionar as matérias curriculares com sua realidade mais imediata.' (Moreno et al. 1999, p. 33)

Para exemplificar nosso ponto de vista, e, ao mesmo tempo, trazer para a discussão o que pensamos acerca da aproximação entre a razão e a emoção e, consequentemente as afetividades[56], é válida uma observação no que diz respeito à produção textual dos(as) estudantes na escola. A forma como a produção textual tem se configurado no espaço escolar tem mostrado a tendência voltada para a razão sem a devida atenção aos sentimentos[57]. Textos produzidos sem contextos reais de produção, produzidos apenas para a atribuição de notas e progressão dos(as) estudantes de um ano para outro, desprovidos de sentidos, uma vez que, em certos casos, é dado o comando para o(a) produtor(a) não ser subjetivo(a) em sua produção, mas, ao contrário, exponha as ideias em uma perspectiva objetiva, não deixando suas marcas pessoais sobre a temática abordada sob "pena" de não aceitação e, consequentemente, anulação de sua produção individual.

Nesta direção, torna-se importante pensar os sentimentos como estratégia, como mola propulsora para o desencadeamento de atividades escolares que levem em consideração as individualidades dos(as) estudantes, seus modos de ser e estar no mundo. Um investimento no que diz respeito ao aspecto afetivo que favoreça significativamente "as relações interpessoais e, portanto, o acesso ao conhecimento" (Mahoney & Almeida, 2007, p.15). Neste sentido torna-se importante a consideração de que "a conexão entre os sentimentos e o processo cognitivo propicia à pessoa uma vida de grande sensibilidade, que pode ser cada vez mais apreciada, na medida em que cada um desenvolve a sua capacidade afetiva e suas potencialidade diferenciais." (Mosteira & Stobaus, 2006, p.129). O que interfere no resultado de uma produção textual, caso o(a) estudante realmente exponha seu ponto de vista diante de um determinado tema? Que mal pode trazer o posicionamento de um(a) jovem ao escrever e demonstrar sua visão de mundo, registrar suas experiências

[56] "Refere-se à capacidade, à disposição do ser humano de ser afetado pelo mundo externo e interno por meio de sensações ligadas a tonalidades agradáveis ou desagradáveis. A teoria apresenta três momentos marcantes, sucessivos, na evolução da afetividade: emoção, sentimento e paixão. Os três resultam de fatores orgânicos e sociais e correspondem a configurações diferentes e resultantes de sua integração: nas emoções, há o predomínio da ativação fisiológica; no sentimento, da ativação representacional; na paixão, da ativação do autocontrole." (Mahoney, Almeida, 2007, p.17).

[57] É a expressão representacional da afetividade. Não implica reações instantâneas ou diretas como a emoção. Tende a reprimir, a impor controles que quebrem a potência da emoção. Os sentimentos podem ser expressos pela mímica e pela linguagem. O adulto tem maiores recursos de expressão de sentimentos: observa, reflete antes de agir, sabe onde e como expressá-los, traduz intelectualmente seus motivos e circunstâncias. (Mahoney, Almeida, 2007, p.18).

sociais na proposta dada pela escola? Não estaria a escola desconsiderando os posicionamentos cidadãos e o respeito ao outro quando dada a organização didática a partir de propostas que valorizem apenas a objetividade em detrimento da subjetividade? Como têm sido valorizadas as marcas de autoria na produção de conhecimento dos(as) estudantes?[58]

Tais questionamentos nos fazem refletir sobre a organização da escola contemporânea, que mesmo que a passos lentos, tem buscado na tecnologia e nas redes sociais, espaços que possam colaborar para que os(as) estudantes permaneçam nas instituições de ensino. Neste sentido, é válido que consideremos as inúmeras produções que ocorrem em espaços virtuais em que as emoções encontram-se lado a lado com a cognição, como produto da interação dos(as) jovens na atualidade.

Quando entendemos a produção de textos como produto de uma interação, consideramos as várias formas de manifestação e de uso da linguagem em que se considere não apenas o papel e o lápis, instrumentos canônicos nos espaços escolares, mas consideramos outros suportes e instrumentos utilizados pelo(a) produtor(a) para o desenvolvimento das atividades escolares. Nos últimos tempos, temos nos deparado com situações de utilização de instrumentos virtuais de comunicação em suportes chamados "redes sociais" da internet, utilizados para as produções textuais dos(as) estudantes com uma frequência bastante grande. Exemplos disso são as produções realizadas pelos(as) usuários(as), entendidos nessa pesquisa de modo mais restrito como os(as) estudantes, para interagirem no âmbito virtual com outros interlocutores.

Sobre esse assunto, Sibília (2008, p. 31-32) comenta que "Toda comunicação requer a existência do outro, do mundo, do alheio, do não-eu, por isso todo discurso é dialógico e polifônico, inclusive os monólogos e os diários íntimos: sua natureza é sempre intersubjetiva".

De acordo com Couto e Rocha

[58] Os questionamentos que aqui, proponho, assim como os propostos na página 15, não necessariamente serão respondidos integralmente ao longo do trabalho, mas são apresentados para fins de provocação, de reflexões sobre o assunto.

> "[...] é a partir da relação com o outro que o sujeito conhece de si. O sujeito já não possui uma autonomia plena ele não é mais senhor de si, formado por uma essência inata. A sua identidade será constituída ao longo de sua existência num processo mútuo de dependência com o outro." (Couto & Rocha, 2010, p.15)

Por um aspecto pessimista e radical do uso de tais instrumentos para fins de comunicação virtual (Recuero, 2009) não se considera a produção materializada nesses suportes como importantes para a formação do(a) estudante, favorecendo que uma grande parte dos professores e professoras teça críticas, muitas vezes destrutivas do comportamento discente em tal produção. É o caso de alguns(as) docentes que discutem essa temática, alegando que os(as) estudantes não sabem mais escrever e ler e que a cada dia as práticas de produção e leitura estão se distanciando desse público colocando a culpa no uso excessivo do computador, ou das tecnologias, em geral.

No entanto, do ponto de vista otimista, a produção no universo virtual considera que tais produções são tão válidas como as que são produzidas utilizando-se do papel e do lápis como instrumentos para a ação escrita. Se considerarmos as condições a que a produção digital é submetida – levando em conta efetivamente a finalidade, interlocutor, gênero textual, suporte do texto, circulação social, posição do autor, como definidos nas obras de Bakhtin e seu círculo (Bakhtin & Volochinov, 1995; Bakhtin, 1982) – é possível dizer que esta produção ocorre com muito mais participação e envolvimento por parte do sujeito do que as que são rotineiramente produzidas dentro do ambiente da escola.

Tal perspectiva nos faz refletir acerca do trabalho realizado na esfera escolar, mais especificamente nas aulas de Língua Portuguesa, em que as condições de produção nem sempre são favoráveis para que a efetivação do texto aconteça[59]. Quando se observa a prática dos(as) estudantes/usuários(as) em que os instrumentos virtuais de comunicação, ou seja, a "possibilidade de comunicação e expressão mediada pela Internet" (Recuero, 2009, p.23) esteja sendo utilizada, nota-se uma desenvoltura proficiente por parte dos(as) estudantes. Tais condições estabelecidas para as produções dos gêneros na esfera virtual se mostram

[59] Mais sobre o assunto em minha dissertação de mestrado. PAIXÃO, Sergio Vale da. Produção de textos e letramento digital: interfaces na escola e nas redes sociais. Dissertação de Mestrado (Programa de Pós Gradução em Estudos da Linguagem). Londrina: Universidade Estadual de Londrina. 2012.

favoráveis para o desenvolvimento das práticas e concretizações dos textos. Neste contexto, é válida a consideração sobre o papel da afetividade[60] nas relações virtuais que colaboram sobremaneira para que as produções ocorram efetivamente e com o resultado desejado pelo(a) produtor(a). As possibilidades de escrita mediadas pelos instrumentos midiáticos, bem como os inúmeros e diferentes contextos em que se encontram as redes sociais, possibilitam aos(as) usuários(as) uma vasta e diversificada produção subjetiva.

> "Enquanto as comunicações continuam nas redes sociais, elas formam ciclos múltiplos de retroalimentação que finalmente produzem um sistema compartilhado de crenças, explicações e valores – um contexto comum de sentido, também conhecido como cultura, que é continuamente apoiada em comunicações seguintes. Por meio dessa cultura, os indivíduos adquirem identidade como membros da rede social e, nesse sentido, a rede gera seu próprio limite. Não é um limite físico, mas um limite de expectativas, de confiança e lealdade, o qual é permanentemente mantido e renegociado pela rede de comunicações." (Capra, 1996, p.30).

Ao se posicionar diante de um computador, de um celular ou de qualquer outro instrumento virtual para a produção na internet o(a) usuário(a) encontra de forma facilitada condições de trabalho para que a produção dos mais váriados gêneros de textos se efetivem valorizando seus aspectos subjetivos que lhes permitem um posicionamento naquilo que se pretende tornar público a outros(as) usuários(as) resultando em uma produção de sentidos, valores e significações e identidades estabelecidas pela interação que fazem com seus interlocutores diante de um suporte máquina. "A questão da identidade deixou de ser privada para tornar-se pública e levou para a esfera pública informações do mundo privado como algo determinante na sustentação de estruturas de poder na sociedade." (Couto & Rocha, 2010, p.18).

No que se refere à finalidade "para que fim se vá escrever o texto, qual é o seu objetivo definido" (Menegassi, 2010, p. 81) para a produção de textos no campo virtual, nota-se que o(a) usuário(a), ao iniciar sua interação, tem clareza daquilo que pretende produzir. Um recado para um(a) amigo(a) deixado via mensagens virtuais no *WhatsApp*, um *nickname* que apresenta seu perfil no *messenger*, ou uma frase explicativa de uma foto postada em uma rede social qualquer. A clareza quanto à

[60] A afetividade está organicamente vinculada ao processo de conhecimento, orientação e atuação do ser humano, no complexo meio social que o rodeia. (Mosteira; Stobaus, 2006, p.129).

finalidade do que se pretende produzir nos diferentes suportes textuais é o que torna o texto fluido e carregado de marcas subjetivas.

Procuramos exemplificar de modo geral aquilo que pensamos acerca da dicotomia razão e emoção, bem como do importante papel da afetividade, a partir da produção realizada pelos(as)estudantes sob os limites da escola em que as atividades se organizam sob um aspecto racional desvinculado das questões de ordem emocional – como se isso fosse possível – contrapondo as produções que ocorrem nas redes sociais na consideração de que nesses espaços de comunicação, a presença da emoção, manifestada a partir dos sentimentos dos sujeitos por múltiplas possibilidades nesse campo, se faz presente, uma vez que as condições a que essa produção é submetida valoriza as subjetividades do sujeito/produtor.

Com base no que procuramos exemplificar e na consideração de que a razão e a emoção estão integradas e não separadas, é que entendemos a escola de hoje como espaços de urgentes ressignificações. Ressignificar esse espaço na atualidade é fazer emergir estratégias de ensino que busquem na interação entre razão e emoção por meio de estratégias afetivas a aprendizagem significativa. Para isso, acreditamos que outra situação se torna emergente: o reconhecimento desse sujeito social que frequenta a escola e os espaços de interação virtual carregados de afetos sociais históricos e culturais os quais ainda possuem resistências em permanecer nessa instituição de formação humana.

Educação e afetividade: um tema transversal

Observando o novo cenário de mudanças ocorridas nos últimos tempos exigindo de todos os setores adaptações necessárias para atender ao atual público cada vez mais inserido nas esferas da tecnologia e em espaços cada dia mais automatizados e adaptados às inúmeras necessidades do homem e da mulher contemporâneo(a), tornam-se necessárias reflexões que entendam a escola como um local de emergentes alterações metodológicas e didáticas com o mesmo fim, ou seja, atender a nova configuração de estudantes que ingressam nessa instituição a cada ano.

A escola tem sido reconhecida de longa data por ser um espaço que há anos tem organizado suas atividades com vistas ao aprendizado das disciplinas do currículo de forma isolada, sozinha, sem diálogos entre elas. O tratamento dado a essas disciplinas é, na maioria das vezes, observando as especificidades de cada conteúdo programático sem que haja a preocupação de dialogar com conteúdos de outras áreas, como se nada houvesse de comum e possível de ser aproximado entre as diferentes disciplinas. Nas palavras de Moreno et al. (1999, p.17). "A escola tem estado mais interessada em difundir seus objetivos do que em analisar suas realidades". Nesta mesma direção, a postura docente, bem como a organização dos espaços, tempo e materiais nas escolas, seguem regras que há anos estão presentes na instituição escolar e que vagarosamente são alterados a partir das novidades trazidas pelas ciências da educação que buscam inovações didáticas e metodológicas nesses espaços por meio das pesquisas atuais.

Com o avanço crescente da tecnologia e sua aproximação dos setores educacionais, tornou-se necessário que a escola compreendesse a real necessidade de se organizar projetos de trabalhos e planejamentos didáticos que possam minimamente aproximar o público jovem presente nas escolas de hoje a esta realidade. Inúmeras iniciativas se aproximam da escola para que se pensem esses artefatos da tecnologia para fins didáticos na busca de uma escola atualizada e capaz de atender as emergentes necessidades dos(as) estudantes[61].

As diretrizes que orientam a formação dos professores e professoras no Brasil (Brasil, 1999), apresentam que uma educação de qualidade deve desenvolver nos(as) aprendizes diferentes capacidades "cognitivas, afetivas, físicas, éticas, estéticas, de inserção social e de relação interpessoal" (p.25). Os Parâmetros Curriculares Nacionais - (PCNs) - (BRASIL, 1997) constituem, também, uma referência ao currículo do ensino brasileiro. Tais documentos visam o desenvolvimento de capacidades "de relações interpessoais, cognitivas, afetivas, éticas, estéticas [...] para que o(a) estudante possa dialogar de maneira adequada com a comunidade, aprenda a respeitar e a ser respeitado, a escutar e ser escutado, a reivindicar seus direitos e a cumprir seus deveres." (Brasil, 1997, p.46).

61 "Assim como a criança da escola se apropria dos métodos, também permite que os métodos aceitos se apropriem dela" (Erikson, 1976, p.235).

Diante de tais proposições advindas dos dois principais documentos norteadores da educação brasileira, cabe-nos pensar sobre quais têm sido os trabalhos realizados com as disciplinas do currículo brasileiro que tenham levado em consideração não apenas as disciplinas de referência e seus conteúdos estruturantes, mas que ao mesmo tempo tenha valorizado e investido na formação integral de nossos(as) estudantes no que diz respeito à dimensão afetiva, pois compreendemos que "os aspectos cognitivos e afetivos da personalidade não constituem dois universos opostos." (Moreno at al., 1999, p.15). Nesta mesma direção, Nogueira (2008, p.27) afirma que "Sem querer ser utópico ou purista demasiadamente, acreditamos que a nossa missão é realmente formar o cidadão integral, que tenha uma graduação, que tenha competências, que consiga se colocar no mercado de trabalho e mais do que tudo, que seja feliz.".

Também, e de acordo com tal reflexão, torna-se importante compreender de que forma as tecnologias em suas mais variadas formas de utilização podem colaborar para se pensar a dimensão afetiva no espaço da escola. Falamos na possibilidade de considerar os espaços em que os(as) estudantes de hoje circulam e quais têm sido seus modos de expressar seus sentimentos nesses espaços para compreender quais são as necessidades e urgências desse público e, a partir dessas considerações, pensarmos em um espaço educativo que seja capaz de colaborar para a formação desses/as estudantes inserindo-os socialmente de maneira que possam não apenas conhecer das ciências prescritas no currículo escolar, mas que, principalmente, possam se autoconhecer para saber lidar consigo mesmos nas mais diversas situações encontradas na vida social em que deva fazer uso das ciências.

Neste sentido, Moreno et al. afirmam que

> "Os conteúdos das matérias que tradicionalmente se vem ensinando nas escolas não incluem o exercício de todos os conhecimentos e vivências que qualquer pessoa necessita para desenvolver-se autonomamente em sua vida cotidiana, mas somente uma parte, arbitrariamente selecionada." (Moreno et al… 1999, p. 13)

Uma educação pela e para a afetividade que se faz por meio de diferentes e inovadoras práticas educativas que possam colaborar para a formação de sujeitos autônomos e capazes de, a partir de seu autoconhecimento, transformarem seu

entorno por meio de práticas cidadãs e cooperativas no reconhecimento das diversidades humanas.

Inclinamo-nos a favor de uma educação capaz de, por práticas inovadoras e posturas atuais, transformar a sociedade em um espaço mais humano formado por pessoas que mais do que respeitar os outros e seu entorno, são capazes de respeitar a si mesmos extinguindo posturas ainda bastante presentes em uma época em que já não há mais espaços para a intolerância, impaciência, preconceitos, distinções e tantas outras formas excludentes de ser e estar no mundo. Uma educação voltada para os afetos, para as experiências em consonância com as disciplinas curriculares. Uma educação transversal que, como o próprio nome sugere, atravessa as disciplinas do currículo em prol de uma educação libertadora uma vez que compreendemos que

> "[...] tudo o que concerne aos sentimentos, aos afetos e às relações interpessoais, isto é, àqueles conhecimentos que continuamente usamos em nossas relações com os demais, parece não merecer nenhum tipo de educação, sendo dela excluídos e deixados nas mãos do acaso, que tende a reproduzir as condutas imperantes do meio." (Moreno et al.,1999, p.13).

Nossa defesa é a de se pensar a instituição escolar que atenda as demandas estabelecidas e previstas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais que é a de organizar as disciplinas de base para o ensino brasileiro tendo como tema transversal a afetividade. "Utilizando uma metáfora arquitetônica, pode-se dizer que, assim como se podem construir edifícios bem diferentes com os mesmos módulos, também se podem elaborar visões diversas sobre as pessoas, a ciência e a cultura com os mesmos conteúdos curriculares." (Moreno et al., 1999, p.32). Nossa consideração se dá a partir da observação a que nos propusemos realizar nesta pesquisa daquilo que os(as) jovens estudantes, público de nossa investigação, tem nos dado de informação em suas publicações, mas precisamente em suas exposições nas redes, principalmente na rede social *Facebook,* a qual tivemos maior interesse em investigar durante esse período de pesquisa.

O modo como se expõem e se portam diante da tela de um computador ou de um *smartphone* para socializar seus interesses, angústias, medos, paixões e sentimentos tem nos dado pistas claras da necessidade de se pensar o trabalho com os(as) jovens, principalmente no tocante ao essencial papel da escola que é o de

formar cidadãos e cidadãs conscientes de seus atos públicos o que, pelas nossas observações, não tem ocorrido como deveria. Assim, questionamos o trabalho com a emoção e o autoconhecimento dos(as) estudantes no decorrer dos dias na escola e nas atividades junto às disciplinas do currículo escolar e não em um momento ou em um projeto aleatório como um conteúdo isolado dos demais.

> "A função dessa escola é preparar para a inserção em uma sociedade desenvolvida; porém, os elementos necessários para essa inserção não estão todos contidos nas matérias tradicionais. Estas, inclusive, não devem constituir finalidades em si mesmas – seu objetivo não é formar especialista em Matemática, História etc. -, mas proporcionar saberes necessários para o aluno poder utilizá-los em situações em que sejam solicitados.' (Moreno et al., 1999, p. 45).

De acordo com Filvock e Teixeira (2016, p. 3) "Os temas transversais não são uma nova disciplina ou novas áreas do currículo escolar, antes são temas que deverão ser incorporados às áreas já existentes do trabalho educativo da escola, ou seja, deverão ser trabalhados interdisciplinarmente".

Para isso, torna-se interessante que pensemos e conheçamos como se organizam os documentos norteadores do trabalho do professor no Brasil para que se possa pensar na inserção desse tema transversal, ou seja, a educação por via dos afetos, tão importante nos dias de hoje, tais como tantos outros já sugeridos para se trabalhar, tais como a sexualidade, cidadania, religião entre outros, dada a atual necessidade dessa temática.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais são "uma referência nacional para o ensino fundamental; estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do Ministério da Educação" (1997, p.14). Resumidamente, os PCNs têm a pretensão de ser um conjunto de diretrizes capaz de nortear os currículos do ensino brasileiro e seus conteúdos mínimos.

O termo "parâmetro" utilizado intencionalmente, não quer ser um modelo curricular homogêneo e impositivo, mas pretende dar uma certa autonomia na definição dos conteúdos abordados aos órgãos responsáveis pela educação nos municípios e estados. O caráter de não obrigatoriedade e de autonomia fica evidente na introdução deste documento: "Os Parâmetros Curriculares Nacionais poderão ser utilizados como recurso para adaptações ou elaborações curriculares realizadas

pelas Secretarias de Educação, em um processo definido pelos responsáveis em cada local", e ainda, "devem ser vistos como materiais que subsidiarão a escola na constituição de sua proposta educacional." (Brasil, 1997, p.17).

De acordo com Moreno et al.

> "Com base nos PCN do MEC, pode-se traçar uma programação curricular que siga a estrutura tradicional das ciências e, a partir dela, abordar os interesses do alunado. Ou, ao contrário, podem-se tomar como ponto de partida os interesses dos estudantes e, partindo deles, chegar às estruturas-bases das ciências. Se é verdade que o início e o final do trajeto são independentes do tipo de equilíbrio que se ofereça entre as modalidades mencionadas, também é certo que uma programação curricular que comece pela análise dos desejos e das inquietudes dos que estão aprendendo presta-se mais facilmente para superar a clássica divisão em ter saberes públicos e saberes privados. " (Moreno et al… 1999, p. 35).

Inserir esta breve contextualização ao que estamos propondo é importante, no entanto, o que mais interessa para esta pesquisa é a inclusão de um tema que, a nosso ver, deva ser inserido e trabalhado transversalmente aos conteúdos "tradicionais" conhecidos pelas escolas como temas transversais. "A inclusão das discussões de questões sociais no currículo escolar tem por objetivo discutir o sentido ético da convivência humana nas suas relações com várias dimensões da vida social: o ambiente, a cultura, a sexualidade e a saúde." (Filvock &Teixeira, 2016, p.3).

Importante salientar que os PCNS adotam a transversalidade para

> "[...] compor um conjunto articulado e aberto a novos temas, buscando um tratamento didático que contemple sua complexidade e sua dinâmica, dando-lhes a mesma importância das áreas convencionais. "O currículo ganha em flexibilidade e abertura, uma vez que os temas podem ser priorizados e contextualizados de acordo com as diferentes realidades locais e regionais." (Brasil, 1997, p.25).

Sendo assim, é válido destacar que o papel dos temas transversais é o de somar e até mesmo inovar o currículo escolar com base nas demandas e necessidades a que os(as) estudantes estão expostos e necessitados. Desse modo, e de acordo com os questionamentos feitos por Saud

> "Não seria a forma de organização escolar que deveria se adequar às necessidades dos alunos, segundo seu desenvolvimento afetivo, cognitivo e motor? Os professores têm considerado as necessidades de ordem afetiva dos alunos ao planejar as atividades que serão realizadas em sala de aula? [...] Conhecer os sentimentos dos alunos e alunas, buscando refletir sobre a importância da afetividade no processo ensino-aprendizagem, não seria um

> caminho propício para o aperfeiçoamento e o enriquecimento do trabalho pedagógico?" (Saud, 2007, p.25).

Para isso, passamos a seguir a apresentar à luz das pesquisas científicas, os conceitos necessários para melhor entender esse público jovem/estudante/usuários(as) das redes sociais da atualidade bem como o de aproximar tais conceitos à esfera educacional.

Considerações finais

O cenário contemporâneo com os inúmeros recursos tecnológicos tem exigido novas posturas profissionais em todos os setores, para que se possam atender às vitais necessidades dos sujeitos, imersos em múltiplos contextos de informação e comunicação nos quais estamos expostos e inseridos. A escola, lugar em que tradicionalmente ocorrem as aprendizagens dos conteúdos curriculares clássicos, não pode permanecer indiferente a essa realidade, ao contrário, deve ser a primeira instituição a se atentar às necessárias e emergentes atualizações que devam ocorrer em suas configurações estruturais, didáticas e pedagógicas que promovam uma ressignificação no que diz respeito à formação de crianças, jovens e adultos nos dias de hoje.

Para que tal ressignificação ocorra, torna-se necessária além da observação, não simplesmente dos espaços e instrumentos utilizados, bem como do que é produzido nesses contextos, mas sobretudo, compreender quem são os sujeitos que circulam por esses ambientes e o sentido de suas produções quando se propõem a realizá-las. Sendo assim, essa pesquisa nos possibilitou um olhar atento a um grupo de jovens estudantes do Ensino Médio que representou seus pares quando nos permitiu observar seus espaços de circulação e suas produções escritas na rede social Facebook.

Reconhecemos que nossa pesquisa é parte de outras muitas iniciativas que consideram a atual necessidade de se pensar a contemporaneidade como tempo do devir, e acreditamos que esse seja mais um passo dado em busca de ressignificações para a educação brasileira, tendo como base a Psicologia social e que a partir do que

aqui nos propusemos realizar, outras inquietações e provocações na área emerjam e possibilitem ressignificações e alterações sociais, educativas e humanas.

Referências bibliográficas:

Arantes, V. A. (2015). *Afetividade e Cognição*: Rompendo a Dicotomia na educação. Recuperado em 03/04/2015 dehttp://www.teleminiweb.com.br/Ciencias/Artigos/afet_cognicao.pdf.

Bakhtin, M., & Voloshinov, V. [1929]. (1992). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

Brasil. Secretaria de Educação Fundamental. (1997). *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais.* Brasília, MEC/SEF.

_____. (1999). *Referencial curricular nacional para a educação infantil* / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF.

Capra, F. (1996) *A teia da vida*: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix.

Couto, E. S., & Rocha, T. B. (2010). *A vida no Orkut*: narrativas e aprendizagens nas redes sociais. Salvador: EDUFBA.

Damásio, A. (2004). *Em busca de Espinosa*: prazer e dor na ciência dos sentimentos. São Paulo: Companhia das Letras.

Erikson, E. H. (1976). *Identidade, Juventude e Crise*. 2. ed. Rio de Janeiro. ZAHAR Editores.

Ferreira, H. M. C., Oswald, M. L. M. B., & Chaves, S. N. S. (2015). Juventude, pesquisa e contemporaneidade: Pensando com os jovens o rejuvenescimento do mundo. In R. M. R. Pereira, N. O. Santos, & A. E. R. C. Lopes (orgs.), *Infancia, juventude e educação: práticas e pesquisas em diálogo.* 1.ed. Rio de Janeiro: Nau Ed.

Filvock, F. S., & Teixeira, F. C. (2016). *Análise da Relação Homem Natureza nos Parâmetros Curriculares Nacionais*: Temas transversais: Educação Ambiental: Recupero em 29/05/2016 de http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2006/anaisEvento/docs/CI-066-TC.pdf.

Kilpatrick, W. H. (2011). *Educação para uma sociedade em transformação*. Petrópolis. RJ: Vozes.

Maturana, H. (2001). *Cognição, Ciência e Vida Cotidiana*. Belo Horizonte: Ed. UFMG.

Mahoney, A. A., & Almeida, L. R. de (2007). *A* dimensão afetiva e o processo ensino-aprendizagem. In A. A. Mahoney & L. R. de Almeid, *Afetividade e aprendizagem: contribuições de Henry Wallon*. São Paulo: Edições Loyola.

Menegassi, R. J. (2010). O processo de produção textual. In A. R. Santos, E. A. Greco & T. B. Guimarães (Orgs.), *A produção textual e o ensino* (pp. 75-102). Maringá: Eduem.

Mosteira, J. J. M. & C. D. Stobäus (2006). *Afetividade*: a manifestação dos sentimentos na educação. Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 1 (58), p. 123 – 133, Jan./Abr.

Moreno, M., Sastre, G., & Leal, A. et al. (1999). *Falemos de sentimentos*: A afetividade como tema transversal. São Paulo: Moderna.

Nogueira, N. R. (2008). *Pedagogia de projetos*: etapas, papéis e atores. São Paulo: Érica.

Paixão, S. V. da (2012). *Produção escrita e Letramento Digital*: Interfaces na escola e nas redes sociais. Londrina, 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Londrina.

Recuero, R. (2009). *Redes Sociais na internet.* Porto Alegre: Sulina.

Saud, C. M. L. R. (2007). Com a palavra, as crianças: os sentimentos de alunos e alunas da 1ª série do Ensino fundamental. In A. A. Mahoney & L. R. de Almeida, *Afetividade e*

aprendizagem: contribuições de Henry Wallon. São Paulo: Edições Loyola.

A PROPOSTA NACIONAL BRASILEIRA PROFLETRAS – MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS E O LETRAMENTO DIGITAL DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL DE ESCOLAS PÚBLICAS DO ESTADO DE MATO GROSSO

Tânia Pitombo de Oliveira

UNEMAT, Faculdade de Educação e Linguagem, Curso de Letras.
taniapitombo@gmail.com. Sinop, Brasil.

Sandra Luzia Wrobel Straub

UNEMAT, Faculdade de Educação e Linguagem, Curso de Pedagogia.
wrobelstraub.sandra@gmail.com. Sinop, Brasil.

Resumo

Este trabalho tem como objeto uma reflexão da prática docente frente à proposta do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) no Estado do Mato Grosso, *campus* de Sinop, em relação à disciplina 'Elaboração de Projetos e tecnologia digital', ancorada no potencial das tecnologias digitais para o ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa. O programa nacional de qualificação é ofertado atualmente em quarenta e dois *campus* de universidades públicas estaduais e federais brasileiras, totalizando quarenta e nove unidades uma vez que quatro universidades oferecem mais que uma unidade. O PROFLETRAS atende a professores efetivos das escolas públicas, que atuem no Ensino Fundamental da Educação Básica do quinto ao nono ano. Como professoras responsáveis pela disciplina nas quatro turmas formadas pelo programa na UNEMAT - Universidade Estadual de Estado de Mato Grosso, no município de Sinop com o início das atividades em 2013, em um total de 55 alunos formados pelo programa; o trabalho com os hipertextos (Coscarelli, 2012) e a noção de multiletramentos (Rojo, 2012), ancoraram a inserção de atividades práticas no uso de tecnologias contemporâneas e a produção de sentidos em ambiente virtual em atividades de intervenção educacional com aporte de elaboração de sequências didáticas (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004), que qualificam e permitem aos profissionais da educação básica possibilidades pedagógicas alinhadas às solicitações e demandas da sociedade atual no processo ensino e aprendizagem. Desta forma, a proposta intervencionista PROFLETRAS tem contribuído para a produção e compreensão de sentidos em ambiente de letramento digital.

Palavras-chave:

PROFLETRAS; Intervenção; Letramento Digital; Prática Docente; Língua Portuguesa.

Introdução

Nesta reflexão, apresentamos a proposta brasileira do Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS com oferta simultânea nacional e que visa à capacitação de professores de Língua Portuguesa para a docência no Ensino Fundamental da Educação Básica, com o intuito de contribuir para a melhoria da qualidade de ensino no País. Proposto no ano de 2013, conta atualmente com quarenta e duas instituições públicas federais e estaduais participantes, totalizando quarenta e nove unidades uma vez que quatro universidades oferecem mais que uma unidade, cobrindo todos os vinte e três Estados Federativos brasileiros, com a coordenação nacional realizada pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

O processo seletivo anual é ofertado a professores concursados e que estejam atuando em sala de aula do Ensino Fundamental brasileiro. O processo se constitui por meio de prova com questões objetivas e discursivas atendendo aos requisitos previstos do Edital do Exame Nacional de acesso ao PROFLETRAS.

O programa se estrutura considerando a necessidade de estimular a formação de mestres profissionais habilitados para desenvolver atividades e trabalhos técnico-científicos em temas de interesse público e a necessidade de identificar potencialidades para atuação local, regional, nacional e internacional por órgãos públicos e privados, empresas, cooperativas e organizações não-governamentais, individual ou coletivamente organizadas.

Na apresentação dos objetivos, destaca-se a necessidade como proposta inovadora, pela preocupação em qualificar os mestrandos/docentes para desenvolver múltiplas competências comunicativas dos alunos em ambiente *online* e *off-line* e, ainda, indicar os meios adequados para trabalhar diferentes gêneros discursivos e tipos textuais nas práticas de ensino e aprendizagem da escrita, da leitura e da produção textual em suportes digitais e não digitais.

Cabe, ainda, instrumentalizar os docentes do ensino fundamental, a fim de elaborar material didático inovador que lance mão, quando conveniente e relevante, de recursos tecnológicos modernos à disposição.

Retomando a questão da Educação, especificamente o processo de ensino e aprendizagem na nação brasileira, com sua vasta extensão territorial e na

multiplicidade de culturas, nos desvãos sócio-econômicos e nas variedades linguísticas regionais; o Programa PROFLETRAS procura qualificar os docentes do Ensino Fundamental que recebem os alunos nos anos iniciais e enfrentam a evasão escolar em um País que, conforme as estatísticas mundiais, se apresenta como um dos últimos colocados em relação à leitura e interpretação.

Frente a esta questão, estabelece diretrizes no processo curricular do mestrado propondo como base o uso das tecnologias de informação e de comunicação e uma proposta de intervenção no ensino fundamental concomitante com o processo de formação. Como produto final o mestrando deverá apresentar, além da dissertação, um trabalho que envolva as tecnologias e os alunos participantes da instituição escolar, como por exemplo: caderno pedagógico, *e-book*, vídeos, *blog, facebook* e outros.

Nesse nosso estudo procuraremos apresentar o processo de formação do PROFLETRAS e as discussões das práticas tecnológicas nesse contexto de pós-graduação da educação brasileira.

O PROFLETRAS e as práticas tecnológicas/ou/ letramento digital

Com o desenvolvimento e o controle pós-industrial se vive hoje uma ruptura, em que o tempo tem papel de destaque: a tecnologia midiática e informática, e as diferenças homem-máquina acabam provocando o que Parente (1996) chama de desterritorialização do tempo da história das culturas orais e escritas.

Como já apontado em momentos anteriores (Straub, 2009, 2012), as Tecnologias Digitais de Informação e de Comunicação (TDIC) e as mídias invadem grande parte dos espaços e ocupam cada vez mais o tempo de muitos, trazendo repercussões particularmente para o espaço-tempo escolar, seja na educação básica ou na educação superior.

De acordo com Kenski, (2008, p. 21), “a inovação tecnológica não restringe apenas aos novos usos e equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. Sua ampliação e a banalização do uso impõem-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo grupo social”.

Para Almeida (2009), na década de 80 do século passado o Brasil iniciou o uso das tecnologias na educação com a aquisição nas escolas de computadores, softwares e outros equipamentos, mas que os equívocos daquele período, ainda, não foram superados, ou seja, houve a obtenção e equiparam-se os laboratórios, mas o caminhar da tecnologia na educação, pode-se dizer que foi "pouco". A autora apresenta que professores e alunos frequentam esporadicamente o laboratório de informática para uso do Word ou planilhas para fazer o jornal da escola. No entanto, algumas escolas disponibilizam seus laboratórios de informática para uso social. Outro ponto de destaque é de que as pesquisas acadêmicas sobre a informática na educação têm se ampliado nos últimos anos, promovendo outros olhares, contribuindo positivamente para a formação de professores na relação com a ciência e a sociedade.

Por outro lado, conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE/PNAD/2015 (Brasil, 2017), em uma população de aproximadamente 200 milhões de habitantes, enfrenta-se o analfabetismo em 13 milhões e o analfabetismo funcional em 15 milhões de habitantes.

Nessas condições de produção, apresenta-se o PROFLETRAS com a finalidade de qualificar os docentes da rede pública de ensino que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental da educação básica. Conforme Orlandi (2015, p. 17) as condições de produção envolvem os sujeitos e a situação. A situação, por sua vez, pode ser pensada em seu sentido estrito e em sentido amplo. "No *stricto sensu*, compreende as circunstâncias da enunciação, o aqui e o agora do dizer, o contexto imediato. No *lato sensu*, a situação compreende o contexto sócio-histórico, ideológico, mais amplo." A separação teórica entre contexto imediato e contexto em sentido amplo ocorre para fins de explicação, na prática não podemos dissociar um do outro, ou seja, em toda situação de linguagem esses contextos funcionam conjuntamente.

O PROFLETRAS justifica a sua constituição pelos seguintes motivos (Resolução Nº 001/2013, Brasil, 2013, p. 5): "(a) a despeito da conjuntura econômica em ascensão, o Brasil vem sendo classificado nos níveis muito baixos quanto ao desempenho na Educação Fundamental, tanto em avaliações entre os países do Mundo, quanto naquelas que comparam as distintas localidades do País,

ressalvadas as diferenças regionais já sobejamente conhecidas; (b) segundo pesquisas, já se comprovou que a solidificação de índice razoavelmente satisfatório de desenvolvimento de um Estado depende, de forma visceral, do avanço educacional do seu povo; (c) a linguagem constitui fator de identidade de comunidades de fala de grupos ou de uma Nação inteira e seu domínio pleno é passaporte de poder e cidadania; (d) a apropriação de habilidades específicas de leitura e de escrita deve processar-se tão bem quanto necessários forem os papéis sociais de que gozam os falantes por força das necessidades comunicativas adequadas contextualmente; (e) a Escola é a principal Agência promotora dos processos de alfabetização e letramento; (f) o professor é o "agente-pivô", mediador primordial da lecto-escrita, que deve estar sempre e adequadamente preparado para empreender o investimento de desenvolver as potencialidades discursivas dos alunos; (g) o Corpo Docente do Ensino Fundamental não está devidamente qualificado para exercer as práticas letradas esperadas na Escola inclusiva; (h) após concluir o Ensino Fundamental, o Corpo Discente apresenta lacunas importantes de letramento, de natureza linguístico-discursiva, quer na modalidade falada (no caso dos ouvintes), quer na modalidade escrita do Português; (i) há altos índices de evasão escolar ao longo de todas as séries do Ensino Fundamental na Escola brasileira".

O PROFLETRAS foi criado com uma concepção em rede, com um conjunto integrado de Instituições Associadas, de modo que cada uma garanta o funcionamento. O Programa estabelece cinco disciplinas obrigatórias que devem ser ofertadas por todas as Instituições Associadas, e no mínimo três optativas que são escolhidas por cada Instituição dentre as elencadas na Matriz Curricular. A carga horária das disciplinas é realizada presencialmente com algumas atividades de complementação a distância, monitoradas via Plataforma *Moodle*.

O PROFLETRAS tem como área de concentração Linguagem e Letramentos e as linhas de pesquisa Teoria da Linguagem e Ensino e Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes. Tem como meta ampla a qualificação de docentes em nível de mestrado, buscando "[...] 1. o empoderamento dos docentes de valor pedagógico agregado em linguagem, com vistas ao enriquecimento e à eficácia em práticas profissionais". Nesse sentido o Programa (Resolução Nº 001/2013,

Brasil, 2013, p. 5) busca promover: "(i) o aumento do nível de qualidade de ensino dos alunos do Ensino Fundamental, com vistas a efetivar a desejada curva ascendente quanto à proficiência desses alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita; (ii) o declínio das atuais taxas de evasão dos alunos durante o percurso do Ensino Fundamental na Escola brasileira; (iii) o multiletramento exigido no mundo globalizado com a presença da web pressuposta; (iv) uma atitude pró-ativa dos professores em relação aos alunos com graus distintos de atipicidade; (v) o desenvolvimento de pedagogias que efetivem a proficiência em letramentos, compatível aos nove anos cursados durante o Ensino Fundamental".

Apresenta, ainda, os seguintes objetivos[62]: "**qualificar os mestrandos/docentes para desenvolver múltiplas competências comunicativas dos alunos em ambiente online e *off-line*;** oferecer subsídios para a utilização de estratégias de mediação em enquadres distintos em sala de aula; instrumentalizar os mestrandos/professores de Ensino Fundamental de maneira que eles passem a bem conduzir classes heterogêneas, seja do ponto de vista de níveis de competências linguísticas dos alunos, seja no que tange aos quadros de desenvolvimento atípicos que os alunos apresentem; **indicar os meios adequados para trabalhar diferentes gêneros discursivos e tipos textuais nas práticas de ensino e da aprendizagem da escrita, da leitura e da produção textual em suportes digitais e não digitais;** direcionar adequadamente os docentes quanto aos modos como lidar com as faces homogênea e dinâmica da linguagem humana, levando em conta o fato de que as línguas naturais são sistemas estruturados e sua variabilidade é igualmente sistemática e previsível;salientar as funções referenciais e metacognitivas das línguas de forma que os docentes saibam trabalhar peças textuais com traços literais e não literais, distinguindo-as assim os planos denotativo e conotativo da linguagem e dos textos;aprofundar os conhecimentos dos docentes no que se refere aos diversos subsistemas fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático da linguagem; ratificar a importância pedagógica (a) dos processos atinentes aos vários níveis linguísticos, (b) da consciência fonológica e auditiva na alfabetização e letramento, bem como (c) do processamento de construções morfossintáticas em contextos diferenciados com propósitos

[62] Grifos dos autores

funcionais distintos; **instrumentalizar os docentes de Ensino Fundamental, a fim de elaborar material didático inovador que lance mão, quando conveniente e relevante, de recursos tecnológicos modernos à disposição".**

Assim, a proposta do PROFLETRAS com uma perspectiva transdisciplinar considera múltiplas tendências teórico-metodológicas procura formar professores de Língua Portuguesa com o olhar voltado para a inovação, os multiletramentos e também refletir sobre "diferentes usos da linguagem presentes contemporaneamente na sociedade. Esse professor precisará responder aos desafios educacionais do Brasil contemporâneo, considerando princípios fundamentais da construção de uma educação linguística que vise a práticas sociais mediadas pela linguagem".

Elaboração de projetos e tecnologia educacional

Em todas as disciplinas do curso, obrigatórias ou optativas, bem como no produto final do mestrando, deverá estar presente o uso das tecnologias no processo educacional. Trazemos para esta reflexão, a discussão da disciplina "Elaboração de Projetos e Tecnologia Educacional –EPTE" que é obrigatória e a primeira a ser ministrada no curso. A referida disciplina apresenta o seguinte ementário: "Letramento científico do docente e elaboração de projetos educacionais. Fundamentos para apropriação das TICs. Embasamento para o desenvolvimento de competências específicas em postagem, representação e recuperação de informação na WEB em plataforma da UAB, MOODLE e outras".

Trata-se de uma disciplina que discute o processo da pesquisa a ser realizado no mestrado que se caracteriza como uma proposta de intervenção na prática pedagógica no ensino fundamental, bem como discutir o uso das tecnologias nesse processo e no desenrolar das atividades do mestrado em todas as disciplinas, ou seja, é acima de tudo a disciplina responsável pela construção da proposta de intervenção docente do mestrando do PROGRAMA e precisa estar ancorada em um suporte digital.

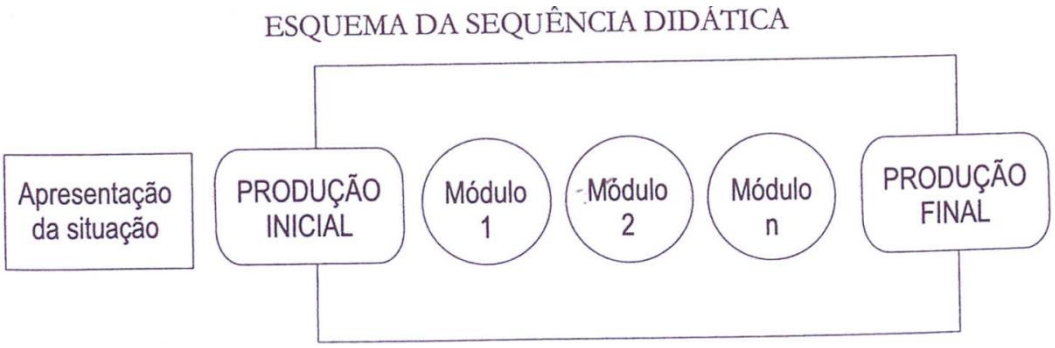
A disciplina de EPTE apresenta, entre os conteúdos programáticos, a seguinte discussão: Metodologias de pesquisa com ênfase na pesquisa intervencionista;

Práticas docentes, linguagens e tecnologias contemporâneas; Produção de sentidos em ambiente digital: hipertexto, práticas de compreensão e produção escrita e práticas de compreensão e produção oral; Tecnologias contemporâneas no ensino de língua portuguesa; Material didático digital em várias mídias; Aplicativos para produção de material didático digital; Ferramentas de autoria e escrita colaborativa e Objetos de aprendizagem.

Na disciplina, entre outros temas, apresenta-se a discussão da Sequência Didática (Dolz, Noverraz & Schneuwly, 2004), da noção de Multiletramentos (Rojo, 2012) e de Hipertexto (Coscarelli, 2012).

A sequência didática de acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 82), se constitui como "um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito". A proposta busca trabalhar de forma interacionista para possibilitar aos alunos as práticas de linguagem novas.

A estrutura de base de uma sequência didática definida pelos autores (*ibid*, p. 83) pode ser representada pelo esquemas a seguir:



Com esta sequência os docentes podem desenvolver as aulas com seus alunos, através de apresentação da situação inicial, discutindo o que, quando como e por que será realizada a sequência, para depois elaborar uma produção inicial e ir desenvolvendo as atividades de exercícios em cada módulo para chegar à produção final. Na apresentação inicial é importante que o problema de comunicação seja bem definido e isso implica em duas dimensões: a do *processo coletivo de produção de um gênero oral ou escrito e a dos conteúdos*. Para os autores (*ibid*, p. 85) a fase inicial da

apresentação da situação deve permitir fornecer aos alunos "todas as informações necessárias para que conheçam o projeto comunicativo visado e a aprendizagem de linguagem a que está relacionado". Seguem apontando que "na medida do possível, as sequências didáticas devem ser realizadas no âmbito de um *projeto* de classe, elaborado durante a apresentação da situação, pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes".

A Produção inicial é o momento em que os alunos tentam elaborar um texto oral ou escrito apresentando ao professor e para si as representações que tem da atividade proposta. De acordo com Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p.86) "É assim que se definem o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer: para nós, essa é a essência da avaliação formativa".

Já nos Módulos, trabalha-se com os "*problemas*" que apareceram na primeira produção e auxiliar os alunos com os instrumentos necessários para superá-los. Os exercícios pensados em diferentes módulos são desenvolvidos para subsidiar os alunos para a melhoria do processo de aprendizagem possibilitando uma produção final com maior qualidade.

Para os autores (*ibid,* p. 90) a produção final "dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Essa produção permite, também, ao professor realizar uma avaliação somativa".

A proposta da sequência didática que subsidia a proposta PROFLETRAS, necessariamente, deve estar acompanhada pelo uso das tecnologias digitais seja na produção inicial, no desenvolvimento dos módulos e/ou na produção final.

Outra abordagem em destaque na proposta da disciplina é sobre a noção de hipertexto, importante discussão da realidade a partir da realidade virtual presente em todas as áreas e setores. Como aborda Lévy (2008, p. 72): "Trabalhar, viver, conversar fraternalmente com outros seres, cruzar um pouco por sua história, isto significa, entre outras coisas, construir uma bagagem de referências e associações comuns, uma rede hipertextual unificada, um contexto compartilhado, capaz de diminuir os riscos de incompreensão".

Para o autor (*ibid*, p. 33) hipertexto pode ser definido como um conjunto de nós ligados por conexões: "Os nós podem ser palavras, páginas, imagens, gráficos ou partes de gráficos, sequências sonoras, documentos complexos que podem eles mesmos ser hipertextos. Os itens de informação não são ligados linearmente, como em uma corda com nós, mas cada um deles, ou a maioria, estende suas conexões em estrela, de modo reticular. Navegar em um hipertexto significa, portanto, desenhar um percurso em uma rede que pode ser tão complicada quanto possível. Porque cada nó pode, por sua vez, conter uma rede inteira".

Marcuschi e Xavier (2010, p.14), destacam como fator de sucesso o desenvolvimento e o uso cada vez mais frequentes dos gêneros virtuais, bem como a sua funcionalidade e a possibilidade (re)rever "conceitos tradicionais, permitindo repensar nossa relação com a oralidade e a escrita". Apontam, ainda, que é um bom momento "para se analisar o efeito de novas tecnologias na linguagem e o papel da linguagem nessas tecnologias".

Para os autores "ao atualizar o hipertexto e percorrer seus *links*, o hiperleitor estará realizando tentativas de compreensão, efetivando gestos de interpretação ou de uso, porque, em última análise, é ele mesmo quem define a versão cabal do que será lido e compreendido". Neste movimento, ao se deixar seduzir pelo imprevisto, "o navegador poderá descobrir fatos e histórias interessantes, mas poderá perder tempo precioso com coisas frugais" (Xavier, p.216).

Conforme o autor, trabalha-se agora, na perspectiva dos multiletramentos que possibilitam a interação, a colaboração, e os textos apresentam-se como transgressivos, híbridos e fronteiriços. Estes apontamentos mudam as relações de leitura e escrita no processo de ensino e aprendizagem, em que se pode questionar e dialogar com o texto.

Xavier (2013, p. 89), argumenta que o Hipertexto "Deve ser visto como *lócus* de processos virtuais que dá vida ao modo de enunciação digital". Para o autor o hipertexto permite uma nova forma de enunciar, ou seja, "uma maneira própria de dispor, compor e superpor, entrelaçadamente, em uma mesma plataforma enunciativa, os recursos semióticos de natureza linguística e não-linguística, fato

este que o torna distinto da escrita alfabética, ainda que dependente e profundamente nela enraizado".

Para Coscarelli (2012, p. 149), o hipertexto é um "conjunto de nós, textos ou unidades de informação verbais ou não verbais (como imagens, animações, filmes, sons, etc.), conectados a outros por *links*, ou seja, elementos que nos levam a outros nós e que costumam ser indicados por palavras sublinhadas escritas em azul ou por ícones, mas nada impede que outros recursos sejam usados para marcar os links disponíveis".

Hipertexto para Teixeira e Moura (2012, p. 58) "[...] 'não é um artefato eletronicamente operado', que se utiliza de um sistema multimídia e da internet; ele é produzido por nós, usando a internet para absorver expressão cultural no mundo da multimídia". De acordo com Castells (2001: 166-167 *apud* Teixeira & Moura, 2012, p. 58): "Assim, por causa da internet, e apesar da multimídia, temos de fato um hipertexto: não o hipertexto, mas meu hipertexto, seu hipertexto, o hipertexto de todos os demais. Mas trata-se realmente de um hipertexto individual, feito de expressões culturais multimodais recombinadas em novas formas e novos significados

O hipertexto pode fazer uma relação direta com os multiletramentos, uma vez que a leitura pode ser feita não linearmente, ou seja, o leitor poderá ao fazer as leituras ir escolhendo outras conexões em texto escrito ou não, possibilitando uma melhor compreensão do texto e análise crítica/reflexiva.

No que se refere ao Multiletramentos, Rojo (2012) aponta para o uso das tecnologias discutindo inicialmente o conceito de letramento, ampliando posteriormente para a ideia de Multiletramentos pertinente ao universo do ensino. Na obra *Multiletramentos na escola*, livro indicado para estudo no PROFLETRAS, os autores partem de um questionamento atual: a escola está inserida no mundo globalizado? Acompanha o desenvolvimento e reconhece o uso frequente dos alunos nas novas TIC (tecnologia da informação e comunicação)?

Para Rojo (2012, p.8) os multiletramentos podem ou não envolver o uso de novas tecnologias da comunicação e de informação, mas vai caracterizar-se pelas culturas popular, local e de massa e de gêneros do ambiente em que o aluno se

estabelece e das mídias e linguagens que o rodeia e o constitui, para assim "buscar um enfoque crítico, pluralista, ético e democrático - que envolva agência – de textos/discursos que ampliem o repertório cultural, na direção de outros letramentos".

Para a autora, a prática multiletrada vai além do conceito de letramentos múltiplos (que se refere à multiplicidade e variedade das práticas letradas reconhecidas ou não pelas sociedades). Aborda (2013, p. 13), que os multiletramentos apontam "[...] para dois tipos específicos e importantes de multiplicidade presentes em nossas sociedades, principalmente urbanas, na contemporaneidade: a multiplicidade cultural das populações e multiplicidade semiótica de constituição dos textos por meio dos quais ela se informa e se comunica".

De acordo com Dias (2012, p. 08) as práticas multiletradas se originaram com "as mudanças sociais, culturais e tecnológicas advindas da era do ciberespaço. Com isso, o cidadão contemporâneo precisa tornar-se aberto à diversidade cultural, respeitar a pluralidade étnica e saber conviver *on-line*".

Desta forma, na disciplina de EPTE os objetivos estão voltados para elaborar esboços de projetos educacionais e explorar o potencial educacional das tecnologias digitais para o ensino/aprendizagem de língua portuguesa, ou seja, o uso da tecnologia pelo professor da educação básica em suas práticas pedagógicas.

A disciplina se desenvolve com atividades de exposição oral, debates presenciais e/ou online, atividades práticas, utilização de mídias diversificadas e de ambiente virtual para repositório, interação e compartilhamento das produções dos alunos. E, em relação às referências utilizadas para e pelos mestrandos devem trazer referências bibliográficas e *webgráficas*, trazendo a pesquisa e o acesso à tecnologia digital como fundamentais.

O processo avaliativo da disciplina é composto de duas partes: a primeira compreende a produção de um esboço do projeto de intervenção educacional em versão impressa e a segunda pode ser escolhida entre a apresentação do esboço do projeto de intervenção educacional em outras mídias (*podcast* ou audiovisual, por

exemplo) ou avaliação de objetos educacionais, ou caderno pedagógico, entre outras possibilidades.

No que se refere à proposta de intervenção e o trabalho de conclusão, encontram-se neste entremeio as práticas tecnológicas e a relação no ensino de Língua Portuguesa. A partir do processo inicial da disciplina de EPTE os mestrandos elaboram seus pré-projetos, seguem com suas propostas com seus orientadores no decorrer do PROFLETRAS. Nessa relação com o uso das tecnologias nas práticas pedagógicas como proposta inicial para o desenvolvimento das pesquisas é que trazemos o Produto Final dos mestrandos do PROFLETRAS, mais especificamente da Universidade do Estado de Mato Grosso/Campus Universitário de Sinop.

Verificamos que as duas linhas de pesquisa do Programa "Teoria da Linguagem e Ensino e Leitura e Produção Textual: diversidade social e práticas docentes" apresentam ou em suas temáticas e/ou no produto final as tecnologias nas práticas pedagógicas.

Relacionamos, a seguir, as propostas temáticas que permearam as pesquisas dos mestrandos PROFLETRAS no período de 2013 a 2017:Letramento literário: a literatura africana e as novas tecnologias; Rede social na escola: o *facebook* como ferramenta de incentivo à leitura e à produção textual; O letramento literário: transcriação da poesia produzida em Mato Grosso em infopoema; Práticas de Multiletramentos: a revista escolar como suporte na(s) (trans)formação(ões) identitária(s) de estudantes do ensino fundamental; Propagandas e campanhas publicitárias em cartazes: uma proposta de leitura e produção textual; O multiletramento e as tecnologias digitais: constituição de uma identidade autora; Processo de autoria: o uso da ferramenta digital *Pixton* na produção do gênero história em quadrinhos; Multiletramentos e o uso do rádio: a leitura e a escrita nesse processo; Radioface e multiletramentos: ferramentas pedagógicas para o desenvolvimento da produção textual oral e escrita; O desenvolvimento das competências de escrita: as práticas de multiletramentos na era da informatização; Áudio-contos: resgatando causos e histórias; Rádio escola, os saberes culturais de Itaituba retextualizado a partir da história oral; Letramento literário: do poema à recriação e produção de vídeo poemas; Multimodalidade na propaganda: da análise discursiva de textos publicitários à produção de curta-metragem; Letramento

literário e cinema: ver um livro, ler um filme; As relações étnico-raciais nos gêneros textuais nas redes sociais; Análise de clipes musicais da cultura midiática e da MPB: os sentidos da/na autoria de viodeclipes; Rádio comunitária, os saberes culturais de Itaituba textualizados na fala e na escrita, a partir da atividade oral; Poemas e narrativas curtas da literatura mato-grossense: produção de leitura e de mídias interativas/textos multimodais; Produção textual com uso de gêneros *meme* e *fanzine* no desenvolvimento das capacidades de leitura e escrita de estudantes do 8º ano do ensino fundamental; Produção de narrativas digitais mediadas pelo *software story jumper*; Eventos e práticas de multiletramentos mediados pelas tecnologias digitais: manifestações da constituição da identidade autora dos educandos do ensino fundamental; Produção textual potencializada em espaço digital *online*: tessitura da viabilidade dos multiletramentos na escola; Diversidade étnico-racial: uma releitura do estereótipo da mulher negra em ambientes virtuais; Hipertexto: memórias para um letramento digital; Poemas e narrativas da literatura mato-grossense: produção de leitura e de mídias interativas/textos multimodais;O uso da rádio escola como propagação da leitura literária e da melhoria da produção textual; Charge e o letramento dos alunos no processo final da alfabetização do fundamental I. Um gênero multimodal que permite a leitura além da decodificação; O texto argumentativo: uma construção da escrita através de discussões travadas pelo fórum de discussão no blog da escola; A prática de multiletramentos a partir da leitura e produção de jornal; Poemografia: a vida pelo olhar poético e fotográfico do adolescente. Fotos e fatos de uma história que precisa ser contada.

Os produtos finais são os trabalhos apresentados para Banca Examinadora como Relatos de Experiência do processo de intervenção pedagógica ancorada no letramento digital. Esses produtos finais até o momento se deram no formato de: caderno pedagógico, e-book, criação/publicação em/de radioface e *blogs*, criação de site, vídeos e outros.

Efeito de fecho

Considerando as condições de produção, podemos dizer que a implementação do Mestrado Profissional em Letras possibilita a qualificação do

professor efetivo em serviço e afeta diretamente os processos educacionais. A tecnologia no PROFLETRAS se mostra como o foco do processo, bem como a proposta intervencionista PROFLETRAS do Programa tem contribuído para a produção e compreensão de sentidos em ambiente de letramento digital.

O PROGRAMA PROFLETRAS pensa a necessidade de letramento digital dos docentes do Ensino Fundamental nas escolas brasileiras para atender e aproximar a escola das demandas contemporâneas em que os alunos do Ensino Fundamental se apresentam como nativos digitais.

Entendemos que as concepções de escola, de ensino e de ações pedagógicas precisam ser pensadas/modificadas frente à necessidade de letramento/multiletramentos.

Referências bibliográficas:

Kenski, V. (2001).*Educação interativa e comunidades virtuais de aprendizagem*: palestra, Fortaleza. 1º Congresso Internacional de Telemática na Educação/VII Encontro Nacional do PROINFO.

Dolz, J., Noverraz, M., Schneuwly, B.; *In*: Schneuwly, B.; Dolz, J. *et al*. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola***.** Trad. e org. de Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras.

Lévy, P. (2008). *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática.* Tradução de Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: 34,1 ed 1997, 7 impressão.

Straub, S. L. W. (2009). *Estratégias, desafios e perspectivas do uso da informática na educação: realidade na escola pública*. Cáceres/MT, Editora Unemat.

Marcuschi, L. A., & Xavier, A. C. (2010). *Hipertexto e gêneros digitais: novas formas de construção de sentido.* SP: Cortez, 3 ed.

Almeida, M. E. B. de (2011). Educação e tecnologias no Brasil e em Portugal em três momentos de sua história*. Educação, formação e tecnologias*, 1 (1), Maio

2008. Disponível em http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/19. Acesso em 21 maio.

Coscarelli, C. (Org.) (2012). *Hipertextos: na teoria e na prática***.** Belo Horizonte: Autêntica.

Dias, A. V. M. (2012). Hipercontos multissemióticos: Para a promoção dos multiletramentos. In R. Rojo & E. Moura, *Multiletramentos na escola.* Parábola, .

Rojo, R. (2012). Apresentação: protótipos didáticos para os multiletramentos In R. Rojo & E. Moura, *Multiletramentos na escola.* Parábola.

Straub, S. L. W.. (2012). *Política de informática na educação*: o discurso governamental. Campinas: Tese de doutorado UNICAMP/IEL/DINTER em Linguística UNEMAT/CAPES/UNICAMP.

Teixeira, D. O., & Moura, E. (2012). Chapeuzinho vermelho na cibercultura: por uma educação linguística com multiletramentos In R. Rojo & E. Moura, *Multiletramentos na escola.* Parábola.

Resolução Nº 028/2013 – CONSUNI – UNEMAT. *Dispõe sobre o Regimento Interno da Pós-graduação strictu-sensu Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, UNEMAT.*

Resolução Nº 001/2014 – Conselho gestor, 23 de abril de 2014. *Estabelece diretriz para a pesquisa do trabalho final no Mestrado profissional em Letras - PROFLETRAS*

Resolução Nº 001/2013. CAPES/Brasil, *Proposta Mestrado Profissional em Letras-PROFLETRAS.*

Orlandi, E. (2015). Dispositivo de Análise. In: *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes.

Brasil. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística(IBGE)/Pesquisa Nacional de Amostra por Domicílio/PNAD, 2015.* Disponível em: https://www2.ibge.gov.br/home/estatistica/pesquisas/pesquisas.php. Acesso em 02 de outubro de 2017.

SIMPÓSIO

28

A MODALIZAÇÃO DEÔNTICA EM ESTRATÉGIAS DE REFORMULAÇÃO NA ESCRITA DE ALUNOS PRÉ-UNIVERSITÁRIOS

Arnaldo Rebello Camargo Júnior

Universidade de São Paulo (USP), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas (DLCV). arnaldoc@usp.br. São Paulo, Brasil.

Resumo

Propõe-se neste trabalho analisar o uso da modalização deôntica na escrita pré-universitária, enquanto estratégia de reformulação. Essa modalização é assumida a partir de Nascimento (2010), que propõe a revisão da classificação dos modalizadores deônticos em quatro eixos, a saber: a) o obrigatório; b) o proibido; c) o permitido, e; c) o facultativo. A reformulação tem como função organizar o texto para facilitar a compreensão dos enunciados e, posto que é uma atividade linguística central (mais especificamente concebendo-a como retomada do discurso do outro), oferece importantes contribuições para os estudos do ensino dos gêneros escolares/acadêmicos. Essa escolha é justificada pelo fato de que raramente a reformulação na escrita em situação de exame se dá pelo discurso citado, pois não há possibilidade de o escrevente efetuar consulta a possíveis referências bibliográficas, de modo que toda referenciação construída no texto se apoia exclusivamente nos discursos que se situam no conhecimento prévio dos escreventes. Essas estratégias mencionadas, portanto, se inscrevem na heterogeneidade mostrada não-marcada, conforme estabelecido por Authier-Revuz (1990). Para uma análise contrastiva, além da modalização deôntica, foi selecionada mais uma estratégia de reformulação bastante mobilizada pelos escreventes: a assunção de voz coletiva, entendida como a palavra alheia que está sempre presente no discurso próprio (Bakhtin/Volochinov, 1978). O material selecionado para análise é constituído de 25 redações (escolhidas aleatoriamente) do exame vestibular de 2014 da Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD). Verificou-se que a assunção de voz coletiva é um recurso bastante acionado pelos escreventes e, em certa regularidade, tende a coincidir com formas distintas de modalização deôntica. Essa regularidade, por sua vez, demonstra ser uma estratégia generalizante de reformulação da qual os escreventes se utilizam para ajustar o dizer àquilo que julgam ser apropriado para a produção escrita em situação de exame vestibular.

Palavras-chave:

Reformulação; Modalização deôntica; Voz Coletiva; Generalização.

Considerações iniciais

O presente estudo tem o objetivo de analisar duas estratégias de reformulação bastante acionadas pelos escreventes ao buscar adequar suas escritas às exigências da redação de vestibular: a assunção de voz coletiva e a modalização deôntica. Para que seja possível melhor explicitar as relações construídas nessa pesquisa, faz-se necessário definir alguns conceitos e o modo como são utilizados.

A definição de reformulação assumida nessa pesquisa se fundamenta na perspectiva enunciativo-discursiva. Nessa perspectiva, tal estratégia tem como função organizar o texto a fim de facilitar a compreensão dos enunciados, e, no caso das redações de vestibular, também assume o papel de conduzir os sentidos, levando o leitor a aderir aos argumentos selecionados pelo escrevente para desenvolver o tema. Do ponto de vista discursivo, a reformulação traz sempre a palavra alheia, dado que o discurso mobilizado por um sujeito sempre traz o discurso do outro, pois o sujeito não existe fora da sua relação com o outro (Bakhtin/Volochinov, 1978). Outra perspectiva que auxilia a compreensão desse conceito é a proposta por Charaudeau e Maingueneau, (2008, p. 420), em que a reformulação é uma relação de paráfrase, pois "consiste em retomar um dado utilizando uma expressão linguística diferente daquela empregada para a referenciação anterior". Nessa relação, a retomada na escrita pode ter função explicativa, com foco na significação, ou uma função imitativa, que situa-se mais no plano do significante, buscando reproduzir as características mais relevantes de uma determinada formulação. Daunay (1997) identifica a reformulação dos sentidos como uma atividade parafrástica importante para definir o modo como o escrevente organiza a própria escrita, constituindo-se como uma importante ferramenta didática.

A voz coletiva é definida pelos dizeres aos quais todos recorrem ao interagir por meio da linguagem. Mais especificamente, na atividade escrita, a voz coletiva se marca pelos dizeres acionados pelos escreventes para ajustar o texto ao que julga apropriado na discussão de um determinado tema. Como o discurso citado não é possível em uma situação de avaliação, o escrevente vale-se da voz coletiva, acionada por meio da sua memória, de suas experiências e das formações discursivas com as quais teve contato e estabeleceu alguma identidade. Isso determina o modo de condução dos sentidos no texto.

A modalização[63] deôntica, de modo geral, se estabelece na escrita quando surge a necessidade de posicionamento em relação a um assunto polêmico ou mesmo para estabelecer ações ou regras em relação ao direcionamento dado no tema desenvolvido, sobretudo pelo caráter normativo e pela relação de dever que está em sua base epistemológica. Essa modalização é assumida na presente pesquisa a partir da revisão feita por Nascimento (2010). O autor propõe a revisão da classificação dos modalizadores deônticos em quatro eixos, a saber: a) o obrigatório; b) o proibido; c) o permitido, e; c) o facultativo[64]. Essa subcategorização coloca-se em uma perspectiva semântico-pragmática, permitindo analisar-se determinadas nuances da modalização deôntica que vão além da noção geral de obrigatoriedade, de forma que seja possível observar melhor o efeito modalizador que recai sobre o dizer, o modo de apropriação da palavra alheia e o ajuste do dizer ao outro.

Essa perspectiva é especialmente importante para o estudo que ora se desenvolve, pois ao tratar o fenômeno da modalização deôntica pela perspectiva semântico-pragmática, Nascimento (2010) amplia as possibilidades classificatórias do conceito, suprindo a necessidade de uma reflexão mais aprofundada em relação à perspectiva restrita à natureza retórica ou formalista, que tratam a modalização deôntica apenas como aquela marcada pelo sentido de obrigação (e, raras vezes, de permissão). Essa simplificação tende a não considerar outros aspectos relevantes no que se refere à construção dos sentidos. A classificação mais detalhada amplia o escopo desse tipo de modalização, de forma a permitir a observação de aspectos importantes da produção escrita.

Justificativa e Objetivos

A escolha desse tema se baseia no fato de que raramente a reformulação na escrita de vestibular se dá pelo discurso citado, pois não há possibilidade de o

[63] Faz-se necessário definir, antes de tudo, o que entendemos por modalização, mesmo que o propósito da pesquisa não seja explorar a modalização na linguagem de modo geral. Para o objetivo a que nos propomos, resgatamos uma concepção enunciativa de modalização, conforme Charaudeau e Maingueneau (2008, p. 336), definindo-a como algo bastante importante para a enunciação dado que deixa clara a posição do sujeito em relação a atividade de linguagem na qual se empreende. Para os autores, a modalização "pode ser explicitada por marcas, ou manter-se no implícito do discurso, mas ela está sempre presente, indicando a atitude do sujeito falante frente a seu interlocutor, a si mesmo e a seu próprio enunciado" (p. 337).

[64] A pesquisa levou em consideração essas quatro subclassificações de modalização, mas não foram quantificadas individualmente, algo que deverá ser feito em um outro estudo.

escrevente efetuar consulta a algum material, de modo que toda referenciação construída no texto se apoia exclusivamente nos discursos que se situam no conhecimento prévio dos vestibulandos. Assim, essas estratégias mencionadas se inscrevem na heterogeneidade mostrada não-marcada, conforme estabelecido por Authier-Revuz (1990).

Mesmo quando os escreventes produzem atividades escritas em que é possível pesquisar materiais diversos e apropriar-se formalmente da voz de outrem por meio do discurso citado, isto revela-se também como algo problemático, dadas "as dificuldades dos alunos se posicionarem como sujeitos enunciativos nos textos que eles precisam produzir na universidade" (Boch & Grossmann, 2015), o que se dirá em situações menos formalizadas (em que os escreventes tem maior liberdade de articulação da escrita e percebem a menor necessidade de valerem-se das práticas escolares) e de fontes escassas (como é o caso das situações de avaliação, como o exame vestibular).

No que se refere à voz coletiva, há indícios de que é bastante acionada pelos escreventes (conforme atestam os dados que serão expostos adiante) devido à segurança de se valerem de conhecimentos prévios não formalizados, que podem ser reconstruídos de maneiras diversas e adequados aos conteúdos temáticos em desenvolvimento. Os escreventes, em seus textos, se valem de uma voz coletiva que pode ser marcada por diversas estratégias, tais como usos marcas proverbiais[65], apelos ao senso comum, clichês e expressões de ampla utilização, regras morais de comportamento presumidas como gerais, ditados populares[66], expressões mencionadas entre aspas que nem sempre representam citações formalizadas e argumentos gerais que acionam uma voz coletiva (Charaudeau & Maingueneau, 2008).

Com relação à modalização deôntica, partiremos da assunção de Nascimento (2010), que trata o fenômeno da modalização como uma estratégia argumentativa

[65] Assumimos o termo "marcas proverbiais" no sentido proposto por Alves (2013), que propõe denominar marcas proverbiais

[66] Consideramos que tanto os provérbios como os ditados populares acionam os mesmos tipos de dizeres cristalizados, diferenciando-os apenas pela origem. Em geral, os provérbios acionam dizeres de origem canônica (literária, bíblica), enquanto os ditados populares se constituem por dizeres mais informais e de origem relativamente recentes, podendo ser reestruturações de provérbios de uma forma mais palatável ao gosto popular ou mesmo originados de modismos midiáticos.

que se ajusta ou se associa facilmente à evocação de uma voz coletiva, conduzindo o escrevente na constituição da subjetividade em sua escrita.

Conforme já definido, geralmente a modalização deôntica é tratada a partir da noção de obrigatoriedade, estendendo-se, por vezes à noção de permissão. Adotaremos, nesse estudo, a recategorização de Nascimento (2010) que amplia o escopo da modalidade deôntica aos quatro eixos já citados (o obrigatório, o proibido, o permitido e o facultativo).

Apresentamos na próxima seção uma breve descrição do *corpus* selecionado para essa pesquisa, bem como o método de análise utilizado. Na seção seguinte analisamos algumas ocorrências à luz das ideias sintetizadas, na sequência apresentamos algumas reflexões sobre os fenômenos estudados nas considerações finais e, por fim, a bibliografia consultada para a elaboração desse estudo.

Caracterização do material e formas de análise

O material selecionado para análise é composto de 25 redações do vestibular de 2014 para ingresso na Universidade Federal de Grande Dourados (UFGD), em Dourados, MS. A proposta de redação pedia ao candidato que produzisse um artigo de opinião sobre o tema "o humor e o riso na sociedade brasileira". Foram fornecidos ao candidato, na proposta, alguns dados sobre o contexto de produção deste artigo de opinião, o número de linhas máximo a serem utilizados, a problematização acerca do tema, bem como uma coletânea de cinco excertos discutindo vieses ao tema, de modo a situar o escrevente nos objetivos que seu texto deveria atingir. Essas redações foram selecionadas aleatoriamente do total de textos produzidos ao concurso vestibular, sem que houvesse distinção de curso pretendido ou de características específicas dos escreventes e numeradas (também aleatoriamente) de 1 a 25 com o objetivo apenas de organizá-las para análise. As ocorrências selecionadas para análise foram identificadas na redação e no parágrafo em que ocorrem.

Para a análise, foi dada atenção apenas às ocorrências de assunção de voz coletiva e modalizações deônticas, em conformidade com a caracterização destes critérios feitos na introdução bem como as ocorrências em que os dois critérios coincidem. A seguir são fornecidos alguns exemplares destas ocorrências:

a) obrigatoriedade: **redação 3, 6º parágrafo**

(...) o riso deve ser um instrumento de paz, não de discórdia e desunião.

b) proibição: **redação 4, 5º parágrafo**

Não podemos nos esquecer que o humor não pode ultrapassar os limites se não só deus na causa.

c) permissão: **redação 7, 1º parágrafo**

O emocional do ser humano, interfere em todos os outros aspectos físicos e psicológicos dos mesmos. O humor, portanto, pode ser visto como um remédio para a alma (...)

d) facultatividade: **redação 7, 5º parágrafo**

(...) a conscientização para a escolha destes (limites) pode evitar maiores problemas futuros.

Foram quantificadas as ocorrências (relacionadas na **tabela 1**, a seguir) e empreendida uma análise descritiva, conforme se verifica na **seção 3** deste trabalho. Do total de redações, foram verificadas 114 ocorrências de assunção de voz coletiva, que se verificam em todas as redações, 31 ocorrências de modalização deôntica, que se verificam em 17 redações. Assunção de voz coletiva que coincidem com algum tipo de modalização deôntica no mesmo enunciado em que ocorrem somam um total de 15 ocorrências em 12 redações.

Tabela 1 – Coincidência entre Voz Coletiva e Modalização Deôntica

	Assunção de voz coletiva	**Modalização deôntica**	**Assunção de voz coletiva + modalização deôntica**

Total de ocorrências	114	31	15
Total de redações em que ocorre pelo menos um caso	25	17	12
% de redações com ocorrências	100%	68%	48%

Em um primeiro momento, estes dados mostram que a assunção de voz coletiva sempre é acionada pelos escreventes enquanto a modalização deôntica é acionada pela maioria dos escreventes. Observamos ainda uma forte tendência de acionar a voz coletiva em uma modalização deôntica (15 ocorrências do total geral de modalizações, perfazendo 48,3% do total).

Análise dos dados

Dado o interesse, neste trabalho, pela coincidência da modalização deôntica com a assunção da voz coletiva, as amostras selecionadas referem-se à co-ocorrência destes dois critérios nos enunciados. As amostras trazem parágrafos inteiros ou excertos contendo os enunciados em que se situam as ocorrências, que trazem trechos de maior interesse destacados por grifo. As amostras são primeiramente apresentadas e, em seguida, descritas em conformidade com os critérios já apresentados.

Redação 3, 5º parágrafo

> O humor é necessário e eficaz no enfrentamento das batalhas da vida, mas nós não podemos permitir que ele se torne um instrumento de discórdia e humilhação, como muitas vezes vem sendo transmitido pela mídia.

Este enunciado é composto por dois trechos em que se observa a ocorrência de voz coletiva em comunhão com o estabelecimento de regra moral. No primeiro trecho grifado é possível perceber a assunção de voz coletiva por meio do

estabelecimento de uma regra moral assumida pelo escrevente como geral, em que coloca o humor como uma necessidade para a vida e, em seguida, no segundo trecho grifado, modaliza por meio da proibição para estabelecer os limites do humor anunciado como benéfico no primeiro trecho grifado.

O escrevente busca, neste enunciado, por meio de construção da regra (primeiro grifo) e depois dos seus limites (segundo grifo) mostrar ao leitor a ponderação entre os aspectos positivos (a regra) e os negativos (os limites) daquilo que propõe, como uma forma de demonstrar o domínio do argumento e do conhecimento que cerca esse argumento, prevendo suas possibilidades. Essa forma de construção e conjugação da voz coletiva com a modalização deôntica tem o objetivo de mostrar um sujeito ponderado, que respeita bom senso nas relações humanas, demonstrando o equilíbrio entre o humor positivo, eficaz e necessário, e o humor negativo, prejudicial, fundamentando-se no senso comum que polariza o humor entre o positivo e o negativo. Com isso, o escrevente aciona a palavra alheia em uma instância em que acredita não dar margem à discordância e instrumentaliza-a de maneira argumentativa.

Redação 4, 5º parágrafo

> Não podemos nos esquecer que o humor não pode ultrapassar os limites se não só Deus na causa. Fica uma certeza sorrindo demonstramos quem somos de verdade, então sorriam e sejam felizes.

Nesse enunciado, a assunção de voz coletiva é apreendida por meio do estabelecimento de uma regra moral em que é imposto um limite para o humor (mesmo que não se tenha revelado qual seria esse limite) seguido de uma espécie de aforisma coloquial ("só Deus na causa") que serviria de justificativa para o limite exposto. A modalização deôntica, semelhante ao exemplo anterior, também ocorre por meio da proibição ("não podemos esquecer..."/"o humor não pode..."), acionando-se assim uma voz consensual, regra moral dos limites que devem ser estabelecidos socialmente.

Redação 5, 2º parágrafo

> O Brasil é um dos povos mais alegres do mundo, daí o nosso otimismo e espírito acolhedor. Sabemos que a diferença para o remédio e o veneno é a dose, por isso devemos ter controle do humor para utilizá-lo como arma a favor da população brasileira.(...)

É possível perceber, nesse enunciado, a assunção de voz coletiva por meio de uma marca proverbial representada pela citação de um provérbio sem aspas (primeiro grifo), justificada por um relação de obrigação que caracteriza a modalização deôntica no segundo grifo. Marcas proverbiais são comumente acionadas como voz coletiva por assegurarem uma ideia consensual que não daria margem à contestação, garantindo ao escrevente certo domínio sobre o dizer.

Redação 6, 5º parágrafo

> Portanto devemos levar a vida de maneira espontânea sabendo rir e usar o humor para distrair ou solucionar problemas, assim podemos evitar doenças ocasionado pelo *stress* como a depressão. (...)

É possível perceber a assunção de voz coletiva por meio do estabelecimento de apelo ao senso comum (a ideia de viver com alegria) concomitante ao estabelecimento de uma modalização pela obrigação (obrigação de viver bem). Esta forma de construção que conjuga simultaneamente o apelo ao senso comum com a relação de obrigação adquire um efeito de regra moral, uma forma de apropriação de uma voz coletiva de caráter legalista que se coloca como argumento aos conteúdos temáticos colocados em jogo no texto.

Redação 7, 1º parágrafo

> O emocional do ser humano interfere em todos os outros aspectos físicos e psicológicos dos mesmos. O humor portanto, pode ser visto como um remédio para a alma, que dentro dos devidos limites torna-se capaz de pacificar e acalmar os ambientes mais hostis. (...)

Mais uma vez, é possível perceber a assunção de voz coletiva concomitante à modalização, construída por uma expressão proverbial (“o humor é remédio para a

alma) e modalizada por uma relação de permissão (caráter facultativo). Este tipo de modalização deôntica é mais rara, pouco observada nas ocorrências de modo geral. Constatamos que, de modo geral, há uma preferência pela modalização deôntica padrão quando acionada: a relação de obrigação ou proibição.

Redação 8, 6º parágrafo

(...) Conseguir transformar uma situação difícil, trágica em algo cômico é complicado, mas ao mesmo tempo divertido para aqueles que assistem. Nesse ponto de vista não se deve colocar limites, porém é preciso respeitar o outro. (...)

Neste enunciado, a assunção de voz coletiva é apreendida por meio do estabelecimento de regra moral ("...é preciso respeitar o outro") que ocorre concomitantemente à modalização pela obrigação. A obrigação é antecedida de uma modalização antagônica – a proibição – que corrobora para reforçar o efeito de regra moral.

Redação 10, 5º parágrafo

Portanto não permita limites a felicidade e muito menos ao riso, pois é ele que dará forças para acreditar que é possível mudar, uma sensação que não deve ser controlada e sim vivida sem culpa. Porque até nos piores momentos ainda podemos encontrar motivos para rir.

Por fim, é possível perceber, neste enunciado, a assunção de voz coletiva por meio do estabelecimento de um apelo ao senso comum (o humor como força para a vida, vontade de viver). Novamente encontramos um caso em que o apelo ao senso comum é modalizado pela proibição, ganhando um efeito de regra moral que se mostra como uma voz facilmente assumida em seu valor de verdade, constituindo-se em uma forma de argumentação confortável ao escrevente. Isso também corrobora para que o sujeito se constitua enunciativamente no texto, de modo a buscar o melhor possível um meio de gerenciar as vozes com as quais o escrevente obrigatoriamente se depara.

Discussão dos Resultados

Essas formas de apropriação enunciativa das vozes coletivas se colocam como uma forma apropriação do discurso de outrem, uma forma de heterogeneidade mostrada não-marcada, conforme delimitação conceitual de Authier-Revuz (1990). A regularidade que se percebe na assunção de voz coletiva concomitante às estratégias de modalização deôntica mostra uma forma recorrente pela qual os escreventes ajustam o dizer, na busca de obter sucesso quanto às finalidades que acompanham essa atividade escrita, sobretudo em se tratando de uma situação de avaliação, como é o caso do exame vestibular.

Em todos os enunciados analisados, constata-se a construção de um sujeito que se constitui enunciativamente no texto e procura formas de gerenciar as vozes com as quais o escrevente obrigatoriamente se depara. Esta forma de construção que conjuga simultaneamente o apelo ao senso comum com a relação de obrigação, proibição ou mesmo possibilidade se coloca como uma estratégia argumentativa que se constrói por meio de uma forma de apropriação de uma voz coletiva de caráter legalista em relação aos conteúdos temáticos colocados em jogo no texto, algo que corrobora para reforçar o efeito de regra moral.

As vozes coletivas são comumente acionadas por meio de marcas proverbiais, clichês e dizeres de ampla circulação. São estas as vozes com as quais os escreventes lidam e por meio delas, os saberes que alimentarão o processo de referenciação são conduzidos para reforçar o posicionamento argumentativo no texto. Essas vozes são assim comumente acionadas como vozes coletivas por assegurarem uma ideia consensual que não daria margem à contestação, garantindo ao escrevente certo domínio sobre o dizer (ou, mais precisamente, a ilusão de ter esse domínio).

Considerações finais

É possível perceber, a partir da análise e descrição feita que a questão do "limite ao humor", relacionada ao modo de desenvolvimento do tema nas redações, está sempre presente. Pela própria forma como foram construídas as instruções para a condução do tema, os escreventes sentiram, de modo geral, a necessidade de discutir a questão do limite em relação à temática com que deveriam lidar.

Dado que foi apresentado aos escreventes na proposta que o problema a ser discutido era justamente o limite à questão do humor na sociedade brasileira, os

escreventes deram preferência às formas de acionar uma determinada voz coletiva que, de alguma maneira remetesse aos limites que deveriam ser discutidos, colocando, assim, a modalização deôntica (seja pelo dever ou pela proibição) em geral como argumentos às considerações feitas acerca desse problema. Desse modo, a combinação da voz coletiva acionada com a estratégia de modalização escolhida deram vazão à construção de regras morais *ad hoc* que deveriam conduzir o comportamento de todos e ser assumidas como consensuais entre todos.

A necessidade do sujeito em se posicionar o leva a mobilizar estratégias com os recursos que tem à mão. A assunção da voz coletiva coloca-se como o recurso preferencial dos escreventes nesse sentido. Os tipos de voz coletiva mais acionadas pelos escreventes são asserções com efeito de regras morais e as expressões proverbiais ou quase-proverbiais.

No entanto, essas formas de fazer alçar a voz coletiva aliadas às modalizações deônticas (em sua maioria caracterizadas como proibição ou obrigação) levam essas vozes coletivas a se generalizarem como regras morais, direcionadas nos textos como formas de argumentação. Posto que tanto as estratégias de assunção de voz coletiva como a modalização deôntica são estratégias generalizantes, ao se unirem nos enunciados em que ocorrem, constituem-se como novas formas de generalização acionadas pelo escrevente para ajustar o dizer à atividade escrita com a qual está lidando. Em comparação ao discurso citado, em que o escrevente se vale da heterogeneidade mostrada marcada como uma forma de ajustar o dizer em relação ao seu interlocutor, as generalizações até aqui descritas buscam o mesmo efeito, de modo diferente, pela heterogeneidade mostrada não-marcada.

Referências Bibliográficas

Authier-Revuz, J. (1990). Heterogeneidade(s) Enunciativa(s). *Cadernos de estudos lingüísticos, 19.* Campinas, UNICAMP – IEL.

Bakhtin, M. M. (Volochinov). (1978). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

Bakhtin, M. M. (2011). *Estética da criação verbal*. 6ª ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes

Bakhtin, M. M. (2011). Formes du temps et du Chronotope dans le Roman (Esais de poétique historique). *Esthétique et Théorie du Roman*. Mesnil-sur-l'Estrée, Ed. Gallimard.

Boch, F., & Grossmann, F. (2015). Sobre o Uso de Citações no Discurso Teórico: de Constatações a Proposições Didáticas. In, J. A. Assis, F. Boch, & F. Rink (org.), *Letramento e formação universitária: formar para a escrita e pela escrita* (pp. 283-307). Campinas: Mercado de Letras.

Borillo, A. (1985). Discours ou Metadiscours? Métalangue, Metadiscours, Métacommunication. *DRLAV Revue de linguistique, 32*, 91-151. Paris: Centre de Recherche de l'Université de Paris VIII.

Corrêa, M. L. G. (2006). Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 45 (2), 205-224. Campinas, UNICAMP.

Costa Val, M. G. (2004). Texto, textualidade e textualização. In J. L. T. Ceccantini, R. F. Pereira, & J. Zanchetta Jr. (org.), *Pedagogia Cidadã: cadernos de formação– Língua Portuguesa, 1*, 113-128. São Paulo, UNESP, Pró-Reitoria de Graduação.

Culioli, A. (1968). La formalisation en linguistique. *Cahiers pour l'analyse*, *9,* 106-117. Paris, Seuil.

Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (2008). *Dicionário de Análise do Discurso*. São Paulo, Contexto.

Daunay, B., & Delcambre, I. (2016). *Les Modalités Énonciatives de La Reprise du Discours D'Autrui dans les Écrits de Recherche et Les Écrits Didactiques*. Comunicação apresentada em conferência, convênio CAPES/COFECUB, PUC-Minas, Belo Horizonte.

Nascimento, E. P. (2010). A Modalização Deôntica e suas Peculiaridades Semântico-Pragmáticas. *Fórum Linguístico,* 7 (1). Florianópolis.

CONSIGNAS ORAIS: INSTRUMENTOS MEDIADORES DO DESENVOLVIMENTO DE CAPACIDADES DE LINGUAGEM NA ESCOLA

Edna Pagliari Brun

UFMS, Faculdade de Artes, Letras e Comunicação, Curso de Letras; UEL, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. ednapbrun@gmail.com. Campo Grande, Londrina, Brasil.

Resumo:

Entendidas como eixo de ação didática, as *consignas* podem funcionar como instrumento de avaliação e de produção de conhecimento à medida que viabilizam o agir do professor, integrando gestos didáticos imprescindíveis para a apropriação dos objetos de ensino pelo aluno. Com a intenção de participar das discussões sobre dispositivos didáticos para letramentos, por um viés que possa trazer contribuições para o agir docente em sala de aula e para a formação de professores, analisamos as *consignas orais* de atividades propostas por um professor da educação básica de uma escola pública brasileira, observadas em aulas de língua portuguesa (LP) para o ensino do gênero textual artigo de opinião. A fim de identificar os tipos de *consignas* utilizados, o processo cognitivo que desencadeiam e as capacidades de linguagens mobilizadas pelos alunos na realização dessas atividades, os aportes teórico-metodológicos que deram suporte à análise são os pressupostos do Interacionismo Sociodiscursivo/ISD (Bronckart, 2003, 2006) e os estudos da Didática das Línguas (Dolz, Gagnon & Decândio, 2010; Aeby-Daghé & Dolz (2008), Riestra, 2004, 2008), articulados à perspectiva de mediação e desenvolvimento humano do Interacionismo Social/IS de Vygotsky (1991, 2001).

Palavras-chave:

consigna oral; agir docente; ensino; desenvolvimento; capacidades de linguagem.

Considerações iniciais

Definidas como um gênero textual/discursivo cujo propósito é instruir o aluno para a realização de atividades escolares em geral, entendemos com Riestra (2004, 2008) que as *consignas* podem ser um dispositivo didático relevante na mediação entre o sujeito aluno e o conhecimento, pois possibilitam a organização das ações mentais dos aprendizes, sendo, ao mesmo tempo, uma ação de linguagem e um instrumento cultural, ambos propulsores de desenvolvimento na inter-relação pensamento e linguagem (Vygotsky, 1991). Como professora formadora de professores, é justamente pelo potencial organizador desses enunciados de comandos, ou seja, por se constituirem como instrumentos culturais mediadores, que elegemos as *consignas* como objeto de nossa investigação. Outrossim, concordamos com González (2010) quando afirma que o estudo de *consignas*, utilizadas normalmente em aula como gênero instrucional que envolve distintas dimensões e concepções, justifica-se também pela possibilidade de depreender de tais análises as concepções dos professores sobre a escrita e, acrescentaríamos, sobre o ensino de língua. Os resultados decorrentes delas podem levar, portanto, à proposição de ações de formação para transformar ou reafirmar essas concepções. Desse modo, este artigo tem como objetivo divulgar resultados preliminares de nosso estudo.

As *consignas* de tarefas escolares se expressam em *consignas* do trabalho docente e permeiam todos os níveis do sistema educativo (da educação infantil à educação superior) bem como as disciplinas escolares das diversas áreas de conhecimento. Presentes durante toda a interação em sala de aula, concretizam as intervenções do professor em diferentes tipos de atividades com o propósito de propiciar a aprendizagem dos alunos, portanto, são uma das práticas escolares mais correntes

no agir docente. Entretanto, é consenso entre os autores que as estudam que a atenção dada a elas no ensino ocorre na proporção inversa a essa frequência.

Ao realizarmos uma breve revisão da literatura (Muñoz, Suárez & Ponce, 2015; Riestra, 2004, 2008; García, 2010; Vázquez, Jakob, Rosales & Pelizza, 2006; Moro, 2008; Condito, 2013; entre outros), foi possível verificar que, independente dos diferentes aspectos abordados pelos pesquisadores que as tomaram como objeto de pesquisa, é recorrente a constatação de que as *consignas* de tarefas escolares não constituem um objeto de estudo sistemático nos cursos de formação de professores, em consequência, muito raramente os docentes, que nos valemos delas constantemente para a organização da aula e presentificação do objeto de ensino para os alunos, usam-nas de forma consciente, atentando para o alcance dos objetivos didáticos planejados e encaminhados por meio desses enunciados de comando.

Assim como Fajre e Arancibia (2000, p. 126), concordamos que essa opacidade em relação às *consignas* talvez ocorra porque a intervenção do professor, viabilizada por elas, já se tenha naturalizado, isto é, o fato de fazerem parte naturalmente do processo de orientação dos estudantes em aula e a "ritualização" pela qual passaram ao longo do tempo levam o docente a não fazer uma análise a fim de comprovar se seu ato verbal (escrito ou oral) propiciou (ou não) uma comunicação eficaz na interação com o aluno. Por essas mesmas razões, parece-nos que também não são consideradas pelos docentes em seu trabalho planificado[67], acrescentaríamos.

Essa mesma naturalização e ritualização talvez ainda possam explicar a razão pela qual são pouco estudas/analisadas. Pesquisa de Barbieri (2009), em que analisa os comandos de atividades de produções textuais elaboradas por professores do 4º ano do Ensino Fundamental, já indicava o número reduzido de estudos sobre *consignas* bem como sobre a relação entre esses enunciados e os textos produzidos pelos alunos.

Nossa busca pelo estado da arte desses estudos revelou ainda que, além do número reduzido, esses trabalhos foram realizados, maioritariamente, por pesquisadores de

[67] A esse respeito, conferir Felix (2017), que desenvolveu pesquisa sobre plano de trabalho docente e outros instrumentos organizadores do trabalho do professor.

língua espanhola e tiveram como foco privilegiado as *consignas escritas*. Os resultados encontrados indicaram que habitualmente esse tipo de *consignas* não especifica os parâmetros contextuais da produção solicitada, tais como o gênero de texto/discurso da produção e/ou seu propósito comunicativo, o contexto e os participantes da interação, o que fez com que a produção dos alunos não correspondesse aos critérios e aos objetivos pretendidos pelo professor. Na mesma linha, Atorresi (2005) verificou que os estudantes, muitas vezes, não realizam as atividades a contento, porque, frequentemente, uma mesma *consigna escrita* permite diversas interpretações devido a indicações ambíguas. Muñoz *et al* (2015), por sua vez, comprovaram que essa ocorrência se efetiva por problemas de ordem lexical e textual. Por exemplo, em atividades que requerem do aluno "assinalar", termo utilizado em diversas disciplinas escolares, cuja interpretação parece corresponder a um sentido comum, poderia ser compreendido, no contexto utilizado, como "marcar, ressaltar, identificar, mencionar, explicar, fundamentar, reconhecer", entre outros, confundindo o aluno. Já no plano textual os autores confirmaram que, quando as *consignas* indicam várias etapas a serem realizadas, comumente, o aluno realiza apenas uma, pois os comandos não apresentam um mecanismo (mesmo que visual, como indicar as etapas em tópicos separados) advertindo que a *consigna* é composta por mais de um constituinte, resultando em respostas incompletas. Assim, o que o aluno produz nem sempre é o esperado pelo docente e pode não ter relação, especificamente, com falta de conhecimento. Aí jaz a importância de o professor ter bem claros os objetivos das atividades no momento de formular ou selecionar *consignas*, de modo a definir, a partir dos objetivos esperados, as tarefas que irá propor aos alunos.

Sobre o privilégio de *consignas escritas* como objeto de pesquisa, a despeito da importância da escrita para o desenvolvimento e da relevância inconteste desses estudos, a língua falada sempre se manifesta como a primeira instância de mediação subjetiva e, por isso, permite-nos pensar também na importância que a modalidade oral da língua adquire nos processos de ensino, principalmente, nas *consignas*. De acordo com Riestra (2004), as *consignas escritas* sempre se fazem acompanhar de *consignas orais*, na tentativa de explicar aquelas, que, por si sós, aparentam não ser suficientes para capacitar o aluno para a realização de determinada tarefa, por isso, neste momento, voltamos nossa atenção para estas. Pelas considerações da autora,

parece-nos que as *consignas orais* seriam subjacentes às *escritas*. No entanto, nossa hipótese é a de que as *consignas orais* também pertencem ao mesmo gênero instrucional e adquirem a mesma importância ao serem igualmente propulsoras de desenvolvimento, independentemente da escrita, considerando-se o estatuto de que pertencem a outra modalidade distinta da língua e não se bastam apenas como oralização da escrita, como já comprovado pelas Ciências da Linguagem.

Observamos igualmente que, no bojo desses estudos, somente os trabalhos de Riestra (2004, 2008) e de Condito (2013) partem de uma problematização das *consignas* como instrumentos mediadores, portadores de significações historicamente configuradas, tal como também as entendemos, em consonância com as abordagens do IS e do ISD.

Assim, considerando esse cenário e com a intenção de participar das discussões, em língua portuguesa, sobre dispositivos didáticos para letramentos, por um viés que possa trazer contribuições para o agir docente em sala de aula e para a formação de professores, uma vez que esse é nosso contexto profissional, analisamos *consignas orais* referentes a atividades propostas por um professor da educação básica (EB) de uma escola pública brasileira, observadas em aulas de LP para o ensino do gênero textual *artigo de opinião*.

Tendo em vista a premissa de que as *consignas* são um enunciado que prescreve, regula, ordena e dirige as práticas de ensino por meio de aspectos-chave que orientam o trabalho do aluno (Riestra, 2004), interessa-nos conhecer as relações com o conhecimento que as *consignas orais* favorecem, a partir dos processos de aprendizagem que promovem. Para tanto, propusemos três objetivos específicos para a pesquisa:

Quadro 1 – Objetivos específicos da pesquisa

1. Identificar as características das *consignas* orais propostas pelo professor sujeito da pesquisa;
2. Identificar as operações cognitivo-linguísticas que essas *consignas* desencadeiam;
3. Identificar as capacidades de linguagem que mobilizam nos alunos.

Para apresentarmos alguns resultados de nossa investigação, organizamos o artigo da seguinte forma: nesta introdução, com vistas nos objetivos da pesquisa,

discutimos o contexto em que se situa a problemática referente às *consignas*; nos próximos tópicos, expusemos, primeiramente, a fundamentação teórica que trata de outras noções conceituais relativas às *consignas* de tarefas escolares, além daquelas a que já nos referimos nestas considerações iniciais; e, posteriormente, os procedimentos metodológicos norteadores do percurso analítico; na sequência destes, detalhamos pontos específicos da análise do tratamento dispensado ao *corpus*; finalizando, apresentamos algumas considerações a respeito dos resultados da pesquisa.

Assim, passaremos, a seguir, aos aportes teóricos propostos, principalmente, por pesquisadores alinhados ao ISD e à Didática de Línguas.

Fundamentação teórica: o que se entende por consignas de tarefas escolares

Dolz, Gagnon e Decândio (2010) definem *consigna* como um gênero cuja finalidade é instruir o aluno para a realização de atividades. Tendo em conta que as *consignas* são um gênero textual/discursivo instrucional, torna-se relevante conhecer as considerações de Silvestri (1995) sobre o discurso instrucional. Segundo a autora, o propósito comunicacional desse tipo de enunciado é garantir que o interlocutor realize uma ação determinada, por isso, deve ser formulado com precisão e clareza para que a tarefa solicitada seja executada de forma coerente com o que se pede. Além disso, o texto instrucional deve levar o outro a desenvolver determinadas condutas, ações ou adquirir conhecimentos que não possui, ou seja, a instrução deve organizar e regular processos mentais e atividades por meio de prescrições sistemáticas e ordenadas. Na mesma direção, Riestra (2004) assevera que a elaboração dos textos das *consignas*, defendidas por ela como um objeto complexo que envolve tanto os campos de estudos das ciências da linguagem como da psicologia, requer um nível de precisão e elaboração complexa.

Ao discorrerem sobre os gestos profissionais do trabalho docente, Aeby-Daghé e Dolz (2008) ressaltam que a formulação de *consignas* é o meio de implementação do gesto didático fundador de *formulação de tarefas*, pelo qual o objeto de ensino é presentificado e elementarizado pelo professor para o aluno, ou seja, a elaboração

de *consignas* integra uma das *macropreocupações* da *multiagenda* do trabalho docente – a *pilotagem* (Bucheton & Soulé, 2009). A *macropreocupação pilotagem* está ligada à geração de *consignas* e à orientação do tempo de aprendizagem. Assim, a elaboração desses enunciados favorece a aprendizagem do aluno e a regulação do professor quanto à aquisição de aprendizagem pelo aluno, ou seja, por meio delas, o docente avalia quais dimensões do objeto de ensino-aprendizagem foram apreendidas e quais não foram, possibilitando a ele resolver que atitudes precisam ser tomadas com relação a isso.

Nesse sentido, Moro (2008) propõe duas modalidades de *consignas*, segundo os objetivos almejados pelo professor ao formulá-las: (1) como *instrumento de avaliação* de conhecimentos, isto é, de constatação de um *saber-fazer*; e (2) como *ferramenta de produção* de conhecimentos, quer dizer, como um meio de *fazer-fazer*.

Como objeto de estudo, Riestra (2004) sugere focalizá-las segundo quatro focos de investigação. Quanto ao primeiro, o *sócio-histórico*, a autora parte das concepções de *mediação* e de *zona de desenvolvimento proximal* (ZDP), de Vygotsky (1991, 2001), argumentando que o potencial de desenvolvimento do estudante deve ser pensado pelo professor desde a formulação de *consignas*, as quais devem propiciar atividades que impliquem o desenvolvimento de habilidades cognitivas em um ambiente de trabalho coletivo no qual o estudante possa construir aprendizagens por meio da solução de problemas que se relacionem com seu contexto sociocultural. O segundo foco, referente ao *aspecto de atividade*, toma as *consignas* como processo psicológico construído pelos docentes para que seja realizado pelos alunos, é um instrumento da didática que permite *ações de linguagem* dentro da atividade de ensino. As ações intramentais, resultado de reflexões dos alunos, evidenciam-se nas suas produções textuais. A Teoria da Atividade, de Leontiev (1983), sustenta esse foco de ensino. No terceiro, Riestra (2004) trata do *aspecto dialógico* pela perspectiva de Bakhtin (2003). Por esse viés, a ação humana tem um sentido e uma finalidade, assim, a *consigna* constitui um instrumento necessário para a comunicação entre professor e aluno, instaurando os parceiros dos intercâmbios verbais. Como finalidade, orientam as ações verbais dos estudantes para que possam interiorizar capacidades de linguagem que se refletem em seus textos. O quarto foco diz respeito à *mediação*, tal como proposta por Vygotsky (1991,

2001), e propõe duas dimensões fundamentais: a *consigna* como (1) *instrumento cultural* na mediação entre pensamento e linguagem, isto é, uma *ação de linguagem* produzida pelo professor para provocar um efeito na mente do aluno, construir um espaço para resolução de problemas, um trajeto de elaboração mental que favorece a apropriação de determinadas *capacidades discursivas*; e (2) *textualização*, uma *ação de linguagem* do professor cuja finalidade é guiar, por meio de signos, diversas *ações de linguagem* dos alunos no processo de interiorização de *capacidades linguísticas*. Como segmentos textuais, as *consignas* relacionam-se com a gramática da língua, com as teorias de texto, enunciação e discurso.

Para nossas análises, neste artigo, apoiamo-nos, principalmente, no quarto foco de estudos proposto por Riestra (2004).

Decisões metodológicas: categorias para a análise de consignas

Tomando a produção linguageira do professor como foco de investigação e o objeto *consignas orais* produzidas por ele bem como os objetivos de nossa investigação (cf. Quadro 1), três perguntas nos guiaram na análise e definiram os demais elementos da pesquisa:

Quadro 2 – Elementos organizadores da pesquisa

Perguntas	Instrumento	*Corpus*
1. Quais características apresentam as *consignas orais* elaboradas por um professor de LP da EB para o ensino de determinado objeto de saber? 2. Quais processos de aprendizagem essas *consignas* promovem? 3. Quais capacidades de linguagem estão implicadas nelas?	Videogravação de várias horas em aulas de LP do professor sujeito da pesquisa	1. Texto da transcrição de trechos significativos do oral gravado nas aulas de LP, referentes ao objeto de pesquisa; 2. Uma sequência de ensino (SE01) do objeto *artigo de opinião*.

Para a categorização e análise dos dados, recorremos às propostas de Moro (2008); de Espósito *et al*. (2010) e de Labella-Sánchez e Souza (2009), que, do ponto de vista textual/discursivo, assinalam o caráter instrucional das *consignas* e os elementos

que implicam: um *enunciador* (professor, autor de livro didático) o qual propõe uma atividade a um *enunciatário* (aluno) com um/a objetivo/intenção preestabelecido/a. Embora as categorizações propostas pelos autores tenham sido aplicadas a *consignas escritas*, acreditamos que elas também podem nos auxiliar na análise, se aplicadas a *consignas orais*, pois, como dissemos anteriormente, nós as entendemos como integrantes do mesmo gênero textual/discursivo instrucional, da mesma forma como Condito (2013) as concebe.

Moro (2008) caracteriza as *consignas* sob dois critérios básicos: (1) *modalidades operacionais* (de acordo com o número de etapas propostas e o número de constituintes – *simples* e *processuais* – e, ainda, segundo a atividade intelectual requerida, que indicam processos cognitivos); e (2) *modalidades enunciativas* (*asseverativas*, *imperativas* e *interrogativas*), acrescentando que a dificuldade de formulação de *consignas* pode estar em planos distintos de análise da língua: *lexical*, *morfossintático*, *textual* e/ou *pragmático*.

Espósito *et al*. (2010) elaboram uma tipologia de *consignas* quanto à sua *intencionalidade*, *modalidade* e *origem*. Dentre esses critérios, tomaremos a categorização por *intencionalidade* (*organizativas*, de *reprodução*, de *compreensão* e de *opinião*), pois, segundo os autores, essa categoria pretende revelar para onde a *consigna* orienta, ou seja, o que o professor pretende quando as propõe e de que forma administra o tempo de aprendizagem.

Labella-Sánchez e Souza (2009) utilizam como critério de análise a associação de *capacidades de linguagem* (Schneuwly & Dolz, 2004) abordadas pelos referenciais teóricos do ISD como operações de linguagem necessárias para as ações de linguagem realizadas pelos agentes nos quadros da atividade social, nas práticas de linguagens em que estiverem inseridos. Segundo essas prerrogativas (Bronckart, 2003), as *capacidades de linguagem* são a real unidade de análise e de ensino e aprendizagem. Assim, para analisar, observar e tornar toda essa dinâmica "ensinável", três ordens distintas de *capacidades de linguagem* são requeridas para a produção de um texto numa situação de interação determinada: a *capacidade de ação* (CA), a *capacidade discursiva* (CD) e a *capacidade linguístico-discursiva* (CLD). A primeira refere-se à capacidade de adaptação do agente às características do contexto e de seu conteúdo referencial: representações relativas ao lugar e ao

momento nos quais o texto é produzido, à posição social dos participantes, ao objetivo da interação; conhecimentos de mundo armazenados na memória e acionados para a compreensão e produção dos textos. A segunda é relativa à forma com que o agente organiza a infraestrutura geral dos textos a partir da seleção de variantes discursivas e da elaboração de sequências textuais. A terceira diz respeito à arquitetura interna dos textos e às operações linguísticas implicadas na produção deles (operações de textualização, de construção de enunciados, vozes enunciativas, e escolhas lexicais). Dessa forma, a elaboração de *consignas* está diretamente ligada ao desenvolvimento de *capacidades de linguagem* do aluno.

Como categorização das *consignas orais* que integram o *corpus* de nossa pesquisa, utilizamos a associação dessas *capacidades*, tal qual o instrumento de análise proposto por Labella-Sánchez e Souza (2009), a saber: CA; CA+CD; CA+CD+CLD, dependendo da complexidade das operações cognitivo-linguísticas que essas *consignas* mobilizam nos alunos.

Com vistas em nosso objeto de estudo – as *consignas orais* produzidas por um professor de LP –, o *corpus* de análise foi gerado a partir da gravação em vídeo de uma sequência de ensino (SE01) do gênero *artigo de opinião* para alunos do 9º ano do Ensino Fundamental de uma escola pública brasileira da cidade de Campo Grande, em Mato Grosso do Sul. Para que pudesse ser analisada, condensamos a SE01, gravada e transcrita, em uma unidade mais apreensível: uma *sinopse* delimitada pela elementarização (Aeby-Daghé & Dolz, 2008) do objeto de ensino em atividades escolares propostas pelo professor, o que nos possibilitou identificar o número de tarefas e de *consignas* elaboradas pelo docente. A sinopse, organizada em segmentos de orientação temática (SOTs) (Bulea, 2010), de acordo com as atividades propostas, encontra-se descrita na Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 – Sinopse da macroestrutura da SE01

SOTs	Tarefas	*Consignas*
Escolha do assunto polêmico	01	02
Pesquisa sobre o assunto	01	02
Caracterização do gênero *artigo de opinião*	01	01
Leitura de artigo de opinião	01	02
Observação de argumentos	01	01
Debate regrado	01	09

Produção de artigos (individual/alunos)	01	01
Total	**07**	**18**

Consignas orais: resultados de uma análise

A análise dos dados revelou que o objeto de ensino *artigo de opinião* foi topicalizado (Nascimento, 2011) pelo professor em 07 tarefas e 18 *consignas orais* (cf. Tabela 1). Quanto à forma, as *consignas* desse tipo são proferidas verbalmente pelo professor em um espaço de interação didática presencial/síncrono e têm a característica de ser enunciadas mais de uma vez, podendo ser (re)formuladas de maneiras diferentes, segundo as demandas dos alunos. Por exemplo, (E1)[68] "Qual é a opinião do autor? Quais foram os argumentos que ele usou?", e, diante da hesitação dos alunos para responder à segunda pergunta, o professor reformula a *consigna interrogativa*, de modo a explicar aos alunos o que são argumentos, embora já o tivesse feito quando da exposição das características do gênero em questão: (E2) "Como vocês descobriram o que ele pensa sobre a redução da maioridade penal? Como vocês chegaram à conclusão de que o autor é contra? Por que que ele é contra?".

As *consignas orais* produzidas também apresentam marcadores conversacionais, típicos da oralidade, com função fática (para chamar atenção do aluno, garantindo que eles ouviram e entenderam), como em: (E3) "No vídeo que vocês vão assistir vai ter outras ideias sobre o assunto. Sugiro que vocês apontem essas ideias, *tá*?"; e repetições para reforçar informações, orientações, por exemplo: (E4) "Depois, cada grupo vai elaborar quatro perguntas que será direcionada para o outro grupo. Vocês vão elaborar 04 perguntas sobre a redução da maioridade penal, quatro perguntas.".

De acordo com as etapas propostas e o número de constituintes das *consignas*, que caracterizam as *modalidades operacionais* (Moro, 2008), foram identificadas 12 *consignas simples*, nas quais se solicita a realização de apenas 01 atividade; 05 *consignas processuais*, em que o professor propõe uma série de etapas encadeadas a cumprir; e 01 *consigna composta*. Esta última não é uma categoria descrita por Moro

[68] Os excertos citados no corpo do texto, referentes às *consignas orais* elaboradas pelo professor, foram identificados pela letra E (excerto) e pelo algarismo relativo à sequência ou à ordem (1, 2 etc.) em que são citados.

(2008), mas, da mesma forma como ocorreu com *consignas escritas* analisadas por Muñoz *et al*. (2015), ela também emerge de nossos dados e se caracteriza por contar com mais de um constituinte, como as *processuais*, porém, diferentemente dessas, não há uma relação lógica ou sequencial entre eles, podendo o aluno realizar a tarefa sem cumprir uma ordem ou hierarquia específica. No Quadro 3, trouxemos exemplos de *consignas* do *corpus*, categorizadas, primeiramente, de acordo com essa *modalidade operacional*.

Quadro 3 – Modalidades operacionais e enunciativas (exemplos)

Operacionais	*Consignas* orais	Enunciativas
Simples	*Procurem no ECA [Estatuto da Criança e do Adolescente] as seis medidas punitivas para jovens infratores.*	Imperativa
Processual	*Agora eu queria saber quais assuntos polêmicos vocês gostariam de discutir. Vamos juntos sugerir e escolher.*	Asseverativa
Composta	*Qual é a opinião do autor? Quais foram os argumentos que ele usou?*	Interrogativa

Segundo as *modalidades operacionais* encontradas, os tipos de atividade intelectual (Moro, 2008) requeridos dos alunos foram:

Tabela 2 – Modalidades e atividade intelectual requerida

Operacionais	Atividade intelectual requerida	Totais
Simples	explicar (1), pesquisar (1), procurar (1), copiar (2), ler (1), formar (1), organizar (1), elaborar (1), perguntar (2), escrever (1)	12
Processuais	sugerir e escolher (1), assistir e apontar (1), discutir e responder (3)	05
Compostas	dizer (e) indicar (1)	01

Embora o número maior de enunciados seja de *consignas simples* (12), elas se referem tanto a atividades que exigem processos cognitivos de menor complexidade, tais como os relacionados à reprodução de informações, por exemplo em (E5): "Procurem no ECA as seis medidas punitivas para jovens infratores."; ou em (E6):"Copiem as características do artigo de opinião."; como exigem processos cognitivos de ordem superior, vinculados à leitura, compreensão, inferência, seleção e organização de informações, como em (E7), por exemplo, "Agora, cada grupo vai organizar tudo o que fizeram, pesquisaram sobre a redução da maioridade penal.", *consigna simples* que requesita a leitura e discussão de textos trazidos pelos colegas.

Observamos que ao articularmos os critérios de análise propostos por Moro (2008), *consignas* categorizadas como *simples*, visto requererem a realização de uma única atividade, podem ter resultado semelhante a *consignas processuais*, mais complexas em sua realização e também, por vezes, ambíguas em sua interpetação, como no caso do exemplo (E7), citado há pouco, "*organizar* tudo o que fizeram, pesquisaram...", que pode significar *separar* (mas, segundo qual critério?), *ordenar* (colocar em ordem de quê?), *arrumar* (como?). Outro exemplo de problemas de compreensão de *consignas*, acarretados no plano *lexical*, seria o uso do verbo "apontar" em (E3): "No vídeo que vocês vão assistir vai ter outras ideias sobre o assunto. Sugiro que vocês *apontem* essas ideias, tá?." ("apontar" seria *indicar*, *marcar*, *ressaltar*, *identificar*, *mencionar*, *anotar...*?). Como a atividade tinha o objetivo de levar à construção futura de argumentos a partir das "ideias" que surgiriam no vídeo, "apontar" significa *anotar*, nesse contexto. A ambiguidade do termo surge como mais um complicador no processamento das operações que requerem assistir ao vídeo, selecionar, inferir e interpretar as informações veiculadas nos programas a que os alunos assistiriam, e tomar notas delas.

Problemas desse tipo parecem gerar obstáculos para a compreensão das *consignas* e também para o desenvolvimento da autonomia dos alunos em suas práticas de aprendizagem, pois os estudantes necessitariam da mediação do professor para interpretá-las e realizá-las a contento. No caso do exemplo citado no excerto (E3), tão logo o professor o tenha enunciado, alunos perguntaram "Como assim apontar?". Na sequência à pergunta dos alunos, o professor explica que eles devem "anotar as ideias" que surgiriam no vídeo a que assistiriam. Esse diálogo entre os alunos e o professor corrobora nossa conclusão, pois os aprendizes ficaram em dúvida sobre o que deveriam fazer e precisaram recorrer ao docente, o qual reformulou a *consigna* para que os estudantes a entendessem.

No plano *textual*, outro obstáculo é evidenciado na *consigna oral* referente à atividade de produção textual, que, embora sendo uma *consigna simples*, exige um processo cognitivo complexo: em (E8), temos: "Vocês vão escrever uma produção de textos sobre tudo o que foi discutido em sala de aula sobre a redução da maioridade penal. Vocês vão escrever um artigo de opinião sobre o seu ponto de vista, sobre isso.". Podemos observar que as condições de produção não são

totalmente especificadas na *consigna oral*, resultado semelhante ao obtido por alguns pesquisadores de língua espanhola citados anteriormente. Observemos que ela informa o gênero de texto/discurso e o assunto a ser abordado, no entanto, não se refere aos parceiros da interação ou ao propósito comunicativo do texto. Nesse sentido, a produção não extrapola os limites da sala de aula e se restringe a cumprir uma exigência do professor para a avaliação. À continuação, uma das orientações do docente confirma essa análise: (E9) "[...] Só não deixa para última hora senão você faz um texto ruim, porque fez correndo e aí você não cria um texto bom e a sua *nota* não vai ser bacana também.".

Quanto às *modalidade enunciativas* (Moro, 2008), as *consignas simples* dividiram-se entre 05 *asseverativas*, 05 *imperativas* e 02 *interrogativas*; as *processuais*, em 01 *asseverativa* e 04 *imperativas*; a única *composta* foi expressa por meio de *interrogações*. No Quadro 1, podemos observar alguns exemplos de *consignas orais* categorizadas nessa modalidade. Em pesquisa sobre *consignas escritas*, Muñoz *et al*. (2015) encontrou uma relação entre *consignas interrogativas* e *consignas* que não requer do aluno atividade intelectual mais complexa, como por exemplo, a simples localização e retirada de infomações de textos outros, utilizados como dispositivos dáticos pelo professor. No entanto, no caso das *consignas orais* que integram nosso *corpus* de pesquisa, essa relação não se confirma, como podemos observar no exemplo citado no excerto (E1), no qual o aluno precisa identificar os argumentos, compreendê-los e inferir dessas informações a opinião do autor sobre a questão polêmica que norteia suas decisões textuais. O número relativamente equilibrado entre as *consignas asseverativas* (06) e as *imperativas* (09) parece ter relação com a intenção do professor de aproximar-se dos alunos, amenizando o efeito de ordem que as *consignas imperativas* constroem, o que pode fazer parte de seu estilo profissional (Clot, 2006). Nos próximos excertos citados, temos exemplos que talvez possam confirmar nossa análise: (E10) "A partir de hoje, até amanhã e sexta, vamos ter uma missão: pesquisar tudo sobre isso."; (E11) "Vamos ler um artigo agora.". Notemos que o uso da primeira pessoa do plural é um recursos linguístico que também contribui para o efeito de aproximação. Quanto às *imperativas*, a maioria delas aparece durante o *debate regrado* realizado entre os alunos. Nessa atividade, o professor assume a função de mediador, aquele que garante que as regras do debate serão respeitadas, sendo, por isso, mais incisivo na proposição das *consignas*.

Desse modo, temos, por exemplo: (E12) "Grupo 1, pergunte!"; (E13) "Grupo 2, discutam a pergunta e podem responder!".

Sobre a *intencionalidade* (Espósito *et al*., 2010) manifestada nas *consignas orais* analisadas, encontramos 08 *consignas de reprodução*; 07, de *opinião*; 04, de *organização*; e 07, de *compreensão*, com a ressalva de que uma *consigna* pode envolver mais de uma categoria. Apesar de algumas *consignas simples* também englobarem processos cognitivos complexos, conforme dissemos, a maioria delas são de *reprodução* (06) – localização e repetição de informações recebidas de fontes distintas (livros, artigos, vídeos etc.). Como era de se esperar, as *consignas processuais* são as que dão ao aluno a oportunidade de ele manifestar sua *opinião* (05) – expressar saberes, gostos, preferências, inquietudes e pontos de vista – e favorecem operações que envolvem a sua *compreensão* (07) – orientam para a reformulação da informação trabalhada, transferindo e aplicando conhecimentos adquiridos a novas situações –, o que pode resultar em desenvolvimento da autonomia e da autorregulação nos processos de compreeensão e produção textual. Davini (2009), citado por Espósito *et al* (2010), afirma ainda que esse tipo de *consigna* leva a apendizagens que requerem maior esforço cognitivo e contribui para o desenvolvimento da autoestima do aluno e o reconhecimento no grupo. Além dessas, uma quarta categoria foi observada: 04 *consignas* foram elaboradas pelo professor com a intenção de também *organizar*, criar uma atmosfera para o desenvolvimento de tarefas (a formação de grupos para o debate, por exemplo), de forma a propor pautas de trabalho que especificam uma rotina. No Quadro 4, trouxemos exemplos de *consignas* que se enquadram nas categorias citadas quanto à *intencionalidade*.

Quadro 4 – Categorias referentes à intencionalidade

Tipo	*Consignas* orais
de Compreensão	*Qual é a opinião do autor? Quais foram os argumentos que ele usou?*
de Opinião	*Discutam a pergunta e podem responder!*
Organizativa	*Agora, vocês vão formar dois grupos... um aqui, a favor, e outro aqui, contra.*
de Reprodução	*Copiem as características do artigo de opinião.*

Parte do percurso que fizemos até o momento tem como objetivo a identificação das *operações cognitivo-linguísticas* desencadeadas pelas *consignas orais* que

identificamos na SE01, implementada pelo professor, para a presentificação do objeto de ensino *artigo de opinião*, de modo a correlacioná-las às *capacidades de linguagem* que mobilizam. Para tanto, recorremos, primeiramente, à articulação das categorias de *intencionalidade* (Espósito *et al*., 2010) às categorias de *modalidade operacional* (Moro, 2008) e, em seguida, às *capacidades de linguagem* associadas (Labella-Sánchez & Souza, 2009). Alertamos que, nesse movimento, o número de *consignas* encontradas na SE01 não corresponde ao número de operações cognitivo-linguísticas, pois uma *consigna* pode exigir várias operações. Além disso, consideramos que nem todas as *consignas orais* se enquadraram na proposta de análise de Labella-Sánchez & Souza (2009), sendo possível encontrar *consignas* que não mobilizam *capacidades de linguagem* como, por exemplo, aquelas que levam o aluno a apenas buscar e localizar informações (que não façam parte de um processo) sem a necessidade de sintetizar, reinterpretar, atribuir novos sentidos; ou, ainda, apenas, reproduzir informações, como em atividades que propõem cópias delas, por exemplo. Isso posto, os resultados que obtivemos são os seguintes:

Tabela 3 – Operações cognitivo-linguísticas e capaciades de linguagem

Operações cognitivo-linguística	Nº de *consignas*	Capacidades de linguagem
Identificar	06	CA+CLD
Reconhecer	06	
Analisar	08	CA; CA+CD; CA+CD+CLD
Inferir	06	
Relacionar	07	

Conforme Tabela 3, observamos a predominância de *capacidades de linguagem* referentes à associação entre CA+CD+CLD. Isso ocorre, principalmente, devido às atividades de pesquisa do assunto polêmico discutido (redução da maioridade penal) e de realização do *debate regrado* sobre esse assunto polêmico, cujo objetivo era a elaboração/desenvolvimento de argumentos contra e a favor à questão polêmica discutida. As operações exigidas correspondentes a elas foram *analisar*, *inferir, relacionar*. Nessa associação, as *consignas orais* levam o aluno à compreensão do contexto geral de produção do texto, à realização de inferência considerando as vozes enunciativas que se articulam no texto, a intenção do produtor, a forma como a infraestrutura geral do texto influencia na veiculação das informações, o papel de

elementos linguístico-discursivos e seu significado comunicativo e pragmático na produção e recepção do texto.

As *capacidades* menos exigidas referem-se à associação CA+CD, que dá ênfase à análise da infraestrutura textual do gênero e ao reconhecimento do funcionamento comunicativo dessa infraestrutura de realizar inferências ou chegar a conclusões, considerando a forma como o conteúdo se encadeia nessa infraestrutura. A associação CA+CLD estão ligadas às operações *identificar* e *reconhecer* que integram as *consignas orais processuais*. Essas *consignas* mobilizam a *capacidade de ação*, principalmente, no tocante a inferir ou tirar conclusões ao considerar elementos que se referem ao conteúdo dos textos. Esses resultados dirigem nossa atenção para a maneira superficial como o gênero *artigo de opinião*, o objeto de ensino unificador da SE01, foi trabalhado pelo professor, ao contrário do gênero *debate regrado*, cuja mobilização tinha como objetivo subsidiar o desenvolvimento de argumentos para auxiliar a produção textual de *artigos de opinião* pelos alunos.

Desse modo, além do número reduzido de atividades destinadas à apreensão das características do *artigo de opinião* (sobre a infraestrutura do gênero, por exemplo), algumas delas não mobilizaram o desenvolvimento de *capacidades de linguagem*, como é o caso da *cópia* das características do gênero, expostas em *slides* preparados pelo professor. Notemos que uma das *consignas orais*, voltada para a compreensão textual, indagava dos alunos quais eram os argumentos do autor do artigo lido ao posicionar-se contra a redução da maioridade penal (cf. E1). Os alunos titubearam diante da questão, levando o professor a reformulá-la de modo que eles entendessem o que seriam "argumentos" (cf. E2), questão tratada pelo docente nos *slides* expostos em aula e copiados pelos alunos. Majoritariamente, as aulas dedicadas pelo professor ao ensino específico desse gênero foram aulas tradicionais, transmissivas, sem a participação efetiva dos alunos. Já o gênero *debate regrado* contou com a participação intensa dos alunos em momentos de interação e colaboração entre eles, possibilitando que compreendessem as questões envolvidas, opinassem e desenvolvessem a autonomia, desde a pesquisa antecipada referente à questão polêmica discutida até a discussão com os pares em sala de aula, o que revelou indícios da metodologia ativa de ensino-aprendizagem baseada em *aula invertida* (Bergmann & Sams, 2016).

Esses resultados também exemplificam a lenta transformação das práticas de ensino, historicamente transmitidas de geração em geração, cristalizadas no agir docente e que influenciam diretamente o ensino dos objetos. Dessa forma, ainda são encontradas, ao mesmo tempo, maneiras antigas e inovadoras de abordá-los, que caracterizam a construção do novo juntamente com a manutenção do antigo, resultado da sedimentação e continuidade das práticas de ensino ao longo do tempo (Schneuwly, Cordeiro & Dolz, 2005).

Considerações finais

Neste artigo, divulgamos alguns resultados referentes a uma análise de *consignas orais* elaboradas pelo professor para o ensino de língua materna.

As tarefas que os alunos devem executar em sala de aula são antecedidas por indicações do professor que sempre supõem uma *consigna*, seja oral e/ou escrita. Desse modo, as *consignas* atuam como instrumentos mediadores da realização de tarefas concretas em aula, em um espaço interpsicológico de mediação. São, portanto, de acordo com as concepções de Vygotsky (1991, 2001), um espaço sociodiscursivo específico que opera como mediador na relação entre pensamento e linguagem, instrumentos atuantes entre a ZDP do aluno e suas produções verbais na aquisição dos saberes. Como tais, constituem-se, então, como mediadores sensíveis às oportunidades de ampliação de desempenhos e de abertura a novos conhecimentos para o aluno. Contudo, como vimos na análise, se não houver uma preocupação ou um cuidado consciente do professor com relação à elaboração clara e objetiva dessa ferramenta, com base no que se espera dos alunos, e, ainda, com a integração delas a metodologias que privilegiem a participação ativa do aluno, é muito provável que muitas não servirão efetivamente de instrumento mediador para a aprendizagem dos estudantes. Desse modo, defendemos que essa deve ser mais uma das preocupações dos cursos de formação de professores no sentido de chamar a atenção dos futuros docentes para a necessidade desses cuidados no planejamento de suas ações em sala de aula, bem como orientá-los na elaboração de *consignas*, pois estas parecem ser um dos pontos-chave para a aprendizagem efetiva dos alunos.

Referências bibliográficas:

Aeby-Daghé, S., & Dolz, J. (2008). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignemente-apprentissage du texte d'opinion. In D. Bucheton & O. Dezutter (Org.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*: un défi pour la recherche et la formation. Bruxelas: De Boeck.

Atorresi, A. (2005). Construcción y evalucación de consignas para evaluar la escritura como competência para la vida. *Enunciación*, *10* (1), 04-14. Disponível em: http://revistas.udistrital.edu.co/ojs/index.php/enunc/article/view/447/678. Acesso em: ago./2017.

Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Barbieri, R. M. G. (2009). *As produções textuais dos alunos de quarta série do ensino fundamental*: o que revelam sobre a prática docente. (Dissertação de mestrado). Presidente Prudente. Disponível em: http://bdtd.unoeste.br:80801/jspui/handle/tede/810. Acesso em: jul./2017.

Bergmann, J., & Sams, A. (2016). *Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem*. Rio de Janeiro: LTC.

Bronckart, J-P. (2003): *Atividade de linguagem, textos e discurso: por un interacionismo sociodiscursivo*. 2. ed. São Paulo, Educ.

Bucheton. D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et Didactique*, *3* (3). Octobre/2009. Disponível em: https://educationdidactique.revues.org/543?lang=es. Acesso em: ago./2016.

Bulea, E. (2010). *Psicologia do trabalho*. *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade*. Campinas: Mercado de Letras.

Clot, Y. (2006). *Psicologia do trabalho*. Rio de Janeiro: Vozes.

Condito, V. (2013). ¿Da lo mismo decirlo que escribirlo...? Hacia una reflexión respectivas de las cnsignas de modalidad escrita y modalidad oral en el contexto de enseñanza-aprendizaje. *El todo de* Astier, ano 4, n. 7, out. 2013, p. 75-90. Disponível em: http://www.eltoldodeastier.fahce.unlp.edu.ar/numeros/numero7/MCondito.pdf/view. Acesso em ago./2017.

Dolz, J., Gagnon, R., & Decândio, F. (2010). *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado das Letras.

Espósito S. E., Barrera, M. E., Gallo, M. R., Martinez, V. M., Ocampo, M., & Tagliavini, G. L. (2010). *Las consignas escolares como dispositivos para el aprendizaje. Neuquén: Presidencia de la Nación.* Disponível em: http://www.fundaciongeb.org.ar/ecomunitaria/publicaciones/consignas_cs_sociales.pdf. Acesso em: set./2017.

Fajre, C., & Arancibia, V. H. (2000). La *consigna*: un manual de instrucciones para leer la escuela. *Revistas Científicas Complutenses*, Didáctica *(Lengua y Literatura)*, (12), 121-138. Disponível em: https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/viewFile/DIDA0000110121A/19633. Acesso em: jul./2017.

Felix, T. R. (2017). *Instrumentos organizadores da progressão dos conteúdos de ensino em língua portuguesa*. (Dissertação de Mestrado). Londrina.

García, E. (2010). *La pregunta como intervención cognitiva*. México: Limus.

González, M. J. C. (2010). Las *consignas* como enunciados orientadores de los processos de escritura em el aula. *Enunciación*, *15* (2), 58-67, jul.-dez. Disponível em: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?código=3661410. Acesso em: jun./2016.

Labella-Sánchez, N., & Souza, H. D. L. (2009). O uso do interacionismo sociodiscursivo e das capacidades de linguagem nas reflexões sobre a implementação do ensino da Língua Espanhola no currículo de Ensino Médio. *V SIGET*. Ago./2009, Caxias do Sul. Disponível em:

http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos_autor/arquivos/o_uso_do_interacionismo_sociodiscursivo_e_das_capacidades_de_linguagem_nas_reflexoes_sobre.pdf. Acesso em set./2016.

Leontiev, A. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo.* 2. ed. São Paulo: Centauro.

Moro, S. M. (2008). Las *consignas* escolares. In N. Desinano (Org.), *Crónica de uma experiencia em la escuela media.* Rosario: Laborde Editor.

Muñoz, S., Suárez, A., & Ponce, M. (2015). Las *consignas* escolares como enunciados mediadores de los aprendizajes: primeiras aproximaciones. *Anas VIII Jornadas Nacionales y 1º Congresso Internacional sobre la Formación del Professorado*. Argentina: Facultad de Humanidades/Universida Nacional de Mar del Plata, 2015. Disponível em: http://www.mdp.edu.ar/humanidades/pedagogia/jornadas/jprof2015/ponencias/munoz.pdf. Acesso em: ago./2017.

Nascimento, E. L. (2011). A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. *Signum*: Estudos Linguísticos, Londrina, (14/2), 421-445, jun. Disponível em: file:///C:/Users/%C3%89ri/Downloads/8643-39884-1-PB.pdf. Acesso em: ago./2015.

Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el interacionismo sociodiscursivo.* Buenos Aires: Miño y Dávila.

Riestra, D. (2004). *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua.* (Tese de Doutorado). San Carlos de Bariloche. Disponível em: www.en.scientificcommons.org/2388463. Acesso em: jun./2016.

Schneuwly, B., & Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercados de Letras.

Schneuwly, B., Cordeiro, G. S., & Dolz, J. (2005). A la recherche de l'objet enseigné: une démarche multifocale. Les dossiers des sciences de l'éducation, (14), 77-93.

Silvestri, A. (1995). *Discurso instrucional*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.

Vázquez, A., Jakob, I., Rosales, P, & Pelizza, L. (2006). *Consignas de escritura y procesos cognitivo-lingüísticos implicados*. Un estudio en la universidad. Disponível em: www.tesisenred.net/bitstream/handle/10803/383518/AVA_TESIS.pdf?sequence=1. Acesso em: ago./2017.

Vygotsky, L. S. (1991). *A formação social da mente*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (2001). *Pensamento e linguagem*. 4. ed. São Paulo: Ridendo Castigat Moraes. Disponível em: www.jahr.org. Acesso em: abr./2015.

GÊNEROS ACADÊMICOS COMO INSTRUMENTOS PARA UMA PROPOSTA DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DA TUTORIA: FORMAÇÃO E INTERVENÇÃO

Eliana Moraes de Almeida Alencar

UFMT, Instituto de Linguagens, Departamento de Letras. eliana.moraes.a@gmail.com. Cuiabá/MT, Brasil.

Felipe Eversom Camargo Pontes

UFMT, Instituto de Linguagens, Departamento de Letras. felipe.uf@hotmail.com. Cuiabá/MT, Brasil.

Resumo

Esta pesquisa retrata a experiência do Programa de Tutoria de Língua Portuguesa da Universidade Federal de Mato Grosso em 2016. O projeto atende alunos do campus de Cuiabá que são orientados por seus professores a buscar acompanhamento na disciplina, ou por interesse próprio e voluntário. A partir do diagnóstico inicial foram selecionados gêneros da esfera acadêmica para orientar a reflexão sobre a língua e perceber o funcionamento dos diversos mecanismos que estruturam esses gêneros. Toma-se como pressuposto que tais gêneros, como instrumentos, constituem formas que estruturam e mediam nossa relação com situações e conhecimentos, e, portanto, exercem uma influência considerável na construção do conhecimento (Rabardel, 1999, 2001). Sob a orientação da pesquisadora e num trabalho colaborativo, o aluno tutor realizou todas as etapas de preparação e execução das atividades, partindo da perspectiva da abordagem do Interacionismo Sociodiscursivo - ISD (Machado, 2009; Bronckart, 2006, 2009). Nesse sentido, optou-se pela proposta de análise do ISD: o folhado textual, da infraestrutura global do texto aos mecanismos de textualização e enunciativos. Compreende-se que a linguagem como atividade comunicativa permite agir no/sobre/pelo mundo. A reflexão assim como a conscientização podem impulsionar o desenvolvimento dos alunos e contribuir para sua formação. Além disso, a vivência do aluno-tutor em formação permite que o mesmo possa articular as perspectivas teóricas com a prática desse agir docente, abrindo inúmeras possibilidades por meio dessa intervenção.

Palavras-chave

Gêneros Acadêmicos; Instrumentos; Interacionismo Sociodiscursivo; Folhado Textual.

Introdução

Os alunos que conseguem ingressar na graduação, seja ela em instituição pública ou privada, apresentam dificuldades de adaptação a essa nova esfera social e às diversas interações e práticas linguageiras que o contexto demanda.

Cotidianamente, eles precisam produzir e interpretar textos orais e escritos pertencentes aos gêneros acadêmicos. Essas atividades envolvem o domínio de vocabulário técnico específico, o hábito da leitura e a prática de escrita e reescrita dos próprios textos, ou seja, os alunos são apresentados a situações e práticas sociais com contextos e objetivos definidos e bem diferentes aos anteriormente vivenciados no ensino médio (Alencar, 2016).

Grande parte das instituições, reforçando algumas crenças e concepções sobre as causas dessa problemática, resolveu ofertar em seus currículos algumas disciplinas denominadas: Leitura e Produção de Textos, Prática de Leitura e Produção, Língua Portuguesa, acreditando que o domínio de técnicas ou a abordagem de certos conteúdos seriam suficientes para propiciar o desenvolvimento de capacidades de linguagem que essas interações comunicativas tanto demandam (Alencar, 2016).

Em trabalho anterior, a partir da análise das ementas de disciplinas da área de língua portuguesa na UFMT foi possível evidenciar que "(...) a língua portuguesa no contexto da universidade é vista sob três aspectos: sua finalidade (comunicação, expressão); sua instrumentalidade (produzir textos, redigir, ler, interpretar) e sua identidade (língua/linguagem)". Entre estes, predomina o aspecto técnico ou instrumental do uso da língua (Alencar, 2016).

Nesse sentido, emergiram várias reflexões sobre os objetivos e a essência do trabalho da Tutoria em Língua Portuguesa, os quais pudessem romper algumas dessas concepções e fornecer subsídios teóricos e práticos para os processos de ensino e aprendizagem dos gêneros da esfera acadêmica. Esta pesquisa reflete um relato dos trabalhos deste Programa da Universidade Federal de Mato Grosso – Campus Cuiabá, o qual presta atendimento a alunos que se defrontam com inúmeras dificuldades quanto à leitura e produção de textos da esfera acadêmica.

Acredita-se que "a ação humana constitui o produto da apropriação das propriedades da atividade social, a qual é mediada pela linguagem" (Bronckart, 2009, p.42). Assim, o programa de pesquisa do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD) fornece as bases necessárias e o modelo de análise de textos que norteia nossos trabalhos, refletidos principalmente nos textos de Bronckart (2008, 2009) e Machado (2009). Outros aportes são oriundos da perspectiva da linguagem como mediação no desenvolvimento humano de base Vygotskiana (nos textos e pesquisa do ISD) e da noção de artefatos e instrumentos proposta por Rabardel (1999, 2001).

O artigo aborda inicialmente o panorama teórico e metodológico que fundamenta a pesquisa. Posteriormente, apresenta alguns dados coletados e analisados – textos dos gêneros resenha e resumo – seguindo o programa de análise de textos do ISD e com o apoio de uma ferramenta computacional (o programa Tropes).

Finalmente, tecem-se algumas considerações sobre os resultados evidenciados pela análise dos materiais, apontando alguns possíveis caminhos, enfatizando especialmente o impacto desta experiência na formação do aluno-tutor e no desenvolvimento dos tutorandos. Os resultados preliminares apontam para a necessidade de ressignificar as ações ou o agir docente na graduação, possibilitando modos de refletir e discutir sobre as concepções de linguagem e de ensino dos professores.

Um programa teórico-metodológico de pesquisa e intervenção para estudos em linguagem

O programa de pesquisa do Interacionismo Sociodiscursivo abrange quatro elementos principais para a análise do ambiente humano, a saber: as atividades coletivas, as formações sociais, **os textos** e os mundos formais de conhecimento.

Nesse sentido, Bronckart (2008) explica que as condutas humanas se organizam em "atividades coletivas complexas" que devem ser consideradas como elementos principais e necessários para entender as relações entre os indivíduos e o meio. Assim, as atividades não verbais ou gerais se coordenam às atividades

linguageiras, contribuindo para o estabelecimento de um acordo sobre os contextos das atividades e garantindo sua regulação (Bronckart, 2008, p.112).

A análise dos elementos específicos do ambiente humano, deste modo, precisa considerar alguns dados como as atividades coletivas complexas: as formações sociais como formas concretas de organizações da atividade e da vida humana, assumidas em função de contextos físicos, econômicos e históricos; **os textos, como produtos das atividades linguageiras**, e, ainda, os mundos representados ou mundos formais (objetivo, social e subjetivo). Outros aspectos abrangeriam a apreciação dos processos de mediação e formação (processos de educação informal; processos de educação formal e processos de transação social), e a análise dos processos de desenvolvimento (condições de emergência do pensamento consciente) (Bronckart, 2008).

A **atividade social** é mediada pelo agir comunicativo, isto é, pela linguagem. Esta materializa os chamados *mundos representados*, o modo como as atividades humanas, contextualizadas, assumem determinadas feições ao se submeter a uma semântica global da língua e, mais especificamente, a uma semantização particular dos sujeitos. As **condutas humanas** são socialmente situadas e contextualizadas, fundamentadas em formas de organizações sociais, estruturadas historicamente. As interações humanas possuem também um caráter semiótico, manifesto e materializado especialmente na/pela linguagem.

Como já afirmava Machado (2009, p.18) ao tratar dos pressupostos abraçados pelo Interacionismo Sociodiscursivo – ISD assume-se como ponto de partida que as ações humanas não podem ser compreendidas apenas pela observação das condutas dos indivíduos, mas é preciso apreender o papel central da linguagem e de sua utilização na produção dos textos.

Convém mencionar que Bronckart (2009) também ancora sua compreensão nas contribuições de Foucault sobre a noção de **formações discursivas**, adaptando o termo para **formações sociodiscursivas**. Os membros de uma determinada **formação social** apresentam formas particulares de organização dos signos que mobilizam e moldam os conhecimentos. Essas marcas detectáveis nos mecanismos

de organização desses signos evidenciam os "discursos", considerados por Bronckart (2009) como "gêneros de textos".

Essa discussão do autor, portanto, não poderia ser compreendida sem consideração ao elemento da historicidade, pois as produções de linguagem de um indivíduo estão em permanente confronto com as produções precedentes, as quais são resultantes de negociações de significados anteriormente realizadas.

Assim, a **ação de linguagem** para Bronckart (2009) pode ser definida em dois níveis: sociológico e psicológico. No primeiro nível, trata-se da atividade de linguagem do grupo submetida ao "mecanismo geral das avaliações sociais" e ao mesmo tempo atribuída ao sujeito particular. Sob este olhar, analisa-se a atividade social considerando as dimensões sociológica e histórica das condutas humanas.

Entretanto, o autor volta-se especialmente para o segundo nível em sua proposta de análise, em que a ação se define como "o conhecimento disponível em um organismo ativo sobre as diferentes facetas de sua própria responsabilidade na intervenção verbal" (Bronckart, 2009, p.99).

Para Bronckart (2009) as concepções de **texto** e **gênero de texto** assemelham-se a outras perspectivas no viés interacionista da linguagem: texto como "unidade de produção situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação)". Entretanto, distancia-se na medida em que o autor não utiliza a noção de discurso na mesma visão de outras teorias do discurso, mas opta pela expressão *gênero de texto*. Os textos em geral encontram-se filiados e inscritos em um "conjunto de textos" ou em um "gênero", os quais estabelecem uma relação de interdependência com as atividades humanas.

Em sua teorização, o autor explica que os gêneros são diversos e infinitos, apresentando em sua composição "segmentos detectáveis por suas características linguísticas específicas". Importante observar que, no processo de produção dos textos, têm-se disponíveis formas regulares de estruturação linguística (os **discursos**), pertencentes ao domínio dos tipos. Tais formas são, por isso, finitas e identificadas pelo autor como **tipos de discurso**.

A partir desta noção, é possível compreender a abordagem desta pesquisa, a qual considera os aspectos integrais que incidem sobre as produções dos alunos.

Isto é, todos os elementos que compreendem a textualidade, iniciando pelas condições de produção e passando à análise de suas propriedades estruturais e funcionais internas.

De acordo com Cordeiro (2007), retomando as contribuições de Bronckart, o contexto de produção dos textos deve ser considerado. Não somente em sua dimensão material, mas também os parâmetros da interação social devem ser compreendidos no escopo do contexto de produção de um texto, o que incidirá sobre as escolhas e a estrutura organizacional de um texto.

Os três estratos do folhado textual e sua análise

Bronckart (2009) considera que todo texto produzido se inscreve num quadro de uma forma de interação comunicativa que implica o mundo social e o mundo subjetivo. Esse contexto compreende quatro parâmetros principais: *o lugar social, a posição (papel) social do emissor, a posição (papel) social do receptor e o(s) objetivo (s) da interação* (Bronckart, 2009, p.94).

O autor (2009) utiliza a expressão **agente-produtor**, ou simplesmente **autor**, para referir-se a entidade responsável pela produção de um texto. A instância responsável pela produção de um texto é uma entidade única, definida ao mesmo tempo de um ponto de vista físico e de um ponto de vista sociossubjetivo. Assim, ele define os elementos que são envolvidos nesta produção.

Ainda, de acordo com as considerações de Bronckart (2009) ao produzir um texto o agente mobiliza em duas direções distintas, suas representações sobre os mundos: de um lado o contexto de produção (compreende o mundo físico, o mundo social e o mundo subjetivo), de outro o conteúdo temático ou referente (temas verbalizados no texto) (Bronckart, 2009). O **contexto de produção** trata-se de um conjunto dos parâmetros que podem exercer uma influência sobre a forma como um texto é organizado. Todo texto resulta de um ato realizado em um **contexto físico**, definido por quatro parâmetros precisos: o lugar de produção, o momento de produção, o emissor e o receptor.

A partir da leitura das obras de Bronckart (2006, 2008, 2009), o modelo de estudo do ISD se concentra na explicitação da **arquitetura interna dos textos**, na análise do **folhado textual** (Bronckart, 2009), o qual é composto:

> (...) pela infraestrutura global do texto, dividida, por sua vez, em plano geral/global do texto, tipos de discurso, sequências; pelos mecanismos de textualização, divididos em conexão, coesão nominal e coesão verbal; e pelos mecanismos de responsabilização enunciativa, que são constituídos das modalizações e das vozes presentes no texto (Lousada, 2011, p. 4).

A infraestrutura geral dos textos é considerada o nível mais profundo do folhado textual, o plano mais geral do texto, constituindo-se pelos tipos de discurso que comporta, pelas modalidades de articulação entre esses tipos de discurso e pelas sequências que apresenta. No plano geral temos a organização de conjunto do conteúdo temático, o qual segundo Bronckart (2009) pode ser percebido no processo de leitura e, também, codificado em forma de resumo. Os tipos de discurso tratam-se dos segmentos que o texto comporta. Eles podem se articular entre si, tomando diferentes formas, o que o autor denomina como encaixamentos de segmentos de discurso (Bronckart, 2006).

Para Bronckart (2006), o termo tipo de discurso implica uma noção do processo de verbalização do agir de linguagem, o qual através da língua natural é semiotizado, apresentando formas linguísticas distintas e estabilizadas e que permitem formatá-los em determinada tipologia.

Assim, em resumo, os discursos encontram-se ancorados em mundos discursivos. Para entendê-los é preciso levar em conta as relações existentes e que organizam o conteúdo temático do texto e o mundo ordinário onde se realiza a ação de linguagem. De um lado, considerar o "mundo discursivo" e situação das instâncias de agentividade em ação nesse mundo; de outro, os parâmetros físicos da ação de linguagem que se desenvolve no mundo ordinário, representam desse modo duas ordens de caráter disjunto ou conjunto, dependendo de sua forma de apresentação. Por essa razão, Bronckart (2009) os distingue em: mundos da ordem do NARRAR e mundos da ordem do EXPOR.

Na ordem do NARRAR, o sujeito se coloca em um lugar que é outro, mas guarda semelhança com o mundo conhecido, permitindo ao leitor avaliar ou

interpretar o que está no texto. Pode ocorrer certo distanciamento entre o narrado e o mundo referente, conferindo certos graus de desvios (como na ficção, por exemplo). Na ordem do EXPOR o conteúdo temático do texto, de forma conjunta ao mundo ordinário, é submetido a critérios de avaliação e validação deste, não sendo possível o distanciamento que é característico da ordem do narrar.

Finalmente, Bronckart (2009) propõe outra oposição: implicação e autonomia, a qual permite caracterizar assim os quatro mundos discursivos: 1. EXPOR implicado; 2. EXPOR autônomo; 3. NARRAR implicado; 4. NARRAR autônomo. Estes mundos podem ser identificados pelas formas linguísticas ou tipos linguísticos apreendidos no texto, porém, o autor reafirma a necessidade de se distinguir entre tipo psicológico e tipo linguístico.

O discurso interativo envolve dois agentes que se revezam em turnos interativos, remetendo-se a um mesmo espaço-tempo. Esse EXPOR dialogado apresenta unidades de segmentos de texto e marcas linguísticas que demonstram uma implicação dos agentes no momento da interação e na situação de ação de linguagem. (Bronckart, 2009)

No discurso teórico o mundo discursivo e o mundo ordinário não possuem coordenadas gerais distanciadas e o agente-produtor se caracteriza pela autonomia e ausência de agentividade, no que diz respeito aos parâmetros físicos da ação de linguagem, indicada pela ausência de elementos linguísticos característicos. A interpretação desse tipo de segmento não depende do conhecimento, conforme afirma Bronckart (2009) dos parâmetros da situação de ação de linguagem de que se origina.

O relato interativo apresenta um NARRAR implicado, em que as coordenadas gerais encontram-se disjuntas do mundo ordinário. A narração também situada no quadro da disjunção em relação ao mundo ordinário e aos agentes (produtores e leitores), apresenta diversos graus de explicitação da origem e da situabilidade dos acontecimentos que aparecem no desenvolvimento dos textos (das ações de linguagem). Caracteriza-se pela autonomia e por um traço absoluto, não requerendo conhecimentos sobre seu espaço-tempo para realizar sua interpretação (Bronckart, 2009).

A percepção acerca da organização dos discursos no interior dos textos se manifesta ainda na identificação das estruturas planificadas, isto é, no conhecimento das diversas sequências que um texto pode mobilizar. A noção de sequência para Bronckart (2009, p.121) designa modos de planificação de linguagem, mais convencionais, que se desenvolvem no interior dos textos: sequências narrativas, descritivas, explicativas, argumentativas, bem como injuntivas e poéticas.

Na sequência narrativa, que se caracteriza pela tensão e intriga de acontecimentos, estes são organizados de acordo com as decisões do agente-produtor, ao mesmo tempo em que fornecem a base para que o destinatário compreenda tais acontecimentos. No caso das sequências explicativas e argumentativas o agente produtor assume determinado posicionamento diante do objeto do discurso que pode ser adaptado ao destinatário se este encontra alguma problemática no tema tratado, ou se ele o contesta. O agente produtor tende a buscar formas de reapresentar os elementos e propriedades deste objeto, então, por meio da explicação e da argumentação.

As sequências descritivas também refletem as decisões do agente produtor que se estabelecem de acordo com o efeito que visa produzir no seu destinatário, conduzindo o olhar deste último e sua forma de ver o objeto do discurso. As chamadas sequências injuntivas se referem a um objetivo próprio ou autônomo do agente produtor que busca orientar o agir do destinatário, por isso denotam propriedades específicas e elementos linguísticos que possam exercer tais efeitos (presença de verbos no imperativo ou no infinitivo; ausência de estruturação espacial ou hierárquica, entre outras) (Bronckart, 2009, p. 237).

No nível global do texto, dentro do quadro dos gêneros, a planificação geralmente é constituída de diversos discursos encaixados e combinados, com alguns que se sobrepõem a outros (discursos dominantes e discursos secundários). Essas organizações denotam a homogeneidade-heterogeneidade dos textos (Bronckart, 2009, p. 254). Entretanto, a teia final não estaria completa e devidamente tecida sem outros recursos linguísticos ou, como dito por Bronckart (2009), os mecanismos que conferem a coerência e a coesão do texto denominados de mecanismos de textualização.

Os **mecanismos de textualização** envolvem: conexão, coesão nominal e coesão verbal. A **conexão** se realiza por meio dos organizadores textuais e marcam as articulações de progressão temática, podendo ocorrer tanto num aspecto mais amplo operando a transição dos tipos de discurso e fases de uma sequência dentro do texto, bem como num sentido mais local realizar a transição entre as frases sintáticas. O quadro a seguir resume os principais mecanismos e suas funções:

Quadro 1 – Funções e marcas de conexão

FUNÇÕES ASSUMIDAS	**DEFINIÇÃO**	**EXEMPLOS**
Segmentação	Delimitam as partes constitutivas de diferentes discursos.	*Durante muito tempo...*
Demarcação ou balizamento	Marcam pontos de articulação entre fases de uma sequência.	*Em primeiro lugar... Depois...*
Empacotamento	Modalidades de integração das frases sintáticas numa sequência ou outra forma de planificação. Por extensão pode ser: de ligação (justaposição, coordenação) ou de encaixamento (subordinação).	*Que...* *e...* *Mas...* *Entretanto...*

Fonte: Alencar (2014), baseada em Bronckart (2009, p. 264).

A **coesão nominal** introduz os temas e/ou personagens novos, de um lado, também asseguram a retomada ou a substituição no desenvolvimento do texto, de outro (uso de anáforas – pronomes e alguns sintagmas nominais). Torna-se responsável pela explicitação das relações de dependência entre os argumentos veiculados no texto, bem como a propriedades de referenciação (realizadas por meio de sintagmas nominais e pronomes, os quais podem ser organizados em cadeias anafóricas). A **coesão verbal** é responsável pela organização temporal e/ou

hierárquica dos "processos verbalizados no texto e são essencialmente realizados pelos tempos verbais" (Bronckart, 2009).

A respeito dos três estratos do folhado textual, considerando o caráter hierárquico de qualquer organização textual, afirma Bronckart (2009) que os mecanismos de textualização contribuem para marcar, ou tornar visível a estruturação do conteúdo temático dos textos.

Os **mecanismos enunciativos** têm como função contribuir para, segundo Bronckart (2009), a manutenção da coerência pragmática (ou interativa) do texto.

Antes de empreender qualquer análise no interior dos textos, deve-se levar em consideração o contexto de produção dos mesmos, iniciando pela observação do contexto imediato que estes foram produzidos, levantando hipóteses sobre quem os escreveu, para quem foram escritos, em qual instituição e com quais objetivos. A análise do primeiro nível do folhado textual compreende a infraestrutura geral do texto, formada pelo plano dos conteúdos temáticos, pelos tipos de discurso e pelas sequências.

Metodologia da pesquisa e a Análise das produções dos alunos

Bronckart (2009) esclarece que os textos, como produtos da atividade humana, encontram-se articulados às necessidades, aos interesses e às condições de funcionamento das formações sociais no contexto em que são produzidos.

Entre os gêneros da esfera acadêmica explorados durante as aulas, selecionamos a resenha como objeto das análises das produções dos alunos. O trabalho apresentado partiu de uma abordagem qualitativa ao objeto de estudo, a saber, os textos produzidos pelos alunos da turma de Tutoria em Língua Portuguesa, Programa do campus Cuiabá da Universidade Federal de MT em 2016 e primeiro semestre de 2017. Trata-se de uma pesquisa de caráter descritivo e aplicado (Gil, 1994), no campo dos estudos de linguagem, pois tem como objetivo estabelecer relações entre as práticas sociais dos sujeitos e suas atividades linguageiras na esfera acadêmica, norteando a análise a partir dos referenciais teóricos do Interacionismo Sociodiscursivo (Bronckart, 2006, 2008, 2009; Machado, 2009).

O recorte selecionado abrangeu dois gêneros textuais estudados durante as aulas: a resenha e o resumo. A turma era composta de 27 alunos matriculados e apenas 20 frequentes. Inicialmente, foram selecionados 19 textos principais, aleatoriamente, entre os enviados em formato digital para avaliação da tarefa. Desta totalidade, 13 correspondiam a resumos e 06 eram resenhas. Apenas 15 foram submetidos à análise com auxílio da ferramenta computacional – Tropes. A pesquisa bibliográfica permitiu ampliar e aprofundar as reflexões empreendidas (Prodanov & Freitas, 2013).

As etapas do trabalho envolveram:

a) seleção dos textos;

b) análise morfológica (categorias gramaticais), sintática (organização dos discursos) e semântica dos textos via subsídios fornecidos pelo programa computacional;

c) Discussão dos dados para indicação de algumas propostas de atividades.

Neste último passo, são apresentados alguns apontamentos que serviram de orientação para um estudo mais aprofundado e para o planejamento de atividades práticas de leitura, compreensão e produção de textos da esfera acadêmica.

Descrição das funcionalidades da Ferramenta Computacional Tropes

O Tropes é um software que apresenta várias ferramentas de Análise Semântica destinadas para as áreas de Ciência da Informação, Pesquisa de Mercado, Análise Qualitativa e Análise Linguística. “As vantagens do Tropes incluem sua capacidade para realizar análises estilísticas, sintáticas e semânticas, e apresentar os resultados em forma de tabela e gráfico” (Piolat & Bannour, 2009, p. 2). Entre as suas funções específicas, podemos destacar:

- Geração automática de Keywords “palavras-chaves” (geração de thesaurus).
- Solução automática de ambiguidade semântica e sintática.
- Categorização e análises semânticas automáticas.

- Classificação de conceitos automática em 3 camadas.
- Sumarização de texto.
- Análise de discurso cronológica.
- Gerenciador de thesaurus de língua natural com classificações prontas para usar.[69]

Uma das características do Tropes é que o programa vai além da pesquisa e organização dos dados por categorias semânticas, ele é perfeitamente aplicável para estudos discursivos na medida em que, segundo Ferreira (2007, p.171) "se propõe a realizar uma análise textual e semântica de corpora de textos, seguindo, segundo seus autores, uma orientação teórica cognitivo-discursiva (Ghiglione et al., 1998; Ghiglione et al., 1995), com base na abordagem gramatical descrita por Charaudeau (1992)".

É interessante destacar que antes de iniciar a utilização do programa, o usuário pode acessar a ferramenta de busca Zoom para reunir todos os arquivos, lidando com um ou vários temas. Para processar uma análise de texto, o Mecanismo de Semântica opera em seis etapas:

- Recorte das sentenças e proposições.
- Resolução de Ambiguidade (com respeito às palavras do texto).
- Identificação de classes equivalentes (sentidos).
- Estatística, detecção de pacotes (grupos) e episódios.
- Detecção das partes mais características do texto.
- Layout e exibição do resultado.

As palavras são agrupadas em várias categorias principais. Entre estas, seis são as mais pertinentes:

1. Verbos.
2. Conectores (conjunções, frases conjuntivas).
3. Modalizadores (advérbios ou locuções adverbiais).

[69]Dados fornecidos no programa da disciplina Ferramentas tecnológicas para estudos da linguagem e pesquisa de ensino-aprendizagem de línguas clássicas e não clássicas, ministrada em 2010/02 no Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa, da UNESP- campus Araraquara.

4. Adjetivos qualificativos.
5. Os pronomes pessoais.
6. Substantivos e nomes próprios.

O programa serve de ferramenta para as análises linguísticas no quadro do ISD, especialmente os tipos de discurso, as sequências (no plano da infraestrutura textual), assim como a análise da organização e coerências temáticas e pragmático-enunciativas.

Hipótese e objetivos da pesquisa

Como hipótese inicial, acreditava-se que os alunos possuíam deficiências de ordem linguística, intratextual, isto é, um acervo lexical reduzido interferia na construção de estruturas mais elaboradas e na organização/ arranjo dos mecanismos de textualização.

Outro ponto a ser considerado diz respeito ao tipo e nível das práticas sociais às quais os alunos/sujeitos estiveram submetidos ou vivenciaram antes do ingresso na esfera acadêmica. Pelo relato pessoal de vários deles, foi possível perceber que o grau de formalidade e os contextos de produção dos textos, seus interlocutores, em muito pouco ou nada se pareciam com as experiências relatadas. Em resumo, evidenciou-se que os alunos não possuíam contato prévio com o gênero textual em destaque.

Assim, as perguntas que nortearam o trabalho foram:

a) Como se configuram os textos dos alunos em relação à sua infraestrutura global?

b) Em relação ao tipo de discurso e sequências predominantes, quais são as observáveis?

d) Como se apresenta o mecanismo de textualização?

Apresentação e discussão dos dados

Após abordar alguns aspectos dos textos acadêmicos em geral, a turma pesquisada foi convidada a produzir seus textos. Diante da pouca ou nenhuma experiência dos alunos com as práticas de linguagem no contexto da graduação, foi sugerido que iniciassem com textos de menor extensão e também pelo vídeo/documentário.

De acordo com Fiorin e Savioli (2004, p.426), a resenha tem como objetivo apresentar as propriedades de um objeto, "enumerar cuidadosamente seus aspectos relevantes, descrever as circunstâncias que o envolvem". Segundo Medeiros (2000), a resenha é um tipo de resumo crítico que permite comentários e opiniões, incluindo julgamentos de valor, comparações com outras obras da mesma área e avaliação da relevância da obra em relação às outras do mesmo gênero. Em relação ao gênero resumo, Fiorin e Savioli (2004) apresenta a seguinte conceituação:

> Resumo é um a condensação fiel das idéias ou dos fatos contidos no texto. Resumir um texto significa reduzi-lo ao seu esqueleto essencial sem perder de vista três elementos:
>
> a) cada um a das partes essenciais do texto;
>
> b) a progressão em que elas se sucedem;
>
> c) a correlação que o texto estabelece entre cada um a dessas partes.
>
> O resumo é, pois, um a redução do texto original, procurando captar suas idéias essenciais, na progressão e no encadeamento em que aparecem no texto.
>
> Quem resume deve exprimir, em estilo objetivo, os elementos essenciais do texto. Por isso não cabem, num resumo, comentários ou julgamentos ao que está sendo condensado. (Fiorin & Savioli, 2004, p.420)

Como é possível observar, o gênero indica que o tipo de sequência predominante seria a descritiva, intercalada com a sequência argumentativa ou narrativa dependendo do tipo de obra selecionada como fonte da atividade. A partir dessas indicações sobre a estrutura geral dos gêneros de texto da esfera acadêmica, selecionados para este estudo, foi possível confrontar as evidências observadas na análise do programa do ISD, com o apoio da ferramenta computacional.

Mecanismos de textualização

Sobre os mecanismos de textualização, especialmente o uso de organizadores textuais para articular e permitir a transição entre as partes dos textos (períodos) foi possível perceber que as categorias gramaticais mais recursivas são as conjunções (conectivos) e os advérbios/locuções adverbiais. Entre os conectivos (ou conectores), os mais recorrentes indicavam adição, comparação, oposição, disjunção (alternância) ou condição.

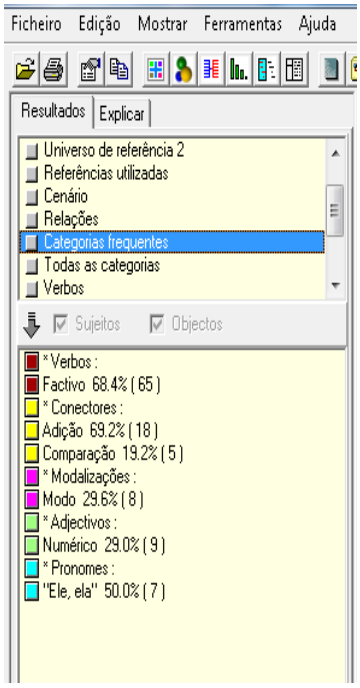
Entre esses **organizadores textuais,** é relevante destacar que em todos os textos, a categoria com mais ocorrências apontava para uma conjunção aditiva (e), revelando o número reduzido de opções no acervo lexical dos alunos, conforme nossa hipótese inicial. Podemos resumir o quadro das opções dos alunos nos textos analisados como:

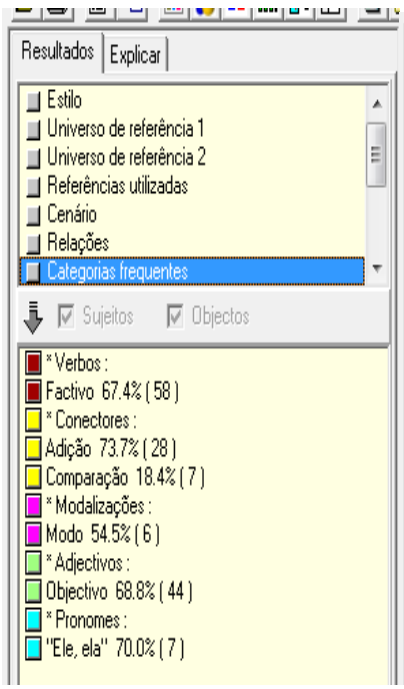
Quadro 2 – Organizadores textuais – conectivos (ou conectores)

Adição	E
Comparação	COMO
Oposição	MAS, NO ENTANTO
Disjunção (alternância)	OU
Condição	SE
Causa	PORQUE
Tempo	QUANDO

Fonte: os autores

Em todos os textos, identificam-se as categorias nominais (substantivos, adjetivos), os verbos, os conectivos e os pronomes. O programa, no entanto, apontou com maior frequência os **verbos, conectivos, adjetivos e pronomes**. As figuras abaixo demonstram a análise do programa Tropes a respeito das categorias gramaticais mais frequentes nos textos, que posteriormente foi reorganizada de acordo com os contextos de ocorrência.





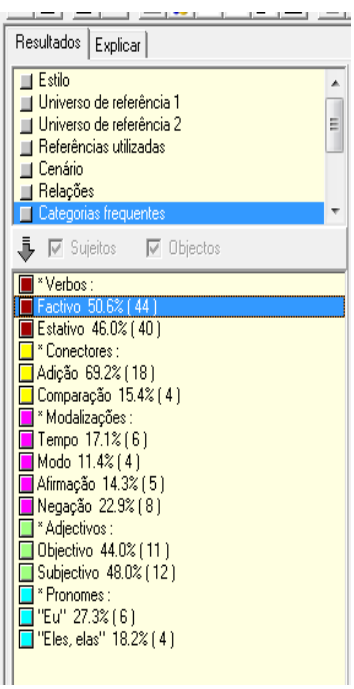


Figura 1 – Análise do texto 1 **Figura 2 –** Análise do texto 2 **Figura 3 –** Análise do texto 7

É possível verificar que há uma limitada cadeia lexical, especialmente na categoria dos conectivos. Por essa razão, o nível de repetição de termos é reflexo de um acervo reduzido. Esta dificuldade pode ser compreendida, considerando os parâmetros de interação social e das práticas linguageiras dos alunos, antes de ingressar na esfera acadêmica.

Estes elementos nos levam a refletir: na educação básica quais seriam as atividades de linguagem mais frequentes desses alunos? Por quais razões, na articulação destas categorias com a estrutura sintática dos períodos, no uso dos mecanismos apontados por Bronckart (2009), estes alunos não conseguem superar estas dificuldades? Acredita-se que a maioria das atividades não estabelece uma significação para os alunos, pois se encontram apartadas de práticas sociais efetivas. Realiza-se um recorte dos produtos resultantes da atividade de linguagem, relegando ao segundo ou nenhum plano sua situacionalidade e historicidade, bem como aspectos sociais e culturais.

Em relação às ocorrências que apontam para o uso de advérbios ou locuções de valor adverbial, o programa usa a categoria "modalizações" para identificar os termos, as quais não estabelecem relação direta com a teoria que sustenta nossa análise. Entretanto, destacou-se um valor apreciativo na seleção dessa categoria gramatical, aspecto não comum aos gêneros propriamente. Observou-se, também, que houve predominância de termos que indicam modo. As ocorrências observadas demonstram predomínio de vocábulos formados com o sufixo (–mente), revelando do mesmo modo certas limitações nesta categoria lexical (figuras 4 e 5):

Figura 4 – Advérbios de modo: Texto 5 - Resenhas

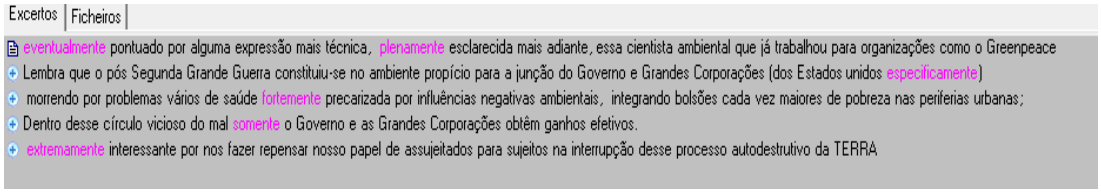
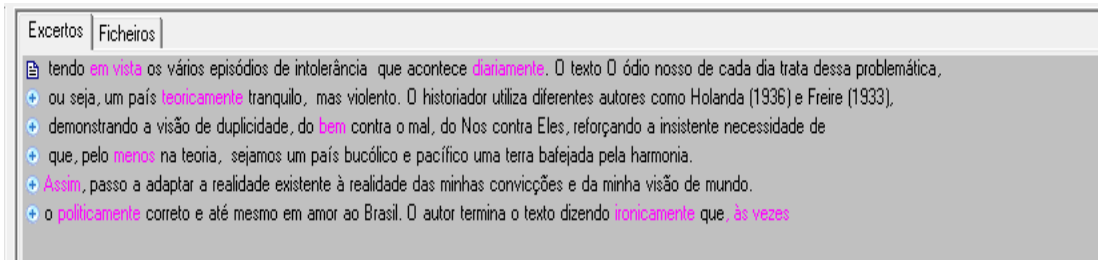


Figura 5 – Advérbios de modo: Texto 3 - Resumos



A coesão nominal

Em relação à coesão nominal observou-se de que modo os alunos empregavam os pronomes em relações de referência, bem como de substituição para evitar a repetição de termos no texto, problema comum nas produções escritas. Há dificuldade no uso da pontuação, pois como a estrutura sintática não está adequadamente organizada é difícil perceber as relações entre os períodos e decidir pelo uso da vírgula ou o ponto. Embora os pronomes pessoais (ele, ela) sejam predominantes, seu emprego não se realiza de modo adequado. As dificuldades

decorrentes de um acervo lexical reduzido interferem na coesão nominal diretamente e a coesão verbal (a qual trataremos a seguir).

A coesão verbal, os discursos e as sequências

Quanto à coesão verbal, os mecanismos responsáveis pela organização temporal do conteúdo temático refletem-se nos tempos verbais recorrentes nos textos dos alunos. Interessante observar que a ferramenta computacional consegue indicar o estilo dominante (narrativo, descritivo, argumentativo) do texto e sua dinâmica pela funcionalidade denominada "encenação". De acordo com o Manual do Programa Tropes[70]:

> Quatro estilos são possíveis:
>
> •Argumentativo: que discute, que compara ou critica.
> •Narrativo: que conta uma história num dado momento, num certo lugar.
> •Enunciativo: que estabelece uma relação de cumplicidade ou revela um ponto de vista.
> •Descritivo: que descreve algo ou alguém
> Há também quatro encenações:
>
> •Encenação: dinâmica, ativa.
> •Encenação: ancorada no real.
> •Narrador objetivo.
> •Narrador subjetivo.
>
> As frases notáveis resumem as partes mais significativas deste texto. O estudo do estilo é interessante se o software mostrar um diagnóstico inesperado.

Em alguns textos não foi possível definir qual estilo predominante devido ao número de alternâncias entre os tempos verbais, como o presente, gerúndio, particípio e infinitivo. A maioria dos textos dos alunos aponta para a narração com

[70] Disponível no site do programa.

segmentos que se baseiam em um mundo discursivo cujas coordenadas gerais são claramente disjuntas das coordenadas do mundo ordinário desses agentes produtores (alunos) e do leitor (professor). Essa disjunção é marcada pela indicação da origem espaço-temporal explícita ou inferida pelas marcas no texto. A narração é um tipo de discurso monologado, geralmente composto por frases declarativas, com caráter disjunto autônomo.

Em outras ocorrências percebeu-se uma fusão da narração e do discurso teórico em que os autores-produtores indicavam os acontecimentos da obra e, ao mesmo tempo, expunham algum detalhe da biografia do autor ou do conteúdo técnico do texto. Em alguns momentos, mesclavam-se organizadores textuais argumentativos. A sequência marcante nas resenhas analisadas são as descritivas, iniciadas pelo tema-título (a obra, o autor, o livro, a história), que nem sempre é reformulado por uma expressão nova.

Bronckart (2009, p. 244) explicita a problemática na análise de textos que se caracterizam por discursos da ordem do narrar, porém, trazem no seu quadro sequências descritivas. Assim, de um lado identificam-se frases em que há uma progressão cronológica dos acontecimentos, de outro lado, estas são acompanhadas ou seguidas por frases que apontam características ou um detalhamento desse quadro apresentado.

Considerações Finais

A natureza mediadora dos artefatos é compartilhada nas obras de diversos autores. Acredita-se que os artefatos, ferramentas e sinais contribuem para a formação das funções psíquicas e dos conhecimentos (Rabardel, 1999). Nesse aspecto, Rabardel (2001) destaca que artefatos são mediadores da ação de seus usuários e da atividade "finalizada" (que tem um fim determinado). Artefatos possuem um elemento social e cultural, eles são compartilhados dentro das comunidades e contribuem para a acumulação e transmissão da cultura. Artefatos de mediação passam por um processo de apropriação e desenvolvimento pelos usuários, tornando-se instrumentos. Assim, a atividade mediada por instrumentos

é sempre situada e as situações têm uma influência determinante na atividade (Rabardel, 2001).

Os textos podem ser considerados instrumentos mediadores das atividades linguageiras, aqui consideradas no escopo da esfera acadêmica. Como instrumentos constituem formas que estruturam e mediam nossa relação com situações e conhecimentos, e, portanto, exercem uma influência considerável na sua construção. Em resumo, a apropriação do instrumento por aqueles que se utilizam dele, influencia sobre a atividade cognitiva e de conceptualização (Rabardel, 1999).

Esta pesquisa assume, portanto, um importante papel do ponto de vista dos alunos tutorandos, assim como para os tutores que estão em processo de formação para a docência. Entre os principais postulados do ISD considera-se que o desenvolvimento humano se realiza em dois aspectos, pelas vias dos *processos de socialização* e de *formação individual*. Ora, nesse sentido, todo processo de desenvolvimento apresenta a linguagem com papel *decisivo, fundamental e insubstituível* (Pinto, 2007, p. 112).

O Programa de Tutoria em Língua Portuguesa tem reunido dados e realizado estudos e reflexões sobre essas produções dos alunos da graduação. Espera-se contribuir para a proposição de materiais e de um programa fundamentado no desafio de superar as dificuldades apresentadas. Este projeto ainda se encontra em franco desenvolvimento.

Referências Bibliográficas

Alencar, E.M.A. (2014). *O trabalho do professor da Educação Profissional e Tecnológica de Mato Grosso: dos textos prescritivos ao agir reconfigurado nos textos dos professores*. Programa de Pós-graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP – Campus de Araraquara. Tese de doutorado.

Alencar, E.M.A. (2016) *Configurações do ensino de língua portuguesa representadas nos currículos dos cursos de graduação da UFMT - campus Cuiabá.* (Artigo apresentado como requisito de avaliação do curso de Docência no Ensino Superior, 2016)

Bronckart, J.P. (2009). *Atividade de linguagem, textos e discursos. Por um interacionismo sociodiscursivo***.** Trad. Anna Rachel Machado. São Paulo: EDUC.

Bronckart, J.P. (2008). *O agir nos discursos. Das concepções teóricas às concepções dos trabalhadores.* Campinas, SP: Mercado de Letras.

Bronckart, J.P. (2006) *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.* Campinas: Mercado de Letras, 2006.

Cordeiro, G. S. Leituras possíveis do ISD: agir, produção de textos e trabalho. In. Guimarães, Ana Maria Mattos; Machado, Anna Rachel; Coutinho, Antónia (Eds.). *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas.* (p. 65-76). Campinas: Mercado de Letras.

Ferreira, A. G. (2007). As possibilidades de uso de ferramenta da informática: Software para análise de dados qualitativos e ISD. *Revista Calidoscópio, 5* (3), 168-176.

Pinto. R. (2007) O Interacionismo sociodiscursivo, a inserção social, a construção da cidadania e a formação de crenças e valores do agir individual. In A. M. M. Guimarães, A. R. Machado, & A. Coutinho (Eds.), *O interacionismo sociodiscursivo: questões epistemológicas e metodológicas* (pp. 111-125). Campinas: Mercado de Letras

Lousada, E.G. (2011). Aprendendo o "métier" de professor: uma análise de textos produzidos em situação de formação inicial de professores de francês. In P. C. Szundy, J. C. Araújo, C. S. Nicolaides, & K. A. Silva (Eds.), *Linguística Aplicada e Sociedade: Ensino e Aprendizagem de Línguas no Contexto Brasileiro*. Campinas: Pontes Editores.

Machado, A. R. (2009). *Linguagem e Educação: o ensino e a aprendizagem de gêneros textuais.* Textos de Anna Rachel Machado e Colaboradores. Campinas-SP: Mercado de Letras.

Piolat, A., & Bannour, R. (2009). *An example of text analysis software (EMOTAIX-Tropes) use: The influence of anxiety on expressive writing* Current Psychology Letters [Online].

Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico.* Novo Hamburgo, RS: Feevale.

Rabardel, P. (1999) *Le langage comme instrument? E'léments pour une théorie instrumentale étendue***.** In Y. Clot, & L. Vygotsky (pp. 241-265). Paris: La Dispute.

Rabardel, P. (2001). Instrument mediated activity in situations. In A. Blandford, J. Vanderdonkt, & P. Gray (Eds.), *People and Computers XV. Interactions Without frontiers* (pp. 17- 30). Sprenger: Verlag.

OBJETOS EDUCACIONAIS DIGITAIS PARA ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA: UMA ANÁLISE DOS GESTOS DIDÁTICOS PRESCRITOS PARA O LETRAMENTO DIGITAL

Eliana Merlin Deganutti de Barros

Universidade Estadual no Norte do Paraná (UENP), Centro de Letras, Comunicação e Artes, Departamento de Letras. edeganutti@hotmail.com. Cornélio Procópio, Brasil.

Adair Vieira Gonçalves

Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Faculdade de Artes e Letras. Departamento de Letras. adairgoncalves@uol.com.br. Dourados, Brasil.

Glaís Sales Cordeiro

Université de Genève (UNIGE), Faculté de Psychologie et des Sciences de l Éducation. glais.cordeiro@unige.ch. Genebra, Suíça.

Resumo:

A pesquisa tematiza a coleção didática *Linguagens em Conexão*, obra composta de livros digitais e impressos, sobretudo, por ser a única coleção de Livros Didáticos Digitais destinados ao Ensino Médio aprovada pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015. O objetivo é analisar a mobilização dos Objetos Educacionais Digitais (OED) pela coleção. Teoricamente, a pesquisa está fundamentada nos conceitos de trabalho prescrito e planificado da Clínica da Atividade e na noção de Gestos Didáticos trabalhada pelo GRAFE (Groupe de Recherche pour l'Analyse du Français Enseigné). Na pesquisa exploratória, foram detectados seis tipos de OED direcionados aos docentes e, seis, aos estudantes. A conclusão é que a coleção traz um diferencial em relação às demais no que diz respeito à mediação instrumental do conhecimento, mas precisa repensar a abordagem dada aos OED, de forma que os gestos fundamentais do trabalho do professor possam contribuir para gestos didáticos específicos propiciadores de novos multiletramentos, entre eles, o letramento digital.

Palavras-chave:

Livro didático; Objetos Educacionais digitais; Gestos didáticos; letramento digital.

Introdução

Muitos programas de formação continuada têm sido propostos pelo Ministério da Educação (MEC) aos docentes da Educação Básica brasileira, no sentido de proporcionar-lhes ferramentas digitais para a introdução de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) na sala de aula. Entre estas, citamos: o projeto UCA (um computador por aluno), a criação do Portal do Professor, em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia. Na página da internet, lê-se que o portal é "um espaço para você professor acessar sugestões de planos de aula, baixar mídias de apoio, ter notícias sobre educação e iniciativas do MEC ou até mesmo compartilhar um plano de aula, participar de uma discussão ou fazer um curso".

Nesse contexto, surge a coleção de Livro Didático Digital intitulada *Português: Linguagens em Conexão*, de autoria de Maria das Graças Leão Sette, Márcia Antônia Travalha, Maria do Rozario Starling de Barros (2013a, 2013b, 2013c), que, em sua primeira edição, apresenta-se relevante não apenas por ser novidade no contexto escolar brasileiro – uma coleção de livros didáticos que apresenta conteúdos multimídia –, mas sobretudo por ser a primeira coleção de Livros Didáticos Digitais destinados ao Ensino Médio aprovada pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2015. De um total de dezessete coleções submetidas ao edital PNLD/001-2013, sete foram reprovadas. Das dez coleções aprovadas, somente *Português: Linguagens em Conexão* é do tipo 1 – obra multimídia composta de livros digitais e livros impressos.

A coleção apresenta, como diferencial, um DVD para cada volume com atividades e materiais complementares em meio digital, identificados como Objetos Educacionais Digitais (OED), além do livro didático multimídia – digitalização do livro impresso com alguns recursos multimídias como anotações, pesquisas no material e acesso aos OED da unidade.

Este texto objetiva, assim, analisar a funcionalidade de parte dos OED mobilizados pela coleção – os destinados aos alunos, tomando, para tanto, o conceito de gestos didáticos sistematizado pelos pesquisadores filiados ao Interacionismo Sociodiscursivo (ISD). Para concretizar nossa proposta, antes de apresentarmos a

análise e interpretação dos dados gerados pela pesquisa exploratória inicial, trazemos a seção teórica "Gestos didáticos e planificação do trabalho docente" que visa elucidar os pressupostos teórico-metodológicos que dão embasamento ao texto.

Gestos didáticos e planificação do trabalho docente

O ISD defende que as atividades (sejam gerais ou de ensino) não podem ser analisadas somente por observações diretas das condutas dos sujeitos, uma vez que elas são apreendidas, sobretudo, por um processo interpretativo (Bronckart, 2006) mediado pela linguagem dos atores envolvidos, ou melhor, pelos textos (orais ou escritos) que a materializam.

Os textos produzidos na/para/sobre as atividades exercem influência sobre elas e sobre as ações nela envolvidas; ao mesmo tempo em que refletem representações/interpretações/avaliações sociais a respeito de tais atividades, podem contribuir para a consolidação ou para a modificação dessas mesmas representações e das próprias atividades (Machado et al., 2009).

Apoiando-se em noções da Clínica da Atividade, Machado (2009) apresenta três níveis para o trabalho docente:

1) trabalho prescrito: engloba "um conjunto de normas e regras, textos, programas e procedimentos que regulam as ações" do trabalhador (Machado, 2009, p. 80);
2) trabalho planificado: constituído de um conjunto de textos pré-figurativos que "explicitam o conjunto das tarefas, seus objetivos, suas condições materiais e sua forma de desenvolvimento das ações projetadas pelo próprio trabalhador" (Machado, 2009, p. 81); não deixa de ser uma prescrição, mas realizada pelo próprio profissional que exerce a atividade;
3) trabalho realizado: "o conjunto de ações efetivamente realizadas". (Machado, 2009, p. 80).

Quanto ao primeiro nível, do trabalho prescrito, Machado (2009, p. 80-81) pontua que, de fato, "em qualquer atividade de trabalho [...] o trabalhador encontra-se diante de restrições provenientes das instituições/empresas, que dão uma configuração inicial à sua ação, frequentemente explicitadas em textos instrucionais ou procedimentais".

No caso do trabalho docente no contexto brasileiro, esses textos emergem, normalmente, de três instâncias principais, hierarquicamente representadas pelos textos oficiais da educação de nível federal, estadual e local/escola. Tais documentos prescrevem e parametrizam o agir docente, uma vez que trabalham com a padronização da atividade didática, prescrevendo concepções de ensino-aprendizagem que devem subsidiar a prática docente, objetivos, conteúdos e objetos de ensino, procedimentos didáticos, formas de agir do professor, etc. "Essas prescrições, de modo teórico, não podem ser vistas como negativas, mas como artefatos disponibilizados para o professor e que podem facilitar o seu trabalho" (Machado & Lousada, 2010, p. 627).

Outro texto que pode ainda ser enquadrado nas prescrições educacionais brasileiras, no caso da escola pública, é o próprio livro didático (LD) adotado pelo professor:

> Didático [...] é o livro que vai ser utilizado em aulas e cursos, que provavelmente foi escrito, editado, vendido e comprado, tendo em vista essa utilização escolar e sistemática. Sua importância aumenta ainda mais em países como o Brasil, onde uma precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o *que* se ensina e *como* se ensina o que se ensina (Lajolo, 1996, p. 4).

Assim, o LD é visto como resultado de um trabalho planificado, já que contempla a descrição das atividades, tarefas e dispositivos didáticos que conduzirão as intervenções didáticas, assim como seus objetivos e concepções teórico-metodológicas. No entanto, neste trabalho, o concebemos como resultado de um trabalho prescrito, pois a planificação não é feita pelo próprio trabalhador, ela é pensada por uma instância externa que realiza todo o processo de transposição didática externa (cf. Bronckart & Plazaola Giger, 1998) dos objetos de ensino previamente selecionados por seus autores. O LD orienta, assim, o agir docente, pré-

selecionando os conteúdos a serem ensinados, a metodologia de ensino, as concepções teóricas em que se apoia, além de poder engendrar e prescrever gestos didáticos para o professor.

Para entendermos o trabalho docente prescrito pelo LD – foco deste trabalho – trazemos a abordagem do GRAFE (Groupe de Recherche pour l'Analyse du Français Enseigné) quanto à noção de gestos didáticos. Tais gestos constituem a espinha dorsal da atividade de ensinar e correspondem ao processo sócio-histórico de construção de práticas docentes ancoradas na cultura escolar.

A partir de pesquisas no domínio da didática (Chevallard, 1991 & SENSEVY, 2001) e de seus próprios trabalhos (Schneuwly; Dolz; Cordeiro, 2005; entre outros), os pesquisadores do GRAFE distinguiram quatro gestos didáticos fundamentais apresentados no Quadro 1 (cf. Schneuwly, 2009).

Quadro 1 – Gestos didáticos fundamentais (ou fundadores)

Gestos didáticos fundamentais	Descrição
Implementação de dispositivos didáticos	São as ferramentas ou instrumentos utilizados (suportes materiais, comandos, meios de trabalho) e os diversos registros semióticos empregados (organização espacial da sala e posicionamento do docente/alunos, atividade discursiva, gestual do docente, etc.) para trabalhar e decompor objeto de ensino em suas diferentes dimensões.
Regulação	Refere-se às informações obtidas, à interpretação e, por vezes, às necessárias transformações do objeto de ensino no âmbito dos dispositivos didáticos implementados para a construção do objeto ensinado numa sequência de ensino. Inclui dois fenômenos intrinsecamente relacionados: as *regulações internas* e as *regulações locais*. As regulações internas são mediadas por instrumentos (listas de controle, modelos de texto, grades de avaliação) propostos aos alunos, podendo se situar no início, durante ou no final de um dispositivo didático. As regulações locais operam durante as atividades escolares, em discussões com os alunos, contribuindo de forma significativa para uma construção coletiva de uma concepção partilhada e sócio-

	historicamente definida do objeto ensinado. A avaliação é também considerada um gesto didático específico de regulação.
Criação de uma memória didática das aprendizagens	Pressupõe a inserção do objeto de ensino na temporalidade escolar, permitindo a memória das aprendizagens. Visa, essencialmente, à reconstituição, num todo, das diferentes dimensões do objeto de ensino decomposto e elementarizado no dispositivo didático proposto. Refere-se ao que já foi ensinado, projetando-se, ao mesmo tempo, em novas noções ou novos objetos a serem ainda ensinados.
Institucionalização	É um processo coletivo, envolvendo o professor e seus alunos, que fixa, explícita e convencionalmente, um saber disciplinar socialmente reconhecido. Apresenta-se sob a forma de uma generalização que implica a evidenciação das dimensões do objeto ensinado que devem ser aprendidas e transferidas em outros contextos escolares e/ou extraescolares.

Fonte: os autores – fundamentado em Schneuwly (2009).

Aeby Daghé e Dolz (2008) ampliaram o repertório dos gestos didáticos fundamentais, acrescentando três novas categorias que precedem à implementação de um dispositivo didático: a *presentificação*, que tem por finalidade apresentar aos alunos os objetos do saber que passarão por um processo de didatização, por meio de dispositivos adequados; a *focalização/elementarização*, centrada numa (ou mais) dimensão(s) ensinável(is) do objeto a ensinar – desconstrução e evidenciação dessas dimensões; a *formulação de tarefas*, que constitui a porta de entrada dos dispositivos didáticos e cuja concretização envolve a utilização de comandos. Buscando evidenciar o fato de que os gestos didáticos são sempre determinados pelo objeto ensinado e que esses constituem um sistema (não se apresentando nunca de forma isolada), os autores distinguem, em sua pesquisa, os gestos fundamentais e os gestos específicos relacionados às necessidades singulares impostas pela transposição didática interna de um objeto de ensino.

Os gestos didáticos específicos estão sempre articulados a gestos fundamentais, a serviço da construção do objeto de ensino, no processo da *transposição didática interna* do objeto a ensinar. Ou seja, moldam-se às necessidades da didatização dos objetos escolares, assim como esses objetos vão sendo internalizados à medida que os gestos didáticos específicos do professor vão se incorporando à atividade de ensino-aprendizagem.

No que diz respeito à coleção analisada é importante salientar que, dada à natureza particular de qualquer LD, a planificação das tarefas e atividades já foi alvo de um trabalho prévio do autor do LD. Nesse sentido, podemos dizer que os autores do LD participam do processo de *transposição didática externa* (passagem dos saberes teóricos/sociais dos objetos de ensino a saberes a ensinar) no que diz respeito ao trabalho docente, uma vez que o professor já recebe as atividades e tarefas planificadas, assim como "prescrições" para seu agir em sala de aula. Nesse sentido, entendemos que o LD, ao planificar as atividades e tarefas para o aluno, assim como dar "instruções" para o professor de como "operar" com as ferramentas didáticas propostas, na verdade, *prescreve* (de forma implícita ou explícita) *gestos didáticos* para o professor colocar em prática os processos necessários para que a *transposição didática interna* (passagem dos saberes a ensinar a saberes efetivamente ensinados e aprendidos) se concretize.

Para concluir, pontuamos que compreendemos que o LD não pode e não deve ser uma ferramenta mediadora autossuficiente, ou seja, é preciso que o professor tenha espaço para criar "gestos didáticos autorais", para adaptar as tarefas e atividades a seu contexto de ensino. Dessa forma, a prescrição pressuposta por esse material deveria ser tomada sempre como um parâmetro, mas não como uma "camisa de força".

A coleção didática *Português: Linguagens em Conexão* e seus OED

A coleção didática *Português: Linguagens em Conexão,* de Graça Sette, Márcia Travaglia e Rozário Starling de Barros (2013a, 2013b, 2013c) foi a única coleção destinada ao Ensino Médio aprovada pelo PNLD 2015 como Tipo 1, isto é, "conjunto de livros impressos acompanhados de objetos educacionais multimídia"; sendo assim, a única que traz, como complemento das atividades impressas, OED. É constituída por três grandes unidades: i) Literatura e leitura de imagens; ii) Gramática e estudo da língua; iii) Produção de textos orais e escritos.

A coleção traz, em cada volume, um DVD com o LD multimídia – reprodução do livro impresso com alguns recursos multimídias como anotações, pesquisas no material e acesso aos OED da unidade. No LD, esses OED são

identificados por um ícone específico descriminados por duas cores: i) vermelha, para indicar que o OED é exclusivo para o docente (apenas aparece no livro do professor); ii) preta, indicando que o OED destina-se aos alunos e está relacionado a algum conteúdo da página em que aparece ou refere-se, de forma geral, ao conteúdo do capítulo. Neste artigo, nos atemos apenas aos OED destinados aos alunos.

Na pesquisa exploratória inicial, detectamos seis tipos de OED voltados exclusivamente para o professor e, seis, para os alunos. Nessa fase da investigação, não verificamos no LD nenhuma prescrição em relação aos gestos didáticos a serem mobilizados para o uso desses OED, tanto no Livro do Professor, no encarte "Assessoria Pedagógica", como no próprio livro multimídia. Na Assessoria Pedagógica, no campo destinado aos OED, há apenas um texto intitulado "letramento digital" em que se associa o conceito de *cybercultura* (o LD coloca como sinônimo "cultura da tela"), destacando suas linguagens (sons, sinais gráficos, etc.), seus gêneros (*blogs, tweet*, etc.[71]), seus recursos (presenciais e físicos, a distância ou virtuais) e sua funcionalidade e impacto na sociedade.

No decorrer da pesquisa exploratória, percebemos que a prescrição dos gestos didáticos aparece explicitamente apenas em um dos OED destinado ao professor: o "guia didático". Esses guias são, na verdade, orientações em arquivo de texto para o professor, a fim de que ele possa mobilizar didaticamente alguns OED direcionados para os alunos ou para ele próprio – não há uma prescrição explícita para todos os OED. Os guias são estruturados, de forma geral, em: i) objetivos; ii) prescrição para antes da atividade; iii) para durante a atividade; iv) para depois da atividade (relacionada, geralmente, à noção de autoavaliação).

De forma geral, como os OED são materiais complementares às atividades do LD impresso, podem prescrever diferentes gestos didáticos. Vários OED estão condicionados a gestos didáticos relacionados à "institucionalização", cujo objetivo é fixar saberes sobre o objeto de referência, generalizando-os, ou à "mobilização da memória das aprendizagens", pois esses recursos buscam, muitas vezes, respaldo nos conhecimentos já colocados em evidência nas atividades

[71] O blog e o tweet são compreendidos como gêneros pelos autores da coleção analisada.

impressas do capítulo. Eles podem prescrever também gestos de "presentificação", quando, normalmente, estão vinculados ao início do capítulo, momento em que um conteúdo específico é "presentificado". A "focalização" também é bastante recorrente, visto que é comum os OED colocarem em evidência uma dimensão do objeto a ensinar, com o objetivo de "desconstruí-lo" didaticamente. O gesto de "regulação interna" está pressuposto em quase todos os recursos disponibilizados, pois, como são complementares às atividades analógicas do LD, buscam, muitas vezes, confrontar os alunos com os saberes que já foram alvo de ensino. Como já mencionamos, a "formulação de atividades e tarefas" já está planificada pelo LD. No caso dos OED, podemos dizer que eles próprios são dispositivos didáticos, assim, cabe ao professor implementá-los, a partir das instruções do LD. Em todos eles estão planificadas tarefas para os alunos, com comandos explícitos no próprio OED ou prescritos nas instruções do professor. Ou seja, *a priori*, a tarefa do professor é, pois, transformar em ações, ou em projetos didáticos autorais as prescrições pré-estabelecidas pelo LD.

Análise dos OED direcionados aos alunos

Os OED que analisamos neste tópico são direcionados especificamente aos discentes, porém, nos guias didáticos correspondentes, sempre há uma indicação de que o OED pode ser executado pelo professor de forma coletiva – com a utilização de um computador e projetor. Ou seja, a prescrição dos gestos didáticos específicos vai em duas direções: i) o agir do professor conduz a atividade coletivamente, em sala de aula, ou individualmente, na sala de informática, com a mediação dos OED; ii) o agir docente é coadjuvante, apenas direciona o comando para a tarefa – os alunos acionam o recurso em suas casas. Nos dois casos, há uma prescrição explícita para a finalização da tarefa no tópico do Guia Didático direcionado às ações de "autoavaliação e avaliação". Assim, sempre há prescrição para o gesto didático de regulação interna em relação ao aprendizado (concretizada pela atividade de avaliação e autoavaliação), o que é bastante relevante, considerando que mesmo a apropriação dos saberes podendo ser instrumentalizada pelos recursos digitais, é também necessária a mediação principal do professor.

Para uma visão geral da mobilização dos OED direcionados aos alunos, trazemos o Quadro 2 com a distribuição desses recursos nas três Unidades da coleção didática.

Quadro 2 – OED direcionados aos alunos

Unidades	Teste	Vídeo	Animação	Atividade	Jogo	Infográfico	Total
Unidade 1: Literatura e leitura de imagens	V[72]1: 06 V2: 05 V3: 08 T: 19	V1: 00 V2: 02 V3: 00 T: 02	V1: 04 V2: 01 V3: 03 T: 08	V1: 00 V2: 00 V3: 00 T: 00	V1: 01 V2: 00 V3: 00 T: 01	V1: 01 V2: 03 V3: 04 T: 08	50% ___ 38
Unidade 2: Gramática e estudo da língua	V1: 08 V2: 05 V3: 05 T: 18	V1: 02 V2: 01 V3: 00 T: 03	V1: 03 V2: 02 V3: 01 T: 06	V1: 02 V2: 01 V3: 02 T: 05	V1: 00 V2: 01 V3: 01 T: 02	V1: 01 V2: 00 V3: 00 T: 01	46% ___ 35
Unidade 3: Produção de textos orais e escritos	V1: 00 V2: 00 V3: 00 T: 00	V1: 00 V2: 00 V3: 00 T: 00	V1: 00 V2: 02 V3: 00 T: 02	V1: 01 V2: 00 V3: 00 T: 01	V1: 00 V2: 00 V3: 00 T: 00	V1: 00 V2: 00 V3: 00 T: 00	04% ___ 03
TOTAL	37/49 %	05 / 06%	16 / 21%	06 / 08%	03/04 %	09 / 12%	76

Fonte: os autores.

Teste. A utilização deste OED, como podemos perceber no Quadro 2, corresponde praticamente à metade do uso dos demais recursos (49%). Entretanto, é o OED que mais se assemelha às atividades analógicas prototípicas das coleções didáticas impressas do Ensino Médio. Refere-se a testes de múltipla escolha compilados de concursos vestibulares e digitalizados, em que o aluno, ao invés de resolver as questões no próprio LD, como é comum, deve utilizar seu DVD para

[72] V = Volume.

realizar a atividade. Poderia pressupor um gesto de regulação interna ou mesmo local, embora não prescrito explicitamente pela coleção, pois não há um guia específico para essa atividade nem instruções que direcionem o uso de tais testes no encarte "Assessoria pedagógica". Nesse sentido, o aluno pode apenas resolver as questões e conferir os acertos e erros, já que o OED tem esse recurso, sem refletir necessariamente sobre estes e sem que o professor participe do processo de regulação dos saberes envolvidos. Com relação ao professor, talvez isso mostre que as autoras partem do pressuposto de que essa já é uma atividade tradicional do Ensino Médio, e que não é preciso prescrever suas ações. Mais uma vez, vemos aqui apenas uma transferência de uma atividade analógica de uma mídia impressa para uma mídia digital. Interessante notar que esse OED é apenas utilizado nas duas primeiras unidades, de Literatura e Gramática, mas não na de Produção de textos, reforçando a identificação com os concursos vestibulares, nos quais não são usados testes de múltiplas escolhas para a avaliação da produção textual. Isso revela, também, que há pouca interação entre as modalidades de leitura, uso da língua e produção textual, pois seriam possíveis, por exemplo, na unidade de Produção, testes para analisar marcas linguístico-discursivas e enunciativas dos gêneros que conduzem os capítulos a partir de recursos digitais implicando procedimentos semióticos diversos que engendrem novas formas de letramento digital.

Vídeo. Os vídeos são recursos audiovisuais sem muita expressividade numérica na coleção, porquanto representam apenas 06% do total de OED direcionados para os alunos. Todos são acompanhados de um "Guia Didático" (OED, como vimos, destinado ao professor), com prescrições em relação ao uso do material e são utilizados, apenas, nas unidades de Literatura e Gramática. Na primeira, os vídeos funcionam como uma introdução expositiva ao conteúdo geral dos Capítulos (sempre voltados para um período literário), por isso é possível verificar a prescrição de um gesto didático de presentificação do objeto de ensino, mas com caráter expositivo. Nesse caso, podemos associar esse OED a um ensino bastante característico das correntes literárias, em que gestos didáticos expositivos são muito acionados. Quando utilizados nas unidades de Gramática, os vídeos servem para colocar em evidência um objeto do saber institucionalizado pelos estudos da/sobre a língua, como a regência ou a variação linguística, por meio da exibição de entrevistas orais ou montagens audiovisuais, como é o caso do vídeo que traz

uma pessoa demonstrando diferentes gestos visuais, usados numa cultura ou em culturas diferentes, como "recorte" do objeto maior "linguagem verbal e não verbal". O "Guia Didático" prescreve, nesses casos, gestos didáticos de focalização de algumas dimensões ensináveis do objeto de referência, que é "elementarizado" em dimensões mais específicas. Relevante dizer que os vídeos sempre são acompanhados, no final, de questionamentos e tarefas aos alunos, ou seja, estes pressupõem uma atividade didática: não são usados somente como "ilustração", como ocorre, em muitos casos, com esse tipo de recurso em sala de aula. A atividade mediada por esses OED pressupõe, assim, uma interação reflexiva que pode levar a um aprendizado mais significativo e duradouro.

Animação. É um OED que aparece nas três unidades da coleção, com uma representatividade expressiva – 21% do total de recursos digitais disponibilizados aos alunos. Difere dos vídeos, pois não são gravações com imagens em movimento, mas *slides* que articulam recursos visuais (imagens, gráficos, etc.), linguagem verbal e áudio, com dispositivos de pausa, avanço e retrocesso dos quadros. Esses OED são bastante diversificados no que diz respeito à prescrição dos gestos didáticos, pois podem servir como ferramentas para presentificar o objeto do saber em foco, para focalizar uma dimensão ensinável específica, problematizando-a, colocando-a como alvo de reflexão ou para regular a aprendizagem do aluno. Nesse caso, a memória didática também pode ser acionada pelo professor. Vejamos um exemplo de objetivos prescritos para uma animação (Guia Didático, V.2, Cap. 15) que pressupõe um gesto de presentificação e focalização de um objeto linguístico:

Objetivos da atividade

Conhecer as definições de polissemia, homonímia, paronímia, sinonímia e antonímia;

Refletir sobre a utilização de palavras polissêmicas, homônimas, parônimas, sinônimas e antônimas;

Identificar exemplos de palavras polissêmicas, homônimas, parônimas, sinônimas e antônimas.

Antes da atividade

Apresente a animação após ter trabalhado o texto de abertura do capítulo 15, que apresenta uma anedota construída com base em uma palavra homônima. Depois disso, proponha que os alunos reflitam sobre a utilização desse recurso na construção de ideias e textos. Em seguida, explore o objeto.

Atividade. Este recurso aparece apenas cinco vezes na unidade de Gramática e uma vez na de Produção de textos. Traz atividades com questionamentos para o aluno resolver sozinho, caracterizando-se sempre como uma "prática". Diferentemente do "Teste", esse OED traz recursos de áudio, tornando-o um pouco mais dinâmico e interativo; tem um ícone com um símbolo de interrogação para esclarecer alguns pontos da atividade e, da mesma forma que o "Teste", traz as respostas corretas para o aluno. Prescreve um gesto didático de regulação interna da aprendizagem, como podemos perceber na prescrição dos objetivos do Guia Didático da Atividade sobre figuras de linguagem (V.1, Cap.22), pelo uso dos verbos "verificar", "confirmar" e "apurar":

Objetivos da atividade
Verificar se os alunos conseguem reconhecer as figuras de linguagem;
Confirmar se os alunos conseguem reconhecer o efeito de sentido que as figuras de linguagem imprimem no texto;
Apurar se os alunos conseguem diferenciar as figuras de linguagem.

Entretanto, essa regulação pode ser mediada, *a priori*, apenas pelo recurso digital, sem a intervenção do professor, uma vez que o OED pode ser utilizado individualmente pelo aluno em sua casa. Por outro lado, o "Guia Didático" correspondente a essa atividade prescreve, como de praxe, ações docentes de avaliação para depois da utilização do material digital, momento em que o docente pode, assim, concretizar, em sala de aula, a regulação pressuposta pelo material digital. Esse OED, embora reproduzindo práticas de educação já consagradas, transferindo para mídias digitais procedimentos estabilizados nas mídias impressas, mostra-se mais original que os Testes, pois não reproduz questões de concursos anteriores, trazendo atividades práticas criadas pelas autoras especificamente para contemplar os conteúdos dos Capítulos em que é mobilizado.

Jogo. É utilizado apenas três vezes na coleção, uma vez na unidade de Literatura e, duas, na de Gramática, representando 04% do total dos recursos

destinados aos alunos. É um dos recursos que, a priori, parece poder despertar mais a atenção dos jovens, pois somente a palavra "jogo" já pode fazer com que o aluno o associe a práticas, em geral, relacionadas a seu universo de atividades sociais. Entretanto, como vimos, não é um recurso muito explorado pela coleção. Em geral, é utilizado para "fixação" do conteúdo, visando criar, eventualmente, uma memória didática, e diferenciando pelo grau de "motivação" que a atividade pode proporcionar, como fica explícito no Guia Didático do Jogo dos Adjuntos (V.2, Cap.24 – grifos nossos: itálico):

Objetivos da atividade

Identificar em situações de uso o valor de adjunto adverbial, nominal e complemento nominal;

Exercitar os conhecimentos sobre a classe dos adjuntos e complementos nominais por meio de atividades de fixação;

Refletir sobre as classes gramaticais que podem funcionar como adjunto adnominal;

Motivar.

Antes da atividade

Trabalhe o capítulo 24, que apresenta a explicação gramatical dos tópicos: adjunto adnominal, complemento nominal e adjunto adverbial. Em seguida, responda com os alunos alguns dos exercícios propostos no livro (sugestão: 1, 4, 8 e 9, das páginas 264 a 266). Com base nesse trabalho, utilize este jogo para *fixação* do conteúdo.

Infográfico. O infográfico é considerado pelos estudiosos da linguagem como um gênero textual/discursivo presente no jornal que, normalmente, aparece conjugado a matérias jornalísticas (Fogolari, 2014), mas que também pode ganhar o *status* de gênero autônomo[73], tendo seu funcionamento independente de outros, como acontece com alguns infográficos publicados, por exemplo, na revista *Aventuras na História*, da Editora Abril. É um gênero que combina linguagem gráfica não verbal com a linguagem verbal e, no caso de ser conjugado, apresenta-se, em geral, como complemento de uma matéria jornalística.

Figura 1 – OED Infográfico

[73] Sobre o conceito de gêneros autônomos e conjugados, ver Bonini (2014).

Fonte: Sette, Travaglia e Starling (2013a, Cap. 18).

Por articular linguagem visual e verbal, a infografia viabiliza-se, sem dúvida, como um relevante objeto de ensino e como ferramenta de mediação de saberes diversos, da forma como é apropriada pelo LD. Apesar de sua importância social, a coleção parece não valorizar muito o recurso, pois é um OED parcialmente explorado. É utilizado, sobretudo, na unidade de Literatura (oito vezes), geralmente, para reforçar (gesto de apelo à memória) os saberes referentes às escolas literárias, institucionalizando-os e regulando-os (já que é comum testes para avaliar a aprendizagem no final do material). Aparece apenas uma vez na unidade de Gramática (para retomar e fixar os conhecimentos sobre funções da linguagem – ver Figura 3), não tendo incidência na de Produção de textos.

Considerações finais

Na análise exploratória desta pesquisa, detectamos seis tipos de OED voltados exclusivamente para o professor e, seis, para os alunos. Para este texto, trouxemos um olhar analítico para o segundo caso. Verificamos que, de modo geral, os OED são usados apenas como ferramentas para o ensino de conteúdos específicos da/sobre a língua/literatura com poucas atividades voltadas, propriamente, para o desenvolvimento de letramentos digitais – como está implícito na proposta do material analisado. Os OED privilegiados pela coleção contribuem pouco, assim, para o desencadeamento de eventos de letramento digital, uma vez que momentos

de reflexão sobre o uso social da língua nos meios digitais, como destacam Araújo e Pinheiro (2014), são praticamente ausentes. Os OED direcionados aos alunos são usados, basicamente, como *recursos didáticos motivadores da aprendizagem* que transferem para recursos digitalizados conteúdos voltados para o ensino da língua/literatura, sem que esses pressuponham procedimentos semióticos diversos que levem a novas formas de letramento digital.

Os OED acabam por fragilizar, de certa maneira, a finalidade primeira do letramento digital: não pressupõem o uso da internet e de seus recursos, além de não trazerem gêneros digitais como objeto de ensino e/ou ferramenta de reflexão no âmbito da leitura ou da produção de textos. Como sabemos, o letramento digital está articulado, sobretudo, às práticas virtuais de colaboração e interação mediadas digitalmente por dispositivos como o computador, *tablete*, celular, etc. que requerem capacidades multisemióticas e multimodais. Mesmo que o aluno, para ter acesso aos OED, tenha que usar o computador (abrir o programa no DVD), isso, por si só, não configura um evento de letramento digital e pouco contribui para o desenvolvimento de novos multiletramentos, como defende Rojo (2017). Como dissemos, os recursos digitais são orientados para o aprendizado de conteúdos do ensino da língua portuguesa praticamente da mesma forma que os recursos impressos, sem que as atividades propostas sejam focalizadas na natureza e nas especificidades de tais conteúdos no âmbito das práticas digitais.

Em relação aos gestos didáticos, concluímos que os OED prescrevem, de forma implícita ou explícita, para o professor, a maioria dos gestos didáticos definidos como fundamentais pelos pesquisadores do GRAFE. Entretanto, identificamos uma recorrência maior dos gestos de institucionalização, de regulação interna e de apelo à memória das aprendizagens, com ênfase nos objetivos de fixação e avaliação dos conhecimentos, na maioria das vezes, já abordados, de forma analógica, no LD convencional. Tais observações podem ser relacionadas ao caráter complementar dos OED em relação ao material impresso da coleção.

Consideramos, portanto, que a coleção analisada traz um diferencial em relação às demais no que diz respeito à mediação instrumental do conhecimento proposta nos OED, mas que essa poderia ser ampliada a um uso situado das ferramentas do mundo digital em práticas de leitura e escrita por esse

determinadas, com vistas a favorecer novas possibilidades de letramento nos alunos. É também, dessa forma, que acreditamos que os gestos didáticos fundamentais do trabalho do professor e aqueles específicos ao contexto de ensino com recursos digitais possam contribuir para se atingir, de fato, novos muliletramentos (Rojo, 2012), entre eles, o letramento digital.

Referências Bibliográficas

Aeby-Daghé, S., & Dolz, J. (2008). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignement-apprentissage du texte d'opinion. In D. Bucheton, & O. Dezutter (Eds.), *Le développement des gestes professionnels dans l'enseignement du français*: *un défi pour la recherche et la formation*. (pp.83-105). Bruxelas: De Boeck.

Araújo, J., & Pinheiro, R. C. (2014). Letramento digital: história, concepção e pesquisa. In A. V. Gonçalves, W. R. Silva, & M. L. de S. Góis (Eds.), *Visibilizar a linguística aplicada*: *abordagens teóricas e metodológicas* (pp. 293-320). Campinas: Pontes.

Bonini, A. (2014). Os gêneros do jornal: o que aponta a literatura da área de comunicação no Brasil? In A. Bonini, V. A. de S. Ferretti-Soares, C. B da Silva-Junior, & V. W Lima (Eds.), *Os gêneros do jornal*. (pp. 51-70). Florianópolis: Insular.

Bronckart, J.-P., & Plazaola Giger, I. (1998). La transposition didactique. Histoire et perspectives d'une problématique fondatrice. *Pratiques,* 97, 35-58.

Bronckart, J.-P. (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano***.** Org. de Anna Rachel Machado e Maria de Lourdes Meireles Matencio. Campinas: Mercado das Letras.

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique*: *Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: La Pensée sauvage.

Fogolari, L. A. (2014). O infográfico. In A. Bonini, V. A de S. Ferretti-Soares, C. B. da Silva-Junior, & V. W Lima (Eds.), *Os gêneros do jornal*. (pp. 117-134). Florianópolis: Insular.

Lajolo, M. (1996). Livro didático: um (quase) manual do usuário*. Em Aberto*, Brasília, ano 16, (69), 3-9. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1033/935 >. Acesso em: 10 maio 2010.

Machado, A. R. (2009). Trabalho prescrito, planificado e realizado na formação de professores: primeiro olhar. In V. L. Cristovão, & L. S. Abreu-Tardelli (Org.), *Linguagem e educação*: *o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. (pp. 79-99). Campinas: Mercado das Letras.

Machado, A. R., & Lousada, E. (2010). A apropriação de gêneros textuais pelo professor: em direção ao desenvolvimento pessoal e à evolução do "métier". *Linguagem em (Dis)curso,* 10 (3), 619-633.

Machado, A. R., Lousada, E., Baraldi, G., Abreu-Tardelli, L. S., & Tognato, M. I. R. (2009). Relações entre linguagem e trabalho educacional: novas perspectivas e métodos no quadro do interacionismo sociodiscursivo. In V. L. Cristovão, & L. S. Abreu-Tardelli (Eds.), *Linguagem e educação*: *o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado das Letras.

Rojo, R. (2017). Novos multiletramentos e protótipos de ensino: por um web-currículo. In G. S. Cordeiro, E. M. D. de Barros, & A. V. Gonçalves, *Letramentos, objetos e instrumentos de ensino: gêneros textuais, sequências e gestos didáticos*. Campinas: Pontes.

_____ (2012). Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In R. Rojo, & E. Moura, *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola.

Schneuwly, B. (2009). Le travail enseignant. In B. Schneuwly & J. Dolz (Eds.), *Des objets enseignés en classe de français* (pp. 29-45). Renes: Presses Universitaries Rennes.

Schneuwly, B., Dolz, J., & Cordeiro, G. S. (2005). À la recherche de l'objet enseigné: une démarche multifocale. *Les dossiers des Sciences de l'Education*, 14, 77-93.

Sensevy, G. (2001). Theories de l'action et action du professeur. In J-M. Baudouin, & J. Friedrich (Eds.), *Theories de l'action et education* (pp. 203-224). Bruxelles: De Boeck Université.

Sette, G., Travalha, M., & Starling, R. (2013a). *Português: linguagens em conexão. Volume 1*. São Paulo: Leya.

_____ (2013b). *Português: linguagens em conexão. Volume 2*. São Paulo: Leya.

_____ (2013c). *Português: linguagens em conexão. Volume 3*. São Paulo: Leya.

A ESCRITA NA UNIVERSIDADE EM FOCO: UMA ANÁLISE DO ENSINO DO GÊNERO ARTIGO CIENTÍFICO COMO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO

Eliane Feitoza Oliveira

Universidade Vale do Rio Verde (UNINCOR), Mestrado em Letras. eli_feitoza@yahoo.com.br. São Paulo, Brasil.

Resumo

O objetivo deste trabalho, inserido no campo de estudos da Linguística Aplicada, é o de caracterizar práticas de letramento acadêmico, a partir da análise de aulas destinadas ao ensino do gênero artigo científico. Para responder a esse objetivo, analisamos recortes feitos na transcrição das gravações de aulas ministradas por um professor, ao orientar a produção do artigo científico como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), em uma sala do curso de Letras de uma universidade privada da cidade de São Paulo. Em acréscimo, são analisados os posicionamentos de três alunos do referido curso diante do trabalho com o gênero artigo científico, tendo por base a transcrição de seus relatos orais sobre as orientações que receberam para produzi-lo, sendo que os relatos foram obtidos através de entrevistas semiestruturadas gravadas em áudio. A interpretação e análise dos registros, gerados entre os anos de 2012 e 2013, estão apoiadas em abordagens socioculturais relativas aos letramentos acadêmicos (Lea & Street, 1998, 2014; Lillis, 1999, 2008; Jones; Turner, Street, 1999, entre outros). Os resultados indiciam que: (a) o professor, ao orientar a escrita do artigo como TCC, ancorou-se a um modelo de letramento que prevê a socialização de aspectos macroestruturais do gênero; (b) os alunos, por sua vez, gostariam de um ensino também voltado para a materialização linguística do artigo, no que diz respeito aos efeitos de sentido de alguns recursos linguístico-discursivos; (c) havia um conflito entre quem os alunos eram, no momento da orientação do TCC, e quem o professor esperava que eles fossem. Acredita-se que as discussões sobre o ensino da escrita de gêneros acadêmicos no âmbito da universidade, principalmente sobre as dimensões dos gêneros que ficam ocultas para os alunos nesse processo, podem viabilizar mudanças em cursos de graduação voltados para a formação de professores, especialmente, no curso de Letras.

Palavras-chave

Escrita na universidade; Letramentos acadêmicos; Gêneros acadêmicos; Artigo científico.

Introdução

Neste artigo, parte de uma pesquisa de doutorado de cunho etnográfico, analisamos a prática de letramento de um professor, ao orientar a escrita de um artigo científico como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de alunos do último semestre do curso de Letras de uma universidade privada da Cidade de São Paulo. Para atingir o objetivo proposto, procede-se à análise de trechos das gravações de quatro aulas destinadas a esse fim, gravadas no ano de 2012, um dos anos no qual estávamos gerando os registros para a pesquisa de doutorado. Em acréscimo, são analisados os posicionamentos de três alunos diante do trabalho do professor com o gênero artigo científico, tendo por base a transcrição de seus relatos orais, que foram gravados em áudio no início do ano de 2013.

Neste trabalho, entende-se que a escrita do artigo como uma prática social específica do contexto acadêmico/universitário que emerge de eventos de letramentos também específicos, no caso do nosso contexto de pesquisa, das aulas destinadas à orientação do TCC. Ou seja, a necessidade de escrever um artigo para ser avaliado como trabalho final de conclusão do curso de Letras moldou as aulas destinadas à orientação da escrita desse gênero, ou melhor, moldou os eventos de letramento.

Desse modo, compreende-se que os eventos de letramento também possibilitam observar e analisar a linguagem socialmente situada, como destaca Gee (1996). Para esse autor e para Street (1984, 1995), os sentidos das palavras, frases, textos são sempre situados e são regulados pelos reais contextos em que estão inseridos, bem como pelas crenças sobre a escrita e pelos modelos de letramento aos quais os professores ancoram-se, ao abordar o ensino da escrita ou de determinado gênero – aspectos que, de algum modo, tentamos evidenciar neste trabalho, visto que, na análise das aulas, procuramos focalizar os modelos de letramento aos quais o professor ancorou-se para orientar a escrita do artigo científico e como a prática do mistério implementou-se nesse processo de orientação.

Assim, tomamos como opção teórica para analisar o conteúdo das aulas e os relatos dos alunos as considerações de alguns estudiosos da vertente teórica dos

Letramentos Acadêmicos, tais como Lea e Street (1998; 2014), que definem os modelos de letramento utilizados para ensinar e entender a escrita do contexto acadêmico, e Lillis (1999), que desenvolveu o conceito de prática institucional do mistério. Assim, antes de proceder à análise dos recortes feitos na transcrição das aulas e nos relatos orais dos alunos, apresentamos, de forma breve, algumas características do artigo científico. Em seguida, conceituamos os modelos teóricos de letramento e a prática institucional do mistério, visto que são conceitos seminais para pesquisas desenvolvidas no âmbito da vertente teórica dos Letramentos Acadêmicos. Por fim, tecemos as considerações finais, destacando e retomando os aspectos que moldaram os eventos de letramento aqui analisados e, por conseguinte, a prática do professor.

Caracterização do artigo científico

No contexto acadêmico, o domínio de vários gêneros, "categorias e valores com os quais as várias disciplinas trabalham em torno de seu objeto de estudo, é condição" primordial para que o aluno universitário tenha acesso e produza conhecimento para os fins acadêmicos (Motta-Roth, 1998, p. 02). Desse modo, um texto considerado adequado é aquele que atende à estrutura retórica prototípica de um dado gênero. Para analisar essa estrutura, bem como as estratégias que os escreventes usam para organizar as informações nos gêneros acadêmicos, Swales (1990) propôs o modelo CARS *(Create a Research Space*). Esse modelo foi desenvolvido, inicialmente, pelo autor para observar e analisar os movimentos retóricos da introdução de artigos acadêmicos, porém pesquisadores como Motta-Roth e Hendges (2010), Bezerra (2002), entre outros, observaram sua aplicabilidade, fazendo algumas adaptações, para proceder à análise do artigo científico e de outros gêneros acadêmicos.

No que concerne ao artigo científico, Swales (2004) aponta que o gênero, enquanto gênero escrito, serve ao propósito de divulgar as investigações, descobertas e discussões de questões teóricas e metodológicas da comunidade acadêmica. Já Motta-Roth e Hendegs, que se referem ao artigo científico como artigo acadêmico, o definem como

> um texto, de aproximadamente 10 mil palavras, produzido com o objetivo de publicar, em periódicos especializados, os resultados de uma pesquisa desenvolvida sobre um tema específico. Esse gênero serve como uma via de comunicação entre pesquisadores, profissionais, professores e alunos de graduação e pós-graduação [...] a título de generalização, um artigo pode ser visto como um documento escrito por um ou mais pesquisadores para relatar os resultados de uma atividade de investigação (Motta-Roth & Hendges, 2010, p. 65-66).

Verifica-se que, para as autoras, o artigo pode servir ao propósito de divulgar os resultados ou partes de pesquisas realizadas previamente a sua escrita (monografia, dissertação, tese) e serve como via de comunicação entre várias pessoas. Em nosso campo de geração dos registros, esse gênero é solicitado, conforme dito anteriormente, como Trabalho final de Conclusão do curso de Letras e de outros cursos. Sendo assim, o aluno tem o prazo de dois semestres, geralmente os dois últimos semestres do curso, para entregar o projeto de pesquisa e desenvolver o artigo. Ou seja, visto dessa ótica, o artigo não é resultado de trabalhos prévios, serve para fins avaliativos e é exigido como requisito parcial para o término do curso, e não para divulgação do conhecimento – de modo que a comunicação restringe-se ao aluno e ao professor orientador, visto que, na época em que os artigos foram produzidos, os alunos não precisaram submetê-lo à avaliação de uma banca.

Swales (1990) aponta que o artigo científico ou acadêmico apresenta uma organização retórica que compreende quatro unidades retóricas básicas, são elas: introdução, métodos, resultados e discussão. O autor (2004) ressalta que essa organização pode sofrer mudanças em virtude das especificidades das áreas do conhecimento. Motta-Roth e Hendges (2010), baseadas nas considerações de Swales, demonstram que o gênero é organizado em cinco unidades retóricas – introdução, revisão da literatura, metodologia, análise e discussão dos dados, conclusão. Para que essas unidades ou seções possam ser construídas, se faz necessário que ocorra uma progressão da informação que perpassa os seguintes itens:

> (1) selecionar as referências bibliográficas relevantes ao

> assunto;
> (2) refletir sobre estudos anteriores na área;
> (3) delimitar um problema ainda não totalmente estudado na área;
> (4) elaborar uma abordagem para o exame do problema;
> (5) delimitar e analisar um conjunto de dados representativos do universo sobre o qual deseja alcançar generalizações;
> (6) apresentar e discutir os resultados da análise dos dados;
> (7) finalmente, concluir, elaborando generalizações a partir desses resultados, conectando-as aos estudos prévios dentro da área de conhecimento em questão (Motta-roth & Hendges, 2010, p.68).

Na visão das autoras, essa progressão inicia-se com a apresentação geral da disciplina em que está situado o conhecimento estabelecido e o problema a ser investigado, passando pela descrição de como a pesquisa foi desenvolvida e que dados foram gerados e analisados, chegando à interpretação dos dados e demonstração da relevância da análise para a área do conhecimento em que se situa o estudo. Tendo em vista essa progressão, na unidade retórica ou seção Introdução, segundo Motta-Roth e Hendges (2010), o escrevente deve contextualizar o tema e o problema de pesquisa de acordo com a área em que o trabalho se insere, bem como apresentar o objetivo e a justificativa do estudo. Ainda nessa seção, as autoras recomendam que o autor apresente algumas generalizações sobre o assunto que guia o trabalho e a forma como o texto encontra-se organizado.

A revisão da literatura é uma unidade que, segundo as autoras, pode aparecer como uma subseção da Introdução, ou em seção própria apresentada após a Introdução, de modo que essa unidade tem o objetivo de situar o artigo dentro de uma área de pesquisa e apresentar as considerações teóricas dos autores que fundamentarão e legitimarão o trabalho. A Metodologia serve ao propósito de apresentar a abordagem metodológica adotada na investigação e o de "apresentar os materiais e os métodos (participantes ou sujeitos, instrumentos, procedimentos, critérios, variáveis/categorias de análise, etc.) a serem adotados", de modo que sua função retórica é "narrar os procedimentos de coleta e análise dos dados", bem como descrever os materiais que propiciaram a obtenção dos resultados (Motta-Roth & Handges, 2010, pp. 114-115).

A seção destinada aos Resultados e Discussão tem o objetivo de apresentar a descrição dos dados que foram coletados, bem como a interpretação deles (Motta-Roth; Handges, 2010). A conclusão ou considerações finais aparecerem em seção própria do artigo, e isso fica sinalizado na proposta de organização retórica de Bernardino (2007), que compreende as seguintes unidades retóricas: Introdução, Revisão da Literatura, Metodologia, Resultados e Discussão e Considerações Finais. Isso posto, na próxima seção, apresentamos os modelos teóricos de letramento e o conceito de prática do mistério – categorias utilizadas para a análise dos registros deste trabalho.

Abordagens sobre a escrita no ensino superior e prática institucional do mistério

O termo letramentos acadêmicos refere-se aos diversos letramentos que emergem do contexto acadêmico (Lea & Street, 2006). Para Fischer (2008, p, 180), respaldada pelo trabalho de Klemp (2004), o termo pode ser definido "como um processo de desenvolvimento contínuo de conhecimentos sobre como interagir com as diferentes formas de textos nesse meio". Na voz da autora (2008), ancorada na noção de discurso de Gee (1996), para que esses conhecimentos sejam desenvolvidos, faz-se necessário que os alunos adquiram fluência em formas particulares de pensar, fazer, ler e escrever etc. próprias do domínio acadêmico, o que implica compreender que a inserção na cultura letrada da academia envolve, entre outros aspectos, o desenvolvimento de reflexões de caráter metalinguístico, no que diz respeito ao funcionamento dos gêneros discursivos, conteúdos e conceitos que compõem dada área do conhecimento. Nesse sentido, ser academicamente letrado

> significa que um aprendiz tem um repertório de estratégias efetivas para compreender e usar as diferentes linguagens, especializadas e contextualizadas, no domínio acadêmico. Ainda, indica os papéis sociais (pelo menos desejáveis) de alunos e professores, as finalidades de os alunos estarem neste domínio e as relações estabelecidas com o conhecimento e com o saber. (Fischer, 2008, pp. 180-181).

Na concepção de Fischer (2008), fica claro que para o aluno se inserir no domínio acadêmico, ele precisa desenvolver habilidades metalinguísticas que lhes permitam lidar com as práticas escriturais acadêmicas, bem como compreender as formas de pensar, ser e agir legitimadas nesse contexto. A título de esclarecimento e com base nas considerações de Fischer (2008), neste trabalho, ao nos referirmos a letramentos acadêmicos estaremos nos remetendo a uma vertente teórica específica de pesquisa, Letramentos Acadêmicos, e às práticas escriturais que são próprias do ensino superior.

Assim, em virtude da expansão do ensino superior, alguns estudiosos inauguraram uma vertente de pesquisa que busca compreender o processo de ensino e aprendizagem da escrita no ensino superior a partir de uma perspectiva mais ampla. Para tal, Lea e Street (1998) explicitam os três modelos sobre os quais a escrita dos alunos pode ser compreendida, em pesquisas que abordam as práticas escriturais do domínio acadêmico, bem como pode ser ensinada: modelo das habilidades, modelo da socialização acadêmica e modelo do letramento acadêmico.

A abordagem do estudo das habilidades compreende o letramento como um conjunto de habilidades individuais e cognitivas que os alunos têm de aprender e desenvolver, a fim de transferi-las para os contextos mais amplos da universidade. Ainda segundo Lea e Street (1998), o aluno é visto a partir do seu *déficit* durante a correção de seu texto, ou seja, a partir daquilo que ele não sabe e precisa aprender, de modo que o texto escrito é tido como o reflexo de habilidades técnicas e instrumentais de uso da língua.

Os autores (1998) apontam que a crueza e a insensibilidade dessa abordagem acarretaram o refinamento do significado de "habilidades", envolvendo e atentando para as questões mais amplas de aprendizagem e do contexto social, denominada pelos autores de abordagem da socialização acadêmica. O modelo da socialização acadêmica parte do princípio de que o professor é o responsável por introduzir os alunos na cultura acadêmica, com o intuito de que eles assimilem os modos de falar, raciocinar, interpretar e usar as práticas de escrita valorizadas nas disciplinas e áreas temáticas da universidade.

A última abordagem é compartilhada pelos pesquisadores que fazem parte da vertente teórica dos Letramentos Acadêmicos. Esse grupo de pesquisadores entende os letramentos como práticas sociais e, portanto, como constitutivos dos vários setores que formam a instituição acadêmica, variando de acordo com o contexto e o gênero em que se inscrevem.

Conforme Lea e Street (1998), uma das características dominantes das práticas de letramento da universidade é a mudança de práticas letradas entre um contexto e outro, entre uma disciplina e outra, bem como entre um professor e outro. Os autores apontam que o pesquisador ou instituição que adota esse modelo está preocupado com a negociação entre professores e alunos de práticas de letramento em conflito. Ou seja, para eles, contrastar práticas de letramento conflitantes é um elemento importante para tomarmos conhecimento sobre como os alunos negociam e atendem às exigências do curso que escolheram, a fim de identificarmos o que de fato precisa ficar claro para que eles se engajem no discurso acadêmico, representando, entre outros fatores, pelos gêneros escritos e orais dessa esfera.

Lea e Street (2014), em artigo mais recente, *Academic Literacies 15 years on*, no qual fazem um balanço de estudos realizados a partir da publicação do artigo de 1998, *Student Writing in higher education: an academic literacies approach* – artigo pioneiro em explicitar a abordagem dos letramentos acadêmicos, bem como a abordagem da habilidade e da socialização – ressaltam e reafirmam que escrever em conformidade com as convenções da esfera acadêmica significa, entre outras coisas, atender às exigências disciplinares, institucionais, bem como saber diferenciar qual é o papel dos professores e dos alunos – questões que, segundo os autores, o modelo da socialização tenta, de algum modo contemplar. Todavia, a abordagem dos letramentos acadêmicos é capaz de melhor problematizá-las, no sentido de ampliar a nossa compreensão sobre as formas com as quais os alunos lidam com a escrita dos gêneros acadêmicos, visto que a escrita do aluno traz indícios de suas histórias pregressas de letramento, considerando, nesse processo de compreensão, as exigências disciplinares, institucionais e dos professores, pois o alinhamento à abordagem dos letramentos acadêmicos exige:

> pesquisadores para investigar e profissionais para levar em consideração a variedade de práticas de letramentos

> acadêmicos evidentes em contextos específicos, o que inclui a negociação de novos e variados gêneros de escrita, diferentes exigências disciplinares em termos de argumentação, estruturação de informação e estilos retóricos e preferências de diferentes professores. Tal variação e complexidade fazem com que os dois modelos – das habilidades e da socialização – embora muitas vezes tenham fornecido um ponto de partida útil, foram muito limitados ao considerarem o alcance real das necessidades, demandas e práticas em torno da escrita na universidade (Lea & Street, 2014, p. 01).[74]

Nesse sentido, Lea e Street (2014, p.11) asseveram, bem como fizeram na publicação de 1998, que, a título de ensino e investigação científica, não devemos nos preocupar apenas com as características formais e linguísticas da escrita acadêmica, conforme preveem os modelos das habilidades e da socialização acadêmica, mas também "olhar atentamente para as relações sociais e institucionais envolvidas em qualquer ato de escrever".

Lillis (1999) afirma que, no processo de letramento acadêmico, não é suficiente explicitar ou deixar transparente para os alunos a organização dos gêneros tidos como acadêmicos, mas faz-se necessário levar os estudantes a compreender como as práticas acadêmicas são organizadas, os significados das práticas letradas, os motivos pelos quais alguns gêneros são privilegiados em detrimento de outros, bem como compreender as convenções escriturais da escrita acadêmica, no que diz respeito à construção da argumentação em gêneros dessa esfera.

As reflexões da autora sobre o que precisa ficar claro para os alunos no processo de letramento acadêmico culminaram na elaboração do conceito de prática institucional do mistério e da transparência. Na voz de Lillis (1999), essa prática

[74] Tradução nossa do original: Aclits requires researchers to investigate and practitioners to take account of the variety of academic literacy practices evident in particular contexts, this includes negotiating new and varied genres of writing, different disciplinary requirements in terms of argumentation, information structuring and rhetorical styles and different teacher preferences. Such variation and complexity meant that two of the models — study skills and academic socialisation — whilst often providing a useful starting point, were too narrowly drawn to take account of the actual range of needs and demands and practices around writing in the university (Lea & Street, 2014, p. 1)

emerge dos contextos e situações específicas de aprendizagem do ensino superior, bem como da cultura dessa esfera, de modo que é estabelecida de duas maneiras: pelo endereçamento ou direcionamento dominante (Bakhtin, 1986 citado por Lillis, 1999) nas relações professor/aluno e pela omissão de ensinar ao aluno as convenções de escrita que regulam determinado gênero acadêmico.

Segundo a autora, durante o processo de ensino e aprendizagem, no qual o professor busca ensinar, dar instruções de como se produz determinado gênero, há a negação do real aluno com o qual o professor está lidando, a negação da voz desse aluno, assim como a negação ao estudante das convenções que regem a escrita acadêmica, justamente pelo fato de o professor partir do pressuposto de que os alunos já as conhecem e isso, de algum modo, foi constatado na análise das aulas destinadas à orientação do artigo. Por sua vez, esses três tipos de negação acarretam a limitação da participação do estudante no discurso acadêmico.

Assim, as convenções de escrita que os alunos deveriam mobilizar na produção de ensaios, resumos, resenhas, artigos entre outros gêneros, permanecem implícitas, ao invés de explícitas, porque o professor, na maioria das vezes, parte do pressuposto de que os estudantes já sabem quais são essas convenções, ou seja, trabalhando apenas em prol de estudantes tidos como ideais[75] (Lillis, 1999).

Para Lillis (1999, 2008), uma tentativa de diminuir o fosso existente entre as expectativas dos professores, em relação ao uso das convenções da escrita acadêmica por parte do aluno, e a compreensão que os alunos têm dessas expectativas, tem sido proporcionar aos aprendizes orientações explícitas de como escrever um determinado gênero acadêmico. Tal prática, segundo a autora, está alinhada à abordagem das habilidades para o ensino da escrita. Nessa abordagem, o fosso entre as expectativas de professores e alunos é problematizado como um desencontro que pode ser sanado, isto é, se os professores disserem aos alunos, ou por escrito ou falando, como a escrita acadêmica se convenciona. No entanto, a autora aponta que essa abordagem tende a reforçar a visão de que as convenções

[75] Na voz da autora, os alunos tidos como ideais são aqueles que, além de pertencerem às classes sociais economicamente favorecidas, tiveram contanto, em seus contextos primários de socialização e níveis anteriores de ensino, com práticas escriturais privilegiadas na universidade.

são fenômenos autônomos e facilmente identificáveis, ao invés de constituir e refletir uma prática letrada particular, no nosso caso, a prática do artigo científico.

Outro fator que dificulta o acesso do aluno, segundo Lillis baseada nos estudos bakhtinianos, é o *endereçamento* dominante (grifo da autora) no ensino superior, processo no qual não há uma relação dialógica entre alunos e professores, mas apenas a voz do professor, num espaço monológico, a sala de aula.

De acordo com Bakhtin ([1953]2003), um dos traços constitutivos do enunciado é o seu *endereçamento* a um destinatário – a que o autor chama de orientação dialógica do discurso. Essa orientação dialógica, ou seja, a perspectiva do outro, é o que determinará o tratamento que será dado ao tema, o que o locutor vai dizer e o gênero do discurso com o qual vai dizer. Assim, o autor ([1953]2003), no que diz respeito ao *endereçamento* de um enunciado, coloca o destinatário/receptor em posição de destaque no ato comunicativo, porque não o vê como um participante passivo, mas como sujeito que mantém uma atitude responsiva/ativa em relação às palavras do locutor, no sentido de concordar, discordar, completar, obedecer ou aderir às suas ideias.

Transpondo a concepção de *endereçamento* para o ensino superior, Lillis (1999) percebe a sua viabilidade no que tange à produção do discurso escrito e à compreensão dos alunos em executar as tarefas propostas pelos professores. Na visão de Lillis (1999), o *endereçamento* dominante do professor, dentro do ensino superior, trabalha contra facilitar o acesso dos alunos ao discurso acadêmico. Em termos práticos, para a autora não basta propiciar aos alunos atividades que, supostamente, possam levá-los a desenvolver e aperfeiçoar competências linguísticas e capacidades discursivas escritas, convocadas na produção de textos coerentes e adequadas às situações comunicativas da universidade.

Para que o aluno passe a ter domínio dos recursos linguístico-discursivos oferecidos pela própria língua, de forma a conduzi-los à obtenção de efeitos de sentido adequados às diferentes circunstâncias nas quais são convocados a agir e interagir por meio da linguagem, ele precisa ter voz. Ou seja, o estudante precisa ter contato de frente com o professor a fim de: negociar e renegociar as especificidades

da tarefa determinada pelo professor; explicitar suas dúvidas; e explorar quais são as expectativas que os professores têm em relação a sua escrita.

A análise das aulas destinas à orientação da escrita do artigo científico

Conforme sinalizado anteriormente, os excertos transcritos a seguir foram gerados através de gravação em áudio, entre os anos de 2012 e 2013, e fazem parte de nossa pesquisa de doutorado. Nessa pesquisa, além de termos recolhido as produções escritas dos alunos, resenhas e artigo científico, gravamos oito aulas nas quais os alunos obtiveram orientações para redigir um artigo que foi solicitado como TCC. Desse modo, para este artigo, selecionamos alguns excertos transcritos de apenas 4 aulas para analisar, que foram ministradas no final de 2012, bem como trechos dos relatos orais de três alunos sobre essas aulas, registrados em áudio em 2013.

O professor participante desta pesquisa lecionava, na época da geração dos registros, as disciplinas de inglês e literatura inglesa no curso há mais de oito anos e, por ter disponibilidade, era orientador dos TCCs dos alunos. Ou seja, independente dos TCCs versarem ou não sobre assuntos pertinentes à área de conhecimento do docente, ele era o responsável por orientar os trabalhos de todos os alunos do curso de Letras.

Nas aulas observadas – entendidas como eventos de letramentos, ou melhor, episódios observáveis moldados pela prática de letramento (Street, 1995) da escrita do artigo – o professor falou sobre a função do TCC, da escolha do tema, das etapas envolvidas na elaboração do artigo, focalizando a estrutura do gênero. Assim, antes de falar das etapas que envolvem a escrita do artigo, iniciou as primeiras aulas falando sobre a função do TCC e sobre a escolha do tema, como mostra o excerto a seguir:

> Excerto 01[76] – *o trabalho de vocês vai ser produzir um artigo como TCC. O Trabalho de Conclusão de Curso, o TCC, é o resultado final dos três anos de estudos de vocês e vai ser*

[76] A título de organização e para melhor leitura, os excertos foram transcritos, em itálico, conforme as convenções da modalidade escrita da língua, encontram-se numerados e recuados a dois centímetros da margem esquerda. Os colchetes com três pontos indicam supressão de fragmentos do trecho transcrito. Conforme sinalizado na introdução deste artigo, foram gravadas quatro aulas seguidas em 2012.

> *avaliado como parte dos requisitos para finalizar a graduação. O que isso quer dizer? Que vocês precisam entregar o TCC para finalizar a graduação e tantos os estudos linguísticos, os estudos de literatura, quanto os estudos de língua inglesa podem ser objeto do TCC de vocês. É claro que cada um vai escolher em uma área diferente, ou seja, em áreas que compõem o curso de Letras. Escolhendo a área, vocês precisarão se aprofundar em um ponto dessa área. A tarefa de vocês no TCC, então, é a de articular os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso com um objeto de investigação e de reflexão do seu interesse, pensando nas disciplinas que vocês tiveram, no ensino de língua portuguesa, inglês e literatura* [...].

Vê-se, no trecho destacado, que o objetivo da prática de escrita do artigo, solicitado como TCC, era o de finalizar o curso de Letras, visto que o artigo era um dos requisitos para o término do curso, o que demonstra que as práticas de letramento têm objetivos específicos, que variam de acordo com os contextos dos quais emergem. Em outros contextos de ensino, a produção do artigo científico tem a função de divulgar resultados de uma pesquisa empreendida antes de sua escrita, ou seja, está ligada à circulação do conhecimento.

Em nosso contexto de pesquisa, tinha a função de oportunizar ao aluno o término da graduação e seria o reflexo de suas habilidades em articular os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, no que diz respeito a uma das disciplinas que compõe a graduação em Letras, com um objeto de investigação, que deveria ser escolhido por ele. Assim, subjacente à fala do professor está a crença de que os alunos seriam capazes de promover essa articulação e demonstrá-la por escrito. Logo, o professor parecia supor que os alunos, mesmo ainda não tendo produzido um artigo, soubessem lançar mão de estratégias linguístico-discursivas próprias do gênero que pudessem promover a articulação entre teoria e análise de um objeto de pesquisa, suposição esta que está prevista no modelo das habilidades (Lea & Srteet, 1998). Essa suposição ganhou força quando o professor falou das etapas envolvidas na elaboração do TCC, conforme indicia o seguinte excerto:

> Excerto 02 – *O TCC, no nosso caso, será elaborado em duas etapas, a elaboração do pré-projeto e a escrita do artigo.* [...] *E precisa lembrar que é no TCC que vocês* ***demonstrarão as capacidades de articulação do pensamento na sua forma escrita****, ou seja, vocês precisam demonstrar um amadurecimento adquirido no decorrer do curso.*

O trecho acima reforça que a prática do professor, ao orientar a escrita do artigo, estava ancorada no modelo das habilidades e numa concepção autônoma de letramento. De acordo com a abordagem autônoma de ensino da escrita (Street, 1984, 1993), os aspectos técnicos e cognitivos envolvidos na atividade da escrita de determinado gênero são explorados sem considerar o contexto social de utilização. No caso da aula do professor, não foi explorado, talvez por falta de tempo, como os alunos poderiam demonstrar as capacidades de articulação do pensamento na escrita do artigo, bem como não houve menção sobre quais seriam essas capacidades.

Tendo em vista que a abordagem da socialização acadêmica transfere ao professor a responsabilidade de ensinar aos alunos as convenções de escrita desta esfera e os gêneros que nela circulam, a fim de que eles possam reproduzir em seus textos as orientações dadas pelo docente, o professor passou a discorrer sobre como a linguagem deveria se apresentar no artigo:

> Excerto 03 – *Por que a apresentação do TCC é uma atividade acadêmica? Porque todas as vezes que você escreve um trabalho ele tem que seguir as regras da comunidade acadêmica, no que se refere à formatação e à linguagem, que deve ser uma linguagem acadêmica, científica.*

Diante da afirmação do professor que o trabalho deveria ser apresentado em uma linguagem acadêmica, seguindo as regras da comunidade acadêmica, um dos alunos fez a seguinte pergunta: *e como é a linguagem*?, obtendo a seguinte resposta:

> Excerto 04 – *É uma linguagem neutra, polida, livre de gírias, formal, sem coloquialismos e que, principalmente, esteja embasada nas teorias que você arrolou para redigir o seu trabalho.*

Vê-se que a resposta do professor abrange a socialização da suposta neutralidade da linguagem acadêmica, o fato de ter de estar de acordo com as regras da modalidade padrão da língua e embasada nas vozes de autoridade da área, ficando à margem da explicação as características da linguagem que permitem ao aluno expressar a subjetividade e a apropriar-se das palavras de outrem para incorporá-las às suas produções escritas.

Apesar de haver indícios na fala do professor do reconhecimento do caráter polifônico do gênero, quando disse que é necessário embasar a linguagem nas teorias que o aluno arrolou para redigir o artigo, ele não explicitou como os alunos poderiam fazer esse embasamento, o que suscitou outra pergunta, agora, por parte de outro aluno: *como faz esse embasamento na linguagem*? O excerto a seguir destaca a resposta dada pelo professor à pergunta:

> Excerto 05 – *você precisa fazer menção às teorias, aos teóricos que você leu, principalmente na parte teórica do seu trabalho, para não fazer plágio. O trabalho que for plágio será reprovado, daí o aluno terá de cursar novamente o semestre. Só voltando, vocês apresentarão apenas o trabalho escrito, dentro das regras da ABNT, que eu vou enviar para vocês junto com outros materiais para orientá-los*.

Diante das explanações do professor, acerca de como embasar a linguagem do artigo com base nas vozes dos autores, nota-se a sua ancoragem não só ao modelo da socialização acadêmica, mas também ao modelo das habilidades que, segundo Lea e Street (1998), além de desconsiderar a trajetória de letramento dos alunos, transfere a eles, entre outras coisas, a responsabilidade de aprender e a de desenvolver habilidades de leitura e escrita requeridas para atuarem no contexto acadêmico e para produzirem os gêneros que nele circulam; essa ancoragem deu-se pelo fato do professor não ter explicitado, no momento da gravação das aulas, que as citações podem ser utilizadas para dar credibilidade ao trabalho do escrevente, sustentar suas afirmações, bem como convencer o leitor da veracidade da pesquisa, ou, ainda, como se dá o processo de incorporação das vozes de autoridade ao texto, por meio do uso de alguns recursos linguístico-discursivos. Na verdade, a fala do professor indicia que a exigência de os alunos terem de fazer menção às vozes dos autores em seus textos tinha um único fim: evitar o plágio para não serem reprovados.

O excerto ainda revela que o professor, ao menos no momento da gravação das aulas, estava mais preocupado com a forma em detrimento da linguagem, ou seja, com a formatação do trabalho, que deveria seguir as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Assim, a ênfase do professor nas normas, em detrimento da linguagem, suscitou, novamente, outra pergunta por parte de um aluno: *mas, assim, e as dicas sobre escrita, como vai ser?* O aluno obteve a seguinte resposta:

> Excerto 06 – *Bom, vocês já estão no 5° semestre e o mínimo que se espera é que as questões de norma culta, de língua-padrão, de como produzir textos dentro da linguagem acadêmica já estejam tranquilas. O que nós precisamos enfocar é mais escolha do tema de pesquisa, questionamentos, metodologia, levantamento de bibliografia para iniciar a escrita. Agora, vamos pensar assim: após a delimitação do tema de pesquisa, você terá que levantar ao menos 3 ou 4 livros que tratem do tema para construir a parte teórica sobre o tema. Aí o que eu indico é que vocês façam fichamentos dos livros e, por favor, nada de cópias de partes dos livros, a menos que seja para citação, aí você indica ano, página, data e tudo isso tem no livro de Metodologia do Trabalho Científico do Severino que eu já indiquei.*

Tendo em vista que os alunos, no momento da gravação das aulas, estavam quase no final do curso e era a primeira vez que tinham de produzir um artigo, evidencia-se a emergência do modelo das habilidades, na voz do professor, quando desconsidera as histórias prévias de letramento dos alunos no curso, supondo que fossem escritores proficientes dos gêneros acadêmicos, justamente por estarem no final do curso. O professor, no excerto acima, reproduz o discurso dominante de que o contato com os gêneros de determinado contexto, pela leitura, é condição suficiente para que os estudantes passem a produzi-los.

A ênfase do docente nas etapas envolvidas na elaboração do artigo – no que diz respeito ao caminho que deveria ser percorrido pelos estudantes no processo de escrita do gênero (escolha do tema, levantamento de hipóteses, delimitação da metodologia, levantamento da bibliografia, etc.) – e na padronização da organização do texto (organização do texto em seções e elaboração das referências bibliográficas, segundo o manual indicado por ele), não só denota a crença de que estava lidando com leitores e escritores proficientes, dos quais conhecia a escrita, pelo fato de ter dado aula para eles em outros semestres do curso, mas também um conflito entre o que o professor esperava desses alunos, enquanto produtores de gêneros acadêmicos, e quem eles eram no momento da geração dos registros (GEE, 1996): alunos que ainda não tinham produzido um artigo.

Assim, o fato do professor ter alertado, mais de uma vez, os discentes para não copiarem partes dos textos que serviriam para fazer a fundamentação teórica do artigo, a menos que fornecessem os dados bibliográficos, segundo as orientações do manual indicado para eles, era de se esperar que ao menos ensinasse algumas estratégias, a partir do uso de recursos linguístico-discursivos, que pudessem

auxiliar os alunos a evitar o plágio. No entanto, voltou a enfatizar a questão do plágio, como é possível observar no excerto seguinte:

> Excerto 07 – *Em bibliotecas online de universidades grandes do Brasil vocês podem consultar monografias, dissertações de mestrado e teses de doutorado, não há problemas quanto a isso, só não pode copiar, não pode fazer plágio para não reprovar* [...].

A ênfase na questão dos problemas envolvidos no plágio suscitou mais uma pergunta, por parte de uma aluna: *professor e como que eu faço para o trabalho não ser uma cópia dos livros e de outros trabalhos que já existem sobre o tema que eu quero pesquisa*r?, que culminou na seguinte resposta:

> Excerto 08 – *Aí é fazer a citação das obras, dos trabalhos consultados.* [...] *Quando você for citar, você coloca de acordo com fulano de tal ou conforme fulano de tal, podemos verificar ou dizer isso, isso e isso. Ainda, há a citação literal, em que você transcreve um trecho que é pertinente para aquilo que você está dizendo, coloca o ano da publicação e o número da página de onde você tirou, sendo que isso precisa estar deslocado do texto, com recuo na régua do Word de aproximadamente 4 centímetros, se for citação com mais de três linhas, se for com menos de 3, é só colocar aspas e transcrever dentro do mesmo parágrafo do texto. Eu vou enviar para vocês um material que orienta a fazer citação, pois assim vocês têm condições de evitar a cópia.*

O excerto destacado revela que o professor, no momento da gravação das aulas, entendia o recurso da citação como um recurso técnico, como fazem os manuais de metodologia, e como um recurso que tinha a função de evitar o plágio. Ou seja, na fala do docente, não há indícios da dimensão dialógica da citação e, por conseguinte, sua função na construção dos sentidos do texto, cujo uso também sinaliza uma tomada de posição do escrevente frente às palavras dos autores. A perspectiva técnica adotada para falar sobre a citação para os alunos, a fim de que pudessem evitar o plágio, fica evidente quando fala sobre os tipos de citação (integrada ou recuada do corpo do texto) e de como podem ser configuradas, de acordo com o número de linhas. Nas aulas, o professor ancorou-se na perspectiva dos manuais de metodologia e na ABNT, que compreendem a citação como um conjunto de técnicas, pois situam esse recurso como uma forma de fazer menção ao dizer dos autores, a partir de procedimentos técnicos, sendo que essa postura é típica das disciplinas voltadas à orientação de TCC. Na visão do docente, os alunos poderiam aplicar esses procedimentos a partir da leitura de um manual indicado por ele e de outro material que lhes enviaria, talvez por e-mail.

A perspectiva adotada pelo professor, no excerto destacado anteriormente, sugere muito pouco sobre o ato de citar, pois, em sua fala, a citação não é tomada como um recurso capaz de engendrar uma dimensão textual e discursiva na construção do sentido do texto, por exemplo, quando utilizamos verbos de dizer para interpretar o dito pelos autores, ou ainda quando optamos pela citação literal para sustentar uma opinião, ou pelo uso de expressões (de acordo, segundo, conforme, etc.) para sinalizar que nos apropriamos dos dizeres dos autores a ponto de nos responsabilizamos pelo dito em nosso texto. Em outras palavras, o professor, no momento da gravação das aulas, não apresentou a citação como um recurso que colabora para o gerenciamento de vozes no artigo. Isso não quer dizer que ele não tenha ampliado as explicações sobre o recurso da citação em outras aulas ou em conversas individuais com os alunos.

Tendo em vista as perguntas dos estudantes, parece que não tiveram ensino sobre os efeitos de sentido de recursos linguístico-discursivos responsáveis pelo gerenciamento de vozes, de modo que esses recursos continuaram na ordem do mistério nas aulas gravadas que serviram de orientação para a escrita do artigo, ficando a cargo dos alunos pesquisarem sobre esses recursos e implementá-los na escrita do gênero. Ou seja, nas aulas destinadas à orientação da escrita do artigo, prevaleceu o modelo das habilidades, fundamentado na crença de que a escrita de qualquer gênero consiste na aplicação de regras e padrões linguísticos, e da socialização, que entende que essas regras e padrões devem ser socializados pelos professores e aplicados pelos alunos.

Após o reforço de que é necessário citar para evitar o plágio, o professor retomou as etapas envolvidas no processo de elaboração do artigo, passando por todas as etapas, conforme é possível verificar no próximo excerto:

> Excerto 09 – trecho extraído da primeira aula de orientação do artigo: *A segunda parte é a justificativa, na qual deve aparecer a relevância do trabalho para a área ou para a sociedade. A terceira etapa é a delimitação do tema, você precisa fazer um recorte no tema mais amplo. Bom, a etapa quadro é o objetivo de sua pesquisa, do seu artigo, no caso. A etapa cinco é a metodologia. O que é a metodologia? É a parte onde você vai fazer a descrição e fundamentação dos métodos e técnicas que utilizará para atingir o objetivo proposto. O sexto passo é o da bibliografia básica. Aqui vocês terão de indicar ao menos três livros relevantes para o desenvolvimento da pesquisa, que aborde o tema que vocês escolheram.*

O processo de escrita abordado de forma subsequente e linear pelo professor, ao falar das etapas envolvidas na escrita do artigo, permite inferir que não estava apenas preocupado com a transferência de letramento acerca da elaboração da citação para evitar o plágio, mas também preocupado em propiciar a reflexão sobre o processo de produção do artigo. Assim, ao traçar as etapas envolvidas na elaboração do texto, a fim de que elas pudessem ser um ponto de partida para os alunos iniciarem a escrita do artigo, o docente aderiu não só ao modelo da socialização acadêmica, mas também aproximou-se do modelo do letramento acadêmico, pois, em nossa visão, considerou que a elaboração desse gênero envolve um caminho a ser percorrido pelo escrevente, que não tinha sido feito ainda por eles, visto que, durante o curso, não tinham redigido um artigo.

Desse modo, parece que o professor, ao menos quando tratou das etapas envolvidas na elaboração do artigo, além dos modelos da socialização e do letramento acadêmico, aproximou-se do que Ivanic (2004) denomina de discurso do processo, caracterizado por partir da premissa de que aprender a escrever inclui aprender as etapas envolvidas na elaboração de um gênero, o que exige ensino explícito dessas etapas.

Posicionamentos dos alunos frente às orientações para redigir o artigo

Na seção anterior, foram analisadas as aulas destinadas à orientação do artigo científico, na qual constatamos que, ao menos nas aulas gravadas e transcritas, o professor que orientou a escrita do artigo priorizou a socialização dos aspectos estruturais do gênero, das etapas envolvidas na escrita do artigo e das dimensões técnicas da citação literal, em detrimento do ensino dos efeitos de sentido dos recursos linguístico-discursivos que textualizam o gerenciamento de vozes nesse gênero, o que acarretou na emergência da prática do mistério. Tendo em vista que esse aspecto da escrita do gênero ficou na ordem do mistério, em março de 2013, realizamos uma entrevista semiestruturada, com o objetivo de saber quais eram as percepções de três alunos[77] sobre as orientações que obtiveram do professor para redigir o artigo, conforme indiciam os excertos a seguir:

[77] Para preservar a identidade dos estudantes, utilizamos as siglas A1, A2 e A3 para nos referirmos a eles.

> Excerto 10 – trecho da entrevista semiestruturada com ***A1***: *[...] nas aulas ficou muito essa coisa de fazer a citação para não fazer plágio. Acho que o professor deveria, então, ter mostrado com exemplos mais práticos como a gente podia fazer isso, até porque o material que ele enviou pra gente falava mais das partes do artigo e da formatação* [...], *falava também de como elaborar as citações no texto e nas referências bibliográficas,* [...] *aí a gente teve que ir atrás de ver como citar os autores. Eu li alguns texto na internet pra ver direitinho isso, mas é diferente a gente ir atrás e o professor falar e discutir na sala, a gente ir tirando as dúvidas ali na hora. Eu até perguntei um pouco sobre* [como fazer citação para evitar o plágio], *mas acho que por causa do tempo que a gente tinha pra entregar o artigo pronto, ele passou por isso e faltou mais das partes do texto*.

> Excerto 12 – trecho da entrevista semiestruturada com ***A2***: [...] *não foi nas aulas dele só* [do professor que orientou o artigo], *mas no curso no geral, os professores não ensinaram como citar os autores, mostrar mesmo as diferenças entre o que é o nosso ponto de vista e o que é dos autores. Isso* [esse tipo de ensino] *fez falta, porque a gente foi fazendo tudo de um jeito meio que seguindo nossa intuição, sem saber se estava no caminho certo. Aí no TCC ficou uma coisa meio desesperadora, porque a gente não podia fazer plágio, por isso que eu penso que o professor poderia ter tirado pelo menos uma aula pra falar mais sobre como citar, como a gente pode fundamentar a nossa escrita, citando os autores que a gente utilizou na pesquisa, trazendo exemplos mesmo nas aulas* [...] *E outra, né, ele tinha que ter ajudado mais nisso, porque é primeira vez que a gente tá fazendo um artigo*.

> Excerto 13 – trecho da entrevista semiestruturada com ***A3***: *Eu percebi que, assim, o professor optou por falar mais da estrutura do artigo nas aulas e nos textos que mandou pra gente. Nas aulas eu até perguntei sobre a linguagem* [do artigo], *mas só ficou naquela coisa de ser na norma culta, mas isso eu já sábia, todo texto na universidade tem que ser na norma culta. Como eu vi que ele não ia falar mesmo da linguagem, no sentido de fazer referência aos autores e tal, eu procurei buscar nas minhas pesquisas, foi aí que eu percebi que a resenha tem uma linguagem bem parecida com a do artigo, aí ficou um pouco mais fácil*.

Os relatos destacados revelam a percepção dos estudantes de que as orientações dadas em sala de aula priorizaram a socialização dos aspectos estruturais do artigo e da obrigatoriedade de ter de citar para evitar o plágio. A partir dessas percepções, os estudantes optaram pela estratégia de ler textos que circulam na *internet* para aprender ou verificar como era possível fazer menção aos teóricos e incorporar suas vozes aos textos que estavam produzindo. Ou seja, os alunos não contestaram, no momento das aulas nem depois, a ausência de ensino dos recursos linguístico-discursivos que favorecem o gerenciamento de vozes no artigo e na resenha. Em nossa visão, essa não contestação revela que os participantes da pesquisa entendiam que a posição de aluno não permite questionamentos sobre a prática do professor, mesmo que seja com a finalidade de esclarecer algumas dúvidas, o que revela, em nossa visão, a relação de poder

existente entre os alunos e o professor, visto que a condição de aluno não permite que se questione o professor. Assim, se o aluno desconhece algo sobre os gêneros acadêmicos, é de responsabilidade dele compensar esse *déficit* sem o auxílio do professor, o que parece ter sido feito pelos informantes de pesquisa, visto que, segundo seus relatos, traçaram um percurso próprio de pesquisa para tentar aprender a textualizar o gerenciamento de vozes nos textos.

Além disso, o relato de ***A2*** indicia que o professor deveria ter considerado a história prévia de letramento dos alunos no curso de Letras, ou seja, de alunos que ainda não tinham produzido um artigo. Assim, a não consideração das experiências prévias de letramento dos alunos pode acarretar na formação de reprodutores, e não de produtores, de Discursos legitimados na academia, conforme preveem Lea e Street (1998), ao exporem as características do modelo das habilidades e do modelo da socialização acadêmica, pois, ancorado a esses modelos, o professor não leva os alunos a perceber que as convenções da escrita acadêmica reflete apenas uma única forma de se produzir sentido por meio da linguagem (GEE, 1996), legitimada pelos membros mais experientes da academia.

Considerações Finais

Depreende-se da análise que o trabalho de orientação do artigo, desenvolvido pelo professor, priorizou os aspectos estruturais do gênero, a necessidade de se evitar o plágio, através das citações, e as dimensões técnicas desse recurso linguístico-discursivo, de modo que o efeito de sentido desse recurso ficou à margem dessas aulas, o que não significa que o professor não tenha abordado esse assunto em outros momentos da orientação do artigo, visto que trocou e-mails com os alunos durante o processo de orientação do TCC, aos quais não tivemos acesso. Assim, tendo em vista apenas o conteúdo das aulas, é possível dizer que o professor transferiu aos alunos a responsabilidades de aprendê-los, sendo que os relatos dos alunos denotam que tomaram essa responsabilidade para si. Além disso, para ensinar os aspectos do artigo que julgava relevantes, o professor ancorou-se ao

modelo da socialização, adotando uma estratégia calcada na ênfase das etapas envolvidas na escrita do gênero, da estrutura e da configuração das citações literais.

No que concerne às abordagens, que segundo Lea e Street (1998) não são excludentes no processo de letramento acadêmico, é possível dizer que, durante as aulas, a emergência dos modelos da socialização acadêmica e das habilidades deu-se de maneira concomitante, pois, à medida que o professor socializava com os alunos as etapas, os aspectos composicionais do gênero e as possibilidades de redigir as citações literais, ocorria também a emergência do modelo das habilidades, configurado na pressuposição de que os alunos eram escritores proficientes de qualquer gênero acadêmico por estarem no final do curso de Letras.

A pressuposição de que estava lecionando para alunos capazes de redigir os gêneros acadêmicos levou o professor a não explicitar quais são os recursos linguístico-discursivos que colaboram para a textualização do gerenciamento de vozes no artigo, limitando inclusive o ensino dos efeitos de sentido das citações literais, entendidas por ele como recurso capaz de evitar o plágio. Para o aluno tornar-se *insider* do contexto acadêmico faz-se necessário, segundo as considerações de Gee (1996), que entenda as formas de constituição e funcionamento dos gêneros discursivos que circulam nesse contexto, e, para que ele entenda isso, precisa de tempo e do auxílio do professor, e não apenas da transferência de informações sobre a organização global de um gênero como se fosse a única forma possível de se produzir sentido por meio da linguagem.

Tendo em vista o objetivo deste artigo, pode-se dizer que a prática do mistério emergiu das aulas destinadas à orientação do artigo porque o professor moldou suas aulas a partir de uma estratégia que priorizou a o ensino dos seguintes aspectos: (a) a padronização textual do artigo, no que diz respeito ao plano estrutural; (b) as etapas envolvidas na escrita do gênero; (c) os aspectos técnicos da citação literal, entendida por ele como recurso responsável por evitar o plágio; (d) a linguagem do artigo, no que diz respeito à modalidade-padrão da língua, à objetividade, à clareza e à concisão, sem, no entanto, explicitar, nas aulas, como essas características poderiam ser textualizadas no artigo.

O docente priorizou a socialização dos aspectos acima, deixando à margem ou na ordem do mistério, os efeitos de sentido dos recursos responsáveis por textualizar o gerenciamento de vozes, mesmo tendo alertado, por diversas vezes, sobre a necessidade de se evitar o plágio, porque, nas aulas, demonstrou acreditar que os alunos, por estarem no final do curso de Letras, eram escritores proficientes dos gêneros acadêmicos. Ou seja, a emergência dessa prática nas aulas do professor pode ser melhor traduzida como um conflito existente entre quem o professor esperava que esses alunos fossem, escritores proficientes de qualquer gênero acadêmico, e quem eles eram no momento da geração dos registros, alunos que ainda não tinham produzido um artigo científico e que ainda tinham dúvidas sobre como promover o gerenciamento de vozes nesse gênero mesmo que fosse apenas para evitar o plágio.

Além disso, a emergência da prática do mistério, no que diz respeito a não socialização dos efeitos de sentido dos recursos linguístico-discursivos responsáveis pelo gerenciamento de vozes no artigo, suscitou perguntas por parte dos alunos, que demonstraram que queriam aprender como é a linguagem do artigo, como é possível embasar a escrita, a partir das vozes dos teóricos, e como não fazer cópias dos textos dos autores, ou seja, como é possível se apropriar das vozes dos autores e incorporá-las ao texto. Esses aspectos foram vistos como importantes pelos alunos, tanto durante a aula quanto durante a entrevista semiestruturada, justamente pela ênfase do professor na necessidade de se evitar o plágio para não reprovarem.

Por fim, vale salientar que entendemos a prática do mistério como uma prática constitutiva dos eventos de letramento destinados ao ensino de gêneros – sendo que, a análise das aulas demonstra que a forma com a qual ela emerge está relacionada: ao que é ou não priorizado pelo professor nesse tipo de ensino; ao conflito entre quem os professores esperam que os alunos sejam e quem eles realmente são; e aos modelos de letramento que guiaram a prática do professor. Desse modo, entendemos também que em outros contextos de ensino essa prática pode se manifestar ou ser implementada pelos docentes por motivos diversos aos do nosso campo de geração dos registros.

Referências bibliográficas

Bakhtin, M. (2003). Os gêneros do discurso. In _____, *Estética da criação verbal.* Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 261-306.

Bernardino, C. G. (2007). *O metadiscurso interpessoal em artigos acadêmicos*: espaço de negociações e construção de posicionamentos. 243 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Bezerra, B.G. (2002). A organização retórica de resenhas acadêmicas. *Linguagem em (Dis)curso*, 3, (1), 37-68, jul./dez.

Fischer, A. (2008). Letramento Acadêmico: uma perspectiva portuguesa. *Revista Acta Scientiarum. LanguageandCulture*, *30* (2), 177-187, jul./dez.

Gee, J. P. (1996). *Social linguistics and literacies*: ideology in Discourses*.* 2. ed. London, Philadelphia: The Farmer Press.

Ivanic, R. (2004). The discourses of writing and learning to write. *Language and education*, *18* (3), 220-245.

Klemp, R. (2004). *Academic literacy*: making students content learners. Disponível em: <http:www.greatsource.com/rehand/6-8/pdfs/Academic_Literacy.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2013.

Jones, C., Turner, J., & Street, B. (Org.). (1999). *Students writing in the university*: cultural and epistemological issues*.* Amsterdam: John Benjamins, p. 127-140.

Lea, M. R., & Street, B. (1998). Student Writing in higher education: an academic literacies approach. *Studies in Higher Education, 23* (2), 157-16.

_____. (2006). The "Academic Literacies" Model: theory and applications. In: *Theory Into Practice*. College of Education and Human Ecology, The Ohio State University, p. 368-377.

_____. (2014). O modelo dos letramentos acadêmicos: teoria e aplicações. In *Revista USP*, *16* (2), 477-493. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/viewFile/79407/pdf_20>. Acesso em: 30 jan. 2015.

Lillis, T. (1999). Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In C. Jones, J. Turner, & B. Street (Org.), *Students writing in the university*: cultural and epistemological issues. Amsterdam: John Benjamins, p. 127-140.

_____. (2008). *Ethnography as Method, Methodology, and Deep Theorizing*: closing the gap between text and context in Academic Writing Research. Written Communication.

Motta-Roth, D. (1998). *Escritura, gêneros acadêmicos e construção do conhecimento*. Disponível em: <http://www.ufsm.br/labler/publi/escritur.htm>. Acesso em: 07 nov. 2012.

Motta-Roth, D., & Hendges, G. R. (2010). *Produção Textual na Universidade*. São Paulo: Parábola Editorial.

Street, B. V. (1984). *Literacy in theory and practice*. London: Cambridge University Press.

_____. (1993). (Org.) *Cross-Cultural Approaches to Literacy*. Cambridge: Cambridge University Press.

_____. (1995). *Social literacies*:critical approaches to literacy development, ethnography and education. London: Longman.

Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: english in academic and research settings*. New York: Cambridge University Press.

_____. (2004). *Research Genres*: explorations and Applications. New York: Cambridge University Press.

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA E GESTOS PROFISSIONAIS DE ENSINAR: A CONSTRUÇÃO DO OBJETO DE ENSINO PELO PROFESSOR DE LÍNGUA PORTUGUESA

Elvira Lopes Nascimento

UEL, Curso de Letras Clássicas e Vernáculas, Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. elopes@sercomtel.com.br. Londrina/Paraná, Brasil

Resumo

O agir educacional tem seus arquivos de técnicas, assim como um referencial de gestos marcados pelas práticas que constituem representações de uma história semiótica. O estudo dos gêneros da atividade profissional compreende uma progressão de conceitos que perpassam pelas relações entre a atividade individual mediatizada pelo instrumento genérico e o coletivo na e da atividade. Com foco nas atividades desenvolvidas em uma sequência didática (Schneuwly & Dolz, 2004), recorremos a uma análise multifocal (Schneuwly & Dolz, 2009) delimitada em seu terceiro foco. Para além da descrição, tecem-se ponderações a respeito da atividade que se concretiza em duas perspectivas a) na relação com o objeto ensinado; b) na relação com aspectos verbais e não verbais da linguagem. Os dados indiciam maneiras pessoais de fazer, ver e sentir que convergem para variantes dos gestos relacionados ao agir de um professor da educação fundamental brasileiro.

Palavras-chave

Atividade; Gênero profissional; Gesto didático.

Introdução

A atividade educacional representa um processo de mediação em que alunos e professores interagem com vistas ao desenvolvimento humano. Nesse processo são identificadas diversas dimensões (Machado, 2007), em que subjazem os gestos profissionais. Em se tratando da esfera educacional, observa-se que é por meio dos gestos didáticos que o professor alcança, delimita, transforma, tange o objeto de ensino. Assim sendo, o estudo ou análise da ação docente tem como elementos essenciais os gestos desenvolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

Articulamos esta reflexão a partir de uma dupla perspectiva teórica e metodológica: a) a partir dos postulados da engenharia didática (Dolz, 2016) em que se busca articular a razão instrumental (ligada às diferentes possibilidades para o desenvolvimento da linguagem), a lógica profissional (para a elaboração de produtos, objetos, ferramentas e atividades escolares destinadas ao ensino e aprendizagem das línguas) e b) a que busca compreender o trabalho como um patrimônio que se conserva e se renova histórico-culturalmente em um processo de repetição e reinvenção no real da atividade (Clot, 2010). Nas tensões vivenciadas por uma professora para a realização do trabalho busco compreender o agir em sala de aula na sua relação entre o prescrito, o planejado, o realmente executado e o que foi impedido por fatores diversos. Na perspectiva de uma análise multifocal busco compreender enunciados e gestos de professores em aula que apontem para marcas do gênero da atividade profissional, bem como para variações estilísticas desse gênero por meio de gestos de recriação e adaptação ao contexto resultantes (ou não) da busca de alternativas entre os apelos à inovação das práticas e os saberes profissionais adquiridos em uma longa carreira profissional.

O gênero profissional – instrumento do agir docente

O agir educacional é pautado por dispositivos normativos que constituem um conjunto de restrições e prescrições de ordem epistemológica, teórica e metodológicas pertinentes à "matriz do agir profissional" (Nascimento & Brun, 2017, p.48), onde se entrelaçam pensamento e atividade, numa relação em que distinguimos quatro possibilidades de análise: a) os gestos corporais e discursivos

relacionados aos posicionamentos enunciativos do professor; b) os gestos que introduzem os saberes que invocam processos de transposição didática; c) os gestos de ajustamento que caracterizam as tomadas de decisão nas interações entre os atores da sala de aula; d) os gestos que se revelam como ação ética em uma situação determinada.

O agir profissional é informado pelo "coletivo do trabalho" onde se configuram *gêneros de atividade profissional,* ou seja, maneiras de fazer que se tornam comuns naquele coletivo de trabalho. Clot e Faïta (2000) perceberam que não há, por assim dizer, de um lado, o trabalho prescrito e, de outro, o trabalho real; ou, de um lado, a tarefa e, de outro, a atividade; ou ainda, de um lado, a organização do trabalho e, do outro, a atividade do sujeito. Entre a organização do trabalho no coletivo de uma profissão e a ação de um sujeito singular, há um processo de reorganização das tarefas típicas da profissão. Pelos gestos de um profissional podemos encontrar marcas daquele coletivo de trabalho, indícios das variações estilísticas do gênero profissional. Em nossa concepção, as análises das marcas do gênero da atividade profissional constituem os gestos fundadores da profissão (Aeby-Daghé & Dolz, 2008) que o constituem, enquanto que as variações estilísticas desse gênero configuram gestos específicos de ajustamento que podem ajudar na compreensão da construção de um métier profissional.

Consideramos os gestos fundadores e os gestos específicos do estilo pedagógico como elementos simbólicos que, atrelados ao uso de instrumentos técnicos e semióticos compõem o instrumental da atividade docente. Assim como os gêneros de discurso de Bakhtin (1992) são constituídos por "tipos relativamente estáveis de enunciados", os gêneros de atividade também são *relativamente estáveis* e compreendem os enunciados convencionados pelo coletivo - os gêneros de discurso - e também os gestos pragmáticos que constituem gêneros de técnicas individuais desenvolvidas pelo trabalhador na execução da tarefa. Incluo nesse conceito as noções de *gêneros de discurso* e *gêneros da atividade profissional*, o que abrange os aspectos discursivos e pragmáticos do agir profissional.

Interessa-me a atuação de um professor de língua portuguesa que ciente de seu papel, executa tarefas, mobiliza técnicas, enfrenta imprevistos, faz adaptações; enfim, mobiliza seu "saber-fazer", na medida do possível. Em uma sequência de

atividades didáticas, posso construir uma visão geral dos conteúdos e tomadas de decisão do professor segundo os critérios pautados no: a) paradigma da aprendizagem curricular da perspectiva clássica tradicional que enfatizar os letramentos da letra ou do impresso e os gêneros discursivos da tradição e do cânone; b) os critérios do paradigma da aprendizagem interativa pautado nos objetos de aprendizagem digitais (OADs) que combinam o currículo da letra e do impresso aos multiletramentos e novos letramentos contemporâneos (Lemke, 2010; Rojo, 2017). Conforme o ponto de vista de um desses paradigmas, o professor aciona recursos para o agir em sala de aula que constituem diferentes formas sociais de trabalho: trabalho individual, em duplas, em grupos, ditados de tarefas, cópia de conteúdos passados na lousa, explicações magistrais, exposições orais frontais, correções individuais, correções coletivas, leituras explicativas etc. Nesses contextos, os gestos fundadores se ausentam ou se "desmancham" nos gestos específicos de ajustamento ou recriação.

Na apropriação do gênero da atividade, o profissional tem a prerrogativa de usar a técnica à sua maneira, modificando esse gênero (instrumento simbólico) de acordo com os fatores e recursos a seu dispor. É nesse espectro que se revela a estilística do "ator" em sala de aula posto que "[...] O estilo pode ser definido, portanto, como uma metamorfose do gênero [...] (Clot, 2010, p. 127). Para esse autor, quando as condições de ação se transformam, o gênero pode permanecer vivo, conservando as qualidades de um instrumento de ação. A *atividade real* proposta por Clot (2010, p. 129) é uma atividade que se realiza entre duas memórias: uma pessoal e outra transpessoal. Nesse sentido, o autor postula que a atividade seria o "teatro permanente de um movimento com sentidos opostos: estilização dos gêneros e variação de si" – daí emerge o estilo e os gestos singulares de recriação do gênero da atividade. Como postula Bronckart (2008), o debate interpretativo no meio social em que o processo de reflexão se articula pode contribuir para as fases de "reflexão – debate interpretativo – atribuição de novo significado ao agir" (Bronckart, 2008, p. 76) que são propulsoras de desenvolvimento.

Nessa perspectiva, no processo de desenvolvimento, "o instrumento da ação (o gênero profissional dado) é convertido, pelo gesto, em instrumento próprio (re-criado/adaptado).

Os gestos didáticos e as macropreocupações do trabalho educacional

São distintas as prescrições descendentes, vindas da estrutura organizacional oficial, cujos autores buscam cristalizar as regras institucionais dos modos de fazer do coletivo de trabalho (Machado & Bronckart, 2009). No diálogo entre os enunciados/textos que prescrevem os saberes, nas competências para o exercício da docência e nos saberes experienciais contidos na bagagem de vida do professor, busco respostas às questões que emergem de dois campos de observação dos gestos:1. Quais gestos profissionais aparecem no trabalho real de implementação de uma sequência didática com foco no gênero textual *carta do leitor*? 2. Quais gestos didáticos de recriação e ajustamento são acionados no trabalho real em que se dá a transposição didática do objeto selecionado? Sob quais dimensões do objeto eles se materializam? Sob quais formas eles se apresentam? Quais efeitos da ação do professor são tomados como momentos de autocrítica e autorregulação?

Com base em Aeby-Daghé e Dolz (2008) e Nascimento (2012, 2014) classificam-se os gestos didáticos fundadores a partir do objeto de ensino como referência para o agir do professor: a) *Presentificação* – consiste em mostrar aos aprendizes o objeto de ensino com os suportes adequados; tem por finalidade apresentar aos alunos os objetos do saber que passarão por um processo de didatização, por meio de dispositivos adequados; b) **Elementarização** – consiste no dimensionamento particular do objeto, o que implica a desconstrução e a colocação em evidência de certas dimensões que são ensináveis em um contexto determinado; c) **Focalização** de uma (ou mais) dimensão ensinável do objeto a ensinar – desconstrução e colocação em evidência dessas dimensões; d)**Formulação de tarefas** – possibilita a entrada do objeto no dispositivo didático, por esse gesto o professor apresenta consignas/comandos de trabalho pelos quais o objeto é presentificado. É a porta de entrada dos dispositivos didáticos; sua concretização envolve a utilização de comandos; e) **Implementação de atividades** pelos dispositivos didáticos - consiste na colocação em cena dos dispositivos didáticos no quadro de uma atividade escolar (textos de apoio, exercícios, objetos diversos etc.). São os meios para enquadrar uma atividade escolar – pressupõe a mobilização de suportes (textos, esquemas, objetos reais, etc.); f) **Memória didática** - gestos para resgatar objetos já trabalhados e permitir a articulação com o novo objeto de saber;

ou memória didática) Pressupõe a colocação do objeto de ensino na temporalidade escolar para permitir convocar a memória das aprendizagens. A memória didática faz parte do métier do professor, consciente ou inconscientemente; g) **Regulação** – gestos para diagnosticar dificuldades em relação a uma etapa do processo, visando ao estabelecimento de metas para provocar o desenvolvimento de capacidades; Regulação Refere-se à "[...] coleta de informação, interpretação e, se necessário, a correção do objeto de ensino de uma sequência de ensino" (Schneuwly, 2009, p. 38). Inclui dois fenômenos intrinsecamente relacionados: as regulações internas e as regulações locais. As regulações internas, centradas nas estratégias para obter as informações sobre o estado dos conhecimentos dos alunos (processo diagnóstico), podem estar no início, durante ou no fim de uma atividade didática. As regulações locais operam durante as atividades didáticas, em uma discussão com os alunos ou no decorrer de uma tarefa. A avaliação é considerada um gesto didático específico de regulação; h) **Institucionalização** – constituída pelos gestos direcionados à fixação do saber (externo) que deve ser utilizado pelos aprendizes nas circunstâncias novas (internas) em que serão exigidos. Apresenta-se sob a forma de uma generalização, envolvendo a apresentação de informações sobre o objeto de ensino e especialmente colocando em evidência os novos aspectos desse objeto que os alunos devem aprender.

Conforme proposto por Bucheton e Soulé (2009), entendo que os gestos didáticos são ancorados em ações (operações) que desvelam as macropreocupações da agenda profissional ou do trabalho educacional, a priori, implícitas. Nesse sentido, Nascimento (2014, p. 121) explica que "[...] a multiagenda de preocupações deve percorrer, implicitamente, toda a gama de estratégias e técnicas que os profissionais da Educação Básica acionam para desenvolver o trabalho". A autora postula que as macropreocupações atuam como elementos que fundamentam a ação docente numa dinâmica que as mobiliza com maior ou menor ênfase, fazendo emergir os gestos didáticos fundadores e específicos de recriação do *métier* de um professor que trabalha com o ensino e aprendizagem da linguagem.

A seguir, apresento o procedimento metodológico que permite mostrar o agir docente fundamentado implicitamente nas macropreocupações que o constituem: a tessitura dos saberes, a pilotagem dos projetos e ações, a criação da

atmosfera didática que busca promover o envolvimento interpessoal e o monitoramento constante do agir dos aprendizes.

Procedimentos metodológicos

O objetivo é o de buscar indícios dos gestos de recriação/transformação e ajustamento dos gestos fundadores do gênero profissional relacionados aos impactos provocados nas práticas profissionais pelos objetivos e conteúdos oriundos da disciplina *Gêneros Discursivos/Textuais e Práticas Sociais* – da área de concentração Linguagens e Letramentos, no Profletras, UEL. A proposta dessa disciplina se fundamenta no conceito de gêneros (Bakhtin/Volochinov), nas propostas da engenharia didática (Dolz, 2016) e nas possibilidades práticas abertas sobre o *paradigma de aprendizagem interativo* (Lemke, 2010; Rojo, 2012, 2017). Pelos recursos acionados nessa disciplina, pretendo refletir sobre o trabalho de uma professora de LP no percurso de formação como orientanda da docente dessa disciplina, no trabalho de planejamento de sequência didática e posterior implementação em sua escola de origem**.** Interessa-me, sobretudo, o fazer educacional em seu triplo estatuto: 1. o que o professor faz; 2. como o faz; 3. o que pensa sobre o que faz. Essa complexidade me impulsiona a atravessar a passagem de uma didática dos saberes a ensinar para uma didática da compreensão e da explicação do agir educacional.

A SD foi produzida por uma professora da Educação Básica, tendo em vista a ministração de aulas para turmas do 7º ano do Ensino Fundamental, diurno, em uma escola pública. A escola de origem da professora está localizada em um pequeno município pertencente à região de Londrina no Paraná (PR). Essa docente tinha como principal objetivo focalizar um gênero textual da ordem do argumentar, a saber, a carta do leitor. A implementação da SD foi registrada em mídia audiovisual materializando a geração dos dados que configuram o objeto de estudo focalizado neste artigo.

Procedimentos para uma análise multifocal do agir docente

A pesquisa em andamento, adaptada para o contexto educacional de uma escola pública brasileira, inspirada nos encaminhamentos metodológicos do Grupo GRAFE (Schneuwly & Dolz, 2009), assenta-se em uma análise multifocal desenvolvida em quatro níveis, como se pode visualizar no Quadro 1, a seguir:

Quadro 1 – Procedimentos para uma análise multifocal da transposição didática

Procedimentos metodológicos:	**Resultados esperados:**
Primeiro foco:	
1. Analisar os textos prescritivos oficiais e institucionais.	• Compreender as "recomendações" oficiais do ponto de vista epistemológico e metodológico em relação ao agir docente.
Segundo foco:	
1. Analisar uma sequência de ensino na sua totalidade a partir de dois pontos: **a.** descrever as partes principais e secundárias que constituem a sinopse da sequência didática (SD); **b.** descrever a lógica de construção do objeto ensinado por meio dos encadeamentos das atividades escolares propostas pelo professor na SD.	• Identificar na SD o elemento desencadeador (a consigna inicial). • Identificar as transformações no dispositivo didático pela entrada de suportes materiais (*slides*, textos, questionário, anotações na lousa etc.). • Chegar a uma primeira descrição global dos modos de construção do objeto. • Identificar padrões comuns a diferentes SD.
Terceiro foco:	
1. Revelar as formas de articulação entre o modelo clássico e representacional do objeto de ensino e o modelo comunicacional integrado a uma prática discursiva contextualizada, assim como o papel das	• Identificar os gestos profissionais como instrumentos de mediação entre professor-alunos acionados para o ensino-aprendizagem dos objetos. • Compreender as posturas pedagógicas, éticas e transversais nos gestos de

prescrições de referência para esse ensino. 2. Considerando a multiagenda de macropreocupações do professor, esse foco de análise dirige-se aos gestos profissionais fundamentais necessários ao ensino das diferentes dimensões de um objeto.	ajustamento dos gestos profissionais fundadores do *métier*. • Identificar no modelo clássico e representacional formas de trabalho do objeto de ensino articuladas aos tipos textuais escolares típicos: narração e dissertação. • Identificar no modelo comunicacional integrado a focalização nos gêneros textuais e na textualização e as possibilidades de convívio entre práticas mais tradicionais.
Quarto foco:	
1. Comparar diferentes sequências didáticas quanto aos encadeamentos das atividades escolares e à lógica de construção do objeto ensinado.	• Comparar diferentes sequências didáticas considerando os encadeamentos das atividades escolares e a lógica de construção do objeto ensinado.

Fonte: Nascimento (2014).

Neste texto mencionaremos dados referentes ao segundo e ao terceiro focos explicitados no Quadro 1. Saliento que a *sinopse* configura uma síntese do trabalho real, na ordem cronológica da sua realização efetiva na sala de aula - o que implica a observação cuidadosa do agir do professor em relação ao tratamento que é dado ao objeto de ensino e às transmutações pelas quais ele passa no processo de *transposição didática* em uma situação concreta de ensino-aprendizagem. Considerando o propósito de analisar e descrever a lógica de construção do objeto a ensinar/ensinado a partir de encadeamentos das atividades escolares planejadas na SD, procuramos compilar a sequência didática em um instrumento mais apreensível para ser analisado. Esse instrumento, denominado *Sinopse* (Schneuwly, Dolz & Ronveaux, 2006), é decorrente da organização dos dados obtidos na análise da SD escrita pela professora e possibilita: a) a descrição e análise das principais partes da estrutura da sequência de ensino, delimitadas pelas atividades escolares; b) o levantamento dos conteúdos mobilizados pela professora; c) a descrição das

dimensões ensináveis do objeto de ensino que serão contempladas, permitindo uma visão geral e também detalhada da elementarização/delimitação do objeto de ensino na forma como é planejado o trabalho a ser efetivado na sala de aula.

No trabalho analítico, com o objetivo de apreender os movimentos de construção do objeto, focalizo um conjunto de dimensões do objeto de ensino: a) segmentos de orientação temática – SOTs (Bulea, 2010) para o primeiro recorte da organização dos conteúdos abordados; b) encadeamentos das atividades escolares nos módulos da SD ; c) o levantamento dos encadeamentos do trabalho que a professora pretende efetivar, concretizados num número "X" de atividades escolares que compõem um número "Y" de encadeamentos (cf. Quadro 1).

Os dados focalizados no nível que se encontra polarizado pelo professor, alunos e objeto de ensino foram gerados numa situação de ensino-aprendizagem constituída pela mobilização de saberes de uma professora experiente da rede pública estadual do estado do Paraná (PR), como atividade inserida na formação contínua atrelada ao Mestrado Profissional (Profletras) na UEL, conforme mencionamos. Nessa ação, cabe à professora a construção do saber escolar sobre uma prática social de referência. Essa prática social de referência (o gênero textual) foi presentificada com o objeto de ensino *carta do leitor*. Nesse nível pudemos constatar a configuração de gestos de linguagem que, revestidos de propósitos e decisões singulares, fomentaram ações (operações de linguagem) em prol do desenvolvimento das capacidades de linguagem dos alunos envolvidos na aula.

A transposição didática, se deu no período de 20 dias letivos, com 5 aulas semanais, totalizando 4 semanas. A Sinopse da sequência didática constituiu uma ferramenta metodológica pela qual pude visualizar as interações professora-alunos, os recursos mobilizados, os movimentos de ensino, enfim, as formas sedimentadas do trabalho escolar efetivamente realizado. A Sinopse construída a partir da observação direta ou das transcrições das videofilmagens das aulas, permite que um observador externo recomponha e constitua um resumo narrativizado das atividades escolares em seus elementos hierarquizados e assim evidencie as formas pelas quais o professor elementaria/delimita o objeto de ensino (Schneuwly, Dolz & Ronveaux, 2006).

No decurso de implementação da SD que foi registrada em material audiovisual, focalizei o momento em que a professora parte para a implementação da aula planejada com a atividade da oficina 4 elencada no plano global da Sequência Didática elaborada pela professora. Ao elaborar a Sinopse (apresentada no Quadro 2), para determinar o objeto, recorri ao conceito de SOT -segmento de orientação temática – (Bulea, 2010; Bulea & Bronckart, 2017), conforme consta em realce na Sinopse apresentada. Essa análise permitiu a identificação de duas categorias: a) gestos didáticos específicos mobilizados com êxito na aula implementada; b) gestos suprimidos por questões intervenientes relacionadas com a situação imediata da atividade. O primeiro foco da análise permite o desvelamento de gestos didáticos específicos que configuram o estilo singular do agir da docente, repletos de tensão proveniente da necessidade de articulação dos saberes cristalizados em anos de experiência profissional e seu esforço para mobilizar conteúdos teóricos e metodológicos da engenharia didática trabalhados no curso de formação. O segundo foco de análise recaiu sobre os gestos suprimidos ou "amputados" por questões intervenientes abarcadas pela atividade real, ou seja, recaiu sobre a atividade planejada, mas frustrada, impedida, não executada. Procurei inferir os motivos e questões que levaram a professora a não cumprir o seu planejamento na íntegra, fatores esses que podem estar relacionados com o "aqui e agora" da ação docente situada e continuamente ressignificada.

Resultados

A identificação dos *segmentos de orientação temática* – SOTs (Bulea, 2010) possibilitou as primeiras tentativas de recorte dos conteúdos abordados: a) a nomeação das atividades escolares; b) o agrupamento delas em unidades supraordenadas; c) a nomeação dos níveis hierárquicos que constituem a sequência de ensino. A análise dos *segmentos de tratamento temático* – STTs – de cada uma dessas partes favoreceu a elaboração de um resumo narrativizado das atividades escolares, que retomou as instruções, os comandos e as explicações da professora. Esses movimentos ainda subsidiaram a identificação dos gestos didáticos fundadores, de outros gestos implementados em função destes e de gestos didáticos específicos, observados durante a didatização do objeto ensinado.

O objeto de análise apresentado neste texto delineou-se a partir do Segmento de Orientação Temática – SOT, encadeamento Temático nº 4, composto por 7 atividades escolares. No entanto, nos debruçamos sobre o registro de uma aula correspondente à segunda atividade "prevista" nesse encadeamento na SD, ou seja, partimos da análise da "Oficina 4 - Atividade 1, tópico b", doravante SOT 4-1-3.

O encadeamento corresponde à terceira atividade elencada na Oficina 4. To mo as atividades do planejamento como elemento de referência para denominar o nível inicial da atividade objeto de pesquisa. Disso, decorre a atividade 4-1-3 como ponto de partida.

Quadro 2 – Sinopse: Carta do leitor (sequência didática planejada, ainda não implementada)

Sinopse da Sequência didática – carta do leitor		
1. Encadeamentos: atividades escolares no planejamento (SOTs)	As tarefas implicadas nos encadeamentos (STTs)	As ações da professora e alunos resultantes das consignas orais e escritas nos encadeamentos da SD (mediadas por instrumentos técnicos e semióticos)
2.Gêneros Textuais do Narrar Ficcional e Gêneros textuais do Argumentar	Compreensão e caracterização de textos do agrupamento do narrar ficcional e do expor argumentativo	#Apresentação justificada da necessidade de estudar gênero da ordem do narrar. #Montagem de um painel de identificação/distinção dos gêneros do narrar e argumentar. #Tarefa de busca/seleção de um exemplo de gênero textual "texto" da ordem do narrar ficcional e da ordem do argumentar. #Apresentação justificada do texto da ordem do narrar ficcional, da ordem do argumentar.
3.O discurso Argumentativo, contexto de produção (suporte, intenção e destinatário). Debate oral	Compreensão do discurso argumentativo e realização de escuta de debate regrado (discussão de tema social polêmico)	#Busca e seleção de textos argumentativos (assinados); caracterização do suporte, destinatário, intenção/posicionamento. #Definição/explicação da noção de "fato social polêmico". #Listagem, realizada em dupla, de questões sociais polêmicas. #Como tarefa de casa, individual, desenvolver uma pesquisa de um tema social polêmico. #Listagem dos temas (que instigam debate) trazidos pelos alunos no quadro de giz e apresentação de exemplos de debates na tv.
4.O debate	Debate regrado, construção da argumentativi-dade	#Debate oral sobre a Lei nº 18.118/2014, com separação de grupo, apresentação de argumentos e escolha e porta voz, observadas as regras e ambientação do local.
5.A Carta do Leitor	Carta do leitor: apontamentos sobre o contexto	#Alimentar o painel da sala com diversos textos do gênero carta do leitor com assuntos contemporâneos.

	de produção e da arquitetura interna da carta do leitor (elementos do plano textual global)	#Promover reflexão sobre a liberdade de expressão, sobre o direito a liberdade individual. #Leitura de exemplares em voz alta e questionamento aos alunos (atividade oral): sobre informações do contexto de produção. #Leitura (silenciosa) do gênero textual (referenciado/ reportado). #Questionamento, a partir de um roteiro, que implica atividade de análise com respostas escritas no caderno sobre caracterização do gênero (contexto de produção), intertextualidade, posicionamento e recepção crítica. #Realização de segunda leitura (desta vez, individual) #Análise, levantamento de questões e respostas sobre a arquitetura interna/ plano global, posicionamento argumentativo, tipo de discurso e tipologia textual desenvolvidos.
6.Produção textual diagnóstica: carta do leitor	Produção de uma carta do leitor, com base em um comando de atividade	#Leitura de uma notícia e construção/escrita de uma carta do leitor mostrando o posicionamento em relação à questão (polêmica) abordada: "proibição da utilização de qualquer equipamento eletrônico dentro de salas de aula do Paraná".
7.Caracterização da carta do leitor/opinião/ argumentos	Identificação e exercício de capacidades de ação referentes à situação de comunicação; Planificação do texto referente às Capacidades Discursivas; Textualização. Distinção entre fato e opinião.	#Revisão da carta do leitor produzida noutra "oficina". Atividade diagnóstica com base em grade de constatação "tabela de verificação do plano textual global". #Análise coletiva das cartas produzidas pelos alunos, por meio de apresentação dinamizada e interativa, com uso de recurso digital. #Leitura e atividade individual com aprofundamento sobre a argumentação: conceito e tipos de argumento #Identificação e seleção (recorte) de 2 exemplares da carta do leitor publicados em periódico, com a identificação de opinião e posicionamento em relação ao texto recortado.
8.Operadores argumentativos e elementos articuladores	Identificação e exercício do uso dos operadores argumentativos/ elementos articuladores usados na carta do leitor	#Compreensão da relação de sentidos das palavras (uso de operadores argumentativos) na argumentatividade do texto e elementos de articulação (conectivos/conectores) em atividade individual e coletiva com foco na coesão e coerência textual.
9.A reelaboração do gênero carta do leitor: da esfera escolar para a do jornalismo impresso.	Reescrita 1 da carta do leitor; Reescrita 2 da carta do leitor	#Reescrita da carta do leitor tendo como base a grade constatação/tabela de verificação plano global. #Revisar a carta do leitor com base no roteiro de critérios de revisão proposto na SE. #Digitação da última versão do texto transformando-o em arquivo digital para ser encaminhado via e-mail para o jornal Folha de Londrina.

A partir do SOT - segmento objeto de análise-, apresento o relatório que deriva da análise com base na comparação entre o planejamento ou autoprescrição (sequência didática planejada, ainda não implementada) e o agir com o uso dos dispositivos de implementação (efetivação da aula). Assim, com base no contraste

entre o planejamento (representado pela sinopse da SD não implementada) e a análise do registro audiovisual de uma aula que integra o desenvolvimento da SD, chego à seguinte categorização metodológica: a) gestos didáticos específicos mobilizados com êxito na aula implementada (incluindo os planejados e executados); b) gestos suprimidos por questões intervenientes relacionadas com a situação imediata da atividade (incluindo os planejados e não executados). Assim, podemos evidenciar categorias de gestos mobilizados na atividade real (que envolve os gestos realizados e aqueles não realizados).

Gestos específicos mobilizados com êxito na aula implementada (inclusive planejados e executados)

É possível depreender a partir da atividade proposta pela professora no SOT 4-1-3 que a professora mobilizou saberes específicos que se traduzem no gesto didático de elementarização. O planejamento implicou o trabalho com as capacidades de linguagem conforme observa-se na lógica da construção dos objetos de ensino, focalizando especificamente as capacidades de ação.

No desenvolvimento da aula que corresponde à atividade identificamos uma série de gestos mobilizados em prol do cumprimento do objetivo proposto para a aula. A esses gestos subjazem macropreocupações que, na medida do possível, serão apresentadas vinculadas aos gestos correspondentes. É importante enfatizar que a menção de uma ou outra macropreocupação predominante não a dissocia das demais, posto que, na prática, essas macropreocupações e os gestos que as concretizam se articulam concomitantemente.

A atividade analisada insere-se sequencialmente configurando uma terceira atividade num conjunto de sete que formam o encadeamento. Essa atividade dá continuidade às duas primeiras que presentificam o objeto de ensino, evidenciando a macropreocupação de tessitura. Na prática, a atividade inicia-se com gestos fundadores clássicos com consignas de pilotagem “fazer sentar nas carteiras da sala de aula” que revelam também uma mediação voltada para a ancoragem que prepara o ambiente físico de modo clássico, ou seja, com a disposição de alunos enfileirados, sentados e o professor em posição de exposição frontal. Frente a esse gesto de natureza disciplinar, há certa resistência por parte dos alunos, demandando

considerável tempo da aula. Nesse ínterim, a professora imprime um gesto de apelo à memória didática, buscando relacionar o início da aula corrente com a última aula, mas a indiferença dos alunos a leva a reformular esse gesto que se concretiza em um simples anúncio de que continuará a passar o conteúdo iniciado outrora.

Entre conversas paralelas, a professora imprime outro gesto de pilotagem, de modo apelativo e dócil, mas não é atendida. Ela, ao escrever no quadro negro, procura manter uma atmosfera dialógica, envolvente, dando respostas a alguns alunos que se reportam a ela, com assuntos transversais. Decorrido considerável tempo da aula, a professora anuncia o término do conteúdo que "passou" no quadro-negro: um resumo do que vem a constar no gênero carta do leitor (gesto de implementação de atividade pelo dispositivo didático). Frente às tentativas de digressão, a professora aciona gestos de mediação das interações, concretizados em consignas que intentam manter os alunos presentes e, na medida do possível, atentos à explicação vindoura. Nota-se que a relação de poder implicada na interação professor-alunos viabiliza a pilotagem no que diz respeito a manter os alunos em sala de aula, nem que seja com gestos que sugerem uma "negociação". A professora revela a pilotagem gerenciando o tempo de cópia do conteúdo, mas o comando parece ser inferido pelos alunos, visto que não houve explicitação de que este deveria ser copiado. Esse aspecto revela a força implícita do conjunto de macropreocupações que norteiam as ações (consignas/comandos) de professores e que são apropriadas, de modo tácito, pelos alunos.

Em seguida, a professora mobiliza o gesto de implementação de atividade pelo dispositivo didático por intermédio de consignas que implementam a pilotagem e a ancoragem noutro gesto pedagógico específico: a formulação de tarefa (fazer ler) material (dispositivo) em mãos distribuído anteriormente. Essa tarefa evoca uma prática tradicional (leitura "em voz alta" na sala de aula) em convívio com práticas constituintes do modelo comunicacional integrado à focalização do gênero de texto como unidade de ensino-aprendizagem e à exposição frontal permeada de gestos que visam a uma atmosfera dialógica (entonações e comandos) que requerem a participação da turma. Os gestos são revelados pelas entonações, variações de ritmo e pausas estratégicas que demonstram ênfase interrogativa no meio ou no final de períodos verbalizados oralmente.

Na leitura coletiva, a professora viabilizou uma ancoragem e uma pilotagem por intermédio de um gesto que segmenta os alunos em grupos, obtendo como resultado uma boa adesão da turma. O gesto de acompanhar a leitura verbalizando em parceria com os alunos foi bastante produtivo e teve uma força muito consistente na ancoragem da aula. Em algumas oportunidades da aula, como na leitura coletiva, a professora elogiou a participação das meninas, materializando uma mediação pautada na ancoragem/monitoramento individual e numa atmosfera potencialmente dialógica. Essa atmosfera ficou evidente quando a docente por meio do gesto de questionar, prenunciando algumas partes do conteúdo da leitura (elementarização) levava os alunos à reflexão em meio à leitura que, uma vez continuada, gerava informação significativa. Ao fazer referência ao conteúdo da lousa, a professora implementa outra atividade por meio do dispositivo didático dando significado ao seu uso naquela situação (tessitura). Esse gesto é mobilizado também com gestos corporais dêiticos[78] (como apontar para a lousa apontando para trás), que se articulam ao discurso interativo implicado (Bronckart, 2003) na situação de produção acionado pela professora. No gesto de implementação de atividade pelo dispositivo didático, a tessitura é concretizada e outros gestos também se materializam como, por exemplo, o apelo à memória didática (no trabalho com as pessoas do discurso que enunciam a carta do leitor); a regulação local (ao constatar aspectos relacionados com o saber sobre os pronomes pessoais, pessoas do discurso, texto conciso, etc.); a institucionalização (ao generalizar aspectos essenciais de ordem linguística e discursiva numa carta do leitor). Nesse momento, percebemos que, apesar de o foco da aula estar nas capacidades de ação, a demanda situacional e o interesse dos alunos faz a professora tangenciar aspectos relacionados com as capacidades linguístico-discursivas, fazendo emergir gestos de recriação/adaptação ao trabalho autoprescrito na SD.

A sensibilidade da professora faz emergir gestos de ancoragem que mobilizam o fazer entender da turma como um coletivo de trabalho Contudo, a pilotagem a faz mobilizar gestos que recuperam o foco temático, retomando por intermédio de consigna, uma chamada apelativa, seguida de questionamento a

[78] A transposição didática de objetos de ensino a objetos a ensinar podem ser interpretados pelas condutas verbais **e outros modos semióticos**, o que pressupõe os gestos corporais (Nascimento, 2012).

respeito do conteúdo central da aula: "Então vamos lá! O que é um comentário conciso?" Esse gesto é seguido por outros de regulação local (interna) que visam mensurar o saber desenvolvido pelo aluno. Outro gesto de implementação de atividade pelo dispositivo didático é efetivado com a distribuição de exemplares da carta do leitor, recortados de uma mídia (Jornal Folha de Londrina). Ao distribuir cartas, para cada aluno, a professora também realiza a tessitura por intermédio de um gesto concomitante, isto é, a presentificação do objeto de estudo. Contudo, a docente poderia ter proporcionado a busca e a seleção do gênero carta do leitor pelo próprio aluno (veja sobre esses gestos suprimidos, na próxima seção). Em ato contínuo, a professora articula o gesto de regulação local e formulação de tarefa, evocando questionamentos a fim de diagnosticar o conhecimento de conteúdos estruturais (infraestrutura-plano global: identificação da autoria, características estéticas, aspectos de formatação como número de caracteres limitados, forma de envio, esfera de circulação) do gênero trabalhado. Aqui, em virtude do tempo, o conteúdo é estancado, restando outros aspectos relacionados com as capacidades de ação a serem contemplados.

A aula se encerra com dois gestos pedagógicos que desvelam a pilotagem institucional, sendo eles "a chamada" para o controle de frequência e a consigna de "liberação" dos alunos que os autorizam a se mobilizarem em direção à parte externa da sala. A aula indica uma ação da professora que representa a tentativa de implementação do "modelo comunicacional integrado a focalização nos gêneros textuais e na textualização" (Schneuwly & Dolz, 2009) e as possibilidades de convívio entre práticas mais tradicionais. Isso fica evidente nos esforços para manter uma atmosfera dialógica e na articulação das demais macropreocupações que abarcam a mobilização de textos, da escrita, da oralidade numa perspectiva ativa por parte da professora e dos alunos. Em outras palavras, o fazer ler, fazer escrever que são práticas tradicionais são ressignificadas com a presentificação de variedades de textos viabilizados graças à implementação de atividades e dispositivos didáticos transformadores que visam o agir discursivo e não somente a codificação ou decodificação mecânica, sobretudo, passiva sob o ponto de vista crítico-reflexivo.

Gestos suprimidos: questões intervenientes relacionadas com a situação imediata da atividade (inclusive planejados e não executados)

No que se refere ao agir amputado (Clot, 2006), observamos que, no planejamento, a professora concretizou os gestos de elementarização indicando uma exploração do tema "Carta do leitor - Contexto de produção e arquitetura interna", porém, na implementação essa exploração não foi finalizada, ou seja, não foi esgotada integralmente. Ela tangencia dois primeiros aspectos relacionados com o desenvolvimento das capacidades de ação (Quem produz a carta? A qual esfera de comunicação pertence?) e, por questão de tempo, dentre outros fatores, ela deixa de contemplar outros aspectos que viabilizam o conhecimento das capacidades de ação (Com que finalidade a carta foi escrita? Para quem a carta se dirige? Qual o papel social do destinatário? Que tema é abordado na carta? Qual é o suporte? Qual é o meio de circulação?) Constata-se assim que o gesto de presentificação (materializado com a efetiva elementarização e formulação de tarefas) é suprimido por fatores de ordem situacional: pouca colaboração ou motivação por parte dos alunos que obstruem o cumprimento da atividade.

Na implementação da atividade, logo no início da aula, observa-se que houve um desvio da consigna pré-estabelecida "Ler algumas em voz alta e perguntar aos alunos (atividade oral)/leitura de exemplares em voz alta" do gênero carta do leitor. O que se efetuou de modo coletivo, em voz alta, foi a leitura de um texto que continha uma síntese da noção do que seria uma carta do leitor. Outro gesto (não previsto), porém realizado é a distribuição (fato previsto para a próxima aula) de exemplares recortados para cada aluno, antecipando um gesto de implementação de atividade pelo dispositivo didático que ensejaria a formulação de tarefa indicada, no planejamento, como pertinente à aula subsequente.

Foi perceptível em alguns momentos da aula que mediante algumas respostas dos alunos, a professora perdeu a oportunidade de reforçar as respostas adequadas empreendidas por alguns deles (alunos) individualmente. Assim, ela suprimiu alguns gestos incentivadores (o elogio, por exemplo) que revelaria uma mediação pautada numa ancoragem mais enfática, assim como numa atmosfera ainda mais dialógica. A professora interpõe, entre ela e o gênero profissional que mobiliza, seu "jeito particular de fazer", desencadeando uma pilotagem pelos gestos que, ao mesmo tempo, suprime ou impede a oportunidade de fazer os alunos pesquisarem e selecionarem (individual ou coletivamente) o gênero objeto de

ensino. Aqui cabem os seguintes questionamentos: Por que a ancoragem e a pilotagem que instigaria "o pesquisar" e "o selecionar" não são contempladas? Talvez, o fato de os alunos possivelmente não cumprirem a tarefa comprometeria a aula, continuidade da sequência didática? Assim sendo, a docente cria uma atmosfera que simultaneamente presentifica e elementariza um gênero que compõem um gênero, porém deixa de proporcionar o acesso direto ao jornal impresso, o que implicaria uma presentificação mais original com a ação dos alunos (ancoragem concretizada no fazer ler, fazer pesquisar, fazer recortar, fazer levar). É importante ressaltar fatores relacionados com a pilotagem, digamos de natureza institucional, como o controle de presença/frequência dos alunos. A pilotagem, como uma macropreocupação do métier, vista numa perspectiva institucional – do coletivo do trabalho, mobiliza gestos que, se por um lado reforçam a organização e o controle das atividades do ofício (as prescrições oficiais), por outro, subtraem o tempo em sala de aula que poderia ser empregado em gestos mais relacionados com o saber específico (gestos didáticos de regulação, por exemplo). Isso revela a tensão que caracteriza a ocorrência dos gestos didáticos construídos por um profissional em sala de aula que, muitas vezes, é submetido à "amputação" do poder de agir (Clot, 2010).

Considerações finais

O agir docente é constituído por gestos de natureza pragmática e verbal que mobilizam ou instrumentalizam a construção de objetos de ensino com a apropriação de técnicas provenientes do coletivo do trabalho. Neste estudo evidenciou-se o trabalho de uma professora de Língua Portuguesa experiente que instrumentalizada teórico e metodologicamente revelou por intermédio de sua ação, alguns gestos didáticos. Esses gestos, por sua vez, ancoram-se em macropreocupações semiotizadas na singularidade dos seus atos. Os dados identificam características que configuram a tentativa de inovar a ação docente afastando-se do modelo clássico e empreendendo energia para desenvolver um trabalho constituinte do modelo de ensino comunicativo pautado no gênero de texto

como objeto de ensino, impondo gestos que perpassam o conhecimento específico e o didático-pedagógico. O conhecimento e a apropriação dos gestos didáticos são indispensáveis para formação do professor, pois traduzem a complexidade que envolve o trabalho em sala de aula.

Referências bibliográficas

Aeby-Daghé, S., & Dolz, J. (2008). Des gestes didactiques fondateurs aux gestes spécifiques à l'enseignemente-apprentissage du texte d'opinion. In D. Bucheton, & O. Dezutter (Eds.), *Le développementa des gestes professionnels dans l'enseignement du français: undéfi pour la recherche et la formation*. Bruxelas: De Boeck.

Bakhtin, M., & Volochinov, V. N. (1992). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. (Trad.) Michel Lahud, Yara Frateschi V. (9ª ed.). São Paulo: Hucitec.

Bronckart, J. P. (2003). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC.

Bucheton. D., & Soulé, Y. (2009). Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe: un multi-agenda de préoccupations enchâssées. *Éducation et Didactique*, *3* (3). Disponível em: https://educationdidactique.revues.org/543?lang=es. Acesso em: 16 ago. 2016.

Bulea, E. (2010). *Linguagem e efeitos desenvolvimentais da interpretação da atividade.* Trad. Eulália Vera L. F; Lena Lúcia E. R. F. Campinas: Mercado de Letras.

Bulea, E. (2017). As representações do agir educacional no quadro do gênero entrevista. In Bronckart & Bulea. Organização Eliane Gouvêa Lousada, Luzia Bueno, Ana Maria de Mattos Guimarães. *As unidades semióticas em ação: estudos linguísticos e didáticos na perspectiva do interacionismo sociodiscursivo***.** Campinas: Mercado de letras.

Clot, Y. (2010). Gêneros profissionais e estilos da ação. In _____. *Trabalho e poder de agir.* Tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira e Marlene Machado Zica Vianna. (pp. 117-154). Belo Horizonte: Fabrefactum.

Dolz, J. (2016). As atividades e os exercícios de língua: uma reflexão sobre a engenharia didática. *DELTA, 32* (1), 237-260.

Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In B. Schneuwly, & J. Dolz (Eds.), *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras.

Lemke, J. (2010). Letramento metamidiático: Transformando significados e mídias. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, *49* (2), 1-17.

Machado, A. R.;, & Bronckart, J. P. (2009). (Re-)Configurações do Trabalho do Professor construídas nos e pelos textos: a perspectiva metodológica do Grupo ALTER-LAEL. In A. R. Machado e colaboradores; L. S. Abreu-Tardelli, & V. L. L. Cristóvão (Eds.), *Linguagem e Educação: o trabalho do professor em uma nova perspectiva*. Campinas: Mercado de Letras.

Nascimento, E. L., & Brun, E. P. (2017). Transposição didática e gestos profissionais: a construção do objeto de ensino pelo professor. In E. M. D. Barros, G. S. Cordeiro, A. V. Gonçalves (Eds.), *Gestos didáticos para ensinar a língua. Agir docente e gêneros textuais* (pp. 47-83). Campinas: Pontes.

Rojo, R. (2017). Entre plataformas, ODAS, e protótipos: novos multiletramentos em tempos de WEB2. *The ESPecialist*: Descrição, Ensino e aprendizagem, *38* (1), 1-20.

Schneuwly, B. (200). Le travail enseignant.. In B. Schneuwly, & J. Dolz, *Des objets enseiginés en classe de français*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Schneuwly, B., Dolz, J., & Ronveaux, C. (2006). Le synopsis: un outil pour analyser les objets enseignés. In M.-R. Perrin-Glorian, & Y. Reuter (Eds.), *Les méthodes de recherche endidactiques Villeneuve d'Ascq* (pp.175-190). Presses universitaires du Septentrion.

ARGUMENTAÇÃO COMO PRÁTICA SOCIAL

Glícia Azevedo Tinoco

UFRN – Escola de Ciências e Tecnologia – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem. glicia_azevedo@yahoo.com.br. Natal/Brasil.

Francisca Vaneíse A. Fernandes

UFRN – Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, vaneisefernandes@gmail.com. Natal/Brasil.

Resumo

O domínio da técnica da argumentação é fundamental, pois ele confere empoderamento aos sujeitos, permitindo-lhes atuar, de forma mais autônoma, diante das múltiplas demandas sociais que requerem a defesa de um posicionamento. No entanto, ao que nos parece, a maioria das escolas públicas brasileiras ainda não contempla um trabalho sistematizado com o ensino de textos argumentativos a partir da perspectiva da língua(gem) como prática social. Para o desenvolvimento de uma proposta de trabalho nessa perspectiva, defendemos a aplicação do modelo didático advindo dos projetos de letramento (Kleiman, 2000), os quais tomam como ponto de partida (e de chegada) práticas sociais mediadas pela escrita. Sendo assim, neste artigo, analisaremos aspectos que diferenciam o ensino da argumentação nesse modelo. Nosso objetivo geral é comprovar a ressignificação do processo de ensino-aprendizagem da argumentação vista como prática social por meio de um projeto de letramento desenvolvido em uma turma do bacharelado em ciências e tecnologia, da universidade federal do rio grande do norte. Teoricamente, fundamentamo-nos na concepção dialógica de linguagem (Bakhtin; Volochínov [1929] 2009); nos estudos de letramento (Kleiman, 1995; 2000; Tinoco, 2008; Oliveira; Tinoco; Santos, 2011); e no estudo da argumentação (Perelman; Tyteca, 1996; Fiorin, 2015; Koch; Elias, 2016). A análise dos dados evidencia que a argumentação entendida como prática social ressignifica o processo de ensino-aprendizagem porque o torna vivencial.

Palavras-chave

Argumentação; Prática social; Ensino de argumentação; Projeto de letramento.

Introdução

A vida em sociedade exige dos cidadãos competências relacionadas à defesa de posicionamentos, em especial diante de questões controversas. Isso é especialmente importante em situações de conflito, nas quais, segundo Breton (2005), o sujeito pode (i) recorrer à violência; (ii) fugir; (iii) tomar a palavra para argumentar, a fim de defender um posicionamento e, com isso, tentar pacificar a situação.

Nesse sentido, a argumentação se mostra como uma prática de civilidade e de fortalecimento da democracia. Com efeito, nas múltiplas demandas dos diferentes papeis sociais que exercemos seja no lar, no trabalho, na universidade, na escola, na igreja, na internet, seja em qualquer outra esfera de atividade humana, saber argumentar com plausibilidade pode conferir empoderamento aos sujeitos, permitindo-lhes atuar, de forma mais autônoma, para o desenvolvimento do raciocínio lógico (não passional) e a modificação de posturas.

Porém, as ações de avaliar a complexidade de cada situação, de dar atenção especial às variáveis que estão em cena naquele momento, de desenvolver a necessária objetivação do problema e, por consequência, de oferecer uma resposta bem fundamentada para reagir, com civilidade, ao conflito não são simples. Defendemos que elas precisam ser ensinadas.

Ao que nos parece, no entanto, a maioria das escolas públicas brasileiras ainda não contempla um trabalho sistematizado com o ensino de textos argumentativos a partir da perspectiva da língua(gem) como prática social. Isso se justifica, de certa forma, porque, no Brasil, embora haja um número considerável de estudos sobre argumentação, predominam os que focalizam aspectos textuais nas produções dos alunos, partindo de uma abordagem da Linguística Textual (Koch, 2011; Koch & Elias, 2016); ou aspectos centrados na formação do professor e na gestão escolar, com base no Interacionismo Sócio-Discursivo (Liberali, 2013); ou ainda os centrados em aspectos retóricos, que investem na classificação dos diversos tipos de argumentos existentes (Fiorin, 2015), por exemplo.

Cada uma dessas abordagens apresenta significativa importância para que possamos chegar a propostas de sistematização do ensino de argumentação no

Brasil. Na tentativa de contribuir nesse veio de pesquisa aplicada, investimos em uma proposta de ensino de argumentação voltada para a prática social, numa perspectiva situada, a partir da abordagem dos estudos de letramento. É nesse ponto que este artigo encontra relevância.

Nossa proposta de ensino de argumentação contempla aspectos linguístico-textuais e discursivos, mas privilegia os usos sociais e o caráter responsivo dessa prática social. Para tanto, partimos da seguinte indagação: como uma comunidade acadêmica pode utilizar a argumentação para transformar (ou, pelo menos, entender melhor) as realidades que a afetam?

Para o desenvolvimento dessa proposta de trabalho, defendemos a aplicação do modelo didático advindo dos projetos de letramento (Kleiman, 2000), cujo eixo norteador não são os gêneros discursivos em si, mas as práticas sociais mediadas pela escrita. Logo, a cada semestre letivo, buscamos questões polêmicas relevantes ao grupo e dela fazemos emergir uma possível problematização, que passa a ser objeto de reflexão de estudantes e professores.

Sobre esse trabalho, nosso objetivo, neste artigo, é debater aspectos que caracterizam essa proposta de ensino sistematizado da argumentação a partir da perspectiva da língua(gem) como prática social. Para tanto, traremos à análise alguns dados de um projeto de letramento desenvolvido em turmas de Prática de Leitura e Escrita – II (PLE-II) do Bacharelado em Ciências e Tecnologia (BCT) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), localizada na região Nordeste do Brasil.

Teoricamente, fundamentamo-nos na concepção dialógica de linguagem (Bakhtin; Volochínov [1929] 2009); nos estudos de letramento (Kleiman, 1995; 2000; Tinoco, 2008; Oliveira; Tinoco; santos, 2011); e nos estudos da argumentação (Perelman & Tyteca, 1996; Fiorin, 2015; Koch & Elias, 2016).

Do ponto de vista estrutural, este artigo está organizado em quatro sessões. Na primeira, apresentamos uma breve introdução; na segunda, construímos um panorama entre os estudos de argumentação e nossa proposta de ensino em consonância com a perspectiva de vertente etnográfica do letramento; na terceira,

analisamos alguns dados; por fim, na quarta sessão, apresentamos as considerações finais.

Estudos de argumentação e proposta de ensino

A argumentação tem sido objeto de estudo de muitas pesquisas no Brasil, conforme aponta Liberali (2013). Todavia, no tocante ao ensino, parece não haver ainda uma reflexão mais substancial sobre propostas de sistematização. No geral, livros didáticos (Discini & Teixeira, 2012; Cleto, Marchetti & Strecker, 2012; Cereja & Magalhães, 2014) vêm trabalhando com o ensino de gêneros discursivos voltados para a argumentação, majoritariamente artigo de opinião, carta argumentativa e debate.

Ainda de acordo com Liberali (2013), a preocupação com o uso de argumentos na linguagem está presente desde Aristóteles (350aC/2005). Segundo a autora, os estudos de argumentação desenvolvidos (ou em desenvolvimento) no Brasil estão inseridos em uma tradição de estudos da linguagem que tem como base autores como Aristóteles (350aC/2005), que desenvolveu a persuasão retórica por meio de três polos: logos, ethos e pathos; Perelman & Tyteca (1958/2005), que escreveram o Tratado de Argumentação; Toulmin (1958/2001), cujas contribuições foram bastante relevantes para a construção de uma teoria da argumentação.

Alguns desses estudos, como o de Liberali (2013), buscam aporte teórico em pesquisas de Bronckart (1997, 1999), que discutem a sequência argumentativa a partir das proposições de Adam, defendendo sua realização por meio de gêneros da ordem do argumentar; e de Dolz & Schneuwly (1997, 2004), que utilizam as ações de linguagem na discussão de gêneros da ordem do argumentar.

Essa autora afirma que em relação ao estudo da argumentação em contextos escolares, há uma focalização sobre as questões de sala de aula e de produções textuais de alunos. Por esse motivo, sua pesquisa se volta para o trabalho com formação de professores e as questões de gestão a partir dos estudos de argumentação, área que, segundo a autora, carece ainda de pesquisa.

Os resultados de seu trabalho, desenvolvido em parceria com o grupo de pesquisas com base no Interacionismo Sócio-Discursivo, coordenado por Bronckart, apontaram o ensino da linguagem argumentativa como um instrumento capaz de propiciar a reflexão do professor sobre sua própria ação. Além disso, esses estudos sistematizaram categorias que apontam relevantes aspectos enunciativos, discursivos e linguísticos para a compreensão de ações de ensino-aprendizagem, de formação de professores e de gestão escolar.

Ainda a respeito dos estudos sobre argumentação no Brasil, Fiorin (2015, p. 9) aponta que "Todo discurso tem uma dimensão argumentativa", mesmo que alguns se apresentem mais explicitamente argumentativos que outros, como nos discursos político e publicitário, tendo em vista que o modo de funcionamento do discurso é o dialogismo, assim todo discurso é uma atitude responsiva a outros discursos. Para Fiorin (2015, p. 9).

> Se a sociedade é dividida em grupos sociais, com interesses divergentes, então os discursos são sempre o espaço privilegiado de luta entre vozes sociais, o que significa que são precipuamente o lugar da contradição, ou seja, da argumentação, pois a base de toda a dialética é a exposição de uma tese e sua refutação.

Nesse contexto, diferentes discursos implicam diferentes opiniões, seja para concordar, refutar, confirmar, acrescentar algo ao que foi dito, numa atitude responsiva ativa em que os sujeitos se posicionam diante de discursos anteriores ou produzem discursos que também podem suscitar respostas. A argumentação é, então, o meio que propicia todo esse embate dialógico.

Fiorin (2015) discute as bases da argumentação e expõe os principais tipos de argumentos utilizados na persuasão. Para tanto, busca embasamento teórico em Aristóteles (*O Órganon*) e em Perelman & Tyteca (*Tratado de Argumentação*).

Nessa perspectiva, Koch; Elias (2016, p. 9) afirmam que "Argumentar é humano. Oralmente ou por escrito, em nossas interações, estamos argumentando". Segundo as autoras, somos competentes tanto linguística quanto argumentativamente; no entanto, essa competência precisa ser aprimorada, tendo

em vista as diferentes situações comunicativas nas quais temos de argumentar durante nossa vida inteira, nas mais diversas esferas da vida humana: no trabalho, na vida familiar, na vida acadêmica, na igreja, na escola, em concursos e exames, entre outras.

Assim, assumindo uma concepção de língua(gem) como lugar de interação (Bakhtin & Volochínov, 1929/2009), o trabalho de Koch & Elias (2016) se volta para a argumentação na produção escrita, entendida como uma atividade que se realiza de forma situada, e o texto é entendido como um objeto multifacetado que envolve não somente operações linguísticas, mas também cognitivas, sociais e interacionais. Dessa forma, as autoras buscam transformar as práticas argumentativas em objeto de reflexão, bem como discutir questões norteadoras para o estudo da argumentação, tais como: estratégias para começar, desenvolver e finalizar um texto argumentativo e como estabelecer pontes e construir sentidos para os textos. Essas questões relativas a seu trabalho revelam uma preocupação mais voltada para a Linguística Textual. Para as autoras,

> Argumentação, portanto, é o resultado textual de uma combinação entre diferentes componentes, que exige do sujeito que argumenta construir, de um ponto de vista racional, uma explicação, recorrendo a experiências individuais e sociais, num quadro espacial e temporal de uma situação com finalidade persuasiva. (Koch & Elias, 2016, p. 24).

Além disso, assim como Fiorin (2015), Koch & Elias (2016) também assumem que a argumentatividade está presente em todos os gêneros discursivos. A fim de confirmar esse ponto de vista, elas defendem que "[...] o ato de argumentar, isto é, de orientar o que se diz para determinadas conclusões, constitui o ato linguístico fundamental" (Koch & Elias, 2016, p. 28). Nesse contexto, explicam que, quando narramos ou descrevemos, a argumentatividade está sempre presente, mesmo que em maior ou menor grau, haja vista que, na produção de um texto, são utilizados elementos linguísticos que contribuem para a argumentação, visto que orientam a conclusão e a organização do texto. Assim, funcionam, portanto, como uma estratégia argumentativa.

O breve panorama acerca dos estudos de argumentação revela algumas das correntes teóricas que se debruçam sobre o uso da linguagem argumentativa. Esses estudos têm como base a Retórica, a Linguística Textual e o Interacionismo Sócio-Discursivo. A proposta em que estamos investindo, por sua vez, entrelaça as ideias discutidas em Perelman e Tyteca (1996) aos estudos de letramento de perspectiva etnográfica (Kleiman, 1995).

Essa proposta, que está em desenvolvimento no Brasil, desde 2010, pelo grupo de professores da disciplina Práticas de Leitura e Escrita – II (PLE-II) da Escola de Ciências e Tecnologia (ECT) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), compreende que a argumentação é uma técnica e, por isso, pode ser ensinada e aprendida para que os cidadãos a usem não só na esfera acadêmica, mas durante as várias situações de comunicação em que se fizer necessária na vida em sociedade.

Assim, no desenvolvimento das aulas, em cada semestre, são trabalhadas as diferenças entre as tendências argumentativas (coerção, persuasão e convencimento); os elementos centrais do texto argumentativo (tema, recorte temático, problematização, argumentos, contra-argumentos e conclusão); as principais estratégias de argumentação (causa e consequência, argumento de autoridade, exemplificação, dados quantitativos com fonte fidedigna, comparação, confrontação) e os problemas de argumentação mais recorrentes (argumento *ad hominem*, dados quantitativos sem fonte, falso pressuposto, falso prognóstico, relação de causa e consequência refutável, generalização indevida); os modos de gerenciar o discurso alheio para fortalecer os próprios argumentos (discurso direto, discurso indireto, ilha textual, modalização em discurso segundo); a relação entre responsabilidade enunciativa, gerenciamento da subjetividade e fortalecimento da cadeia argumentativa.

Esses e outros conteúdos são trabalhados em sala de aula em função das amostras de usos sociais da argumentação em diferentes gêneros discursivos, inclusive postagens nas redes sociais e no próprio Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA[79]) da UFRN, que são trazidas para a reflexão do

[79] O Sigaa, sistema de informatização dos procedimentos acadêmicos (graduação, pós-graduação, ensino técnico e infantil), foi criado na UFRN. Entre outras ferramentas, nele, há o "fórum" para que

grupo em sala de aula. O foco é, portanto, a argumentação (bem ou mal) utilizada para agir na sociedade, isto é, como uma prática social.

Assim, diferentemente dos trabalhos que partem de uma seleção prévia de gêneros discursivos com base em um programa do curso ou em livros didáticos, no ensino de argumentação na perspectiva dos estudos de letramento, a escolha dos temas a serem discutidos e dos gêneros discursivos se dá numa perspectiva situada. Em outras palavras, propõe-se inicialmente uma problematização a partir de uma situação-polêmica que tenha relevância social, segundo os próprios alunos.

Essa situação-problema pode surgir durante as aulas, em rodas de conversa, nas mídias sociais, no corredor. O professor, então, precisa estar atento aos interesses dos alunos, para que, assim, consiga perceber os problemas que os cercam e, dessa forma, mobilizar conhecimentos e agentes para desenvolver um projeto de letramento, que, segundo Kleiman (2000, p. 238), representa uma

> Prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como 'escrever para aprender a escrever' e 'ler para aprender a ler' em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto.

Nesse sentido, por viabilizarem a resolução de problemas da comunidade envolvida, tanto o projeto de letramento quanto o ensino de argumentação dele decorrente são relevantes instrumentos de transformação social, tendo em vista que, por meio deles, alunos e professores podem agir na sociedade, posicionando-se acerca de questões de relevância social, fazendo seus textos, de fato, circularem e, com isso, interferirem em (ou, pelo menos, compreenderem melhor) decisões importantes que afetam direta ou indiretamente sua vida.

---

a comunidade acadêmica possa compartilhar opiniões sobre questões internas e externas ao Campus Universitário. Dentro da turma virtual de cada componente curricular, também existe essa ferramenta, cujo propósito é ampliar o contato entre estudantes e o professor e, assim, auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Para mais detalhes sobre esse sistema, acessar: <https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/home.jsf>.

Isso é possível porque do projeto de letramento decorre um modelo didático (Tinoco, 2008) capaz de ressignificar o ensino de argumentação. Essa ressignificação tem por prioridade o desenvolvimento da argumentação como técnica que pode ser usada em função das necessidades locais, globais ou glocais[80] de graduandos e professores, vistos como cidadãos plenos, atuantes e formadores de opinião.

Análise de dados

No primeiro semestre de 2017, houve muitos debates dentro e fora das redes sociais acerca da proposta de Reforma da Previdência Social no Brasil, apresentada pelo governo Temer. Essa proposta gerou muita repercussão também na comunidade da ECT/UFRN, onde a problematização mais recorrente era: a reforma da previdência social é uma medida necessária para o equilíbrio das contas públicas brasileiras ou significa a subtração de direitos adquiridos?

Dada a relevância desse tema controverso, em especial para jovens em formação universitária que, no momento, investem em uma carreira para depois buscar vagas no mercado de trabalho, um intenso processo de leituras foi iniciado por alunos e professores. Textos de diferentes gêneros discursivos[81] (artigos de opinião publicados em revistas de circulação nacional e em *sites*; postagens nas redes sociais; charges publicadas em jornais impressos e digitais; cartas abertas divulgadas nos corredores da UFRN; postagens em grupos de Whatsapp; vídeos de um grupo político, o Movimento Brasil Livre, e de um grupo de atores representados por Wagner Moura, ambos divulgados pelo Facebook) com posicionamentos ideológicos diferentes sobre a Reforma da Previdência Social no Brasil tornaram-se objeto de análise das aulas de PLE-II, inicialmente visando ao desenvolvimento de estratégias de leitura crítica.

[80] O uso da adjetivação em necessidades "glocais" é uma referência ao neologismo "glocalização", vindo de estudos da antropologia cultural. Essa aglutinação entre os termos global e local se destina a ressaltar a presença da dimensão local na produção de uma cultura global. Dela surge o lema: "pensar globalmente e agir localmente".

[81] Ao final deste artigo, há uma listagem de alguns dos textos utilizados nas aulas de PLE-II com os respectivos endereços eletrônicos para o leitor interessado nesse acesso.

Na sequência, por meio desses textos-enunciados, foram estudados aspectos relativos à argumentação, tais como: tendências argumentativas, estratégias e problemas de argumentação, técnicas de gerenciamento da subjetividade e de efeito de objetividade. Todavia, o que se focaliza nesse estudo não é o conceito em si, mas o uso social, a responsabilidade de cada enunciação, as consequências que ela pode gerar, isto é, como esses enunciados agem no (e sobre o) mundo (Bazerman; 2009).

Com efeito, o interesse de alunos e professores por compreenderem melhor a citada proposta de reforma e formular pontos de vista bem fundamentados sobre ela foi o ponto de partida do projeto de letramento de 2017.1. Feita essa escolha, outra dela decorreu: a organização de um debate regrado na ECT com profissionais cujos posicionamentos sobre a reforma da previdência social divergissem.

Para tanto, o grupo começou a trabalhar em função de uma rede de atividades e de gêneros discursivos, às quais estão atreladas ações de leitura, escrita e oralidade. Essa rede é um dispositivo didático que decorre dos projetos de letramento, conforme defendem Oliveira, Tinoco e Santos (2011).

A respeito da rede de atividades, as supracitadas autoras afirmam que se trata de um tipo de aprendizagem horizontal em que professores e alunos se integram a diversos contextos e sistemas paralelos de atividades enquanto aprendem. Assim, na busca pelo conhecimento, os participantes do projeto de letramento se inserem em um movimento dialético e, a partir do seu conhecimento prévio, passam a atribuir sentido também a outros contextos de informação.

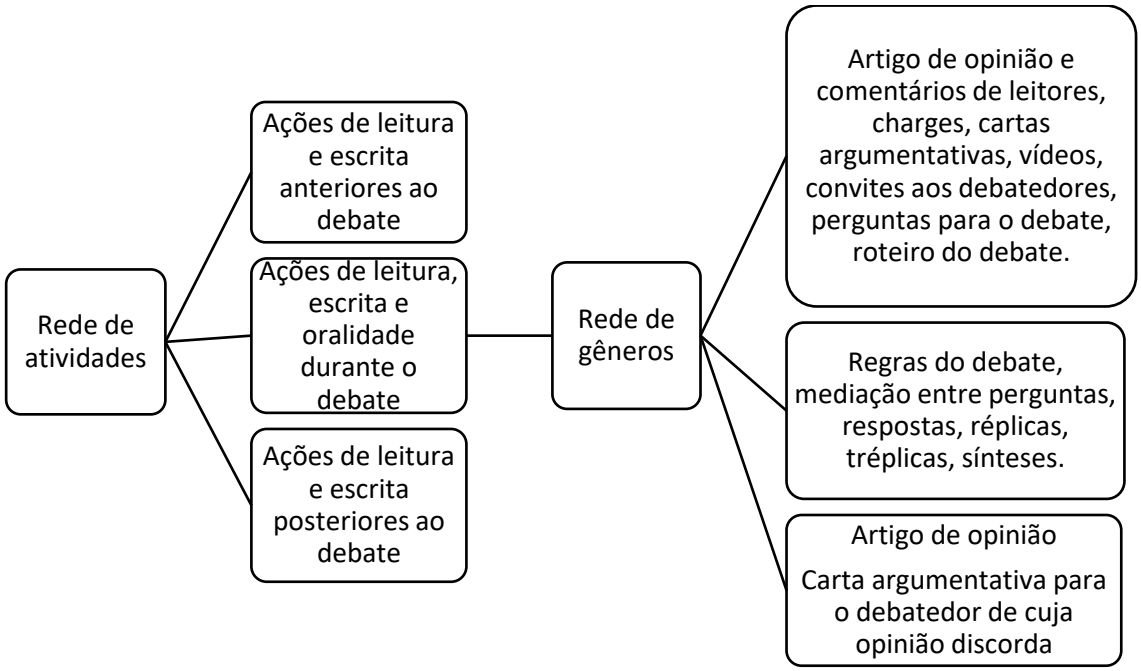
No caso deste trabalho, a rede de atividades em análise engloba as ações de leitura, escrita e oralidade, desenvolvidas ao longo do projeto, isto é, a rede de textos que foram lidos, escritos e oralizados, uma vez que, nesse tipo de projeto, são produzidos textos de diversos gêneros de acordo com a necessidade dos participantes e das próprias demandas do projeto. Em outras palavras, os gêneros da rede de atividades não são definidos a priori. Eles emergem ao longo do projeto para atender às demandas sociais que se apresentam como necessárias.

Dessa forma, estamos compreendendo gênero discursivo, também conforme Oliveira, Tinoco e Santos (2011, p. 25), como “Ação de linguagem a partir da qual as pessoas interagem, oralmente ou por escrito, na vida social”. Nessa perspectiva, o

gênero não está atrelado apenas à dimensão linguística, mas também à cognitiva e à pragmática, ou seja, aos usos sociais.

Tomemos como exemplo o gênero carta argumentativa. Em geral, atividades tradicionais de escrita desse gênero pressupõem um exercício de escrita individual que se inicia e termina em sala de aula para que o professor atribua a ele uma nota. Na rede de atividades em análise, a carta argumentativa só foi escrita porque, anteriormente, os participantes sentiram a necessidade de realizar um debate regrado para que pudessem conhecer diferentes pontos de vista acerca da Reforma da Previdência e, consequentemente, formar sua própria opinião. Após o debate, os participantes do projeto consideraram importante escrever cartas argumentativas para o debatedor de cuja opinião discordavam. Assim, por meio do gênero, os alunos puderam realizar uma atividade real de escrita e agir socialmente. Esse e outros gêneros produzidos durante o projeto podem ver visualizados no gráfico a seguir.

Gráfico 1 – Rede de atividades e de gêneros discursivos constitutiva do debate



Fonte: acervo da pesquisa (2017).

Conforme visualizamos por meio desse gráfico, o debate regrado se constituiu por uma rede de atividades de leitura, escrita e oralidade, que se desenvolveram antes, durante e depois do evento em si. Essas ações foram realizadas por subgrupos diferentes. Isso implica outra mudança na prática em sala de aula: tradicionalmente, todos os alunos cumprem todas as atividades. Na proposta em foco, cada subgrupo pode exercitar a argumentação de forma diferente e visando a propósitos comunicativos específicos.

Ao escreverem, por exemplo, perguntas para os debatedores, os estudantes do subgrupo 1 buscavam dirimir dúvidas, provocar reflexões, solicitar a análise de casos específicos; ao produzirem artigos de opinião, os componentes do subgrupo 2 tinham em mente um leitor geral da comunidade acadêmica, para o qual pudessem explicitar posicionamentos sobre a polêmica em foco, ancorados em argumentos que oferecessem concretude à perspectiva em discussão; ao escreverem e, de fato, enviarem cartas argumentativas ao debatedor de cuja opinião os participantes do subgrupo 3 discordavam, estratégias de refutação de argumentos e de contra-argumentação foram colocadas em cena, com vistas a levar o debatedor a refletir sobre a questão polêmica sob outra perspectiva e, quem sabe assim, convencê-lo a mudar de opinião.

De fato, o grande diferencial dessa metodologia de trabalho é que ela se vincula a um fazer social, situado e relevante para o grupo como um todo. Isso se justifica porque ela se realiza entre interlocutores reais: estudantes e debatedores (ambos professores universitários) que, embora defendessem teses distintas sobre a proposta de Reforma da Previdência, conseguiram promover uma reflexão civilizada, com argumentos bem fundamentados, demonstrando que o embate de opiniões deve ser construído em função da problemática instaurada. Não se trata, pois, de uma disputa de poder entre os agentes, mas de embate de ideias. Exatamente aí se encontra a relevância da argumentação como prática social.

Considerações finais

Os dados analisados neste artigo nos autorizam a afirmar que a proposta de ensinar argumentação como prática social encontra ancoragem nos projetos de

letramento. É em função do modelo didático que desses projetos decorre que se pode deslocar o ensino da argumentação do foco conceitual, meramente teórico, que abrange, por exemplo, aspectos temáticos, estilísticos e de estrutura composicional dos gêneros discursivos tidos como de maior densidade argumentativa (em geral, artigo de opinião, carta argumentativa, debate) para os usos sociais da argumentação em situações reais, não "didatizadas".

Comprova esse deslocamento o fato de professores e estudantes trabalharem juntos diferentes atividades de leitura, escrita e oralidade que, no projeto em análise, buscavam, inicialmente, a compreensão das variáveis que estão em jogo na proposta de Reforma da Previdência Social no Brasil, apresentada pelo governo Temer e, depois, foram tomando outras direções, inclusive com a participação de agentes externos (os debatedores) ao componente curricular de PLE-II. Não se trata, pois, de um conjunto de aulas expositivo-dialogadas capitaneadas pelos professores, mas de um trabalho colaborativo de construção de saberes a respeito de posicionamentos que podem ser contrários, mas precisam apresentar razoabilidade de raciocínio para que sejam considerados plausíveis.

Esse mesmo procedimento metodológico pode ser utilizado para outra situação-problema que seja relevante ao grupo de professores e estudantes a cada semestre, e isso vem sendo desenvolvido desde 2010. Mudam-se os problemas, permanece a proposta de trabalho: usa-se a argumentação para pensar e agir local, global ou glocalmente, visando a alcançar uma postura ponderada (e, portanto, não passional) e a aprender a defender, com plausibilidade de raciocínio e consistência argumentativa, as teses que a esses professores aprendentes e alunos ensinantes parecem razoáveis.

Com isso, findo o semestre, resta a lição de que argumentar é uma técnica necessária para a vida social. Em sendo assim, o que foi aprendido tende a ser usado em demandas externas à vida acadêmica, não por se tratar de "transferência" de conhecimentos meramente teóricos, mas por "mobilização" de saberes conceituais, procedimentais e atitudinais.

Isso posto, salientamos, por fim, que a análise dos dados evidencia dois aspectos centrais: (i) a argumentação entendida como prática social ressignifica o

processo de ensino-aprendizagem porque o torna vivencial; (ii) e, nesse processo, a argumentação passa de um objeto de ensino para uma técnica eficaz e aplicável a diferentes situações comunicativas de relevância social.

Referências bibliográficas

Aristóteles (350aC). (2005). *Arte Retórica e Arte Poética***.** Trad. Antônio Pinto de Carvalho. Rio de Janeiro: Ediouro.

Bakhtin, M., & Volochínov, V. N. [1929] 2009. *Marxismo e filosofia da linguagem*. 13. ed. São Paulo: Hucitec.

Bazerman, C., Dionísio, A. P., & Hoffnagel, J. C. (Ed.). (2009). *Gêneros textuais, tipificação e interação.* 3. ed. São Paulo: Cortez.

Bretton, P. (2005). *Argumentar em situações difíceis: o que fazer diante de um público hostil, de comentários racistas, de assédio, de manipulação, de agressão física e de violência sob qualquer de suas formas?* Tradução Sonia Augusto. Barueri, SP: Manole.

Cereja, W. R., & Magalhães, T. C. (2014). *Português: linguagens*, 8º *ano.* 8. ed. São Paulo: Atual.

Cleto, M. L., Marchetti, G., & Strecker, H. (2012). *Para viver juntos: português, 9º ano: ensino fundamental*. 3. ed. São Paulo: Edições SM.

Discini, N., & Teixeira, L. (2012). *Perspectiva língua portuguesa, 9*. 2. ed. São Paulo: Editora do Brasil.

Fiorin, J. L. (2015). *Argumentação*. São Paulo: Contexto.

Kleiman, A. B. (Ed.). (1995). *Os significados do letramento: uma perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Kleiman, A. B. (2000). O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In A. B. Kleiman, et al., *O ensino e a formação do professor: alfabetização de jovens e adultos*. 2. ed. rev. Porto Alegre: Artmed. p. 223-243.

Koch, I. V. (2011). *Argumentação e linguagem*. 13. ed. São Paulo: Cortez.

Koch, I. V., & Elias, V. M. (2016). *Escrever e argumentar*. São Paulo: Contexto.

Liberali, F. C. (2013). *Argumentação em contexto escolar*. Campinas, SP: Pontes Editores.

Oliveira, M. do S., Tinoco, G. A., & Santos, I. B. de A. (2011). *Projetos de letramento e formação de professores de língua materna*. Natal: EDUFRN.

Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (1996). *Tratado da argumentação: a nova retórica.* São Paulo: Martins Fontes.

Tinoco, G. A. (2008). *Projetos de letramento: ação e formação de professores de língua materna.* 254 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP.

Alguns textos utilizados em sala de aula

Artigos de opinião

Aith, M**.** *A falta de dignidade da Reforma da Previdência*. Recuperado em: 17 de março, 2017, de http://www.--7.com.br/noticias/cotidiano/opiniao-a-falta-de-dignidade-da-reforma-da-previdencia. Com adaptações.

Kertzman, R. *Reforma da previdência? Sim!* Recuperado em: 17 de março, 2017, de http://blogs.uai.com.br/opiniaosemmedo. Com adaptações.

Vasconcelos, A. *Reforma da Previdência: críticas e soluções.* Recuperado em 17 de março, 2017, de <http://www.diariodepernambuco.com.br/app/noticia/opiniao>. Com adaptações.

Charges

Direito à aposentadoria será comunicado por carta. Recuperado em 03 de abril, 2017, de http://rocacontabil.com.br/wp-content/uploads/2016/09/chargeTACHOqui12_8df18899ff7ba935f08d5587b6da364b30951173_400x225_Q75.jpeg.

CUT e Previdência Social. Recuperado em 03 de abril, 2017, de http://joseliamaria.com/cut-realiza-ato-de-protesto-no-dia-da-previdencia-social-2401.

Vídeos

MBL. *Conheça a Reforma da Previdência do MBL*. Recuperado em 10 de abril, 2017, de https://www.youtube.com/watch?v=qMxi6L-m7VE

Moura, Wagner. *Wagner Moura explica a Reforma da Previdência*. Recuperado em 10 de abril, 2017, de https://www.youtube.com/watch?v=S24w13zyI7o.

ANÁLISE DO DISCURSO ESTÉTICO E OUTROS GÊNEROS TEXTUAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: UM PROCESSO METAENUNCIATIVO DE MÚLTIPLAS LEITURAS

Maria Bernardete da Nóbrega

UFPB, Centro de Ciências Humas letras e Artes, Departamento de Letras Clássicas e Vernávulas, bernobre2009@hotmail.com. João Pessoa, Brasil.

Maria das Dores Oliveira de Albuquerque

UFPB, Centro de Ciências Humas letras e Artes, Departamento de Letras Clássicas e Vernávulas, UAB, doresalbuquerque@gmail.com. João Pessoa, Brasil.

Resumo:

Este artigo se propõe a analisar o discurso estético no recorte de múltiplas leituras: poesia, pintura e outros gêneros textuais. Objetiva compreender o processo metaenunciativo de (re) construção de sentidos na densidade dialógica dos discursos estéticos e textuais via enunciados parafrásicos, aporte teórico para a formação de professores. Orienta-se em pressupostos formulados por Authier-Révuz (2004), Bakhtin (1981, 1997, 1098, 1999, 2011), Bakhtin/ Voloshinov (1981, 1992), Brait (1994, 2001), Cottington (1991), Cumming (1998), Fuchs (1992), (Gonçalves, 1989), dentre outros. A análise se expande pela composição de recortes angulares sobre a Série Pictórica da obra "Tempo Espanhol", de Murilo Mendes: “Lições de Espanha” (Nóbrega, 2004) que expõe a arquitetônica dos gêneros discursivos e textuais: o poema Guernica de Murilo Mendes (1994), a tela Guernica de Picasso (1937), e resenhas em paráfrases (Albuquerque, 2006) a fim de verificar as marcas linguísticas nos enunciados parafrásicos suscitados na (re)construção de sentido do texto ou do discurso a partir do contexto histórico-social nas fronteiras das investigações científicas sobre o horizonte do “Grande Tempo” Bakhtin (2011). Nossa proposta é contribuir para a construção dos diálogos pedagógicos na alternância dos sujeitos professor/aluno/aluno/professor na dinâmica das atividades acadêmicas em sala de aula. Como estratégia na/da prática docente se propõe instrumentalizar o método dialógico na perspectiva bakhtiniana no limite do exercício intensivo da leitura e crítica dialógicas para a formação de sujeitos leitores ativos e autônomos. Este trabalho constitui em suas particularidades e singularidades enunciativas confrontadas nas fronteiras do discurso científico como síntese dos resultados concretos das teses de Albuquerque (2008) e Nóbrega (2004).

Palavras-chave:

Leitura; Discurso; Metaenunciação de linguagens; Dialogismo.

A reenunciação do discurso estético poesia-pintura: Guernica, Murilo Mendes e Picasso

POEMA

GUERNICA

Subsiste, Guernica, o exemplo macho,

Subsiste para sempre a honra castiça,

A jovem e antiga tradição do carvalho

Que descerra o pálio de diamante.

A força do teu coração desencadeado

Contatou os subterrâneos de Espanha.

E o mundo da lucidez a recebeu:

O ar voa incorporando-se teu nome.

Sem a beleza do rito castigado,

Aumentando a comarca da fome,

O touro de armas blindadas

Investiu contra a razão:

Eis que já Picasso o fixou,

Destruindo a desordem bárbara,

Com duro rigor espanhol,

Na arquitetura do quadro. (Mendes, 1994).

QUADRO

GUERNICA, 1937. Fig. 50.

Óleo sobre tela, 349,3 x 776,6 cm. Zervos ix, 65.

Madrid, Museu Nacional do Prado.

PABLO PICASSO.

Na densidade intersemiótica do discurso estético, o estilo de contrastes: o poema, o quadro – parece instaurar uma nova composição. Tal estrutura vem definir a dimensão da interação verbal e não-verbal como poe-picturalidades surpreendidas no movimento de semiose a partir do qual a imagem parece se deter e hesitar nos interstícios sígnicos da expressão estética do momento em que a realidade se faz/ torna a verdade, na dialética da criação. Por isso mesmo se faz passagem. Transição.

> El papel de la pintura – dice Picasso –, para mí, no es pintar el movimiento, poner la realidad em movimiento. Su papel, para mí, es más bien detener el movimiento. Hay que ir más lejos que el movimiento para detener la imagen. Si no, se corre detrás de ella.Tan solo em esse momento, para mi, está la realidad (Habla Picasso... por Hélène Parmelin. Editorial Gustavo Gili, S. A. Roselón, 87- 9. Barcelona – 15).

Na ordenação plástica dos versos, Murilo Mendes compõe a estrutura do objeto a partir de uma seleção de palavras através das quais condensa a superposição de imagens e acopla a multiplicidade de sentidos que parece expressar a densidade estética da obra de Picasso. Delineia o percurso pictural que traça o espaço e delimita o tempo intersectado nesse diálogo poe-pictórico.

> Não existe nem a primeira nem a última palavra, e não há limites para o contexto dialógico. Nem os sentidos do passado, isto é, nascidos no diálogo dos séculos passados, podem jamais ser estáveis: eles sempre irão mudar no processo de desenvolvimento subsequente futuro do diálogo. Em qualquer momento do desenvolvimento do diálogo existem massas imensas e ilimitadas de sentidos esquecidos, mas em determinados momentos do sucessivo desenvolvimento do diálogo, em seu curso, tais sentidos serão relembrados e reviverão em forma renovada. Não existe nada absolutamente morto: cada sentido terá sua festa de renovação. Questão do grande tempo. (Bakhtin, 2011, p. 410)

No poema GUERNICA, ambos os olhares, o do pintor e o do Poeta, escavam, simultaneamente, uma superposição de planos, donde o primeiro remete a uma referência histórica explícita à GUERNICA, capital da região Basca, destruída em 26

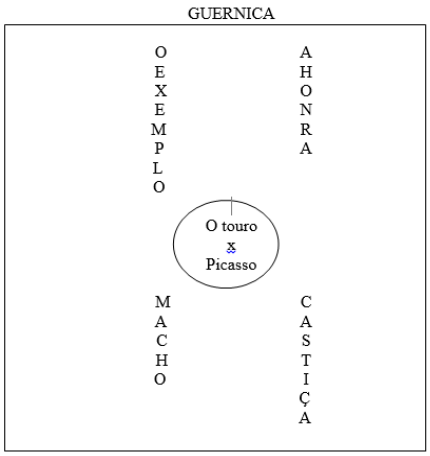
de abril de 1937, quando aviões nazistas, sob as ordens do General Franco, atacaram esta cidade indefesa, estrategicamente no momento em que se realiza a feira, à luz do dia. O segundo, numa dimensão metalinguística/metaenunciativa/poepictural, reenuncia a mesma referência, a partir de uma leitura do quadro GUERNICA, de Picasso, 1937. Tela-síntese do rigor e do estilo espanhol, "*destruindo a desordem bárbara*".

A superposição desses dois planos de leitura – o plano da vista suscitado pelas implicações miméticas, evidenciadas por um referente externo híbrido e o plano da visão sugerido pelo "... espetacular emocionalmente para além das obras", (Sena, 1963, p. 129) ancorado num nível hierarquicamente superior, o da semiósis – parece suscitar a articulação pluriespacial detida no universo poético. Em seu liame intensifica-se a densidade intersemiótica poesia-pintura e/ou a transtextualidade do discurso estético.

O quadro destaca-se por sua composição políptica a segregar-se em unidades formais dispostas sob uma forma triangular, com uma parte principal no centro e dois painéis nas laterais.

O poema apresenta uma estrutura quadrangular, segregada em quatro planos – quatro estrofes de quatro versos – a delimitar tacitamente, o "campo" do objeto estético, a arena de seu espaço simbólico. O painel da primeira estrofe, eixo estrutural dessa primeira unidade formal descritiva, remete ao título, GUERNICA. Este recurso corrobora com a homologia temática e recorre a um traço produtivo de Murilo Mendes em que "a referência pictórica não é mais um adorno, ela desempenha o papel de tecedura, é textualizada no local onde aparece" (Gonçalves, 1989). O espaço marcado por quatro lados, chama-se campo. O campo adquire um significado central para a auto-confirmação humana no campo da lavoura, campo de batalha, campo de jogo. Sempre se trata de 'afirmar' o campo, quer dizer, de manifestar a presença neste espaço limitado frente a outros. (Pross, La violência de los símbolos sociales: 43, apud Guimarães, 2000, p. 25).

No campo dos signos, o espaço poético forma o quadrilátero que se arma no vértice da luta das palavras. Nessa arena, o Poeta fixa dialeticamente o touro x Picasso:



No plano superior do quadro, há uma unidade descritiva sob a forma de uma lâmpada elétrica, *Guernica, 1937, fig. 50,* cuja figura, sugere um olho: "o olho de Deus, que a tudo vê" (Cumming, 1998, p. 99), não obstante a obscuridade do espaço, iluminado somente por uma lâmpada que transporta a mulher que irrompe de uma quadrícula janela. Este elemento visual produz uma tomada piramidal de cena, que parece delimitar o plano principal, núcleo temático da tela.

No retábulo de luz vê-se, em sua base, a imagem da mulher um pouco agachada, semi-desnuda e deformada, com perna e pé agigantados, que avançam desde a esquerda até o centro da composição e, à direita, o guerreiro esquartejado, aos pés do cavalo agonizante. Vê-se, também, a imagem de uma ave pousada no pára-peito desta janela, da qual, pode-se inferir duas dimensões de leitura: a simbologia da paz ou a epifania da Paloma da Paz.

Na área total da tela, o cenário descortina a tragédia: o touro, a mãe com seu filho, as mulheres, a espada, a flor, o guerreiro esquartejado, com a cabeça decepada, os olhos abertos e os braços amputados. O braço direito segura uma lança sem ponta, portanto, quebrada e parece tentar segurar uma flor. O braço esquerdo, deformado, apresenta uma mão inerte e enorme. Enormemente forte. Aberta. A sua palma exibe poderosos sulcos cruzados como se fora um mapa diagramático da árida terra espanhola. Na parte central, aparece o desenho de uma estrela de cinco pontas, numa referência muito clara ao povo espanhol.

Enfim, olhos, mãos, abertos, gritos de dor/horror contidos no ar. Pedaços, (re)cortes: "os objetos e os seres que se quebram abruptamente como cristais,

reduplicando-se e deformando-se caprichosamente" (Ramírez, 1999), *Guernica,* 1937, fig. 50. Todos eles segregados por todo o quadro, onde tudo parece arder. Chamas esquemáticas que se atiram a engolir o corpo de uma mulher que parece debater-se e apelar para o alto, num gesto teatral de rendimento à tragédia ou de invocação a Deus ou ainda, gesto de hombridade – "*Que a morte para o espanhol inda é hombridade*" (Mendes, 1994). Esta imagem transpõe-se como eco fugaz da figura central de "*Os fuzilamentos de 3 de maio de 1808,* 1914" fig. 31, de Goya (Cumming, 1998, p. 99). Intersemiose – Picasso/Goya, nessas imagens tão recorrentes em seus discursos plásticos e imagens evocadas no discurso poético de Murilo Mendes, 1994:

> Transladando o mito à rua,
>
> Grava-o, pedra e ácido,
>
> Metal: inaugura o povo espanhol,
>
> Seu fogo aberto, específico.

Imagens justapostas superpõem-se neste cenário onde se descortina a barbárie: o touro, ícone do fascínio da luta nas arenas, símbolo da força viril, imponente, no painel lateral esquerdo, plano superior da tela, agora, parece ser ícone da brutalidade de uma arena outra. O touro evoca a ideia de irresistível força e arrebatamento. Na tradição grega, os touros indomados simbolizavam o desencadeamento sem freios da violência (Chevalier, Jean; Gheerbrant, Alain, 1998, p. 890-891). Picasso sempre foi fascinado pelas touradas, velho esporte espanhol, brutal e espetacular, e as imagens da arena de touros aparecem com frequência em seu trabalho. E, Cumming afirma:

> Embora Picasso afirmasse que o touro em GUERNICA representa a brutalidade, trata-se de uma imagem ambígua. Parado e abanando a cauda, o touro não parece selvagem. Talvez Picasso tivesse em mente o momento da tourada em que, após um ataque bem sucedido, o touro recua para ver o que fez e prepara seu próximo movimento (Cumming, 1998, p. 98).

Murilo Mendes filtrou com seu olhar armado uma tomada de cena principal e, dispôs a investida, o confronto: o touro x a razão. O touro do quadro poético personifica claramente a força e brutalidade: é a expressão de um animal que, além de sua irracionalidade natural, tem uma outra característica descritiva: a da

irracionalidade com uma potência bélica – de "*armas blindadas*". Sua animalidade instintiva o incita para o golpe fatal: "*investir contra a razão*". Porque nessa "*corrida*" – instinto x razão – parece ser esta, que poderá vencer no instante poético, no clímax desse confronto. Em outro poema, o poeta manifesta o seu desejo de poder/saber captar –

> O milésimo de instante
> Em que o olho do touro e do toureiro
> Se cruzam no vértice da luta,
> Conhecendo cada um
> Que irá matar ou ser morto.
> (Mendes, 1959).

Imediatamente, logo abaixo da cabeça do touro, vê-se num plano mais próximo do quadro, a figura da mãe a suster, em seus braços, uma criança morta. Brutalmente morta. O horror e a dor desta mãe, cristaliza-se num grito só lâmina, grito pontiagudo, grito contido em sua língua de vidro, cujos fragmentos reduplicam-se em várias outras figuras lancinantes. Grito que se faz arma silenciosa e parece apontar o delito e/ou o seu ator. Essa mãe é a metáfora plástica de Espanha abatida e dilacerada. Espanha, metáfora poética, "mãe e mestra" do pintor, na expressão de Murilo Mendes:

> PICASSO
>
> Quem pega a vida à unha como tu?
> Só mesmo Espanha, tua mãe e mestra.
> (Mendes, 1994).

À esquerda do painel direito da tela, duas mulheres revelam pela expressão facial e pelo pânico estampado em seu olhar, a dor da agonia do cavalo, *Guernica,* 1937, fig. 50. É a expressão do mais alto grau da dor visceral animal. O limite extremo dor/prazer. Outra leitura – a de Cumming – deduz ser a cena do cavalo como "*uma crucificação moderna*" e que

> Duas mulheres olham o cavalo ferido com terror e piedade, sugerindo outras semelhanças, em conceito e emoção, com as imagens de Cristo sofrendo na cruz e a presença das três Marias nessa cena. Talvez Picasso estivesse procurando uma imagem moderna, secular, para expressar o sofrimento da humanidade, mas uma imagem que não tivesse um simbolismo cristão explícito (Cumming, 1998, p. 99).

O processo composicional freqüentemente utilizado por Picasso, foi muito bem assimilado pelo Poeta. Murilo Mendes transpõe para a poesia unidades descritivas da tela. O título GUERNICA, reiterado no primeiro verso, da primeira estrofe, epifanicamente revela a intenção/tensão do Poeta: fixar, GUERNICA, na página em branco. Na arquitetura do quadro e na arquitetura do poema efetivamente se representa Espanha. De fato Espanha, mestra para Picasso, é para o Poeta "seu substrato, sua força" (Campos, 1976, p. 55-65). A própria referência passa a se constituir numa unidade descritiva do poema, num elemento da obra que em si mesma parece configurar uma cena, uma narrativa, um universo que é leitura, neste caso, da obra de Picasso. Murilo faz Dizer no poema aquilo que o quadro representa: a barbárie plástica.

Aberto a todos os estilos, Murilo Mendes tenta captar a sensibilidade expressa na diversidade de formas plásticas. Tudo isso é condensado de tal forma que, em todos os planos de construção do objeto, o poeta aponta o gesto produtivo de seu dizer/fazer que modula as formas verbais – subsistir, descerrar, contactar, receber, voar incorporando-se, aumentar, investir, fixar, destruir – as quais determinam cada movimento da "história" donde a realidade do objeto vai subsistir ao ato de destruir formas, modelar volumes, esboçar traços, fixar "cores", linhas e descerrar a memória, a esbater-se em imagens.

Murilo Mendes trabalha a palavra, a imagem tal qual a mais dura e brilhante pedra: o diamante. O processo de burilamento instaura-se num crescendo dissecado pelo fluxo verbal que intensifica a ação/transformação nessa busca da perfeição evocada no poema: "*A jovem e antiga tradição do carvalho que descerra o Pálio de diamante*". Nesse processo, o olhar político sobrepõe-se ao olhar histórico (Benjamin, 1987) e ambos os artistas pegam de suas armas, para investir contra a fúria devassadora do *touro de armas blindadas*.

O existencial eminente plástico do universo sugerido nas cenas do quadro, corroborado pelas cenas do poema, passa a construir uma homologia temática e uma homologia estrutural (Gonçalves, 1989, p. 10). Dessa forma, GUERNICA/quadro e GUERNICA/poema, enquadram-se perfeitamente sob o olhar do leitor Poeta. No seu Fazer, Murilo Mendes trabalha com operadores de leitura, dentre estes, os recortes imagéticos e discursivos imanentes de sentidos, na mesma dimensão metodológica com que o pintor trabalha a construção do painel. Picasso realiza vários estudos/detalhes para definir a forma total do quadro:

> Estes quadros e desenhos funcionam como uma espécie de sistema solar em cujo centro imaginário pode situar-se GUERNICA. Porém todos eles formam parte de um mesmo conjunto criativo, comparável a um imenso políptico sem um arco arquitetônico unificador, porém composto por grande quantidade de obras enlaçadas por um programa ideológico e emocional comum (Ramírez, 1999, p. 36).

Picasso concebe seu trabalho pictórico como um processo contínuo, um *devenir* inacabável de variações a partir de um assunto inicial. O processo de elaboração e as mudanças introduzidas sobre a marcha esquemática de seus projetos, sobretudo em GUERNICA, compõe uma sequência de fotos tomadas por Dora Maar, enquanto avançava o trabalho de Picasso (Ramirez, 1999, p. 42). Tais fotografias (Picasso trabalhando, Estudo I A, Estudo II, Estudo III, Estudo IV, Estudo VII (Ramirez, 1999, pP. 37, 44, 45, 46, 47), não as ilustramos aqui. Expressam detalhadamente as mudanças ocorridas no período inicial, 01 de maio de 1937 – período de execução do grande mural e desenhos relacionados com esta obra – 11 de maio a princípio de junho de 1937. Picasso não assinou nem datou GUERNICA, contrariando seu costume, como se quisesse dar a entender que o considerava inacabado, uma obra “en proceso”, o instante congelado de uma ação (artística e militar) que haveria de continuar (Ramirez, 1999, p. 32). Em 11 de julho de 1937, deu-se a inauguração de GUERNICA no Pavilhão da República Espanhola da Exposição Universal de Paris. Somente a partir de 1981, este Quadro encontra-se exposto no Museu Nacional Centro de Arte Rainha Sofia, Madrid.

A tragicidade do quadro trespassa o olhar do espectador num ritual sem dó, sem tom, sem cor, pincelado pelo silêncio e ditado pela monocromia do pintor, talvez

para exprimir com extrema radicalidade as dicotomias do olhar: o da arte e o da guerra. Ambos parecem cruzar-se no silêncio fértil da tela – "*Sem a beleza do rito castigado*". Espectros. Silêncio.

O quadro está pintado em branco e preto, com uma gama variadíssima de cinza e alguns toques azulados quase imperceptíveis. Ramírez atribui a esses matizes usados por Picasso, dentre outros fatores, às imagens em branco e preto da destruição de Guernica publicadas pelos jornais da época; assim como aponta a influência surrealista que precedeu a este momento, em especial "Sueño y mentira de Franco" (1957) em cuja sequência se insere este gigantesco quadro, ressaltando que "sua ausência de cor era um dado técnico ineludável, ademais de uma evocação mais ou menos consciente ao Goya de os "Caprichos y de los desastres de la guerra".

Além destes, há que se considerar a influência do cinema da década de 1930, em branco e preto, e o fato de que para Ramírez "esta primeira é algo assim como uma cena culminante de uma película mítica e trágica ideal", porém, há, também, a fotografia de Dora Maar, em branco e negro, naturalmente isso pode ter condicionado uma orientação cromática similar por parte do pintor. Ainda para Ramírez, o flash da câmara, o clarão das bombas e o foco luminoso da lâmpada ("bombilla") elétrica, são, todas elas, luzes cegadoras, que comem a luz (Ramírez, 1999, p. 46-47).

Afora esses fatores, há um outro que vem quebrar o horizonte de expectativa do leitor. É a inversão dos pólos: o preto substituindo o vermelho do fogo, da guerra, da violência, da paixão e da "muleta" do toureiro, sem, no entanto, neutralizar a provocação encarnada nas touradas. Na sua dimensão simbólica o vermelho é a cor da guerra. "O vermelho é a cor de marte e, portanto, dos guerreiros, já que Marte é o deus da guerra e o elemento ferro, que corresponde a ele, remete à confecção de armas de guerra e a forja remete ao fogo" (Guimarães, 2000, p. 120). Assim, Picasso fez uso de suas armas cromáticas e reverteu toda uma simbologia, na representação da mais alta atrocidade: o ataque a Guernica.

Toda essa brutal violência está representada sem uma gota de cor – referência ao sangue e/ou à radiação eletromagnética, esta acepção última se apóia no significado do vocábulo, conforme novo Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa,

donde: "Vermelho – Fís. No espectro visível [q.v.], a cor da radiação eletromagnética com os mais longos comprimentos de onda, situados, aproximadamente, em 620 e 790 nanômetros". (Aurélio, 1986, Pp. 17-67). Nesta cromaticidade específica, Picasso revela a acuidade de sua gramática visual, numa dimensão mais profunda. No seu Fazer, o espírito de Espanha – "*El duende*" – parece incorporar-se na mistura das cores. O tom azul, símbolo do ar, desnovela a memória e faz-se intermediar por entre a turvidez branco/preto, um tempo outro:

> Tempo de memória que explode
> Substantivamente.
> (Mendes, 1994, p. 111).

Assim, Murilo Mendes, no poema PICASSO, delimita as cores do pintor, no espaço da memória e da criação: "*As cores são de inventor, não de colorista*". O pintor, em sua erudição de cores nos faz evocar Leonardo da Vinci, no seu *Tratado da pintura*, o qual, dotado de grande previsibilidade, apresenta a teoria, que anos mais tarde, seria comprovada por Newton: "O branco, visto ao sol e ao ar, tem sombras azuladas, pois o branco não é uma cor senão o resultado de outras cores" (Da Vinci apud Pedrosa, *da cor à cor inexistente*, p. 42, apud Guimarães, 2000, p. 64). Isto posto, para reentender esse processo de tematização cromática dos efeitos da "estética" da guerra. Picasso, em GUERNICA, projeta ora a luminosidade ora a subtração máxima de luminosidade. A "leitura" da luminosidade, via binariedade claro/escuro, segundo Guyton, faz-se "nos limites máximos de adaptação, o olho pode modificar sua sensibilidade em até um milhão de vezes. O processo, porém, é bastante lento" (Guyton, *Neurociência básica*, p. 143, apud Guimarães, 2000, p. 32).

Na monocromia picassiana subjaz a lógica da produção das cores. Cega de luz, a tela, em si, é a síntese da tensão gerada no momento de extrema explosão de luz. "*O touro de armas blindadas investiu contra a razão*" (Mendes, 1959, p. 110). O olhar de Murilo Mendes delimita a contenção de um processo apurado de perfeição, de força, a força de situar o objeto no limiar do movimento – "*Eis que já Picasso o fixou*" – rito de passagem – donde tal movimento encobre o gesto pictural e poético de sua feitura. Enfim, movimento que numa segunda dimensão da leitura, pode-se

depreender do processo semiótico pelo qual "*o poema diz uma coisa e significa outra*" (Riffaterre, 1983). As marcas de subjetividade do Poeta diante do horror das cenas são ambíguas, ou seja, muito mais próximas da admiração do que propriamente de indignação e revolta. Talvez numa atitude de reverência, de reconhecimento, de que Picasso cumpriu seu gesto de hispanidade: a medida exata do rigor.

GUERNICA, quadro, impõe circunavegações múltiplas (Eco, 1989, p. 114). A cada olhar que se debruça sobre a obra, ocorrem mudanças da perspectiva. Ela oferece ao espectador modalidades angulares sob as quais, pode-se adentrar em seu universo a partir de qualquer um de seus elementos formais para se chegar ao todo ou vice-versa. Todo esse artifício, leva-nos à busca de uma compreensão/leitura de um objeto que se enriquece. Na sobreposição de detalhes que se justapõem, vê-se camadas e camadas de significação nessa afluência remanescente de fragmenticidade cubista e nesse estilo de superposição tão peculiar ao idioleto picassiano. Parece traduzir a dialética da produção em séries, segregadas/agregadas simultaneamente em múltiplas unidades.

No "registro imóvel" de sua produção (Eco, 1989, p. 114), subjaz, o percurso temporal do gesto produtivo: exercícios, estudos, detalhes sobre um mesmo tema. O quadro "conta" o tempo – 1937 – quando ele esboça os estudos para GUERNICA, sob encomenda do governo da Segunda República para o Pavilhão de Espanha na Exposição Universal de Paris de 1937. "Conta", também, as fases temporárias de sua produção: existe um direcionamento, vestígios – *estudos 01,* além de outros, os quais, não ilustram nosso trabalho. Tem-se uma enumeração pura e simples de elementos visuais recorrentes na pintura de Picasso deixados pela mão que espalhou as cores ou não-cores, para representar uma trajetória/tragédia que é contada, a quem sabe, no caso, o leitor/espectador Murilo Mendes, capaz de entrevê-la. O olhar do Poeta despedaça a horizontalidade do ser e do tempo para captar a correlação de signos – linguagem – em potencial. Tudo que ele vê tem por trás séculos de História. Aparentemente distanciado, o Poeta divisa metonimicamente a parte: *o exemplo macho, a honra castiça, a jovem e antiga tradição, o ar, o rito,* e, encrava no campo central do poema, *o touro*, para destruir e construir a simultaneidade de fixar nos mínimos detalhes, a dialética da unidade entre a parte e o todo.

O Poeta dispõe no espaço do poema, todos os elementos que compõem numa primeira leitura, a arquitetura do quadro. Em um nível mais profundo, pode-se perceber que o efeito máximo da leitura retroativa transforma o texto inteiro numa unidade de significância. Todavia, para se chegar à significação, o leitor deve se motivar e sujeitar-se a ultrapassar a mímesis. Passagem donde se instaura o processo da semiósis. A significância, por sua vez, situa-se numa dimensão hierarquicamente acima, horizonte onde o leitor percebe a transição de um sentido para outro. Gesto de leitura. A concepção de entendê-la enquanto parte integrante de uma rede complexa de sentido.

O texto traça um itinerário forçado a passar por todas as etapas da mímesis, a qual avança de representação em representação, de metonímia em metonímia num sistema descritivo, a fim de exaurir o paradigma de todas as variações possíveis da matriz (Riffaterre, 1983). Desse modo, pode-se surpreender a manifestação da semiósis, através dessa passagem/travessia dos signos do nível da mímesis ao nível mais elevado da significância. As unidades formais usadas pelo Poeta sintetizam, ao mesmo tempo, variação e multiplicidade, as quais remetem a uma poética, a um Fazer, em cujos horizontes se instauram a significância do poema conquistada a partir de uma unidade formal e semântica. Desse modo, na reenunciação do explícita do Fazer pictórico se superpõe, num único discurso, a do Fazer poético. No vértice da arte, ambos os artistas, investem com toda lucidez no processo performativo de construir/destruir a desordem bárbara.

A exemplo de Picasso, em GUERNICA, Murilo Mendes expressou um universo poepictural dilacerado pela "repercussão poética das outras artes" (SENA, 1963): Espanha metonimicamente modulada pelo *duro rigor espanhol.* Nessa superposição

de signos, opera-se uma equivalência temática. O mesmo tema é captado numa dimensão poético-pictórica. No vértice dessa unidade, o fazer pictórico e o fazer poético extravasam as molduras do espaço.

> As obras dissolvem as fronteiras da sua época, vivem nos séculos, isto é, no grande tempo, e além disso levam frequentemente (as grandes obras, sempre) uma vida mais intensiva e plena que em sua atualidade [...] Entretanto, uma obra não pode vier nos séculos futuros se não reúne em si, de certo modo, os séculos passados. Se ela nascesse *toda e integralmente* hoje (isto é, em sua atualidade), não desse continuidade ao passado e não mantivesse com ele um vínculo substancial, não poderia viver no futuro. Tudo o que pertence apenas ao presente morre juntamente com ele. (Bakhtin, 2011, 362-363)

A metaenunciação em paráfrases de Guernika

As discussões de natureza linguística na especificidade da Linguística Enunciativa aportam os universos da metaenunciação, da metalinguagem abordada por autores como Parret (1988), dentre outros que discutem a parossinonímia da linguagem realizados pelas paráfrases como processo de transposição de sentido; as nomenclaturas de Hilgert (1987) que serão utilizadas nas análises; Fuchs(1994, 2004) por tratar das concepções de paráfrases direcionadas pelas ações dos locutores e interlocutores conforme as condições de produção e Autier-Revuz (2004) por mostrar as questões de modalização autonímica da linguagem. Autores com os quais dialogamos conforme tese (2008) intitulada: As Interfaces do Dizer: um processo metaenunciativo de (re)construção de sentido das paráfrases nas cartas de José Américo de Almeida (Albuquerque, 2008.

Os estudos de Authier-Revuz e os de Bakhtin se compatibilizam na recorrência das categorias polifonia, heterogeneidade e dialogismo. O que diferencia os estudos de Authier-Revuz é que estes demonstram os postulados sobre heterogeneidade, polifonia no âmbito das discussões linguísticas, pois se sabe que os estudos de Bakhtin, além dessa preocupação, apresentam outros propósitos, direcionados por várias reflexões sobre o comportamento humano.

Authier-Révuz (2004), ao discutir sobre conotação autonímica apresenta uma reflexão de como será entendida a conotação autonímica – campo do marcado e do explícito; como aparente simplicidade de seu recorte linear do "um" e do "outro". Segundo a estudiosa, nesta, as formas marcadas da "conotação autonímica": forma mais complexa da heterogeneidade mostrada; o locutor utiliza, inscritos no fio do discurso, palavras, mas simultaneamente, ou seja, no mesmo instante, ele as mostra.

Debruçamo-nos na discussão sobre o processo de reconstrução de sentido do discurso, no universo da metaenunciação, direcionado pelas concepções e conceitos de paráfrases. Esta discussão se manteve pela revisão do princípio de que a metaenunciação está relacionada à tomada de um discurso - enunciado ou enunciação - já construído, em especial, o discurso que pode ser constituído por uma memória cultural e histórica, e esse pode ser demonstrado pelas paráfrases.

O universo das paráfrases é colocado no campo da metalinguagem, especificamente, de âmbito metaenunciativo. Isto, porque o uso do termo "meta" está imbricado na capacidade da linguagem (auto)interpretar-se, isto é, a metalinguagem, de saber sobre ela mesma, de forma de ser capaz de reconstituir o que foi dito ou pensado. A função metalinguística[82] das paráfrases dos estudos de Jakobson (1980) só reconhecida por Fuchs (1982) como um ponto de partida. De forma nos direcionamos pelos trabalhos sobre paráfrases de Parret (1988) e de C. Fuchs (1982 -1994).

O que enriquece os estudos de Fuchs (1994, p.132) é o seu afastamento da concepção de paráfrase de natureza estática e direcionar por uma dinâmica aberta da significação. Enquanto Fuchs nos proporciona esse olhar de dinamicidade da linguagem, Parret (1988) nos apresenta a parassinonímia como uma identidade parcial de duas unidades linguísticas reconhecíveis somente no contexto de enunciação. Para ele, parafrasear favorece o capital semântico da interação dialógica: a paráfrase constitui um enriquecimento de sentido e promove a progressão do discurso em direção a um *telos,* comumente definido ou pelo menos aceito. Enfatiza que o progresso de um diálogo é constituído por uma concatenação de paráfrases desambiguizantes, por parte dos dois interlocutores da troca.

[82] Duarte (2003, p.243) também apresenta esta versão.

No processo de transposição *discursiva* (*paráfrase*) ocorre a desambiguização de conteúdos semânticos pela referência ao contexto ou à instância da enunciação. O que não acontece com a *interpretativa, pois esta* é criadora de intertextualidade, enquanto que a *metalinguística* é necessária "para a vocação científica", e é assim, aliás, que esta noção tem sempre funcionado em lógica e em epistemologia (Parret, 1988, p. 227).

Para Parret (1988) o discurso parafrásico é um "fazer–dizer" do sentido transposto, o texto interpretativo um "fazer–saber" e a metalinguagem, um "fazer–conhecer". Isto corresponde à faculdade de dizer do discurso, do saber de um texto, e do conhecimento da ciência.

> O dado e o criado no enunciado verbalizado. O enunciado nunca é apenas um reflexo, uma expressão de algo já existente fora dele, dado e acabado. Ele sempre cria algo que não existia antes dele, absolutamente novo e singular, e que ainda por cima tem relação com o valor (com a verdade, com a bondade, com a beleza, etc.) Contudo, alguma coisa criada é sempre criada a partir de algo dado (a linguagem, o fenômeno observado da realidade, um sentimento vivenciado, o próprio sujeito falante, o acabado em sua visão de mundo, etc.). Todo o dado se transforma em criado. (Bakhtin, 2011, p. 326)

Partimos do pressuposto de que resenhar é retomar um dado e transformá-lo, assim o dado desse estudo é a obra Guernika, mas a resenha que consideramos como paráfrase é o criado.

A título de explicitação metodológica, recorremos à metalinguagem utilizada por Hilgert (1987), que traduz um enunciado original por EO e paráfrases por p. Esse p, às vezes, aparece com um número correspondente à quantidade de enunciados parafrásicos referentes ao EO. Para nossas discussões recortamos cinco fragmentos de uma **r**esenha, retirada do site: Ateliê, Arte e Restauração sobre o quadro Guernika, elaborada pela soma de várias vozes, dentre elas, destacamos a de Argan (2014).

Fragmento 1

> É durante a execução deste plano que ocorre o bombardeio, em abril de 1937, à cidade basca de GerniKa, pela aviação nazista, que deixa 1645 mortos e 899 feridos. De certa forma a destruição de Gernika obrigou a cidade a existir para o mundo e trouxe seu nome para as conversas. Mas a

> cidade basca, que não passava de um monte de cinzas, ainda precisava tornar-se GUERNICA, o quadro.

Nesse fragmento discursivo, destacamos seis enunciados, em que o EO – "... a destruição **de Gernika**" é parafraseado por cinco enunciados: P1 – "... **seu nome** para as conversa", P2 – " **Mas** a **cidade basca**", P3 – " **que** não passava de um **monte de cinzas",** P4 – " **ainda** precisava tornar-**se GUERNICA e P5 – " o quadro".**

Essas paráfrases foram constituídas segundo o universo da metaenunciação abordado por Authier-Révuz (1998) em que se instauram dois campos: o da metalinguagem e o da metaenunciação. O EO " ... a destruição de Gernika" é meteenunciado por p1" ... seu **nome** para as conversas em que a marca linguística nome dita no âmbito do discurso, agora ela se projeta em decorrência do seu interlocutor. Já em P2 há uma modalização de sentido (modalização autonímica) registrada pelo conectivo de oposição "**mas** a cidade basca retoma o sentido anterior de pequenina (minúscula) mas que tem seu valor próprio. P2 é transmudado em p3 " **que** não passava de um **monte de cinzas"** como prova do aniquilamento estrutural, retomado pelo pronome relativo **que .** o que antes era cidade agora desapareceu e vai se metamorfoseando em P4 – " **ainda** precisava tornar-**se GUERNICA** o elemento metalinguístico indicador de retomada "ainda" caracteriza a mudança dos termos Gernika para Guernica. Essa transformação realizada pelo o acréscimo de um "u" não é de natureza estática. Ela se constitui conforme os postulados da heterogeneidade mostrada e as não coincidência do dizer, Authier-Revuz (1998) em que esse "u" está metaenunciando os horrores da guerra simbolizado pela formação/derivação composta por um radical- guer + um sufixo – "nica". P5 – " **o quadro"** essa marca linguística representa o todo, o criado agora com vida e responsabilidade de promover a paz.

Fragmento 2

"O artista não pretende denunciar um crime e despertar desprezo e piedade; quer trazer o crime à consciência do mundo civilizado, obrigando**-o** a sentir**-se** corresponsável, a reagir".

Ao elaborar esse fragmento discursivo, o resenhista Argan se apoderou de um EO –"(...) denunciar **um crime**" e uma P1 – " quer trazer **o crime** a consciência do mundo civilizado" os dois são constituídos por marcas linguísticas aparentadas, mas o que os ressignificam são os determinantes: (um) artigo indefinido antes do substantivo crime, que leva para o campo da indeterminação. Assim,

> tratar os enunciados aparentados como paráfrases é efetuar um julgamento de identificação fora de uma atividade discursiva em situação - a paráfrase não é, como tal, uma propriedade de formulações linguísticas, mas o resultado de uma estratégia cognitiva da linguagem dos sujeitos (Fuchs, 1994, p.131).

Vimos que p1 é registrado pela mesma marca linguística, só com um diferencial, o do determinante ser um artigo definido **o** e que esse artigo novamente transmuda o significado do substantivo crime por reativar o sentido de crime. Não é um crime comum, esse está relacionado ao crime contra a humanidade a guerra.

Fragmento 3

> Guernica tem o esqueleto do quadro histórico clássico:- o esqueleto, justamente, porque a arte clássica, com a plenitude de suas formas e brilho de suas cores, foi como que soprada, destruída pela brutalidade do acontecimento (Argan, p.476).

Esse fragmento discursivo é constituído por dois **EO** e três paráfrases em que o primeiro **EO** – "Guernica tem **o esqueleto** histórico clássico" é retomado pela similiridade linguística (Fuchs,1994), em **p1- o esqueleto,** uma vez que a paráfrase se manifesta não apenas pela estrutura linguística. Ela pressupõe, também, a situação em que os participantes se envolvem: o locutor com sua intenção e o alocutário com sua recepção, e interpretação. Já em p2 – " justamente, porque **a arte clássica,** com a plenitude de suas formas e brilho de suas cores" foi retomado pela composição verbal formada pelo substantivo arte e adjetivo clássico para

demonstrar a intenção do locutor de chamar a atenção da transformação da arte conforme o contexto sócio cultural do momento.

No segundo EO " foi **como que soprada"**, há um P1- " **destruída** pela brutalidade do acontecimento". A marca linguística constituída pelo enunciado de sintaxe predicativa do EO " foi como que soprada" novamente se transforma através de uma paráfrase da mesma estirpe, mas de sentido mais acentuado ou transposto nos olhar de Parret (1988) para ressignificar a destruição da arte vista anteriormente aos fatos que promoveram a construção da referida obra

"GUERNICA" se apresenta ao público

Fragmento 05

> No verão de 1937 ninguém sabia como terminaria a guerra civil na Espanha e Picasso não imaginava que nunca mais veria sua terra. No pavilhão, em Paris, ele simbolicamente tinha deixado os sapatos à porta para entrar novamente na terra escura da Espanha. Sobre o quadro, antes ainda da exposição Picasso declarou a seu amigo Sert, "Se a paz vencer no mundo**,** a guerra que pintei será coisa do passado. O único sangue a correr será o de um lindo desenho, um belo quadro. As pessoas vão se aproximar dele e, ao tocarem-no com os dedos, vão sentir uma gora de sangue, mostrando que o quadro está realmente vivo" (Argan, 2014).

EO – " ... a guerra que pintei será coisa do passado."

P1 – " O único sangue a correr "

EO – será o de um **lindo desenho"**

P1 – " um belo quadro"

P2 – " as pessoas vão se aproximar **dele"**

P3 – " ao tocarem**-no** com os dedos**"**

EO – " Vão sentir **uma gota de sangue,"**

P1 – " mostrando que o quadro **está vivo".**

Nesse fragmento, destacamos três EOs em que o primeiro EO:

"**A guerra** que pintei" é retomado por p1 – "**o único sangue** a correr". Através dessa paráfrase o sentido da palavra **sangue** foi reconstituído em decorrência dos acontecimentos sócios cultural daquele momento histórico. Assim o sentido foi metamorfoseado em detrimento de um diálogo do sujeito com o mundo para chamar a atenção e ou sensibilizar seus interlocutores. Revemos o segundo campo da enunciação - a especificação da modalização autonímica, enfatizado por Authier-Revuz (1998, p. 183) como uma forma de enunciação que comporta duplamente uma representação da enunciação, isto é, é no campo do heterogêneo da enunciação em que a língua – e, portanto, a linguística – encontra a fala, o discurso, o sujeito.

Já o segundo **EO – "**será o de um **lindo desenho"** foi reconstituído por três enunciados parafrásicos: **P1 – "um belo quadro"; P2 – "**as pessoas vão se aproximar **dele"; P3 – "**ao tocarem**-no** com os dedos**".** Nesses enunciados, presenciamos em p1 a ressignificação dos adjetivos **lindo** e substantivos **desenhos** respectivamente serem transmutados pelo adjetivo **belo** e substantivo **quadro** em decorrência de um discurso que marcaria a perpetuação de sua obra, uma vez que reconhecemos que **quadro** é um objeto de registro permanente de um fato. Em p2, ele retoma o substantivo **quadro** pelo demonstrativo **dele,** assim inferimos que o quadro para ele seria personificado, não era mais um objeto (obra de arte), mas um ser vivo. Essa linha de pensamento é acentuada novamente em p3 " ao tocarem-**no,** através do registro da contração da preposição em, mais o pronome oblíquo **o** que também é retomado por ele (pessoa). Podemos enquadrar essa discussão/análise no primeiro campo, o da metalinguagem, por meio do qual a configuração enunciativa tem relação com a metalinguagem natural; a metalinguagem comum ou epilinguística (versus científicas); o metaenunciativo, compreendido como autorrepresentação do dizer que se vai fazendo, é discurso sobre linguagem, em geral, sobre outro discurso, sobre o discurso do outro na interação no diálogo (Authier-Revuz, 2004).

Considerações finais

Nessa trajetória, do quadro ao poema, e/ou da Pintura à Poesia e vice-versa, descerra-se a cortina do tempo para abstrair-se por força da arte, a suspensão da

linearidade espácio-temporal a fim de instaurar-se a verticalidade dialética do instante poético. Murilo Mendes, em sua aguda obstinação de situar o concreto, busca na ancestralidade cultural hispânica a essência de uma verdade, para, somente assim, quebrar a inacessibilidade do real: "*A ordem que se desintegra / Forma outra ordem ajuntada / Ao real – este obscuro mito*". Para tanto, nutre-se do silêncio plástico e põe-se a contactar, com seu "olhar dedo", os subterrâneos de Espanha. Nesse horizonte, o real explode substantivamente e o Poeta "...recolhe do real, quanto baste a recriar o seu mundo" (Kelly, 1978, p. 234).

A exemplo de Picasso em *Guernica*, Murilo Mendes expressou, em *Tempo Espanhol*, um mundo dilacerado em milhares de pedaços – Espanha metonimicamente pintada – *Com duro rigor espanhol*, p. 111 – na arquitetura da obra. Nessa interseção de signos, opera-se uma equivalência temática. O mesmo tema é captado numa dimensão poético-pictórica, sendo unificado pela função estética. No vértice dessa unidade, o fazer pictórico e o fazer poético extravasam as molduras do espaço.

Referências bibliográficas

Bakhtin, M. (2011). *Estética da criação verbal*. 5. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Benjamin, W. (1987). *Obras escolhidas, magia e técnica, arte e política*. Vol. I, 3ed. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense.

Campos, A. de. (1987). *Teoria da poesia concreta. Textos críticos e manifestos 1950–1960*. São Paulo: Brasiliense.

Chevalier, J., & Greerbrant, A. (1998). *Dicionário de Símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)*. Jean Chevalier, Alain Gheerbrant, com a colaboração de: André Barbault, et al.; coordenação Carlos Sussekind. Tradução de Vera da Costa e Silva, et al. – 12ed. Rio de Janeiro: José Olympio.

Cumming, R. (1998). *Para entender a arte*. Tradução de Isa Mara Lando. Consultoria Técnica Rodrigo Naves (Historiador da Arte). São Paulo: Edição Brasileira (C) Ática.

Eco, U. (1989). *Sobre os espelhos e outros ensaios*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Fuchs, C. (1994). A Paráfrase Lingüística: Equivalência, Sinonímia ou reformulação*? Caderno de Estudos Lingüísticos, 8*, 129-134 .

Guimarães, L. (2000). *A cor como informação: a construção biofísica, lingüística e cultural da simbologia das cores*. Luciano Guimarães. São Paulo: Annablume.

Gonçalves, A. (1989). *Transição & Permanência. Miró/João Cabral: da tela ao texto*. São Paulo: Iluminuras. Projetos e Produções Editorias Ltda.

Mendes, M. (1994). *Poesia (1959–1955).* Rio de Janeiro: José Olympio.

Parret, H. (1988). *Enunciação e pragmática para uma teoria enunciativa da paráfrase: a semelhança e o ato de proximazação*. Trad. Eni Pulcinelli Orlandi et alii. Campinas: Editora da UNICAMP, (Coleção Repertória).

Ramírez, J. A. (1999). *GUERNICA: La historia y el mito, en proceso*. Madrid: Sociedad Editorial Electa España, S. A.

Rifaterre, M. (1983). *Semiotique de la poésie*. Paris: Éditions du Seuil.

Sena, J. de. (1963). *Metamorfose*. Lisboa: Morais. Círculo da Poesia.

OS GÊNEROS DISCURSIVOS/TEXTUAIS NA PROPOSTA FORMATIVA DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ

Marilúcia dos Santos Domingos Striquer

Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), Centro de Letras, Comunicação e Artes, campus Jacarezinho. marilucia@uenp.edu.br. Jacarezinho, Brasil.

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo investigar a proposta teórica formativa do Programa de Desenvolvimento da Educação - PDE, maior programa de formação continuada do Estado do Paraná, em contrapartida a sua efetivação prática, a respeito de um de seus preceitos, o de ser uma "importante estratégia metodológica de implementação e consolidação das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica" (Paraná, 2007, p. 17). Nesse aspecto, prescreve a Diretriz de Língua Portuguesa que "o trabalho com a disciplina deve considerar os gêneros discursivos que circulam socialmente" como objeto de ensino (Paraná, 2009, p. 63), pois "na disciplina de Língua Portuguesa/Literatura, o Conteúdo Estruturante é o Discurso como prática social, a partir dele, advém os conteúdos básicos: os gêneros discursivos a serem trabalhados nas práticas discursivas" (p. 89-90). Nesse sentido, na forma como os conhecimentos específicos da disciplina são prescritos pela DCE, *a priori,* os gêneros textuais são um instrumento a ser internalizado pelos professores em formação no PDE. Então, nosso interesse se estabelece em compreender se o PDE, na teoria e na prática, promove o processo de internalização, pelos professores em formação, dos gêneros como instrumentos semióticos e dos esquemas de utilização desses instrumentos. O arcabouço teórico fundamenta-se nos preceitos de Vygotsky e da corrente teórico-metodológica do Interacionismo Sociodiscursivo. Os resultados apontaram tensões entre a proposta teórica e sua efetivação prática, apresentando indícios de que o Programa não se constitui em um bom ensino no sentido vygotskiano pleno.

Palavras-chave:

formação de professores; internalização; transposição didática.

Introdução

Os cursos e programas de formação continuada para docentes, apesar de serem respostas a fatores político-econômicos e obediência a metas de órgãos nacionais e internacionais, são, em suas essências, ferramentas mediadoras do processo de internalização de novos instrumentos materiais e psicológicos pelos professores em serviço. Essa internalização promove o desenvolvimento das funções psicológicas superiores nos indivíduos (Vygotsky, 2007), visto que, por meio dela, o homem, além de dominar e transformar a natureza, controla a sua própria conduta, pois aprimora e desenvolve suas funções psicológicas superiores: recordar, imaginar, raciocinar, sentir, planejar – enfim, ações mentais que permitem a ele atuar, criar e intervir no mundo objetivo (Sforni & Galuch, 2009).

Contudo, não é pelo fato de o professor participar de cursos e de programas de formação em serviço que ele, automaticamente, internaliza novos instrumentos, uma vez que não é todo ensino que gera desenvolvimento, segundo Vygotsky (2000). Isso ocorre somente por meio do bom ensino, aquele que organiza corretamente a aprendizagem. O bom ensino, nessa perspectiva, inclui não apenas o processo de internalização, mas também o processo de complexificação de operações necessárias para a compreensão de um dado fenômeno/objeto (Hila, 2011, p. 43). Portanto, o processo contempla a internalização, intencionalmente dirigida, do instrumento e de todas as suas operações de uso, de suas potencialidades, de seus esquemas de utilização.

Ao tomar como norte essas concepções, interessamo-nos em investigar o programa de formação docente coordenado pela Secretaria Estadual de Educação Estado do Paraná (SEED), intitulado 'Programa de Desenvolvimento da Educação: formação continuada em rede do Paraná', conhecido como PDE, doravante denominado de PDE-Paraná, tendo como objetivo investigar a proposta teórica formativa do programa em contrapartida a sua efetivação prática, a respeito de um de seus preceitos, o de ser uma "importante estratégia metodológica de implementação e consolidação das Diretrizes Curriculares para a Educação Básica" (Paraná, 2007, p. 17). Nesse aspecto, prescreve a Diretriz Curricular Estadual de Língua Portuguesa (DCE-LP) que são as práticas discursivas que devem ser consideradas "como ponto de partida e ponto de chegada da prática educativa"

(Saviani, 2007 *apud* Paraná, 2009, p. 45). Para tanto, "o trabalho com a disciplina deve considerar os gêneros discursivos que circulam socialmente" como objeto de ensino (Paraná, 2009, p. 63), pois "na disciplina de Língua Portuguesa/Literatura, o Conteúdo Estruturante é o Discurso como prática social, a partir dele, advém os conteúdos básicos: os gêneros discursivos a serem trabalhados nas práticas discursivas" (p. 89-90). São, então, as diferentes e diversas operações de linguagem que constituem os gêneros textuais, representantes e modelos que viabilizam a comunicação dos indivíduos nas práticas sociais, que devem ser tomados como objeto de ensino e aprendizagem, pois segundo a DCE-LP "o aprimoramento da competência linguística do aluno acontecerá com maior propriedade se lhe for dado conhecer, nas práticas de leitura, escrita e oralidade, o caráter dinâmico dos gêneros discursivos" (p. 53).

Nesse sentido, na forma como os conhecimentos específicos da disciplina são prescritos pela DCE-LP, repetindo, documento orientador oficial do Programa, *a priori,* os gêneros textuais (as práticas discursivas que eles representam) são um instrumento a ser internalizado pelos professores em formação no PDE. Então, nosso interesse se estabelece em compreender se o PDE, na teoria e na prática, se constitui em um bom ensino no sentido vygotskiano do termo, ou seja, se promove o processo de internalização, pelos professores em formação, dos gêneros como instrumentos semióticos e dos esquemas de utilização desses instrumentos. Para tanto, analisamos a proposta teórica elaborada pela Secretaria de Educação do Paraná e sua efetivação prática realizada por uma Instituição de Ensino Superior parceira do programa.

O programa de desenvolvimento da educação – PDE-Paraná

O PDE-Paraná é um programa de formação continuada que propõe produzir progressões na carreira dos professores da rede pública de ensino do estado do Paraná e melhoria na qualidade da Educação Básica. O tempo de duração do Programa é de 2 anos. No primeiro ano, o professor efetivo do Quadro Próprio do Magistério da Rede Estadual de Educação Básica do Paraná, para atender às tarefas

previstas pelo programa, afasta-se do exercício de suas atividades em 100% de sua carga horária e, no segundo ano, 25%.

A SEED, responsável pelo Programa, por meio da parceria com a Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) promove o encontro dos professores da Educação Básica com os do Ensino Superior. O objetivo principal é "proporcionar ao professor PDE o retorno às atividades acadêmicas de sua área de formação inicial [...] para promoção do redimensionamento das práticas educativas, reflexão sobre os currículos das Licenciaturas e sua avaliação e demais discussões pertinentes" (Paraná, 2007, p. 13). Na parceria, cabe à SETI planejar e acompanhar a execução do Programa e promover o envolvimento das IES, no seguinte sentido: disponibilizar a infraestrutura da instituição para execução do programa; promover aula inaugural, seminários integrados, cursos específicos das disciplinas; apresentar relatórios sobre o andamento do programa; indicar docentes para serem orientadores dos professores PDE; apresentar à SEED proposta didático-pedagógica e metodológica da execução do Programa nas IES, respeitando as orientações estabelecidas nas Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná (DCE); indicar um coordenador para o PDE.

Quanto às obrigações do professor PDE, são elas: realizar as atividades do grupo I – Atividades de integração teórico-práticas; a) produzir um Projeto de Intervenção Pedagógica na escola; um Material Didático-Pedagógico; e um Artigo final; b) implementar o Projeto de Intervenção na escola; c) participar de encontros de orientação nas IES. Grupo II – Atividades de aprofundamento teórico: a) participar de eventos de inserção acadêmica, como aula inaugural, seminários, cursos, congressos, teleconferências. Grupo III – Atividades didático-pedagógicas com utilização de suporte tecnológico: a) elaborar e tutorar um Grupo de Trabalho em Rede (GTR); b) participar de eventos de formação tecnológica (EAD).

Instrumentos e o processo de internalização

Vygotsky, em seus estudos, dedicou-se à compreensão do desenvolvimento da espécie humana (Friedrich, 2012), aderiu à perspectiva proposta por Marx e

Engels de que "o desenvolvimento humano deve ser apreendido em uma perspectiva dialética e histórica" (Bronkart, 2006, p. 11) e de que as funções superiores do psiquismo humano foram construídas historicamente na base da criação do trabalho e dos instrumentos. De acordo com Vygotsky (2007, p. 26), o trabalho humano e o uso de instrumentos são "os meios pelos quais o homem transforma a natureza e, ao fazê-lo, transforma a si mesmo".

Evidentemente, alguns animais também usam instrumentos em sua relação com a natureza, por exemplo, quando um macaco utiliza-se de um cipó para atravessar de uma árvore a outra, ou uma vara para alcançar um alimento. Contudo, de acordo com Vygotsky (2007), essas ferramentas não foram produzidas com objetivos específicos, não serão guardadas para uso futuro, tampouco terão sua função preservada para ser transmitida a outros do grupo social ou gerações futuras, como ocorre em um processo histórico-cultural. O homem faz com que a árvore, por meio do serrote, do martelo, seja transformada, por exemplo, em uma canoa. Isto é, por meio de ferramentas mediadoras, transforma o que é natural, a árvore, em cultural, a canoa. Dessa forma, "faz com que a natureza sirva a seus propósitos, dominando-a" (Vygotsky, 2007, p. 26). Compreendendo os instrumentos, nesse sentido, sob dois aspectos.

O primeiro: como material físico. O segundo: como instrumentos psicológicos, como os signos, as palavras, os conceitos, definidos como elementos mediadores, pois ao dirigir-se ao controle das ações psicológicas do indivíduo, consequentemente, são "ferramentas que auxiliam nos processos psicológicos e não nas ações concretas" como as ferramentas materiais (Vygotsky, 2007, p. 30). Essa é a diferença substancial entre o que é material e o que é psicológico, a maneira como orienta o comportamento humano. A ferramenta material serve para que o indivíduo transforme a natureza externa, por isso é orientado externamente. Enquanto que a psicológica orienta o que é interno, pois se dirige para o controle do próprio indivíduo, auxiliando-o na solução de problemas psicológicos como lembrar, representar, comparar, relatar, planejar, entre outras ações internas.

Para Vygotsky, a partir da concepção de Engels de mediação entre o homem e a transformação da natureza pelo uso de instrumentos, tanto as ferramentas materiais (o martelo, a colher, o quadro negro etc.), como as psicológicas, são criadas

pelas sociedades, culturalmente, ao longo do curso da história humana e, uma vez internalizadas, provocam "transformações comportamentais e estabelecem um elo de ligação entre as formas iniciais e tardias do desenvolvimento individual" (Vygotsky, 2007, p. 26). Ou seja, o desenvolvimento se opera por consequência não apenas do uso, mas, sobretudo, pelo fato de que os instrumentos, ao carregarem a cultura material, os conhecimentos historicamente elaborados, promovem ao homem as internalizações operacionais, mental e física, para lidar com as ferramentas e ainda para realizar adaptações para uso em novas situações.

Portanto, a base de todo o pensamento vygotskyano é a de que a relação do homem com o mundo é uma relação mediada e os elementos mediadores são os instrumentos materiais e os psicológicos, os quais são determinantes para o desenvolvimento psíquico de um sujeito, ou seja, para o desenvolvimento de suas funções psicológicas superiores. Os elementos mediadores são "um meio de influência do sujeito sobre si mesmo, um meio de autorregulação e de autocontrole" (Friedrich, 2012, p. 57).

Mas, como ocorre o processo de internalização? De acordo com Vygotsky, os instrumentos são, primeiramente, marcas externas, depois se transformam em processos internos, ou seja, passam a se configurar em uma representação mental daquilo que existe no mundo externo. E, é exatamente o mecanismo externo-interno-externo que o teórico chama de processo de internalização (Vygotsky, 2007).

O externo seria o resultado das interações do indivíduo com um grupo cultural, uma vez que o homem é um "ser histórico e produto de um conjunto de relações sociais" (Freitas, 2005, p. 302). Portanto, o outro, na visão de Vygotsky, é imprescindível, sem ele, o homem não constitui o mundo sígnico, é justamente nas relações com as pessoas, com os objetos e com as situações, na vida social, que o indivíduo entra em contato com os signos, com a linguagem, com os fatos, com os conceitos.

Sem os outros, a conduta instrumental não chegaria a converter- se em mediação significativa, em signos, e sem estes não seria possível a internalização e a construção das funções superiores (Freitas, 2005, p. 306). Dessa forma, o processo

de internalização inicia-se com uma atividade externa, no nível social, entre pessoas (processo interpsicológico) e, depois de passar por uma reconstrução interna, segundo momento, por uma "longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento" (Vygostky, 2007, p. 58), chega ao nível individual, ao interior (processo intrapsicológico). A operação externa (interpessoal), já organizada e reconstruída internamente (intrapessoal), o que Bakhtin e Volochinov (2006) denominam de monologização da consciência, é, enfim, conteúdo interior e, então, a partir do que foi interiorizado, acontece a exteriorização, terceiro momento do processo. Segundo Bakhtin e Volochinov (2006), ao exteriorizar-se, o conteúdo interior (repetido, já organizado e reconstruído) ainda sofre mudanças, uma vez que se orienta pelas especificidades do contexto imediato do ato de fala, dos interlocutores concretos da enunciação.

O projeto formativo do PDE-Paraná – o projeto teórico

Ao analisar a configuração teórica e pedagógica do PDE-Paraná constamos que seu processo formativo visa fornecer ao professor em formação, diversos e diferentes instrumentos para que este aja sobre seu próprio desenvolvimento, no sentido amplo do termo: desenvolver-se na e com a formação continuada e se desenvolver professor, em sua atuação em sala de aula. Entre esses instrumentos, os mais significativos são: ferramentas para agir; modelos de agir; o reconhecimento das capacidades do professor para agir. A saber:

Ferramenta para agir 1: encontro entre professores do ES e professores da EB – o encontro entre professor orientador e professor PDE é um instrumento que promove a troca de experiências teórico-práticas entre os dois níveis de ensino, Educação Básica e Ensino Superior, o que pode desenvolver os profissionais dos dois níveis, pois a práxis trazida pelos professores da EB interage de forma concreta com o estudo teórico e a pesquisa desenvolvidos pelos professores do ES.

Essa ferramenta, assim como defende o próprio Programa, configura-o como totalmente diferente de seus antecessores, uma vez que os professores formadores estavam sempre "nos mesmos patamares de formação e de experiência profissional"

(Paraná, 2007, p. 13) dos professores em formação. Também supera a configuração dos programas anteriores, a qual, segundo Nóvoa (1995), esteve, mais na década de 1990, centrada em repassar conhecimentos acadêmicos considerados fundamentais e em repassar métodos considerados aplicáveis à prática de sala de aula.

A parceria proposta pelo PDE-Paraná tem a finalidade de desenvolver o professor da EB na aproximação com aquele que tem mais proximidade com teorias/conhecimentos científicos, com experiência na elaboração e divulgação de pesquisas, o professor do ES. O que não significa compreender que os professores universitários saibam mais do que os da EB. Conforme Perrenoud (1999), a universidade não pode ser vista como o lugar ideal e por excelência da formação inicial de professores e, certamente, de professores em serviço, como se todos os professores universitários possuíssem todos os saberes, habilidades e competências. Sem dúvida, os professores universitários estão sempre em aproximação maior com novas teorias, novas metodologias, pelo próprio tempo disponibilizado para desenvolvimento de pesquisas científicas e de extensão universitária.

No mesmo sentido, desenvolve-se o professor do ES na aproximação com aquele que tem experiência prática, vivência de sala de aula na educação EB, uma vez que a própria constituição da carreira do professor do ES promove, muitas vezes, este profissional, que forma professores para a EB e que nunca tenha tido experiência neste nível de ensino. O interessado em ser professor do ES, cada vez mais, sai da graduação, ingressa em um programa de mestrado, depois doutorado e, quando titulado, presta concurso para a carreira docente em uma universidade. Muitas vezes, a tabela de pontuação dos concursos das universidades nem ao menos considera a experiência do professor em ministrar aulas na EB, apenas exige experiência no ES.

Ferramenta para agir 2: tempo destinado aos estudos – conforme pesquisa de Fiorin (2009), o tempo de afastamento dos docentes de suas atividades para participação no Programa é visto pelos professores PDE como uma ferramenta fundamental para a consolidação da formação continuada. Ou seja, o tempo de afastamento não é visto e tampouco significa tempo livre para estudos, pelo

contrário, todo tempo é formado por eventos diferenciados que instituem o processo de formação, pelos menos teoricamente.

Ferramenta para agir 3: elaboração e execução de um projeto de intervenção – ao propor ao professor PDE que ele, a partir de um problema que vivencia na prática da sala de aula, estude, realize leituras, participe de cursos, palestra, seminários, colóquios e congressos e, por fim, proponha uma intervenção pedagógica, o Programa alvitra uma formação pautada na prática-teoria-prática defendida por Gasparin (2007) como metodologia dialética fundamental para o ensino-aprendizagem:

Prática (1º elemento da tríade prática-teoria-prática) – a partir da experiência prática, do convívio de mais de dez anos com os problemas de ensino e aprendizagem, isto é, da real prática social vivenciada na escola e dos problemas que conhece a respeito da educação básica no estado, o professor reflete na e sobre sua própria ação, delimita um dos problemas e propõe uma intervenção. Busca, em tese, resolver o problema e, de uma forma mais abrangente, contribuir com a melhora da qualidade da educação básica, um dos objetivos do PDE-Paraná. Ressalto que conforme regulamentação, só ingressa no PDE o professor que esteja no último nível do Plano de carreira, ou seja, o professor com mais de dez anos como efetivo na rede pública de ensino do Paraná. Assim, os problemas relatados pelos professores são problemas reais, problemas da prática da sala de aula, diagnosticados a partir da experiência prática.

Dessa forma, são esses professores com anos de experiência que acompanharam de maneira direta as transformações culturais, políticas, estruturais e epistemológicas que a educação sofreu nas últimas décadas, os quais apontam os reais e maiores problemas da EB na atualidade.

Teoria (2º elemento da tríade) – por meio dos cursos específicos, dos seminários, dos congressos, do diálogo com o professor orientador, o professor PDE realiza estudos na busca de “um suporte teórico que desvele, explicite, descreva e explique essa realidade” (Gasparin, 2007, p. 7), a realidade da sala de aula. O professor passa a refletir sobre sua prática junto a conceitos científicos e juízos universais que permitem a compreensão da sua realidade em todas as dimensões.

Assim, a partir de sua prática de sala de aula, o professor no PDE-Paraná – ressaltando, no plano teórico – realiza estudos, aproxima-se de novos conhecimentos sistematizados abordados em cursos, seminários, congressos e, pela mediação do professor orientador, é levado a refletir criticamente sobre arcabouços teóricos que podem auxiliá-lo na solução de seu problema, na construção de sua intervenção pedagógica. Prática (3º elemento da tríade) – durante o terceiro período do Programa, o professor PDE retorna à sala de aula para implementação de seu projeto de intervenção. O professor teorizou sua prática, construiu seu projeto e agora volta para "[...] se posicionar de maneira diferente em relação à prática, pois modificou sua maneira de entendê-la" (Gasparin, 2007, p. 8). Conforme Gasparin (2007), nessa perspectiva, o aporte teórico deixa de ser um guia para compreensão, para ser um guia para a ação.

Nessa relação prática-teoria-prática, instaura-se uma ação reflexiva metódica, isto é, o professor entra, de acordo com Perrenoud (1999, p 12), em "[...] um estado de alerta permanente [...]", ele observa, memoriza, escreve, analisa, escolhe novas opções. Assim, na relação com os outros, com o professor orientador; com os palestrantes, congressistas, oficineiros, a prática reflexiva profissional instaura uma das suas principais características: a de jamais ser inteiramente solitária (Perrenoud, 1999). Essa relação é, também para Vygotsky (2007), imprescindível para que o processo de internalização dos pré-construtos históricos aconteça e as funções superiores do homem se desenvolvam.

Ferramenta para agir 4: produção de um artigo - no quarto período, o professor PDE deve, por meio da produção de um artigo científico, relatar sua experiência, contar o que planejou, o que realizou, quais foram seus sucessos e fracassos durante a implementação de seu projeto de intervenção. Esse processo de produção é mais uma ferramenta auxiliar de desenvolvimento, pois, para que o artigo seja elaborado e escrito, o professor reflete criticamente sobre todas as suas ações (Perrenoud, 1999), sendo este um dos momentos mais evidentes de tomada de consciência pelo professor (Leontiev, 2004). Ao descrever, analisar e interpretar sua própria prática, o que planejou e o que realmente realizou, o professor tem no artigo o lugar propício para refletir sobre a transformação de sua prática e, sobretudo, sobre a transformação de suas concepções.

Modelos para agir 1: parceria entre professores do ES e professores da EB – o professor do ES é aquele que tem, de acordo com a função precípua da universidade de "[...] produção do saber, indissociada do ensino e da pesquisa" (Paraná, 2007, p. 7), experiência com o ensino, com a pesquisa, com a produção de projetos e artigos científicos. Colocado sob orientação do professor do ES, o professor PDE se desenvolve como pesquisador. Tal proposta de parceria cumpre o que Vygotsky (2007) considera fundamental ao processo de aprendizagem. O aprendiz, com a ajuda de alguém mais experiente para realizar operações, mais tarde, adquire condições de realiza-las de forma independente.

Modelos para agir 2: contato com propostas de letramento – na leitura de obras, na participação em congressos, seminários, colóquios e em cursos específicos de área/disciplina, o professor PDE é colocado em contato com diferentes propostas de letramento, nas quais pode conhecer modelos para agir que possam auxiliá-lo.

Capacidades para agir 1: valorização do conhecimento experencial do professor da EB – conforme Tardif (2008), uma das características do saber docente é ser adquirido através do tempo. O saber docente, denominado pelo autor de saber profissional ou 'saberes profissionais' (no plural, porque é compreendido sempre em um sentido amplo), engloba conhecimentos, competências, habilidades e atitudes do professor. Origina-se de diversas fontes: da própria história de vida do professor; dos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, nos estágios, nos cursos de capacitação, oriundos de sua formação profissional; nas ferramentas de trabalho como, por exemplo, os livros didáticos usados no trabalho; nos conhecimentos adquiridos na prática de seu ofício, na sala de aula, na escola. Este último é colocado em evidência pelo PDE-Paraná.

Nesse aspecto, o conhecimento que o professor da EB tem da sala de aula é valorizado, visto que é por meio de sua experiência, de sua própria vivência que ele elege um problema, estuda e propõe uma intervenção.

Apresentados os resultados da análise sobre como o Programa propõe teoricamente a formação continuada, a seguir, analisamos os aspectos que envolvem diretamente o processo formativo na prática. Para tanto, analisamos como os

professores formadores vinculados à Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP) realizaram na prática a proposta teórica do Programa.

O projeto formativo do PDE-Paraná – a efetivação prática

Para definir como os responsáveis pela formação, no caso os professores formadores da UENP, realizam o prescrito, primeiramente, analisamos os textos que recuperam os fios da rede discursiva realizada em cursos específicos da área/disciplina oferecidos pela UENP aos professores PDE. Esses cursos têm o objetivo de promover estudos teórico-metodológicos que estejam diretamente relacionados à área/disciplina em que atua o professor e são de responsabilidade, em sua elaboração e realização, das IES parceiras.

Conforme o Documento Síntese (Paraná, 2007), os professores devem participar de 128h de cursos específicos de suas áreas/disciplinas. A UENP ofereceu aos professores PDE de Língua Portuguesa os seguintes cursos específicos:

Tabela 1 - Cursos específicos da área/disciplina de Língua Portuguesa – IES: UENP

	Título do curso	**h**
1	Os gêneros literários: narrativo, lírico e dramático	8
2	A formação do professor de Letras: literatura e currículo	8
3	Ensino de Língua Portuguesa: metodologia e abordagem gramatical	8
4	Sociolinguística: variedades linguísticas x interação verbal	16
5	Metodologia do ensino da literatura	8
6	Reflexões sobre literatura infanto-juvenil: implicações crítica, histórico e estético	8
7	A fonoestilística: possibilidades de abordagem em sala de aula	8
8	Transcodificação de linguagens: adaptação fílmica	8
9	O gênero conto - possibilidades de abordagem em sala de aula	8
10	Abordagens dialógicas da literatura: estudos comparados	8

11	Literatura inglesa em sala de aula	8
12	Gêneros textuais na prática escolar	8
13	Leitura Dialógica. Formação do leitor. Literatura infantil e juvenil contemporânea	24
		128

De acordo com a Tabela 1, foram, no total, 13 cursos realizados, totalizando as horas exigidas. Sobre os cursos, chamou-nos a atenção o fato de quase metade deles se direcionarem à abordagem de conteúdos temáticos relacionados ao ensino da literatura. Esse direcionamento poderia se explicar pelo fato de que 42% dos professores PDE de Língua Portuguesa, vinculados à UENP, estavam desenvolvendo suas tarefas obrigatórias do programa direcionadas ao tema. Assim, os professores formadores estariam centralizando os cursos para atender a essa demanda, o que demonstraria que o PDE-Paraná, na prática, estava se configurando como um processo de ensino intencionalmente dirigido, tendo como ponto de partida as reais necessidades dos professores da EB.

Para me aprofundar nessa questão, fizemos uma separação dos cursos, a partir de um levantamento dos programas de ensino e o resultado confirmou a interpretação: 9 cursos (88h) abordaram instrumentos mediadores para o ensino da literatura (cursos: 1, 2, 5, 6, 8, 9, 10, 11 e 13 indicados na Tabela 1), enquanto apenas 4 cursos (40h) centraram-se em instrumentos mediadores para o ensino da língua Portuguesa, no sentido de outras práticas sociais que não só a que envolva o aspecto literário no uso da língua/linguagem (cursos: 3, 4, 7 e 12 indicados na Tabela 1).

Diante desses dados, entrevistamos a coordenadora de Letras, a qual informou que tinha conhecimento de que os projetos dos professores PDE estavam mais centrados na área de Literatura. Contudo, os professores da UENP não eram convidados a ministrar os cursos a partir dos projetos dos professores PDE, o que se pretendia era um equilíbrio entre a área de Língua Portuguesa e a de Literatura, nem sempre possível, uma vez que grande parte dos professores da UENP são formados e desenvolvem pesquisa e ensino na área de Literatura. Quanto ao tema a ser abordado, o professor formador tinha total autonomia para elegê-lo. Dessa

forma, a constatação é a de que se os professores da UENP propuseram a ministrar cursos organizados sob o eixo do ensino da literatura, é porque ela, para grande parte dos professores desta IES, é a área de formação acadêmica e/ou área em que eles desenvolvem projetos de pesquisa, ou de extensão, ou de ensino.

Essa centralidade nos conteúdos ligados ao ensino e aprendizagem da literatura evidencia uma tensão na efetivação prática pela UENP do projeto teórico do PDE-Paraná, isto é, começa a revelar como o Programa efetiva na prática seu projeto teórico: não é com base nas necessidades dos professores em formação que os cursos específicos são elaborados, mas de acordo com o que os professores formadores têm a oferecer.

Essa tensão gera ainda outra: pela Tabela 1 é possível verificar que há um conflito entre os conteúdos selecionados pelos formadores para serem ensinados no programa de formação, os quais deveriam tomar como base o conteúdo estruturante determinado nas DCE de Língua Portuguesa. Conforme orienta o documento, o professor da rede pública de ensino do Paraná, no ensino da língua materna, deve ter como conteúdo estruturante as diferentes e diversas práticas sociais de linguagem, neste sentido, o trabalho com a disciplina vai considerar os gêneros discursivos que circulam socialmente "[...] com especial atenção àqueles de maior exigência na sua elaboração formal" (Paraná, 2009, p. 63). Evidentemente, os gêneros formais não são, prioritariamente, os do campo da atividade literária, e/ou os gêneros do campo da literatura não conseguem abarcar a imensidão de práticas sociais existentes. No entanto, pelo encaminhamento dado pelos professores formadores em seus cursos específicos, os gêneros do campo literário e os aspectos pedagógicos para seu ensino são, de fato, priorizados.

Tomando como norte a orientação das DCE de que os gêneros é que devem ser tomados como objetivo de ensino na disciplina de Língua Portuguesa, analisamos o curso específico 'Gêneros textuais na prática escolar', o único dos 13 cursos ofertados que tratou sobre a questão do ensino de gêneros textuais. Ao investigar seu programa de ensino, constatamos que, além dos pressupostos teóricos, foram apresentadas oficinas aos professores PDE, presentificando a transposição didática de algumas práticas sociais de linguagem materializadas por gêneros em específico. Foram duas oficinas, uma apresentou sequências didáticas

(SDs) elaboradas e efetivadas em sala de aula para o ensino do gênero artigo de opinião para alunos do último ano do Ensino Médio; e uma segunda apresentou SDs elaboradas e efetivadas em sala de aula para o ensino de piadas e fábulas para alunos das séries finais do Ensino Fundamental, 6º ano até 9º ano. Assim, tanto a teoria como o modo de transpô-la foram tomadas como objeto de ensino no curso em questão.

Conhecidos quais conteúdos temáticos organizaram este curso de formação, uma hipótese que construí foi de que apenas um curso de 8h não seria suficiente para o processo de apresentação e complexificação dos fatores que envolvem um novo instrumento a ser internalizado pelos professores em formação, os gêneros textuais. Contudo, os cursos específicos não foram a única etapa, mas uma das etapas do processo de formação, ou conforme Vygotsky (2007), uma das etapas do longo processo de eventos necessários para a internalização de instrumentos. Então, devido a tais etapas envolverem estudos das obras sugeridas nos cursos e pelo professor orientador, partimos para análise dos Projetos de Intervenção Pedagógica na Escola, do Material Didático-Pedagógico e do Artigo Final produzidos por duas professoras PDE. Especificamente, foram analisadas as referências bibliográficas destes textos, porque são nessas referências que constam as outras leituras realizadas/sugeridas nos cursos específicos, as dirigidas pelos professores orientadores e as buscadas de forma autônoma pelos professores PDE.

Os resultados apontaram que uma das professoras, ficticiamente chamada de Paula, realizou leitura/estudos de 20 obras, dentre elas:

- 4 obras contemplam a base teórica dos gêneros: Bakhtin, M. (2003) *Estética da Criação Verbal*; Marcuschi, L.A. (2002) Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In: Dionísio, A.P.; Machado, M. A.(org.). *Gêneros Textuais e Ensino*; Marcuschi, L.A. (on line) *Gêneros textuais emergentes no contexto digital*; Meurer, J.L.; Motta-Roth, D. (orgs.). (2002) *Gêneros Textuais;* - 1 obra que expõe a proposta de transposição da teoria à prática de sala de aula: Schneuwly, B.; Noverraz, M.; Dolz, J. (2004). *Sequências Didáticas para o oral e a escrita*: apresentação de um procedimento. In: Schnewly, B.; Dolz, J. *Gêneros orais e escritos na escola* - em que os autores realizam a definição e descrição de uma sequência didática para o ensino e aprendizagem de gêneros textuais; - 1 obra sobre as orientações oficiais aos

professores do Paraná a respeito do ensino dos gêneros: PARANÁ (2008). *Diretrizes Curriculares Estaduais de Língua Portuguesa.*

Válido destacar que Marcuschi (2002; on line) e Meurer e Motta-Roth (2002) são obras que apresentam relatos e/ou sugestões de atividades pedagógicas tomando os gêneros como objeto de ensino, nos diversos artigos que constituem esses dois livros. Ou seja, tanto a teorização como o modo de transpô-la foram estudadas pela professora Paula.

Já as referências da segunda professora, Ana, indicam que ela leu/estudou 9 obras, porém apenas uma que contempla a base teórica dos gêneros: Bakhtin, M. (2003). *Estética da Criação Verbal;* - 1 que expõe a proposta de transposição da teoria à prática de sala de aula: Dolz, J.; Noverraz, M.; Schneuwly, B. (2004) *Sequências didáticas para o oral e a escrita*: apresentação de um procedimento. In: Schneuwly, B.; Dolz, J. (orgs). *Gêneros orais e escritos na escola*; - 1 sobre as orientações oficiais: PARANÁ (2009). *Diretrizes Curriculares da Educação Básica*. Mas nenhuma obra sobre práticas realizadas em sala de aula, sobre relatos de experiências, sugestões de letramento com os gêneros.

No que se refere aos eventos de Inserções acadêmicas, os professores PDE devem participar, conforme regulamento, de 64h de atividades dessa modalidade. Paula e Ana participaram de 3 seminários, um na área de Pedagogia e dois na área de Língua Portuguesa e Literatura. Contudo, Paula, conforme seus certificados, participou em um dos Seminários de uma oficina intitulada 'Didatização dos gêneros da ordem do argumentar e do narrar', na qual os oficineiros apresentaram, além das teorias de base sobre gêneros textuais, algumas atividades práticas por eles efetivadas em sala de aula com alunos do Ensino Fundamental. Já Ana relatou que não chegou a participar de nenhuma palestra, oficina, mesa-redonda que abordasse os conceitos e práticas de ensino com os gêneros textuais.

Assim, após análise dos eventos dos quais participaram as professoras PDE a constatação é a de que Paula realizou mais estudos a respeito da teoria, transposição e relatos de práticas de ensino dos gêneros do que Ana, o que não significa que a primeira conheceu mais, ou melhor, os gêneros em sua teoria e transposição para a sala de aula. Ana se centrou nos 'saberes sábios', ou seja, nos conhecimentos

teóricos/científicos produzidos pela comunidade científica (Chevallard, 1991) que não chegam à sala de aula da mesma forma, com a mesma 'roupagem' que foram produzidos. A transformação didática, isto é, como a teoria realmente chega à sala de aula, como na prática é transformada em objeto de ensino e de aprendizagem, não foi objeto de estudo de Ana. De acordo com Nascimento (2011), a dificuldade maior no processo de transposição didática é enfrentada pelo professor quando ele precisa redimensionar o conhecimento estabelecido como conteúdo específico de uma disciplina pelos documentos oficiais, para a prática de sala de aula, ou seja, para uma nova situação discursiva.

Quanto ao processo de orientação da qual participaram as duas professoras PDE, por meio de um questionário enviado para suas orientadoras, ficou evidente que a linha de ensino/pesquisa da orientadora de Paula é a da grande área de Língua Portuguesa, ou seja, tinha total relação com o projeto da professora PDE. Já no caso da orientadora de Ana, sua linha de ensino/pesquisa está relacionada à língua francesa e à literatura teatral, não se coadunando com a proposta do projeto de Intervenção de Ana que se centra no ensino da língua portuguesa tendo como eixo organizador o ensino do artigo de opinião.

Questionadas sobre o motivo de terem selecionado orientar tais projetos de trabalho a orientadora de Paula respondeu que utilizou o critério da relação do projeto da professora PDE com sua área de ensino/pesquisa:

> Orientadora de Paula: O primeiro deles foi ser da área de Língua Portuguesa e o 2º foi a criatividade que a mesma empregou no seu título: 'Fios a tecer... uma possibilidade de escrita'. Isso me passou a expectativa de trabalhar com alguém que poderia olhar o trabalho com a língua sob o viés da emoção, da escrita por prazer, do descobrir-se enquanto escreve, o que vem ao encontro de minha proposta de trabalho em Estilística, apesar de este não ter sido o cerne de sua produção.

A orientadora de Ana relata que sua opção não foi baseada nos mesmos critérios, Como docente de Língua Portuguesa, precisava orientar algum professor e, com a disponibilidade de Ana, vinculou- se a ela. Ou seja, evidencia-se um

problema com o quantitativo de professores das IES que é muito diferente da demanda de professores participantes do PDE:

> Orientadora de Ana: A escolha do projeto da Xxxx se deu, em alguma medida, de maneira aleatória. Existia um grande volume de propostas e poucos professores aptos para orientação na IES naquele momento. Agrava-se o quadro ao se constatar o descompasso entre a demanda e a oferta: [...] Por outro lado, na IES que acolheu esses projetos, a maioria dos professores dedicava suas pesquisas pessoais à área de Literatura, ainda que eventualmente dessem aulas de Língua. Desse descompasso entre professores PDE e possíveis orientadores, e também da urgência do início das orientações, resultou a escolha mais ou menos aleatória dos projetos. No meu caso, e no caso específico da orientação da Xxxx , havia, no entanto, meu interesse pela perspectiva do trabalho com gêneros textuais, com a qual tinha me deparado havia pouco tempo, mas de maneira diletante, e mesmo curiosa. Coincidiu ainda o fato de ter ficado responsável pelas aulas de Língua Portuguesa I para duas turmas, o que me reaproximou dos estudos linguísticos.

Quanto solicitado um relato do processo de orientação, o texto da orientadora de Paula se centra mais em um relato do que ocorreu com a professora PDE do que com o processo de orientação. E no relato da oreintadora de Ana fica exposto problemas na organização do plano prático do Programa pelas IES.

> Orientadora de Ana: O fato de não ser da área da Linguística, tampouco da Educação, trouxe tanto as dificuldades quanto os prazeres da orientação. Dificuldades, já que, para mim, era preciso mudar o foco, realizar outras leituras que, mesmo sendo básicas para pesquisadores da grande área de Letras, são impossíveis de acompanhar, dadas a especificidade que marca nossa carreira acadêmica e a rapidez que rege a produção de novos textos, novos paradigmas. Deste modo, textos universais (e mesmo essenciais) acabam relegados a segundo plano por não constituírem parte da bibliografia cada vez mais específica dos estudos particulares. Acrescente-se a isso o caráter absolutamente teórico dos estudos da área de literatura, em sua maioria, já que é difícil

> generalizar; de todo modo, na minha experiência individual, a teoria se sobrepõe à prática nas pesquisas, o que acaba se refletindo também no ensino dentro da universidade.

Os resultados das análises realizadas sobre as respostas da orientadora demonstram que ela não pode ser identificada, integralmente, como o outro que já se apropriou dos gêneros textuais e que já domina ações e operações com esse mediador cultural para auxiliar Ana em seu aprendizado e desenvolvimento (Leontiev, 2004; Vygotsky, 2000).

Assim, de acordo com a orientadora de Ana e, também, de acordo com a coordenadora do PDE na UENP, devido ao número de professores ingressantes no PDE ser superior ao de orientadores do ES, os projetos são distribuídos entre os professores do ES, mesmo que estes não tenham formação e/ou desenvolvimento de pesquisas coadunadas com a linha de ensino e aprendizagem e/ou com os eixos de estudo determinados pelo Programa. Alguns orientadores ficam, portanto, limitados no processo de mediação entre o professor PDE e os instrumentos semióticos a serem internalizados no processo de diálogo, o qual, no resgate das ideias de Vygotky e de Bakhtin/Volochinov (2006), é o elemento que fundamenta a construção do conhecimento.

Enfim, analisada a série de eventos de que participaram as professoras, a constatação é a de que a teoria dos gêneros e sua transposição foram tomadas como objeto de ensino por apenas um curso de 8h, dentro da carga horária de 164h totais para cursos específicos da área/disciplina de LP; os cursos específicos ofertados priorizaram o ensino e a aprendizagem dos gêneros do campo literário e não a partir dos diferentes e diversos campos existentes na sociedade; as referências bibliográficas presentes nos textos planificadores das duas professoras mostram que uma delas fez leitura/estudos mais centrados nos aspectos teóricos do gênero, sem aproximações com modelos de letramento efetivados em sala de aula; os cursos específicos e os estudos orientados pelos professores orientadores foram organizados a partir do que os professores formadores tinham/podiam oferecer e não a partir das necessidades dos professores em formação, de seus projetos em desenvolvimento; uma das orientadoras não tinha domínio do instrumento

semiótico que era objeto de ensino e aprendizagem durante o processo de formação continuada de uma das professoras PDE.

Considerações finais

No plano teórico, o PDE-Paraná é um Programa que contribui para que os instrumentos externos ao professor PDE possam ser internalizados durante o processo de formação continuada, nos vários eventos que a compõem. As diversas e diferentes ferramentas, os modelos de agir e o reconhecimento das capacidades dos professores constituem a maneira pela qual é possível internalizar novos instrumentos e os esquemas de utilização destes. Assim, teoricamente, o PDE - Paraná pode ser considerado um bom ensino. Mas, em decorrência dos diferentes eventos que configuraram a formação de Ana, na comparação aos eventos dos quais Paula participou, ou seja, em consequência das tensões entre o planejado e o realizado pelo PDE-Paraná, o Programa não é um bom ensino no sentido pleno do termo.

Referências bibliográficas

Bakhtin, M., & Volochinov, V. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem.* São Paulo: Hucitec.

Bronckart, J. P. (2006). *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano.* Tradução Anna Rachel Machado, Maria de Lourdes Meirelles Matencio. Campinas: Mercado das Letras.

Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique*. Grenoble: La Pensée sauvage.

Diniz, J. E. (2000). *Formação de professores:* pesquisa, representações e poder. Belo Horizonte: Autêntica.

Faïta, D. (2004). Gêneros de discurso, gêneros de atividade, análise da atividade do professor. In A. R. Machado (Org.), *O ensino como trabalho:* uma abordagem discursiva. (pp. 55-80). Londrina: Eduel.

Fiorin, R. (2009). *Investigação da proposta de implementação do Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE) no Estado do Paraná:* aspectos positivos e negativos. Dissertação de Mestrado em Ensino de Ciências e Educação Matemática. Londrina: Universidade Estadual de Londrina.

Freitas, M. T. A. (2005). Nos textos de Bakhtin e Vigotski: um encontro possível. In B. Brait (Org.), *Bakhtin:* dialogismo e construção do sentido (pp. 295-314). Campinas: Unicamp.

Friedrich, J. (2012). *Lev Vigotski:* mediação, aprendizagem e desenvolvimento: uma leitura filosófica e epistemológico. Tradução Anna Rachel Machado e Eliane Gouvêa Lousada. Campinas: Mercado de Letras.

Gasparin, J. L. (2007). *Uma didática para a pedagogia histórico/crítica.* Campinas: Autores Associados.

Hila, C. V. D. (2011). *Ferramentas curso de formação e sequência didática:* contribuições para o processo de internalização no estágio de docência de Língua Portuguesa. Tese de Doutorado em Estudos da Linguagem. Londrina: Universidade Estadual de Londrina.

Leontiev, A. N. (2004). *O desenvolvimento do psiquismo.* São Paulo: Centauro.

Nascimento, E. L. (2011). A dupla semiotização dos objetos de ensino-aprendizagem: dos gestos didáticos fundadores aos gestos didáticos específicos. *Signum: Estudos da Linguagem, 14* (1), 421-445.

Nóvoa, A. (1995). *Profissão professor.* Porto: Porto.

Paraná. (2007). Secretaria de Estado da Educação. *Documento síntese.* Programa de Desenvolvimento Educacional – PDE. Curitiba: SEED.

Paraná. (2009). Secretaria de Estado da Educação. *Diretrizes curriculares de língua portuguesa para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio.* Curitiba: SEED.

Perronoud, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudanças. *Revista Brasileira de Educação*, 1 (12), 5-21.

SIMPÓSIO

29

RELEVÂNCIA DOS CONHECIMENTOS CIENTÍFICOS SOBRE O ESTATUTO E O FUNCIONAMENTO MORFOSSINTÁTICO DAS CATEGORIAS NOMINAIS PARA O ENSINO DO PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA

Celda Morgado

ESE/P. Porto, Escola Superior de Educação e UTC de Ciências da Linguagem e Literatura. celda@ese.ipp.pt. Porto, Portugal.

Adriana Baptista

ESMAD/P. Porto, Escola Superior de Média Artes e Design. Departamento das Artes da Imagem. mab@esmad.ipp.pt. Porto, Portugal.

Resumo

As relações entre a Linguística Formal, a Linguística Descritiva e a Linguística Aplicada têm tido um papel cada vez mais central quer na formação científica do professor de Português, quer na prática pedagógico-didática por ele realizada. No entanto, o esforço de sustentar a formação de professores de Português em conhecimentos linguísticos atualizados deve continuar, principalmente apoiando-se nos contributos da Linguística Comparativa entre o Português e as LM dos aprendentes, no âmbito do ensino do Português como LNM.

Esta comunicação inscreve-se no âmbito da Linguística Descritiva Comparativa e da Linguística Aplicada e tem como principal objetivo descrever as categorias nominais número formal e género gramatical em Português, em contraste com a ausência destas categorias em línguas de modalidade diferente em contacto com o Português – o Tétum e o Caboverdiano (línguas orais) e a Língua Gestual Portuguesa (língua gestual). Nestas três línguas é possível comunicar linguisticamente a quantidade e a categoria sexo dos referentes, como em qualquer língua natural, dado que estas noções não estão dependentes das categorias formais número e género, exclusivas de algumas línguas.

Pretendemos, assim, contribuir para a formação do Professor de Português como LNM e para as abordagens pedagógico-didáticas destas categorias, as quais devem atender a: (i) parâmetros linguísticos específicos das línguas; (ii) distinção entre categorias linguísticas e expressão linguística de noções e categorias naturais e mais motivadas pelo mundo real.

Palavras-chave:

Linguística Comparativa; género gramatical; categoria sexo; número formal e quantidade.

As relações entre a Linguística Formal, a Linguística Descritiva e a Linguística Aplicada têm tido um papel cada vez mais central quer na formação científica do professor de Português, quer na prática pedagógico-didática por ele realizada. No entanto, o esforço de sustentar a formação de professores de Português em conhecimentos linguísticos atualizados deve continuar, principalmente apoiando-se nos contributos da Linguística Comparativa entre o Português e as LM dos aprendentes, no âmbito do ensino do Português como LNM.

Esta comunicação inscreve-se no âmbito da Linguística Descritiva Comparativa e da Linguística Aplicada e tem como principal objetivo descrever as categorias nominais número formal e género gramatical em Português, em contraste com a ausência destas categorias em línguas de modalidade diferente em contacto com o Português – o Tétum e o Caboverdiano (línguas orais) e a Língua Gestual Portuguesa (língua gestual). Nestas três línguas é possível comunicar linguisticamente a quantidade e a categoria sexo dos referentes, como em qualquer língua natural, dado que estas noções não estão dependentes das categorias formais número e género, exclusivas de algumas línguas.

Pretendemos, assim, contribuir para a formação do Professor de Português como LNM e para as abordagens pedagógico-didáticas destas categorias, as quais devem atender a: (i) parâmetros linguísticos específicos das línguas; (ii) distinção entre categorias linguísticas e expressão linguística de noções e categorias naturais e mais motivadas pelo mundo real.

Palavras-chave: Linguística Comparativa; género gramatical; categoria sexo; número formal e quantidade.

Introdução

Excetuando as diferenças gramaticais e as especificidades da modalidade de produção e de receção, as línguas apresentam caraterísticas universais, reconhecidas quando as comparamos, entre elas encontram-se a existência de categorias lexicais equivalentes, a evidência de regras semelhantes para a formação de palavras e de frases e a possibilidade de exprimir a quantidade, a temporalidade e a negação.

Tendo em conta estas propriedades, e no âmbito da Linguística Descritiva Comparativa e da Linguística Aplicada, quisemos perceber o estatuto e o funcionamento das categorias nominais - número e género - em Português, no sentido de contribuir para a formação do Professor de Português como LNM e para as abordagens pedagógico-didáticas daquelas categorias. Dado que o Português se encontra em contacto com outras línguas e tal tem reflexos no desenvolvimento linguístico do indivíduo e na sua aprendizagem em geral, daremos um enfoque comparativo a este trabalho.

A comparação linguística assentará na descrição comparativa dos fenómenos em línguas de modalidade diferente em contacto com o Português – o Tétum e o Caboverdiano (línguas orais) e a Língua Gestual Portuguesa (língua gestual). Nestas três línguas é possível comunicar linguisticamente a quantidade e a categoria sexo dos referentes, como em qualquer língua natural, dado que estas noções não estão dependentes das categorias formais número e género, exclusivas de algumas línguas. Consideramos esta comparação interessante para mostrar que as diferenças estruturais nas duas categorias em análise não se encontram apenas entre a LGP e o PE, uma língua gestual e uma língua oral em contacto no mesmo país, mas também entre o PE e mais duas das línguas orais em contacto - o Tétum e o Caboverdiano de Santiago - sendo que não podem dever-se a razões de modalidade.

Em cumprimento dos objetivos, pretendemos observar como funciona a expressão linguística da quantidade e da categoria de sexo dos referentes na LGP e como as particularidades gramaticais que definem tais aspetos nos permitem inserir a LGP no grupo das línguas sem sistema de género linguístico e sem sistema de número formal, contrariamente ao Português Europeu, uma língua com género gramatical e com número formal.

Neste sentido, a LGP não parece dispor da categoria género no nome (o que corrobora os dados apresentados em Choupina, 2015, p. 492), em oposição ao afirmado por Amaral, Coutinho & Delgado-Martins, 1994, p. 83-88), nem motiva, pelo que pudemos concluir em investigações anteriores, qualquer tipo de concordância no SN, seja de número, seja de qualquer outra categoria morfossintática (Choupina *et al*., 2015, p. 121). Assim, a categoria género (presente em várias línguas do mundo) é diferente da expressão dos traços semânticos

"masculino" e "feminino" referentes às categorias biologicamente determinadas para os seres sexuados.

Organizamos o texto em duas partes centrais, além da Introdução e das Considerações finais: na primeira, faremos uma descrição comparativa do funcionamento da categoria género linguístico e sua relação com a noção de sexo dos referentes, em Português Europeu (PE), em comparação com duas das línguas orais em contacto (o Tétum e Caboverdiano) e uma língua gestual, a Língua Gestual Portuguesa (LGP); na segunda, faremos uma reflexão descritivo-comparativa da categoria número formal e sua relação com a noção semântica de quantidade, também nas quatro línguas em contacto.

Género Linguístico vs. Sexo dos referentes

O género Linguístico está longe de ser uma propriedade universal às línguas do mundo. A comparação linguística permite-nos notar não só que o género não tem o estatuto de categoria gramatical em todas as línguas do mundo (Corbett, 1991), mas também mostrar que diversos fatores concorrem, em diferentes línguas, para a sua determinação e a especificação dos seus valores. O PE é uma língua com género linguístico ou gramatical, sendo uma noção não diretamente dependente da noção de sexo, ainda que em determinados nomes possa haver alguma motivação das categorias biológicas. Várias são as línguas que não possuem sistema de género e as que o possuem pode ou não ser baseado na distinção de sexo dos referentes (cf. Fig. 1, para uma distribuição dos sistemas das línguas catalogadas na *Wals online,* Dryer, 2013).

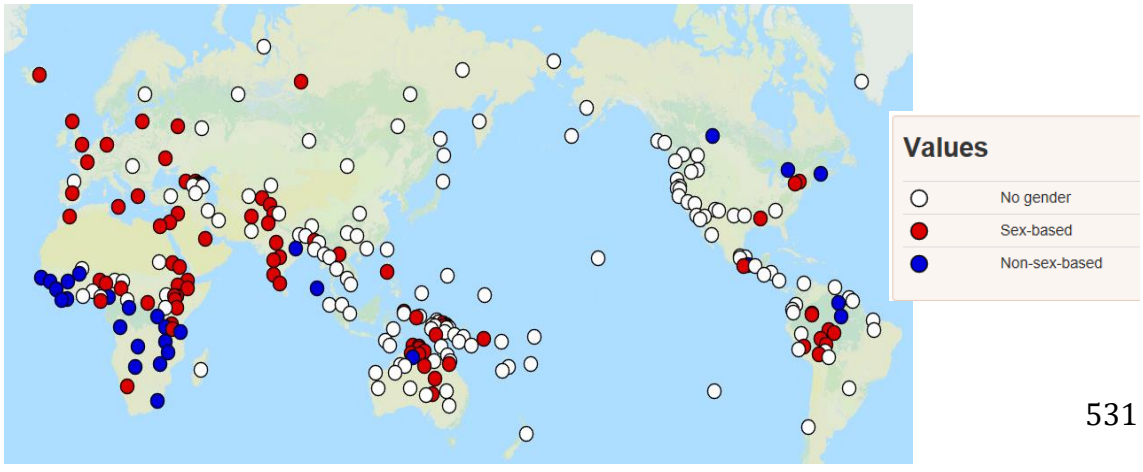


Fig. 1: Sistemas de género baseados ou não em sexo (Wals *online*, 2013/31A)

Em PE, todos os nomes têm um valor de género (masculino/feminino), independentemente da sua atribuição (lexical ou sintática), materializado na sintaxe da língua nos mecanismos de concordância (Villalva, 2000; Choupina, 2011; Choupina *et al*., 2014), tal como se pode comprovar no exemplo (1).

(1) As canetas são grandes.

O nome *canetas* é de género feminino, traço que é copiado para a posição de determinante, fazendo-se a seleção do determinante artigo feminino *as*, assim como para a posição do predicativo, na atribuição de valor feminino também ao adjetivo *grandes* (ainda que seja invariável na sua forma possui o valor feminino). Os nomes e os adjetivos do PE podem agrupar-se segunda a sua classe temática, definida em função da existência e do tipo de vogal que segue o radical, ao nível da estrutura morfológica; no entanto, e ainda que frequentemente se confunda tal classe temática (índice temático) com o valor de género linguístico, a importância do género na concordância sintática e a irrelevância, por contraste, do índice temático na concordância da palavras nos sintagmas (cf. (2) e (3)) e nas frases (4) comprovam a sua pertença a sistemas muito distintos, um sintático e outro morfológico.

(2) a) a casa$_{fem}$ amarela$_{fem}$ / o casaco$_{masc}$ amarelo$_{masc}$

b) a casa$_{fem}$ simples$_{fem}$/ o casaco$_{masc}$ simples$_{masc}$

(3) a) a pá$_{fem}$ grande$_{fem}$ / o panda$_{masc}$ grande$_{masc}$

b) a pá$_{fem}$ branca$_{fem}$ e preta$_{fem}$ / o panda$_{masc}$ branco$_{masc}$

(4) a) o elefante-fêmea$_{masc}$ é muito lento$_{masc}$

b) o elefante-macho$_{masc}$ é muito lento$_{masc}$

No PE, são vários os processos morfossintáticos que permitem a especificação do valor de género dos nomes e, por vezes, a construção da "ilusão" de

alternância ou contraste de género: (i) a marcação da classe temática, realizada pelo índice temático (*-o*, *-a*, *-e* e Ø/atemático), como em *menino* e *gato*; (ii) a alternância fonológica, como em *irmão* e *irmã*; (iii) a derivação, em exemplos como *conde* e *condessa*, *cão* e *cadela*; (iv) os processos sintáticos, *o modelo* e *a modelo*, *o estudante* e *a estudante*. Destes processos ficam excluídos os conhecidos como composição (*elefante macho* e *elefante fêmea*) e heteronímia de radicais (*boi* e *vaca*), uma vez que os nomes que os ilustram são de género inerente e apenas contrastam o sexo dos referentes nomeados por esses nomes, como tem vindo a ser reiteradamente explanado e defendido na literatura especializada (Villalva, 2003; Baptista *et al*. 2013; Choupina *et al.* 2014; Choupina *et al*. 2016a).

No grupo das línguas em que género e sexo são dois conceitos correlatos, sendo que linguisticamente apenas se podem marcar os nomes de uma das categorias de sexo, frequentemente o feminino, ou as duas, estão, por exemplo, o Tétum e o Caboverdiano de Santiago.

Ainda que de bases distintas, o Tétum e o Caboverdiano de Santiago apresentam, para além da clara transferência lexical do PE, algumas semelhanças estruturais e gramaticais no que às categorias do nome diz respeito. Os nomes, em Tétum, "são invariáveis em género e número" (Costa, 2001, p. 22) e, em Caboverdiano, "também não possuem flexão de gênero" (Lucchesi, 2003, p. 437), a contar pelos estudos disponíveis sobre estas línguas (Choupina & Semedo, no prelo).

No Tétum e no Caboverdiano de Santiago, a noção de género parece estar associada à noção de sexo, havendo marcação linguística apenas quando os nomes designam seres animados, animais ou humanos, contrariamente ao que foi visto para o PE, que é uma categoria obrigatória e morfossintaticamente relevante para a concordância dos nomes com as restantes palavras dentro do sintagma e da frase. Vejam-se os exemplos (5) para o Tétum e os exemplos em (6) para o Caboverdiano (retirados de Choupina, 2011, e citados por Choupina & Semedo, no prelo) como forma de ilustrar e constatar a ausência de concordância em género.

(5) Tétum

a) Didin **mutin fo'er**. (Choupina, 2011, p. 71)
parede branco sujo

'A parede branca está suja.'

b) Balde **mutin fo'er**.
balde branco sujo
'O balde branco está sujo.' (Choupina, 2011, p. 71)

(6) Caboverdiano de Santiago

a) flor **bunitu** (Cardoso, 2005, p. 6)
flor bonito
'flor bonita'
b) livru **bedju** (Cardoso, 2005, p. 6)
livro velho
'livro velho'
c) un kaza **feia** (Lucchesi, 2003, p. 437)
um casa feia
'uma casa feia'

Do contacto que fomos tendo com a LGP, uma língua visuoespacial e manuomotora, quer em formações específicas quer no convívio com gestuantes nativos, fomos percebendo que esta língua apresenta semelhanças com o que se verifica em algumas línguas orais em contacto com o PE, como sejam o Tétum e o Caboverdiano de Santiago. Deste modo, percebemos que exemplos como os de (7), retirados do dicionário *Spread the Sign* (https://www.spreadthesign.com/pt/), indiciavam que a língua não possuía um sistema formal de concordância de número.

(7) a) AMIGO$_{\text{prolongamento de toque}}$ MEU — FESTEJAR$_{\text{repetição com amplitude}}$
___som 'fff' _____s e oc; ba;mc[83]
amigo amigo meu festejar festejar festejar
'os meus amigos estão a festejar'

___som 'fff
b) FÉRIAS MEU TRÊS$_{\text{movimento progressivo do 1 ao 3}}$[84] MÊS
férias meu daqui a três mês
'As minhas férias são daqui a três meses'

Nestes exemplos, não há qualquer marcação de número formal, sendo que não há evidências de concordância morfossintática em número. Há, porém, a expressão da

[83] Sobrancelhas e olhos cerrados; boca aberta, com movimento de cabeça e do corpo para o lado não dominante

[84] O quantificador TRÊS é produzido com movimento lento de progressão, em que é marcado 1 e 2 e 3 apenas no final, podendo estar a expressar a ideia de que ainda faltam três meses para a chegada das férias.

quantidade, definida e indefinida. Na frase 7a), o prolongamento do toque no gesto AMIGO parece apresentar-se ao serviço da quantidade indefinida plural; e na frase 7b) o quantificador numeral TRÊS expressa a quantidade definida no âmbito do sintagma 'daqui a três meses', sendo que não provoca qualquer variação no nome MÊS. A ser assim, encontramos marcas manuais (em 7b) e marcas não manuais (em 7a) de expressão da quantidade. Relativamente ao género, pela não variação do determinante possessivo MEU, quando combinado com AMIGO e com FÉRIAS, verificamos que pode ser uma categoria inexistente nesta língua, à semelhança do que acontece com as restantes línguas em contacto com o PE anteriormente analisadas.

Número formal vs. Quantidade

A expressão da quantidade, como um Universal Linguístico, é possível em todas as línguas do mundo; no entanto, nem todas exibem marca formal de número (cf. ilustração 2, *Wals online*, Dryer, 2013).

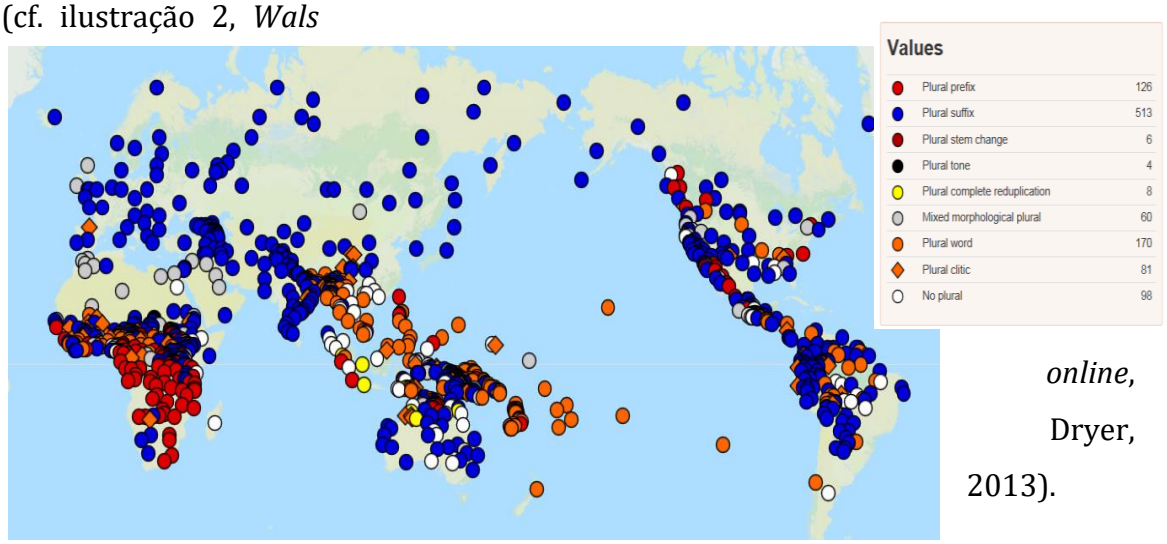


Fig. 2: Codificação da pluralidade nominal nas línguas do mundo (WALS online, 2013/33A)

A quantidade nominal associa-se à noção semântica de cardinalidade, quando expressa a noção de quantidade absoluta (muitas vezes realizada linguisticamente pelo numeral cardinal), mas pode também expressar quantidades indefinidas. A linguagem permite, assim, expressar quantidades indefinidas e quantidades definidas, por meio de diversos mecanismos próprios e específicos das línguas. As quantidades indefinidas não são facilmente quantificáveis (usam-se quantificadores indefinidos para as expressar, como *muito* e *pouco* em PE, e.o.), enquanto as quantidades definidas são facilmente quantificáveis (usam-se unidades de medida, de peso e de cardinalidade).

O termo número pode aplicar-se a realidades distintas, entre elas: i) número como expressão de quantidade: número cardinal (quantidade absoluta) e número ordinal (ordem ou posição numa série); ii) número como código numérico – por exemplo n.º de endereço e o n.º de telefone; iii) número como categoria nominal formal: sistema de marcação formal com implicações na concordância das palavras nos sintagmas e nas frases – em PE realiza-se no morfema flexional <-s>.

A aceção "número como categoria gramatical formal", em línguas que a possuem, tem implicações na morfossintaxe da língua e normalmente está para além da expressão da quantidade, ainda que o morfema de número no nome acumule, na maior parte dos casos, uma dupla informação: a de número formal e a de quantidade. Em PE, o número é uma categoria nominal que distribui os nomes por duas classes – singular e plural – realizando-se a marcação do plural por flexão sufixal, sistematicamente concretizada pelo morfema preso <-*s*>/ [ʃ]: em nomes; em adjetivos; em artigos; determinantes e pronomes; quantificadores; particípios passados…

A sintaxe do PE é altamente flexionada e o número formal realiza-se de forma redundante, por cópia de traços do nome para todo o sintagma e inclusive a frase, neste último caso pela concordância em número do predicativo do sujeito com o sujeito ou entre este e o particípio passado (cf. (8a e b)).

(8) a) A**s** caneta**s** **são** grande**s.**

b) A**s** bolacha**s** **foram** comida**s** muito cedo.

A flexão de número tem um papel central na concordância sintática, não só entre as palavras com estreita relação com o nome dentro do sintagma nominal, mas também entre constituintes - em **pessoa e número** entre o verbo ("são"; "foram comidas") e o sujeito ("as casas"; "as bolachas").

Como referimos, nem todas as línguas do mundo apresentam a categoria de número formal, ainda que em todas pareça haver estratégias linguísticas para transmitir a quantidade. O Tétum e o Caboverdiano de Santiago são línguas em contacto com o Português que não possuem número formal, portanto, categoria número com implicações na concordância sintática. Vejamos em (9) alguns exemplos para o Caboverdiano, extraídos de Pereira, Arim & Carvalho (2013-2015, pp. 15-16).

(9) Caboverdiano, variante Santiago

a) *Góra, nu ta kume* ***uns*** *banana.*

'Agora, nós vamos comer umas bananas'

b) ***Kes*** *kasa bunitu.*

'As casas são bonitas'

c) *E perde* ***ses*** *libru na skola.*

'Ele perdeu os livros dele na escola'

d) ***Fidjus*** *di Nha Bia sta duenti.*

"Os filhos da Senhora Bia estão doentes"

Em nenhum dos exemplos se verifica concordância das palavras quanto a número, sendo que a informação expressa é apenas de quantidade. Como tal, essa informação é apenas dada uma vez em cada frase, sem haver qualquer retoma ou

redundância nem no sintagma nem na frase: nos exemplos 9a), b) e c) a quantidade é expressa por determinantes (*uns, kes* e *ses*) e em 9d) é o nome *fidjus* que a transmite. Assim, a informação de plural é dada apenas uma vez no sintagma, por norma na "primeira palavra que permite flexão (artigo, demonstrativo, nome)", segundo Pereira, Arim & Carvalho (2013-2015, p. 15).

Os exemplos seguintes ilustram, de forma breve, a expressão da quantidade em Tétum. O Tétum não tem número formal, tal como se verificou também em Caboverdiano. No entanto, o nome apresenta-se invariável, sendo a quantidade expressa por mecanismos lexicais e morfossintáticos. *Ida* e *sira*, ora como determinantes ora como quantificadores, permitem, de um modo genérico, marcar a quantidade singular e a quantidade plural não específica, respetivamente, como se verifica nos exemplos (10) e (11). As quantidades específicas são transmitidas pelo uso de quantificadores numerais.

(10) Ha'u foti **ida** mutin. (Hull & Eccles, 2005, p. 56)
'eu levei o barco'

(11) a) Madre **sira** hanorin labarik **sira** no bali moras **sira.** (Hull & Eccles, 2005, p. 17)
'as freiras ensinam as crianças e cuidam dos doentes'

b) Labarik **sira** hein hela iha li'ur. (Hull & Eccles, 2005, p. 17)
'as crianças estão à espera lá fora'

Tendo em conta estas intuições sobre línguas orais em contacto com o PE, quisemos perceber como funcionam a expressão da quantidade e na LGP.

Observemos, então, os dados relativos a quantidade, em (12) e (13).

_____ls/ic[85]

(12) a) PESSOA ESSE INTELIGENTE (Choupina, Pais, Alves & Bandeira, 2015)
'essa pessoa é inteligente'

[85] Levantar das sobrancelhas e inclinar da cabeça para a frente.

_____ls/ic

b) PESSOA ESSES INTELIGENTE (Choupina, Pais, Alves & Bandeira, 2015)

'essas pessoas são inteligentes'

_____ls/mc

(13) a) LIVRO DIFERENTE EU TER (Choupina, Pais, Alves & Bandeira, 2015)
'eu tenho um livro diferente'

_____ls/mc

b) LIVRO DIFERENTE NÓS TER (Choupina, Pais, Alves & Bandeira, 2015)

'nós temos livros diferentes'

Nos exemplos (12), estamos perante uma estrutura predicativa de cópula vazia, uma vez que o verbo copulativo SER (assim como outros copulativos) parece não ter, sistematicamente, expressão linguística nesta língua (cf. resultados apresentados em CHOUPINA *et al.*, 2015 para ESTAR e FICAR). Ao nível da expressão da quantidade, a diferença de singular para plural de (12a) para (12b) foi marcada, na LGP, unicamente no determinante demonstrativo ESSE/ESSES, em posição pós-nominal, sem qualquer tipo de concordância com o núcleo do sintagma nominal (SN), nem com o adjetivo em posição de predicativo do sujeito.

Em (13b) havia dois plurais, um no sujeito e outro no complemento direto, o que talvez tenha confundido o informante, dado que apenas é expresso o plural no pronome pessoal sujeito e não no SN complemento direto.

De referir que a ordem OSV nos exemplos de (13) pode estar a ser motivada pela marcação de tópico no Objeto, com recurso a expressão não manual (levantamento de sobrancelhas e ligeiro movimento da cabeça para a frente), tal como verificado já na LIBRAS (cf. Quadros & Karnopp, 2004, pp. 146-153) e outras LG.

Na LGP, a quantidade plural (definida ou indefinida) parece ser transmitida uma única vez nas frases analisadas: no determinante demonstrativo, no verbo, por repetição integral do gesto, no nome por repetição parcial do gesto, no quantificador

universal; ou não é marcada. Ainda que seja necessário continuar a investigação, podemos já concluir que, na LGP (tal como no Tétum e no Caboverdiano), o nome não comanda a categoria número formal e que não há obrigatoriedade de concordância dentro do SN, nem entre sintagmas da frase, contrariamente ao verificado no PE.

Considerações finais

A análise descritivo-comparativa entre o PE e as línguas em contacto, orais e gestual, aqui realizada revela duas tendências: (i) o género linguístico é uma categoria formal, ainda que não opere por flexão e sistematicidade no PE, enquanto nas restantes língua descritas não existe e apenas há a expressão do sexo dos referentes animados (humanos e não humanos), sendo que os recursos linguísticos de composição (com termos ligados às categorias de sexo) e a heteronímia de radicais se manifestam comuns a todas as línguas; (ii) o número é igualmente uma categoria formal, apenas encontrada no PE, enquanto a expressão da quantidade é comum a todas as línguas analisadas; ainda que permitam a informação da quantidade, a diversidade de estratégias e fenómenos deve ser estudada em profundidade, nomeadamente quando considerada para as abordagens pedagógico-didáticas em L2 e Língua estrangeira, as quais devem atender a parâmetros linguísticos específicos das língua e à distinção entre categorias linguísticas e a marcação linguística de uma categoria naturais.

Das quatro línguas observadas – o Português Europeu, o Tétum, o Caboverdiano e a Língua Gestual Portuguesa –, apenas o PE dispõe de sistemas formais de número e de género, com implicações evidentes na concordância das palavras dentro dos sintagmas nominais e das frases.

Consideramos, desta forma, as questões debatidas neste texto relevantes cientificamente, uma vez que podem influenciar, por um lado, a variante do Português adquirida e/ou aprendida (em termos de modalidade oral ou escrita) nas zonas de contacto e a aquisição da estrutura gramatical do Português na variante PE, e, por outro, a aquisição da LGP por indivíduos não nativos (surdos ou ouvintes),

justificando-se, mais uma vez, a relevância desta análise descritivo-comparativa. Assim, entendemos que a formação do Professor de Português como LNM deve passar pela valorização da formação científica no âmbito do conhecimento linguístico, metalinguístico e interlinguístico, e pela operacionalização desse conhecimento em abordagens pedagógico-didáticas consequentes e informadas sobre as categorias número e género no Português, as quais devem atender, indiscutivelmente aos parâmetros linguísticos específicos das línguas (orais e gestuais) e à distinção entre categorias linguísticas/formais e expressão linguística de noções e categorias universais e mais motivadas pelo mundo real.

Referências bibliográficas:

Amaral, M. A., Coutinho, A., & Delgado-Martins, M. R. (1994). *Para Uma Gramática da Língua Gestual Portuguesa.* Lisboa: Caminho.

Baptista, A. *et al.* (2013). Representação e aquisição do género linguístico em PE: Alguns contributos a partir da análise de materiais pedagógicos. In *Anais do IV Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa*, (Simpósio 5 - Estudos Linguísticos e Literários de Língua Portuguesa na Educação Básica), 216-224. URL: http://www.simelp.letras.ufg.br/anais/simposio_05.pdf

Cardoso, A. J. (2005). *O papel da língua materna na aquisição de uma língua segunda: o caso da Língua Caboverdiana (breve abordagem gramatical)*. Centro de Estudos Multiculturais, Disponível em http://www.multiculturas.com/textos/lingua_caboverdiana_Ana-Josefa.pdf [consultado em set de 2013].

Choupina, C., & Semedo, A. S. (no prelo). Perspetiva comparativa da categoria género nos nomes: português europeu, tétum e cabo-verdiano. Comunicação apresentada a *II Conferência A Língua Portuguesa no sistema mundial, Língua Portuguesa Global – internacionalização, ciência e inovação*. 29 e 30 de outubro de 2013, Reitoria da Universidade de Lisboa e Faculdade de Letras de Lisboa.

Choupina, C. *et al.* (2014). A gramática intuitiva, o conhecimento linguístico e o ensino-aprendizagem do género em PE. In *Anais do IV Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa*. Volume 3, Número 1. Uberlândia: EDUFU. ISSN: 2237-8758.

Choupina, C. M. (2015). O género nos nomes em PE e em línguas de contacto de modalidades diferentes: natureza e processos de realização. In A.M. Ferreira & M.F. Brasete (Eds.), *Pelos mares da Língua Portuguesa.* Aveiro: UA Editora, 481-49. ISBN: 978-972-789-437-6.

Choupina, C. M. *et al*. (2016). Conhecimentos e regras explícitos e implícitos sobre género linguístico nos alunos dos 1.º e 2.º Ciclos do Ensino Básico: a influência da classe formal do nome. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, n. 1, 121-150, ISBN: 2183-9077.

Choupina, C., Pais, M., Alves, J., & Bandeira, A. (2015). Ordem de palavras e concordâncias no interior do sintagma nominal em Língua Gestual Portuguesa: análise da categoria número (poster). In A. M. Brito, & C. Choupina (orgs.), *1.as Jornadas de Morfossintaxe da LGP e de outras Línguas de Sinais* (Livro de resumos e programa). FLUP e CLUP (eds.). Porto: Clássica, 121-125, ISBN: 978-972-8969-14-1.

Choupina, C., Brito, A. M., & Bettencourt, F. (2016). Particularidades da morfossintaxe das construções ditransitivas com o verbo 'DAR' na Língua Gestual Portuguesa. *Revista da Associação Portuguesa de Linguística*, (2), 117-147. ISBN: 2183-9077.

Choupina, C. M. (2011). Reflexões sobre o género em Português Europeu e em Tétum. *Revista electrónica elingUP*, *3* (1), 64-77. URL: http://cl.up.pt/elingup/vol3n1/article/article_5.pdf.

Corbett, G. (1991). *Gender*. Cambridge: Cambridge University Press.

Corbett, G. (2000). *Number*. Cambridge: Cambridge University Press.

Costa, L. (2001). *Guia de Conversação Português-Tétum*. Lisboa: Edições Colibri.

Dryer, M. S. (2013). Coding of Nominal Plurality. In M. S. Dryer, & M. Haspelmath (eds.), *The World Atlas of Language Structures Online*. Leipzig: Max Planck

Institute for Evolutionary Anthropology (Disponível em http://wals.info/chapter/33, Consultado em 2016-11-11.)

Hull, G., & Eccles, L. (2005). *Gramática da Língua Tétum*. Lisboa: Lidell.

Lucchesi, D. A. (2003). Vategoria gramatical do género: universais, mudança e crioulização. *Razões e Emoções. Miscelânea de estudos em homenagem a Maria Helena Mira Mateus*, v. I. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 429-450.

Pereira, D., Arim, E., & Carvalho, N. (2013-2015). *Projecto Diversidade Linguística na Escola Portuguesa. Crioulo de Cabo Verde: Caraterísticas Gramaticais.* ILTEC, 10-26, (Disponível em: http://www.iltec.pt/divling/cd1/cd_pdfs/Crioulo_de_Cabo_Verde.pdf, consultado em 10/11/2016).

Quadros, R. M., & Karnopp, L. B. (2004). *Língua de sinais brasileira. Estudos Linguísticos.* Porto Alegre: Artmed Editora.

Spread the Sign- dicionário multilingue (https://www.spreadthesign.com/pt/)

VISÃO DE PROFESSORES SOBRE VARIAÇÃO LINGUÍSTICA E PRÁTICAS DE ENSINO DE GRAMÁTICA

Elecy Rodrigues Martins

UERR/ PARFOR-Letras/UNESP/SEED-RR[86]. elecyrm@hotmail.com. Boa Vista-Roraima, Brasil.

[86] Professora do Curso de Letras da Universidade Estadual de Roraima-UERR; Professora do PARFOR-Letras; Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística e Língua Portuguesa da Unesp/Araraquara; Professora da Rede Básica de Ensino do Estado de Roraima.

Resumo

A população do Estado de Roraima-Brasil é formada basicamente por migrantes, indígenas e estrangeiros, com características linguísticas e culturais múltiplas, que se convergem inevitavelmente em sala de aula. Nesse contexto, a escola é um dos ambientes onde acontecem as interações linguísticas e culturais, muitas vezes carregadas de preconceitos pelos envolvidos, e é essa mesma escola que pode contribuir efetivamente para desmistificação de preconceitos e para valorização do cidadão. Nesse ambiente, o professor de língua portuguesa é o mediador do conhecimento linguístico dos alunos e, para tanto, deve estar preparado para fornecer-lhes conhecimentos pertinentes à nossa realidade linguística, como também para auxiliar-lhes no desarme de conflitos que a falta desses conhecimentos pode trazer. Sendo assim, a formação sociolinguística do professor é fator preponderante para práticas de ensino e mediações pedagógicas que forneçam conhecimentos necessários aos alunos, para que estes reconheçam a realidade linguística que os cerca, dirimam as práticas preconceituosas em relação às variações existentes e ampliem a sua competência linguística. Diante dessa premissa, este trabalho apresenta a visão de professores sobre suas práticas de sala de aula e a necessidade da formação sociolinguística para condução de mediações que envolvam a abordagem do tema variação linguística e ensino de gramática em sala de aula. O método de coleta de dados constitui-se da produção de relato oral e escrito. As discussões teóricas serão situadas na área da sociolinguística educacional (Bortoni-Ricardo, 2004), na mediação (Matencio, 2001) e nas orientações pedagógicas para abordagem da língua previstas em Scherre, (2005), Castilho, (2004), Geraldi (2002), Mattos e Silva, (2003), entre outros. Como resultado, pode-se contatar a consciência do professor sobre a necessidade de novas práticas de ensino e da formação inicial e continuada na área de sociolinguística.

Palavras-chave:

Variação Linguística; Gramática; Ensino.

INTRODUÇÃO

O estado de Roraima possui como características a heterogeneidade de falares e a pluralidade cultural, consequências sócio-histórico-culturais decorrentes do seu processo de colonização e institucionalização. Além das pessoas de origem indígena local, o Estado é formado por migrantes vindos principalmente do Maranhão, Ceará, Piauí, Rio Grande do Norte, Amazonas, Pará, Rio Grande do Sul, Paraná e Rondônia (Freitas, 2001, p. 39) e de todos os demais estados da federação, além de estrangeiros vindos, pincipalmente, dos países fronteiriços, Venezuela e Guiana Inglesa.

Essa região de tríplice fronteira apresenta aspectos particulares se comparada com as demais regiões fronteiriças do Brasil. Características linguísticas singulares como a existência de contato linguístico do português do Brasil com o espanhol da Venezuela, com a língua inglesa da Guiana, e com as línguas indígenas presentes nessa região.

É possível perceber, na fala de seus habitantes, variações diatópicas, típicas das mais diversas regiões brasileiras, e diastráticas que se referem às diferenças sociais e podem ser relacionadas à escolarização, dentre outras razões. Essa heterogeneidade de falares e pluralidade cultural são vistas como riqueza, mas também são motivadoras de preconceitos.

Assim, a sala de aula é um dos lugares onde diferentes modos de falar são colocados em foco. No caso particular de Boa Vista, esse ambiente representa um recorte das características da população de Roraima, além de pressupor constante interação e debates sobre a língua, sendo a aula de língua portuguesa o momento específico para ensino e reflexão acerca de temas voltados para a linguagem. Para tanto, a atuação do professor de língua portuguesa é de fundamental importância, dada a sua possibilidade de transformar os fenômenos presentes em sala de aula em material fomentador de conhecimento linguístico, transformando o conhecimento empírico em teórico e possibilitando a ampliação do conhecimento linguístico-gramatical do aluno. Essa ampliação de conhecimento torna-se possível quando o professor dispõe de práticas de ensino que abordem temas como gramática e

variação linguística de forma mais elaborada, ações pedagógicas ligadas diretamente à sua formação profissional.

Considerando o contexto descrito, este trabalho busca discutir, através de duas pesquisas realizadas com professores do ensino básico do estado de Roraima, alguns aspectos do ensino de língua portuguesa. A primeira pesquisa corresponde à parte do resultado da minha pesquisa de mestrado (Martins, 2012), cujo colaborador é um professor de língua portuguesa da rede estadual com formação em letras e com 20 anos atuando na rede ensino. A partir do resultado desta pesquisa surgiu a necessidade de verificar a visão de professores em formação sobre variação linguística e práticas de ensino de gramática. Para este fim, a segunda pesquisa foi realizada também com professores da rede estadual de ensino que atuam em sala de aula no ensino de língua portuguesa e média há 3 anos e que estão no 6.º período de formação da Licenciatura em Letras pelo Plano Nacional de Formação de Professores- PARFOR[87].

Há de se esclarecer que em Roraima, há professores na rede estadual de ensino que ingressaram através de concurso público com a formação geral mínima de Magistério, que corresponde ao ensino médio e, mesmo sem formação específica, em decorrência da falta de profissionais especializados, atuam em áreas específicas. Esse quadro vem sendo alterado ao longo da última década, mas ainda configura uma realidade neste contexto e o PARFOR é um programa que auxilia na promoção dessa mudança.

Os dados aqui apresentados foram obtidos na primeira pesquisa através de entrevista com um professor colaborador e observação de suas práticas em sala de aula e, na segunda pesquisa, através de relatório escrito por alunas do PARFOR sobre suas práticas de ensino. O desenvolvimento desse trabalho apresenta a perspectiva de ensino do professor colaborador, a discussão sobre suas práticas de sala de aula e o relato das professoras em formação sobre a necessidade da formação sociolinguística para condução de mediações que envolvam a abordagem do tema

[87] PARFOR - Programa implantado em regime de colaboração entre a Capes, os estados, municípios o Distrito Federal e as Instituições de Educação Superior (IES) com o objetivo de induzir e fomentar a oferta de educação superior, gratuita e de qualidade, para professores em exercício na rede pública de educação básica, para que estes profissionais possam obter a formação exigida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e contribuam para a melhoria da qualidade da educação básica no País.

variação linguística e ensino de gramática em sala de aula. Apresenta também as orientações de renomados pesquisadores na área sobre como conduzir essas práticas de ensino.

1- A SOCIOLINGUÍSTICA EDUCACIONAL

Para discutir os assuntos referentes ao ensino de língua portuguesa, situo este trabalho no campo da Sociolinguística Educacional que, como descreve Bortoni-Ricardo (2004), é uma área composta por estudos que relacionam conhecimentos linguísticos e sociais às práticas pedagógicas em sala de aula, especificamente com a finalidade de subsidiar teórica e metodologicamente o ensino e a aprendizagem da língua, e contribuir para o aperfeiçoamento do processo educacional. Essa área teve sua origem amparada nas contribuições de estudos sociolinguísticos de vertente variacionista e etnográfica associadas ao desenvolvimento da educação, a exemplo as pesquisas desenvolvidas por Labov e seus estudos publicados na década de 70. No Brasil, uma das principais representantes dessa área é Bortoni-Ricardo (2004), (2005), (2008), cujas orientações, resultantes de inúmeras pesquisas, buscam contribuir de forma prática e significativa, tanto para a formação quanto a atuação do professor em sala de aula. Essa autora defende que a Sociolinguística Educacional fornece meios para desenvolvimento de práticas contributivas para a educação em língua materna, como se pode observar no fragmento abaixo.

> A realidade e a prática em sala de aula têm mostrado que a Sociolinguística voltada para a educação pode contribuir de forma significativa para melhorar a qualidade do ensino da língua materna em cursos de formação de professores alfabetizadores porque trabalha com os fenômenos da língua em uso, com base na relação língua e sociedade e voltada para a realidade dos alunos (Bortoni-Ricardo & Freitas, 2009).

Ela assinala ainda que, com o intuito de promover melhorias no ensino de língua materna, a Sociolinguística Educacional "busca respostas para questões educacionais dentro do universo da escola". Para tanto, pode abarcar temas mais amplos decorrentes de contexto social maior, "conciliando os aspectos micro e macro do processo de ensino e aprendizagem" (Bortoni-Ricardo & Freitas, 2009), agregando temas próprios da sociolinguística variacionista e da sociolinguística

interacionista, com propósitos específicos para as ações em sala de aula, considerando a dinâmica e a complexidade em que se dá a ação pedagógica do ensino da língua.

2- DEMANDAS DE ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Há muito se discute a necessidade de novas práticas de ensino que correspondam às demandas sociais de uso da língua. Essa necessidade é vista com maior ou menor urgência e decorre da perspectiva de língua adotada pelas instituições de ensino e especialmente pelo professor.

Em Roraima, seja por questões que envolvem diretamente carência de políticas educacionais, de gestão e também de formação profissional, não há um encadeamento de orientações para o ensino de línguas que compreendam os aspectos multiculturais e linguísticos que demanda o estado. De forma geral, as orientações para o ensino de língua portuguesa são esfaceladas e pouco sistemáticas, tornando comum o professor desenvolver seu trabalho de forma individual, pouco orientada e consequentemente descontextualizada, com fortes tendências às práticas tradicionais de ensino de língua portuguesa, pela preferência às abordagens sobre gramática normativa. Mas, os processos de formação inicial e continuada podem alterar esse quadro. Os professores que passam constantemente por processos de formação sistematizada adquirem conhecimentos que promovem a consciência da necessidade de mudança em suas práticas e é este aspecto que este trabalho busca apresentar.

Há, no contexto desta pesquisa, um grande embate entre o que ensinar versus como ensinar. Sobre a visão de ensino da língua sob os aspectos interacionais e o ensino de gramática. O certo é que há um grande espaço entre o que se deve ensinar e o que de fato se ensina. É corriqueiro nos depararmos com práticas de ensino que privilegiam as abordagens puramente gramaticais, mas é também comum ouvir de professores sobre a necessidade de mudança.

3- A PERSPECTIVA DE ENSINO DO PROFESSOR COLABORADOR

A observação em sala, na primeira pesquisa, permitiu definir algumas atitudes que representam práticas do professor e que relacionam-se diretamente com a preferência por práticas tradicionais de ensino de língua portuguesa, tais como a ênfase ao ensino da gramática normativa e a rejeição ao trabalho com as variações linguísticas. Essas posturas determinarão os pontos a seguir.

3.1 Ênfase no ensino da gramática normativa

Durante o período de observação, foi possível constatar a preferência ao trabalho com a gramática normativa, com a perspectiva de ensino voltada para conceituação e classificação da terminologia gramatical. Uma explicação[88] a esse respeito seria o fato de o professor considerar como principal objetivo da escola o ensino da gramática, isto é, ensinar as regras contidas na gramática normativa da língua portuguesa, conforme explicitado nas falas seguintes:

> *PC – "A escola, o papel dela é fundamental para a linguagem do aluno. Que na escola é onde o aluno vai adquirir conhecimentos necessários para vida lá fora e a base é a linguagem né?"*

> *PC –"Olha, a linguística, ela repudia a gramática [...]E como é que nos iriamos viver sem a gramática? Como e que eu poderia me comunicar num nível mais ou menos elevado? Pra mim tá no meio dos meus amigos, eu posso falar qualquer linguagem, não posso? Falar nessa linguagem fácil? Mas se eu estiver num meio diferente, eu tenho que falar uma linguagem diferente. E se eu não tiver conhecimento da gramática eu vou me perder."*

O conceito de gramática utilizado pelo professor corresponde ao que Antunes (2007, p. 30) especifica como "conjunto de normas que regulam o uso da norma culta" e, nesse sentido, relaciona-se diretamente com princípio normativo contemplando apenas as regras socialmente privilegiadas e, consequentemente, geram oposições do tipo certo *versus* errado, por sua vez, induz a julgamentos preconceituosos sobre o uso da língua e mais ainda, leva a pensamentos como "não sei o português".

[88] Entrevista com o professor.

É importante ressaltar quão relevante é a prática de ensino que estimula a obtenção de conhecimentos pertinentes à gramática normativa, cujos aspectos remetem a variação padrão, mais prestigiada socialmente. Esse princípio é adotado por alguns linguistas, entre eles, cito Possenti (1996, p. 17) que afirma categoricamente que "o objetivo da escola é ensinar o português padrão, ou, talvez mais exatamente, o de criar condições para que ele seja aprendido. Qualquer outra hipótese é um equívoco político e pedagógico". Mas, esse mesmo autor, na mesma obra em questão, ao passo que reafirma a existência das variações linguísticas e a impossibilidade de uniformização da língua, também diz que "uma discussão sobre valores sociais pode ser uma aula de português mais valiosa e frutífera do que uma aula com exercícios para eliminar gírias, regionalismos e solecismos" (p. 37).

Ensinar a norma culta e seus aspectos gramaticais é pertinente, pois, através desses conhecimentos, o aluno vai adquirindo parâmetros para o uso adequado da língua, em determinados contextos de interações sociais. O domínio de usos da variação socialmente privilegiada, seja na forma oral ou escrita, é característica do desenvolvimento da competência comunicativa[89] defendida por Hymes (1972). O desenvolvimento dessa competência pode promover a inserção social dos indivíduos e o acesso a ambientes discursivos[90] privilegiados. Portanto, é bastante apropriada a defesa de Scherre (2005, p. 93) quando afirma que "seu ensino (da gramática normativa/norma culta) tem, nas comunidades modernas, uma função da

[89] Hymes (1972) propõe uma teoria em que há a necessidade de transcender os aspectos estruturais da fala e associá-los às características socioculturais: a competência comunicativa. Esta abrange o uso da língua e seus aspectos estruturais, associados a situações contextuais, sociais e culturais. Afirma que a aquisição de tal competência é naturalmente ampliada pela experiência social, por necessidades e motivações diversas. A partir de uma experiência finita de atos de fala e sua interdependência com características socioculturais, os usuários desenvolvem uma teoria geral sobre o que é apropriado falar em sua comunidade, constituindo-se um conhecimento cultural tácito (competência) utilizado na condução e interpretação da vida social.

[90] **Ambientes discursivos** são os lugares ou as instituições sociais onde se organizam formas de produção com respectivas estratégias de compreensão onde ocorrem as atividades de linguagem, através dos textos empíricos classificados em gêneros textuais; por exemplo, os Ambientes Discursivos escolar, acadêmico, mídia, jurídico, religioso, político. (Baltar, em http://hermes.ucs.br/cchc/dele/ucs-produtore/pages/sobregeneros.htm). De acordo com esse mesmo autor, o acesso a esses ambientes é facilitado pelo desenvolvimento do que ele denomina de **competência discursiva**, que é a competência de saber inserir-se em ambientes discursivos estabelecidos pelas instituições que compõem a vida social de uma comunidade linguística, manejando os diversos gêneros textuais (...) de acordo com a necessidade de interação social (Baltar, 2006, p. 37).

qual não se pode fugir. Não se pode furtar de ensinar a usar uma arma de luta social." Mas o papel do professor não se restringe apenas a essa prática, pois o ensino da língua portuguesa em sala deveria corresponder muito mais à reflexão sobre seus usos e suas estruturas, do que ao ensino de terminologia gramatical e de regras de classificação de itens isolados da língua.

3.1.1 Outra perspectiva para o ensino de gramática

A prática única e exclusiva de normas gramaticais corresponde ao que Antunes classifica como primeiro equívoco no ensino de língua portuguesa: "língua e gramática não se equivalem e, por isso, o ensino de línguas não pode constituir-se apenas de lições de gramática" (Antunes, 2007, p. 44). Mas, como agir diante de tão complexa tarefa? A esse respeito, Neves (2003, p. 20-22) indica como ponto de partida a reflexão sobre três temas básicos que estão implicados na tarefa de acolher a gramática no tratamento escolar:

1) A **língua** existe por meio da interação e isso implica em assumir seu conceito não como um sistema uno, mas necessariamente abriga um conjunto de variantes;
2) **Norma** corresponde a um conceito de estatuto não apenas linguístico, mas também como um conjunto de valores socioculturais articulados com determinadas formas.
3) Um **padrão linguístico** que, proposto fora da observação dos usos da língua, não constitui um padrão real, portanto não corresponde a um estatuto legítimo.

Seguindo os apontamentos da autora, há lugar na escola para o estudo do que ela chama de língua-padrão[91], mas isso tem sido feito de maneira acrítica. Então, ela sugere a reflexão sobre temas já citados e a adoção das perspectivas conceituais apontadas, já que, assim, abre-se espaço para um encaminhamento mais adequado

[91]Certas nomenclaturas, tais como "língua-padrão", causam contestações como a de Coelho (2007, p. 18), que classifica como inadequado o uso do termo, justificando que, para a Sociolinguística, uma língua pressupõe falantes reais em uso efetivo da língua, enquanto a norma padrão é uma abstração, ou seja, um modelo de língua idealizado, que não existe na realidade, é apenas um ideal proposto (imposto) pela gramática normativa. Por isso classifica como mais coerente o termo "norma padrão".

do ensino, partindo "da **língua** – da linguagem - para o **padrão** (isto é, do **uso** para **norma**), e não do **padrão** para linguagem e para **língua,** que é o que numa visão acrítica se tem feito". Concebe, então, como gramática para o uso escolar "uma gramática não desvinculada dos processos de constituição do enunciado, ou seja, dirigida pela observação da produção linguística efetivamente operada" (Neves, 2003, p. 22).

A perspectiva acima proposta por Neves contribui com a adoção de uma proposta metodológica tal como recomenda Geraldi (2002), que propõe a concepção da linguagem como interação, as variedades linguísticas e as teorias do texto/discurso como grandes eixos teóricos, de onde as práticas de leitura, a produção de texto e a análise linguística devem ser encadeadas/articuladas. Nesse caso, as variações linguísticas estariam inseridas nas análises linguísticas, entendidas como um trabalho de reflexão sobre os funcionamentos da língua, cujo princípio seria o texto.

Do exposto, defendo que é inegável a necessidade do ensino da variação padrão da língua, mas privilegiar somente o ensino da gramática normativa não promove a competência comunicativa do aluno e tê-la como objeto de ensino não pressupõe excluir a abordagem de outras variações. A variação padrão é pertinente a diversos contextos de interações sociais e os alunos devem estar preparados para esses contextos, tais como as apresentações de trabalhos na escola, durante os costumeiros eventos pedagógicos.

A preferência do professor colaborador pelo trato da gramática normativa implica, por consequência, no segundo problema, a ser abordado a seguir.

3.2 A rejeição ao trabalho com as variações linguísticas

De acordo com o professor colaborador, o trato do tema variação linguística não é viável devido à sua complexidade e à imaturidade dos alunos. Como se verifica nas seguintes explicações*:*

> PC-*"Pra você tratar um tipo de linguagem específico é muito difícil. É difícil. Porque você vai ter que lidar com todo tipo de linguagem e tirar uma pra você estudar, trabalhar... Não é possível!"*

> PC – *"Nesse momento onde eles estão, na série em que eles estão, não seria o ideal. Porque se nós tentássemos mudar alguma coisa neste período ia trazer consequências futuras."*

Com certa razão, o professor refere-se à variação linguística como tema complexo e, portanto, difícil de ser abordado, pois quando diz que "(...) *você vai ter que lidar com todo tipo de linguagem*", o professor refere-se às variações fonológicas, lexicais, morfossintáticas e estilísticas, cujo trato, a abordagem em sala, pressupõe conhecimentos por vezes não ofertados ou não adquiridos em sua trajetória de formação profissional. Portanto, essa complexidade se dá, em grande parte, por motivos que vão desde as condições de formação inicial do professor, perpassam pelo seu acesso, constância e disponibilidade à formação continuada, até ao acesso e à disponibilidade de subsídios didáticos e materiais para efetivação das aulas. A esse respeito, Mattos e Silva diz que

> as possibilidades para o avanço de uma nova pedagogia para a língua materna no Brasil existem, com o reconhecimento, no âmbito dos poucos bem preparados, para pluralidade dialetal pluralidade de normas; por outro, e é geral, a grande maioria dos professores (...) não têm condições intelectuais e materiais para enfrentar a função que lhes cabe: são tão vítimas da sociedade quanto seus alunos (Mattos e Silva, 2003, p. 48).

O que compete ao professor de língua é justamente a busca pelas "condições intelectuais" que possibilitem desempenhar de forma mais hábil o papel que lhe cabe, na tentativa de "oportunizar aos seus alunos o domínio de outra forma de falar, o dialeto padrão, sem que isto signifique a depreciação da forma de falar predominante em sua família, em seu grupo social, etc" (Geraldi, 2002, p. 44).

Apesar de apontar a impossibilidade da abordagens sobre variações linguísticas em sala de aula, o professor diz identificar variações linguísticas diastráticas e diatópicas nas falas dos alunos e reconhecer a importância de sua abordagem. Mas pode-se notar, nos trechos a seguir, sua preferência pela abordagem da escrita:

> PC - *Não, de um modo geral não* (não há variação entre eles). *Porque eu percebo que todos são do mesmo local, da mesma região, a linguagem está no mesmo padrão* (os alunos usam geralmente as mesmas variações). *Agora, em*

> *relação à língua padrão sim, é grande. Por exemplo, Eles falam e querem escrever da mesma maneira. Pra você desvincular isso, é bem complicado.*

> PC - *Essa percepção é bem grande. Eles falam como se fosse de várias regiões e nós percebemos a concordância perfeitamente lá da região de onde ele descende, de onde ele veio ou os pais vieram. Então, eu acredito que seja linguagem de dentro de casa, ai eles trazem pra dentro da escola.*

> PC – "*Ah, sem dúvida nenhuma, muito interessante (*eleger a variação linguística como conhecimento linguístico a ser tratado em sala de aula*). Por que eles têm que tomar conhecimento da riqueza que eles têm. Riqueza linguística que eles têm. [...] O benefício que traria pro aluno é que eles saberiam em determinado local em determinado momento, policiar a linguagem deles."*

Através das observações das rotinas foi constatado que as ações correspondentes ao ato de ensinar sempre estão relacionadas à leitura, à cópia e à exposição de conteúdo, portanto não são comumente praticadas fora da esfera do "ritmo acadêmico" (Matencio, 2001)[92]. Essa atitude aponta para a necessidade de uma mudança de postura didática diante do contexto linguístico e social em que estamos inseridos.

Acredito que os problemas presentes em sala de aula deem-se, em parte, por consequência da concepção de linguagem adotada pela escola e pelo professor. Essa concepção gera atitudes condizentes com seus princípios, fato perceptível nas suas ações pedagógicas e nas suas declarações sobre a língua. Escola e professor ainda adotam uma visão de língua divergente da concepção linguagem *enquanto meio de interação*, portanto, uma prática social, posta aqui como mais pertinente, dada a abrangência das implicações pedagógicas que pressupõem a adoção dessa visão.

[92] Na sala de aula, assim como em qualquer outro ambiente discursivo, as regras interacionais são conduzidas pelos papéis dos sujeitos que a compõem e pelas suas condições de produção, constituindo-se em um quadro espaciotemporal com objetivos interacionais determinados, o que, segundo Matencio (2001), configura uma tipologia de interação. Para essa autora, na sala de aula, as relações interativas são normatizadas por rotinas comunicativas que compreendem o ritmo acadêmico e o ritmo social. O ritmo acadêmico é composto por eventos didáticos cujos objetivos estão diretamente ligados à prática de ensinar, geralmente conduzida pelo professor; já o ritmo social refere-se às relações interpessoais e às contribuições individuais dos interlocutores (professor e alunos), de caráter mais espontâneo (Matencio, 2001).

3.2.1 A variação linguística: um conhecimento necessário

Uma nova postura didática poderia referenciar-se primeiro no pressuposto de que a aprendizagem dá-se durante processo interacional em sala de aula; e segundo, no fato de o ensino de língua dá-se não somente através de exercícios metalinguísticos, de ensino de terminologia gramatical e de regras de classificação de itens isolados da língua, mas principalmente através de "uma pedagogia voltada para o todo da língua e não para algumas de suas formas" (Mattos e Silva, 2004, p. 35). Pensamento compartilhado por Bagno quando defende que

> (...) ensinar a norma-padrão não quer dizer simplesmente levar o aluno a conhecer todas as regras, a familiarizar-se com elas, a saber aplicá-las com precisão e adequação. É muito mais do que isso. Na minha proposta defendo um ensino crítico da norma-padrão. E para empreender essa crítica, é necessário despejar sobre o pano de fundo homogêneo do cânon linguístico da heterogeneidade da língua realmente usada. Para tanto, a escola deve dar espaço ao *máximo possível de manifestações linguísticas,* concretizadas no maior número possível de gêneros textuais e de variedades de línguas: rurais, urbanas, orais, escritas, formais, informais, cultas, não-cultas etc. Proponho como Mattos e Silva (1995:37) "uma pedagogia voltada para o *todo* da língua e não para algumas de suas formas" (Bagno, 2001, p. 156).

Uma postura pedagógica que adote, via de regra, o ensino da língua, e não somente parte dela, necessariamente abordará as variações linguísticas como um conhecimento necessário ao aluno e, consequentemente, a gramática torna-se abordagem necessária para compreensão dos fenômenos que compõem as variações. De tal modo, a compreensão do professor sobre seu papel e poder no processo interativo, como também a sua flexibilidade didática diante das situações interacionais, pode promover ações precisas e eficazes quando o foco é o ensino do "todo da língua".

Para empreender uma postura que contemple todos os aspectos da língua, incluindo assim, além da variação padrão, a abordagem das demais variações linguísticas, seria necessária, então, a adoção de um conceito mais amplo de língua. Isso proporcionaria, por sua vez, ações mais amplas de ensino, como defende Mattos e Silva:

> [...]no processo de ensino da língua materna, trabalhar-se com as variantes conviventes, no mesmo nível de igualdade e de interesse, sabendo explicá-las, sem escamotear para os alunos as avaliações sociais para cada uma delas, é uma caminho fundamental. A meu ver é uma das formas de começar a transformar a sociedade discriminadora em que vivemos, uma vez que sabemos que, nela, as variantes linguísticas desempenham papel de profunda e complexa significação (Mattos e Silva, 2003, p. 51).

Trabalhar como proposto pela autora proporcionaria aos alunos conhecimentos da funcionalidade da língua, ampliando sua competência comunicativa e, ainda, contribuiria positivamente para desmistificação do preconceito linguístico e social empregado aos migrantes, fato tão comum nos meios sociais e, consequentemente, nas escolas de Roraima.

4. UMA NOVA EXPERIÊNCIA E NOVOS DADOS

A oportunidade de trabalhar com formação de professores pelo Plano Nacional de Formação de Professores - PARFOR- trouxe possibilidades de ver mais de perto as práticas de ensino de professores que, apesar de já fazerem parte do quadro efetivo de professores da rede pública estadual, ainda não possuíam a formação necessária exigida em lei.

Durante as aulas da turma de Letras do Parfor, o que se pode constatar é que a consciência da mudança e o desejo de conhecimentos que proporcionem essas novas práticas ainda são maiores do que as práticas efetivas que correspondem a esta mudança. Vejamos a seguir relatos desses professores[93] que já atuam em salas de aula com a disciplina de língua portuguesa.

> *A maior dificuldade nas práticas de sala de aula com temas que envolvam conhecimentos sociolinguísticos e morfossintaxe é a falta de conhecimento a respeito do assunto. Muitos professores, por falta de tempo e outros por falta de oportunidade de capacitação desconhecem o sentido do trabalho voltado para sociolinguística e muitos ainda seguem dominando os*

[93] Professores fazem parte do quadro efetivo de professores da rede estadual de ensino e atuam em salas de aula com a disciplina de língua portuguesa há em média 2 anos.

> *esquemas mórficos e sintáticos do português empregados atualmente. Isso inclui a mim que nunca trabalhei em sala de aula com temas que envolvessem variação linguística de maneira efetiva, bem elaborada. (...)O trabalho do português em minha vida escolar sempre foi gramaticalizado, descontextualizado, separando texto, gramática, produção, ortografia. Não se relacionavam[...]* Aluna1- PARFOR- 6.º período

Neste relato, a professora em formação aponta que sua dificuldade está na *falta de conhecimento* sobre os temas variação linguística e gramática e revela que é comum em seu meio profissional a existência de práticas descontextualizas do ensino de língua. O fato de esta professora estar em processo de formação específica justifica, de certo modo, essa falta de conhecimento. O esperado é que os conhecimentos necessários para práticas mais condizentes com as novas demandas de ensino e aprendizagem sejam desenvolvidos com a finalização dessa etapa de graduação e consequentemente com a formação continuada. Esse progresso é relatado pela mesma professora quando afirma que

> *Essa <u>nova</u> modelagem no curso superior tem facilitado minha pratica em sala de aula, pois apesar de ter vindo de um ensino tradicional e ainda sentir um pouco de dificuldade em relação à prática, já percebo, de forma mais definida, como trabalhar em sala de aula de forma a contemplar a variação linguística*
>
> *o ensino de gramática a partir do texto produzido ou lido, sem separações.* Aluna1- PARFOR- 6.º período

Os relatos abaixo apresentados confirmam necessidade da formação sociolinguística para condução de mediações que envolvam a abordagem do tema variação linguística e ensino de gramática em sala de aula.

> *A sociolinguística na formação do professor de língua portuguesa no estado é de suma importância, uma vez que há no estado uma diversidade cultural (...) a importância maior que isso traz é que o professor tem a obrigação de fazer essa conexão de conhecimento e mostrar as inúmeras realidades das variações linguísticas existentes em nosso meio.* Aluna 3- PARFOR- 6.º período

> *Antes eu fazia meus planejamentos sem sequência lógica, começava algo e não terminava (...) muitas vezes me questionei dizendo que eu não sabia*

> *planejar(...) Hoje, trabalho da seguinte maneira: A cada bimestre escolho um gênero textual, levo para os alunos vários textos do mesmo gênero. A partir disso, trabalho a questão gramatical, sendo que eu tenho muita dificuldade em compreender e trabalhar a gramática partindo do texto, pois isso é novo para mim.* Aluna 2- PARFOR- 6.º período

Sobre a mudança e adoção de concepções de linguagem, Geraldi (2002, p. 45) assevera que a "alteração da situação *atual*[94] do ensino de língua portuguesa não passa apenas por uma mudança nas técnicas e nos métodos empregados na sala de aula. Uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um novo conteúdo de ensino". Daí surgem as dificuldades pedagógicas trazidas pelo novo modo de ensino da língua. Dificuldades que só se minimizariam se as mudanças fossem orientadas e assistidas.

Castilho (2004), ao abordar questões referentes ao ensino de língua portuguesa no Brasil, cita três crises: a crise social, a crise científica e a crise do magistério – as quais estão diretamente ligadas aos problemas enfrentados pelos professores em suas salas de aula.

A crise social compõe-se dos problemas decorrentes da pluralidade linguística e cultural presentes na escola, da falta de formação eficaz do professor, da oferta e do acesso à escola, dentre outros, resultados de processos como o inchaço populacional nas grandes cidades, tendo em vista o êxodo rural, os movimentos migratórios, as necessidades por eles impostas e a inoperância das políticas educacionais em frente a isso; *a crise científica* é decorrente do conceito de língua - atividade mental, estrutura ou atividade social - adotado pelas teorias sobre a linguagem e a transição dessas teorias na formação do professor; a *crise do magistério* é composta pelos problemas decorrentes das deficiências na formação do professor, somados à desvalorização econômica e social da carreira e a entraves tais como disponibilidade e acesso a materiais didáticos de qualidade.

O autor explicita que essas três crises colocaram o professor em uma situação desconfortável com respeito a 'o que ensinar', 'como ensinar', 'para quem ensinar' e, até mesmo, 'para que ensinar'. Diante disso, ele sugere a adoção de nova postura

[94]Grifo nosso. Tendo como referência o ano de publicação do texto (2002), apesar de 15 anos percorridos desde sua publicação, percebemos que o termo "atual" ainda se faz pertinente.

teórica diante do objeto de ensino e isso implica a aquisição de novos conhecimentos por parte do professor, já que as ciências da linguagem, assim como ela própria, evoluem, modificam-se em função da própria dinâmica social como se pode constatar nos fragmentos:

> Ora, a indagação linguística atual parte de um entendimento mais rico da linguagem, postulada como um conjunto de usos, cujas condições de produção não podem ser esquecidas no momento em que se analisa seu produto. Disto resultou a constituição de uma nova área de estudos, a Pragmática, que tem examinado temas tais como os atos de fala, a competência comunicativa conversacional, as pressuposições e as inferências que cercam um ato de fala, a linguagem como ação e como argumentação, etc. Um elenco de novas disciplinas veio somar-se à Fonologia, à Morfologia à Sintaxe e à Semântica, já conhecidas: a Sociolinguística, a Psicolinguística, a Análise da Conversação, a Semântica Argumentativa, a Análise do discurso e a Linguística Textual. [...]
>
> Os professores em exercício precisarão capacitar-se dos novos temas, visto que eles permitem encarar mais adequadamente os problemas linguísticos suscitados por uma sociedade em mudança (Castilho, 2004, p. 12).

Apesar de não ser cômodo, pois exige que a escola e o professor saiam da zona de conforto, da impossibilidade formada pela culpa atribuída às mazelas do sistema educacional, é urgente e necessária a busca por novos conhecimentos teóricos e metodológicos que proporcionem novas percepções sobre a linguagem e possibilitem novas práticas condizentes com as exigências linguísticas da contemporaneidade. Para tanto, o reconhecimento e o trato das variações linguísticas em sala de aula como conhecimento linguístico são dos caminhos que devem ser obrigatoriamente percorridos para implemento dessas novas práticas.

5. PARA CONCLUIR

Acredito que as concepções teóricas aqui expostas, associadas e conduzidas pelos princípios propostos pela Sociolinguística Educacional trariam resultados positivos aos envolvidos. Essas mudanças correspondem ao que está previsto há tempos nos documentos norteadores do ensino de língua portuguesa no Brasil, como as recomendada por Geraldi (2003, p.106), que propõe o ensino de língua

baseado em grandes eixos teóricos, que são: as concepção da linguagem como interação, já preconizada pela Proposta Curricular do Estado, e as variedades linguísticas e as teorias do texto/discurso, cujas práticas devem ser articuladas.

A adoção de uma postura mais funcional da linguagem exige da escola e do professor mudanças significativas. A exemplo disso, Antunes (2007) aponta algumas ações cujas práticas, se bem orientadas e estimuladas, podem surtir efeitos relevantes:

- Rever os objetivos de ensino de forma que esses objetivem "a ampliação de todas as competências que a atividade verbal prevê". Isso implica mudanças de ordem pedagógica e administrativa na escola;

- Operacionalização dos espaços destinados à biblioteca, às salas de leitura, às salas de debates e de outros recursos midiáticos. Isso significa não só a criação desses ambientes como espaço para atividades esporádicas, mas a execução efetiva de suas finalidades, que pressupõe a atuação de profissionais preparados para tais finalidades;

- As questões da linguagem seriam de interesse e cuidado não só do professor de língua portuguesa, mas de todos, pois todos dela dependem para bom andamento de sua área de ensino;

- A distribuição das aulas de forma que contemplassem a articulação dos vários componentes da língua, e não os tratando de forma isolada: aula de redação, de gramática, de interpretação, etc;

- Abrir mão de currículos ultrapassados, como as listas de conteúdos que ainda circulam pelas escolas e compõem o planejamento do professor;

- Focar a aula no ensino, na exploração, na investigação e na pesquisa e não na correção;

- Compor a sala com no máximo 30 alunos. Um excessivo número de alunos impossibilita o êxito nas complexas práticas que envolvem análise e reflexão sobre a linguagem;

- "O professor de língua, com mais razão ainda o professor de português, deve ser um leitor assíduo, funcionalmente múltiplo e amante de textos literários e não

literários; deve ser alguém que sabe escrever e o faz frequentemente". Que promove sua própria competência e mais, ainda, deve ser aquele que faz com competência aquilo que propõe aos seus alunos.

Em maior abrangência, outro aspecto a ser apontado como possível gerador de melhorias no ensino de língua portuguesa no estado de Roraima, como se comprova nos relatos dos professores aqui apresentados, seria um investimento sistemático em formação continuada, como o foco em aspectos metodológicos de ensino de língua portuguesa através do texto, em aspectos sociolinguísticos e interacionais da língua, atrelada à adoção de mecanismos formais de incentivo às participações dos professores. A esse respeito, Veiga (2002), ao apontar a indissociabilidade entre formação inicial e formação continuada, diz que a melhoria da qualidade da formação profissional e a valorização do trabalho pedagógico requerem a articulação entre instituições formadoras e as agências empregadoras, ou seja, a própria rede de ensino. Isso requer esforços individuais, dos professores, e coletivos, da escola, dos políticos, do Estado.

Um passo importante apontado neste trabalho é a consciência da necessidade de mudança. Isso indica uma mudança de pensamento que é a ação propulsora das mudanças das práticas de ensino. Considero isso um passo positivo ante ao longo caminho a ser percorrido na busca de um ensino adequado de língua portuguesa, que corresponda às demandas sociointeracionais do cidadão.

Referências Bibliográficas

Antunes, I. (2007). *Muito além da gramática: por um ensino de línguas em pedras no caminho*. São Paulo: Parábola.

Baltar, M. A. R. (2006). *Competência discursiva e gêneros textuais: uma experiência com o jornal na sala de aula*. 2 ed rev. Caxias do Sul, RS: Educs.

Castilho, A. T de. (2004). *A língua falada no ensino de português*. 6 ed. São Paulo: Contexto.

Coelho, P. M. C. R. (2007). *O tratamento da variação linguística no livro didático***.** Dissertação (mestrado) apresentada à Universidade de Brasília, Departamento de Linguística, Línguas Clássicas e Vernácula.

Martins, E. R. (2012). *A concordância de número no sintagma nominal: um olhar sobre a variação linguística em sala de aula*. Boa Vista/RR. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Roraima.

Freitas, A. (2001). *Geografia e História de Roraima*. Boa Vista-RR: DLM.

Geraldi, J. W. (2002). Concepções de linguagem e ensino de português. In J. W. Geraldi (org.), *O texto na sala de aula.* (pp. 39-46). 3nd ed. São Paulo: Ática.

Hymes, D. (1972) On Communicative Competence. In J. B. Pride, & J. Holmes (Orgs.), *Sociolinguistics* (pp. 53-73). Harmondsworth: Penguin.

Bortoni-Ricardo, S. M. (2003). Processos interativos em sala de aula e a pedagogia culturalmente sensível**.** Cuiabá: Polifonia EDUFMT. Nº 07, 119-136.

Bortoni-Ricardo, S. M. (2004). *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola.

Bortoni-Ricardo, S. M. (2005). *Nós cheguemu na escola, e agora? Sociolinguística e Educação*. São Paulo: Parábola

Bortoni-Ricardo, S. M. (2008). *O professor pesquisador. Introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola.

Bortoni-Ricardo, S. M., & Freitas, V. A. de L. (2009). Sociolingüística Educacional. In D. Hora, et alii (orgs.), *Abralin – 40 anos em cena*, 217-240. João Pessoa: Editora Universitária.

Matencio, Mª de L. M. (2001). *Estudo da língua falada e aula de língua materna: uma abordagem processual da interação professor/alunos.* Campinas-SP: Mercado das Letras. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade)

Mattos e Silva, R. V. (2003). *Contradições no ensino de português*. 6 ed. São Paulo: Contexto.

Mattos e Silva, R. V. (2004). *"O português são dois..." Novas fronteiras, velhos problemas*. São Paulo: Parábola.

Neves, M. H. de M. (2003). *Que gramática estudar na escola*? São Paulo: Contexto.

Possenti, S. (1996). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras.

Scherre, M. M. P. (2005). *Doa-se lindos filhotes de poodle- variação linguística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola.

Veiga, I. P. A. (2002). Projeto político-pedagógico: uma construção coletiva. In I. P. A. Veiga (Org.), *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível* (pp. 11-35). 15.ed. Campinas: Papirus Editora.

CONSCIÊNCIA FONOLÓGICA E APROPRIAÇÃO DA LEITURA E DA ESCRITA

Graciliana Ribeiro de Almeida

UFU, Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto de Letras e Linguística. graciliana_almeida@hotmail.com. Uberlândia/MG, Brasil.

Marlúcia Maria Alves

UFU, Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto de Letras e Linguística. marlucia.alves@gmail.com. Uberlândia/MG, Brasil.

Resumo:

A presente pesquisa tem como objeto de estudo o processo de alfabetização e as dificuldades inerentes à aquisição da leitura e da escrita dentro do Ciclo de Alfabetização, período que compreende parte da faixa etária da infância, em média crianças de 6 a 8 anos de idade, crianças que estão no 1.º ao 3.º ano do Ensino Fundamental. Pretende investigar as dificuldades do processo alfabetizador através de uma análise da consciência fonológica dos alunos, buscando aplicar uma metodologia que visa amenizar os problemas detectados ao longo da investigação. Segundo Costa (2012), "a consciência fonológica encontra-se no contexto da consciência linguística e configura-se como a capacidade que o ser humano possui de refletir e manipular as unidades fonológicas (as sílabas, as unidades intrassilábicas e os fonemas)". Partimos da hipótese de que o aluno adquirirá maior solidez e apreensão da leitura e da escrita a partir do estudo de poemas, pois a musicalidade e os elementos prosódicos observados servirão como facilitadores do aprendizado, através da assimilação dos sons das palavras que serão reconhecidos na construção de outras palavras. Além disso, o conhecimento linguístico do professor, principalmente o conhecimento fonético-fonológico, será fundamental para que as atividades pedagógicas sejam mais bem direcionadas em sala de aula. Haverá uma percepção maior das dificuldades relacionadas aos atos de leitura e escrita.

Palavras-chave:

Alfabetização; Consciência fonológica; Ensino de Língua Portuguesa; Poemas musicados.

Introdução

A alfabetização é um tema muito discutido. No Brasil, nos últimos quarenta anos busca-se encontrar uma solução para o insucesso deste processo e vários são os estudos que abordam esta etapa da aprendizagem escolar, Ferreiro e Teberosky (1985), Soares (2014, 2015, 2016), Cagliari (2009), dentre outros. De modo geral, é possível verificar a preocupação dos estudiosos do processo de aquisição da leitura e da escrita com o frequente fracasso escolar apresentado nessa fase do processo de aprendizagem. Órgãos oficiais como o Ministério da Educação (MEC) também se mostram preocupados com as deficiências na aprendizagem, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental (doravante E. F.), e, apesar dos esforços do Governo Federal com projetos de melhoria na qualidade da alfabetização, os avanços, segundo os indicadores da qualidade da educação, têm sido mínimos nas últimas décadas.

Na prática, as dificuldades no processo de alfabetização são muitas e se caracterizam pela falta de assimilação da relação grafema-fonema, pela dificuldade de compreender as fronteiras de cada palavra, e desse modo produzindo uma escrita hipersegmentada, ou, por vezes, hipossegmentada. Muitas vezes acontece de os alunos chegarem ao 3.º, 4.º ou até mesmo 5.º ano do E. F. sem ainda estarem alfabetizados, entre muitas outras deficiências que acompanham grande parte dos alunos que saem da alfabetização e passam para outras etapas do processo de ensino regular, e que em alguns casos levará tais crianças ao posterior abandono da vida escolar, gerando o chamado analfabetismo funcional[95].

Diante dos fatos apresentados e partindo de uma realidade de turmas heterogêneas, que apresentam alunos ainda nas garatujas[96], alguns começando a estabelecer a relação grafema-fonema, e alguns outros em pleno desenvolvimento de leitura e escrita, fomos motivadas a pensar esta pesquisa, oportunizada pelo contato com trabalhos que atestam a relevância da consciência fonológica na

[95] Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), corresponde a pessoas de 15 anos ou mais que possuem menos de 4 anos de estudos completos, isto é, aqueles que, embora tenham sido alfabetizados, não desenvolveram a competência de uso da língua em situações comunicativas específicas.

[96] De acordo com os níveis de desenvolvimento da escrita de Ferreiro & Teberosky (1985), este seria o nível 1.

aquisição da leitura e da escrita, como Seara et al. (2015), Lamprecht. et al. (2012), Soares (2016), dentre outros. Consideramos relevantes as pesquisas desenvolvidas dentro da perspectiva da consciência fonológica, pois a reflexão sobre a língua, sua segmentação, sobre a relação entre os grafemas e os fonemas na constituição das palavras, das frases, do discurso, proporcionam um desenvolvimento consciente do trabalho com a linguagem.

Diante da necessidade de buscar melhorar a qualidade da alfabetização, e de um trabalho atestado como meio de auxiliar professores alfabetizadores a realizarem um trabalho eficaz, nos propomos a estudar de modo aprofundado o assunto, para aplicação e posterior análise dos resultados do uso da consciência fonológica como estratégia no processo de alfabetização, o que será exposto ao longo deste trabalho de pesquisa.

O objetivo geral dessa pesquisa é contribuir com o processo de alfabetização, auxiliando alunos e professores a trabalharem uma prática reflexiva, que apresente como resultado alunos que assimilaram não apenas a tecnologia da leitura e da escrita como um ato mecânico, mas tornaram-se indivíduos capazes de ler, produzir, compreender e inferir significados de um texto, independente do gênero utilizado. Outros objetivos compreendem esta pesquisa, tais como: a) estudar o processo de ensino-aprendizagem, para, a partir daí, tentar identificar as causas do fracasso do processo de aquisição da habilidade de leitura e escrita no Ciclo de Alfabetização; b) investigar os desvios recorrentes na produção de textos nas turmas do Ciclo de Alfabetização, sob uma ótica fonológica; c) investigar o nível de consciência fonológica em turmas que componham o Ciclo de Alfabetização; d) implementar uma estratégia de ensino a partir do uso de poemas musicados como meio de facilitar o processo de alfabetização.

Este artigo está organizado em três seções: na primeira, discutiremos aspectos voltados à alfabetização, considerando as habilidades de ler, escrever e compreender. A segunda abordará fatos referentes à consciência fonológica. Na terceira, faremos a apresentação de algumas atividades a serem desenvolvidas com alunos do 2.º ano do Ensino Fundamental. Iniciaremos com a discussão voltada à alfabetização.

Alfabetização: ler, escrever e compreender

A Alfabetização é o processo inicial de aquisição da leitura e da escrita, isto é, quando a criança terá um contato inicial com o alfabeto e compreenderá sua utilização para a construção do código de comunicação.

No Brasil, o período convencionado para alfabetização é chamado ciclo de alfabetização, que são os três primeiros anos do ensino fundamental, porém na prática esse período se estende e muitas vezes o aluno chega ao quinto ano do ensino fundamental sem ainda ter adquirido as habilidades de leitura e de escrita. Este é um problema grave, que se estende há décadas no país, e, apesar dos esforços de estudiosos da língua, professores e governo, os resultados ainda demonstram o insucesso nessa fase da escolarização no país.

De acordo com Cagliari (1982, p.19), "alfabetizar não é só saber a figura das letras e a fala da escrita. A fala, a escrita e a leitura são atividades muito mais complexas e vão requerer um treinamento ao longo de vários anos escolares". Isso implica dizer que apenas os três anos do Ciclo de Alfabetização não são suficientes para o desenvolvimento das habilidades de fala, de leitura e de escrita proficientes, porém devem garantir que essas habilidades estejam em pleno desenvolvimento na aprendizagem das crianças. Apesar da fala de Cagliari ter sido produzida há mais de três décadas, ela aprofunda a compreensão do processo de alfabetização, não limitando esse processo a apenas os três anos determinados pelo Conselho Nacional de Educação (2011), levando-nos a compreender que esse processo é longo, em se tratando de alfabetização dentro das práticas sociais de uso da leitura e da escrita e não apenas pensando-a como o processo de aquisição da leitura e da escrita.

Devemos ter em mente que o processo de aquisição da língua, oral e escrita, é diferente do processo de desenvolvimento da mesma, sendo que este último é considerado um processo contínuo, ininterrupto. Desse modo como nos apresenta Soares (2015), alfabetizar é ensinar a ler e a escrever, é o domínio da "mecânica" da língua escrita; "A alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito", nos termos de Soares (2015, p. 16).

Vale ressaltar que esses conceitos são parcialmente verdadeiros, pois a língua escrita não é um registro fiel do que é articulado na fala, isto é, a relação grafema e fonema não é perfeita, sendo assim "não se escreve como se fala, mesmo quando se fala em situações formais; não se fala como se escreve, mesmo quando se escreve em contextos informais" (Soares, 2015, p. 17).

A alfabetização corresponde ao ensino-aprendizagem do ler e escrever, uma atividade mecânica, que exige reflexão para se fazer profícua às práticas sociais. A aplicação da leitura e da escrita nas práticas sociais que as utilizam caracteriza *o Letramento.* De acordo com Soares (2014), este termo surgiu da palavra inglesa *literacy,* que traduzido para o português usamos a palavra letramento, e significa "a condição de ser letrado"[97]. No Brasil, e provavelmente na Língua Portuguesa, este termo foi usado pela primeira vez por Mary Kato em seu livro: *No mundo da escrita:* uma perspectiva psicolinguística, em 1986. Daí em diante apareceram outros trabalhos relacionados à temática do letramento, Tfouni (1988), Kleiman (1995), Soares (1998), dentre outros.

Em Soares (2014), encontra-se um conceito para letramento que demonstra que há uma interseção entre essas duas definições, pois ela cita que o letramento é o "**resultado da ação de ensinar e aprender** as práticas sociais de leitura e escrita", enquanto que a alfabetização é "**ação de ensinar/aprender** a ler e a escrever" (*grifo nosso*). Percebemos por estes conceitos que a alfabetização e o letramento estão extremamente relacionados ao sistema de produção e uso da linguagem alfabética, sendo que o letramento vai além de habilitar o indivíduo para a tecnologia da leitura e da escrita, pois este insere o sujeito no mundo letrado, isto é, a pessoa participa efetivamente dos eventos de letramento, das práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

A Alfabetização e o Letramento são as etapas iniciais do processo de aquisição da leitura e da escrita. Embora cada sentença tenha uma significação

[97] Soares (2014) explica o significado do termo letrado "versado em letras, erudito" e ressalta ainda que este significado nada tem a ver com o sentido da palavra letramento, letrado neste caso recebe significado diferente daquele encontrado nos dicionários de Língua Portuguesa. Para saber mais, ler Soares, M. (2014). *Letramento:* um tema em três gêneros. 3. ed. – 2. reimp. - Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 32.

própria, elas estão intimamente ligadas entre si, inter-relacionadas e inerentes ao desenvolvimento da aprendizagem.

Propomos que a alfabetização não deve ser considerada apenas como um processo de codificação e decodificação do oral para o escrito, e vice-versa, mas deve ser tratada como um processo de apropriação de um sistema de escrita convencional, com regras próprias e complexas, com múltiplas facetas – psicológica, morfológica, semântica, linguística, em que todas sejam desenvolvidas de modo reflexivo, nos construtos da linguagem oral e escrita, sem que haja vantagem de uma faceta sobre a outra. Na seção seguinte, discutiremos aspectos relacionados à consciência fonológica.

Consciência fonológica

O trabalho com a consciência fonológica é algo que deve ser aprimorado, direcionado e planejado pelo professor, como uma forma de desenvolver uma habilidade inerente ao ser humano e que pode auxiliar significativamente no processo de alfabetização e aquisição do princípio alfabético.

A consciência fonológica é um dos níveis da consciência metalinguística, é o mais estudado e investigado dentre eles, e diz respeito à capacidade que a criança possui de refletir a língua em sua estrutura, mesmo antes de iniciar sua vida escolar, e que na escola deve ser aprimorado para a apreensão do princípio alfabético.

Data-se de meados dos anos 1970[98] o surgimento de estudos sobre o desenvolvimento das habilidades metalinguísticas em crianças. Soares (2016) aponta que só a partir daí tenha sido reconhecida a importância de que a criança, para compreender a escrita alfabética, desenvolva a consciência fonológica, a sensibilidade aos sons e à segmentação das palavras.

Lamprecht et al. (2012) trata a consciência fonológica como sendo a capacidade humana de pensar a língua como objeto, de analisar, reconhecer e manipular os sons da fala. Rigatti-Scherer (2012) complementa este conceito

[98] Ver Bowey (1994).

trazendo que é também estar consciente de que a palavra falada é constituída de partes que podem ser segmentadas e manipuladas.

A consciência fonológica também é considerada como a consciência dos sons que compõem as palavras que ouvimos e falamos (Cardoso-Martins, 1995).

De acordo com Alves (2012), a consciência fonológica deve ser vista como muito mais do que apenas um conhecimento acerca dos sons, nesse sentido, é fundamental a capacidade de manipulação, ou seja, a capacidade de apagar, adicionar ou substituir sons. Segundo Alves (2012, p.31), "a língua pode ser segmentada de diversas formas, pois as frases são segmentadas em palavras; as palavras em sílabas; a sílaba, por sua vez, pode ser separada em *onset*[99] e *rima"*. A sílaba pode ainda ser segmentada em unidades menores, chamadas fonemas.

Este autor resume suas considerações a respeito da consciência fonológica evidenciando que "**reflexão** e **manipulação** são duas palavras-chave na definição de consciência fonológica" (*grifo do autor).* Definição na qual compartilhamos, pois acreditamos que o indivíduo necessita refletir, criar hipóteses, compreender que a língua pode ser segmentada em unidades menores – frases em palavras, palavras em sílabas, à sílaba em unidades intrassilábicas (onset e rima)[100], até chegar à menor unidade de som com caráter distintivo na língua, os fonemas; saber manipular as unidades fonológicas constituintes da língua, como substituir, suprimir, transportar, explorar os fonemas, as rimas, segmentar palavras, para então considerarmos que o sujeito se apropriou da língua com consciência fonológica.

Para Melo (2006), a consciência fonológica é a habilidade de prestar atenção aos sons da fala como unidades independentes do significado da palavra.

Freitas (2004 b) considera que a consciência fonológica pode ser definida como a habilidade do ser humano de refletir conscientemente sobre os sons da fala. A consciência fonológica permite que a língua seja um objeto de pensamento, possibilitando a reflexão sobre os sons da fala, o julgamento e a manipulação da estrutura sonora das palavras. A mesma autora afirma que a consciência fonológica

[99] Segundo a Fonologia de base gerativista, a sílaba é entendida como uma unidade que possui uma estrutura interna, *onset* (ou ataque, ou aclive), núcleo (ou pico) e coda (ou declive). O núcleo e a coda formam a chamada rima da sílaba. Ver mais em Seara et al, 2015, p. 117.
[100] Para melhor compreensão destes conceitos, ver a Teoria Métrica da Silaba (Selkirk, 1982).

pressupõe a capacidade de identificar que as palavras são constituídas por sons que podem ser manipulados conscientemente. Ela permite ao "falante reconhecer que as palavras rimam, terminam ou começam com o mesmo som e são compostas por sons individuais que podem ser manipulados para a formação de novas palavras" (Freitas, 2003, p. 156).

Muitos são os autores que definem o que é consciência fonológica e percebemos que esses conceitos se assemelham, um conceito amplia o outro, e algo é comum entre eles, todos concordam que consciência fonológica é a capacidade de refletir sobre os sons da língua. Para Soares (2016, p. 166), "capacidade de focalizar os sons das palavras, dissociando-as de seu significado, e de segmentar as palavras nos sons que as constituem caracteriza a *consciência fonológica.*" (*Grifo da autora*).

De acordo com Freitas (2004a, 2004b), não são somente habilidades diferentes, mas têm-se diferentes níveis linguísticos que partem desde a consciência das palavras até a consciência dos fonemas (tais como consciência da sílaba, das unidades intrassilábicas e dos fonemas).

Conforme Alves (2012),

> a consciência fonológica, então, caracteriza-se por uma grande gama de habilidades que, justamente por serem distintas e por envolverem unidades linguísticas também diferenciadas, revelam-se em momentos específicos da maturação da criança (Alves, 2012, p. 32).

Como vimos, a consciência fonológica tem etapas inerentes à faculdade humana, mas nem todas as habilidades a ela pertencentes nós já possuímos, algumas devem ser treinadas, desenvolvidas gradativamente, de acordo com o grau de maturidade do indivíduo. São os chamados níveis de consciência da língua (Freitas, 2004a, 2004b).

O desenvolvimento da consciência fonológica se dá por meio de um *continuum,* isto é, se desenvolve por um processo gradativo de complexidade, uma criança desde muito cedo pode perceber que a palavra tem partes (sílabas) e que elas possuem tamanhos diferentes ou a falta de uma sílaba em uma palavra pronunciada, bem como ter sensibilidade às rimas das palavras, com as quais tem

contato principalmente nas músicas e histórias infantis; esses conhecimentos demonstram sensibilidade fonológica, porém estas fazem parte de níveis de complexidade diferentes entre si.

> A consciência fonológica, então, caracteriza-se por uma grande gama de habilidades que, justamente por serem distintas e por envolverem unidades linguísticas também diferenciadas, revelam-se em momentos específicos de maturação da criança (Alves, 2012, p. 32).

Sobre o tempo de maturação da criança para cada nível de consciência fonológica, esta

> [...] pode ser observada já em crianças com idade de 3 anos, no que diz respeito à detecção de rimas, e em crianças com idade de 4 anos, no que se refere à segmentação de palavras em sílabas. Na idade que varia entre 3-4 anos, a criança se mostra sensível às regras fonológicas de sua língua. Aos 6 anos, idade que geralmente corresponde ao período em que se cursa a 1ª série do ensino fundamental, a criança já apresenta o domínio da consciência fonêmica e o domínio quase total da segmentação silábica. A partir dos 6 anos de idade, espera-se que haja o desenvolvimento da consciência fonológica em todos os níveis (Ribeiro, 2011, p. 102).

A explicitação de Ribeiro (2011) demonstra que a evolução no desenvolvimento dos níveis de consciência fonológica é gradual e a progressão se faz de acordo com o grau de maturidade e o nível de aprendizagem da criança. No entanto, não é regra que crianças com 6 anos já estejam aptas ao desenvolvimento da consciência fonológica em todos os níveis, principalmente, quando se trata de alunos das redes públicas de educação, pois é nesta idade que eles estão iniciando o processo de alfabetização.

De acordo com essas informações, entendemos que os alunos, aos quais serão aplicadas as atividades presentes neste trabalho, se encontram em processo tardio de apreensão da consciência fonológica, pois os alunos analisados têm idade entre 7 e 8 anos, e ainda estão desenvolvendo a consciência da segmentação da palavra em sílabas, isto é, na consciência da sílaba. De modo geral, eles ainda estão se

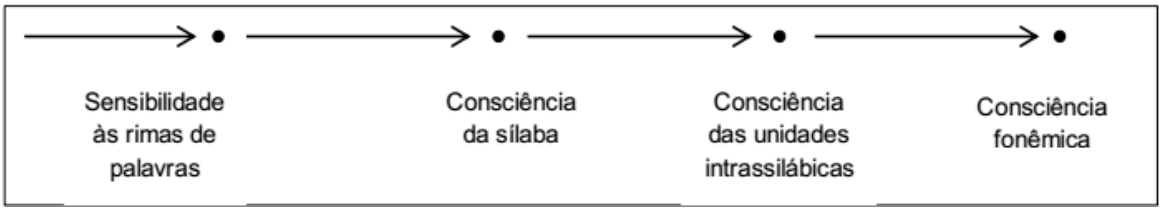
familiarizando com a ideia da segmentação das frases em palavras, e das palavras em sílabas, em um processo lento. Desse modo, o trabalho de intervenção será necessário, pois acreditamos que a partir dele o emprego da consciência fonológica na aprendizagem da leitura e da escrita alfabética surtirá um melhor efeito junto ao processo de alfabetização.

Os níveis de consciência fonológica operam sobre unidades linguísticas distintas, desse modo não há

> um consenso entre os pesquisadores a respeito do número de níveis de consciência fonológica, a maioria dos autores costumam caracterizar os seguintes: consciência no nível das sílabas, consciência no nível das unidades intrassilábicas e consciência no nível dos fonemas (consciência fonêmica) (Alves, 2012, p. 34).

Porém, Alves (2012) apresenta um *continuum*, no qual acrescenta mais um nível de consciência fonológica, conforme apresentamos na Figura 1.

Figura 1 – O *continuum* dos níveis de consciência fonológica



Fonte: Alves (2012, p. 33)

Coadunando com o autor, as atividades elaboradas para esta pesquisa seguem na perspectiva do *continuum* apresentado da Figura 1, com nível de complexidade graduado a cada atividade, partindo do nível mais simples, até chegar ao mais complexo.

De acordo com Seara et al. (2015, p.168),

> nos últimos trinta anos, as pesquisas têm demonstrado que a consciência fonêmica está estreitamente relacionada ao

> sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita alfabética e que, embora a habilidade não seja um pré-requisito, ela determina em alguma medida a formação de bons e maus leitores.

Em vista disso, ressaltamos a importância do trabalho com a consciência fonológica para crianças em fase de alfabetização, devido a sua significativa interferência positiva no processo de aquisição da língua escrita.

Assim, entendemos que as sugestões de atividades para se trabalhar os vários níveis de consciência fonológica propostas em Alves (2012) vão ao encontro de nossas expectativas e anseios. A seguir, faremos a apresentação de uma proposta de atividades referente ao trabalho da consciência fonológica em sala de aula.

Proposta de atividades voltadas para a consciência fonológica

As atividades propostas neste trabalho foram elaboradas partindo do *continuum* dos níveis de consciência fonológica, apresentados em Alves (2012, p. 32), em que o autor afirma que

> Os diferentes níveis de consciência fonológica se desenvolvem em um *continuum* de complexidade, indo desde uma sensibilidade às rimas, passando pela capacidade de manipulação de sílabas e de unidades intrassilábicas (menores que uma sílaba) e indo até a menor unidade capaz de mudar o significado, o fonema.

As habilidades de consciência fonológica são desenvolvidas em um processo gradual, constituindo assim um *continuum* de complexidade. Nesse trabalho partiremos da sensibilidade à rima, indo para a consciência da sílaba, consciência da palavra[101], isto é, consciência das extremidades da palavra - a compreensão da

[101] Este termo está sendo agregado ao *continuum* proposto por Alves (2012), referindo-se à consciência dos limites da palavra, isto é, da criança perceber que as palavras na escrita não são ligadas umas às outras ou em outros casos que não são separadas. Exemplos: 'sedivertiu', 'pen sando'. Constituindo casos de hipossegmentação e hipersegmentação, respectivamente.

composição de uma palavra, a consciência das unidades intrassilábicas, para chegarmos ao nível mais elaborado da consciência fonológica – a consciência fonêmica. E é nessa ordem que as atividades estão dispostas nesta pesquisa, trabalhando gradativamente cada nível da consciência fonológica.

Para realizar este trabalho partimos da investigação dos principais problemas de leitura e, principalmente, de escrita, recorrentes no 2º ano do EFI, investigando assim sua natureza, mediante a análise de textos produzidos pelos alunos em atividades propostas no dia-a-dia escolar. Após esta etapa, pudemos verificar várias dificuldades, sendo que três delas foram mais recorrentes e levam os alunos a produzirem os mesmos erros reiteradas vezes em diferentes produções de texto.

Os casos que valem a pena investigar e fazer exercícios associados para fazer com que o aluno perceba a relação entre fala e escrita e trabalhe a questão atrelada à consciência fonológica são os casos relacionados com os aspectos fonético-fonológicos, principalmente. Temos muitos casos de hipersegmentação e hipossegmentação, mostrando que o aluno ainda tem muito fortemente a informação veiculada à palavra fonológica, ou seja, os artigos e pronomes associados aos substantivos são vistos como uma única palavra. Além disso, há casos de apagamento das codas mediais, principalmente da coda medial /N/. Outros processos fonológicos foram detectados, bem como desvios de representação gráfica, ou seja, casos em que o aluno troca a grafia de letras para representar sons específicos, como o som do “s”. Esses últimos casos mais relevantes não serão tratados nas atividades propostas. Nossa ênfase está nos desvios que envolvem aspectos fonético-fonológicos.

Desse modo, nos exercícios trabalharemos questões que levem o aluno a refletir sobre os sons de sua língua materna e sobre a consciência fonológica a partir de atividades gerais de percepção e produção de sons e de situações relacionadas, bem como atividades que tratem especificamente das dificuldades apresentadas pelo grupo de alunos participantes da pesquisa.

Partindo dos dados coletados a partir das produções textuais dos alunos, encontramos subsídios para elaboração das atividades nas quais trabalharemos com habilidades que visam despertar e facilitar a compreensão da relação

grafofonêmica dos alunos, com o uso dos poemas musicados, objetivando que a criança ative mais sua percepção sonora, isto é, sua consciência fonológica.

Kato (2005) relaciona os atos de ler e de escrever aos de falar e de ouvir, pois todos são atividades de comunicação. Desse modo, a leitura e a audição de poemas musicados são alternativas viáveis como meio facilitador da apreensão da escrita através da assimilação dos sons das palavras. As rimas e a musicalidade desse gênero serão elementos relevantes para apreensão da aprendizagem.

Partindo dos resultados, as atividades a serem feitas serão embasadas na consciência fonológica e nos aspectos relacionados, como estratégia de alfabetização, tendo como base textual poemas musicados de Vinicius de Moraes, Toquinho e Manoel de Barros. A escolha desses autores e seus respectivos textos se deu pela temática relacionada ao universo infantil. Os textos contêm amplitude temática para possibilitar um trabalho que interaja com as vivências e os saberes que cada aluno traz consigo para a sala de aula.

Os poemas musicados serão utilizados nessa proposta como unidade textual de ensino para a elaboração das atividades de consciência fonológica, isto se dá pelo fato de que o propósito é apresentar exercícios voltados para a consciência fonológica, porém ressaltamos que o texto literário não deve ser usado como pretexto para ensinar regras gramaticais ou outras nuances da língua. Os PCN propõem que a leitura literária envolva o exercício de reconhecimento das singularidades e das propriedades compositivas que permeiam a escrita. Sendo assim, o texto literário deve ser explorado em sua plurissignificância e em suas especificidades, pondo-se como uma unidade de ensino a serviço de uma formação voltada para as práticas sociais.

Em vista disso, recomendamos que, antes da aplicação destas atividades, o professor proporcione aos alunos o estudo dos gêneros, apresentando-lhes suas particularidades, as facetas que os compõem, para que ao final deste processo o aluno seja capaz de reconhecer, compreender, produzir e fazer o uso adequado do gênero em suas práticas sociais.

A teoria dos gêneros textuais está incorporada nos PCN, que afirmam que a unidade básica do ensino deve ser o texto, no entanto, sem descuidar-se de seus

elementos constituintes como as frases, as palavras e as unidades menores que as compõem. Todos estes elementos devem estar contextualizados.

As atividades foram elaboradas dentro de uma proposta lúdica, com jogos e brincadeiras que promovem uma reflexão acerca da língua e de sua organização nos construtos das aprendizagens. A esse respeito, Brandão et al (2009, p. 14) nos esclarecem que

> Nos momentos de jogo, as crianças mobilizam saberes acerca da lógica de funcionamento da escrita, consolidando aprendizagens já realizadas ou se apropriando de novos conhecimentos nessa área. Brincando, elas podem compreender os princípios de funcionamento do sistema alfabético e podem socializar seus saberes com os colegas.

Depreende-se que os jogos auxiliam no desenvolvimento da aprendizagem das crianças. Estudos demonstram que as escolas devem promover, desde o último ano da educação infantil, jogos que levem à reflexão sobre palavras, rimas e sílabas semelhantes (Morais, 2004). Segundo Seara et al (2015, p. 167), "vários estudos têm demonstrando que jogos linguísticos que trabalham as habilidades fonológicas em pré-escolares são caminhos para bons desempenhos em leitura[102]".

Assim, ao invés de propormos atividades com uma mesma estrutura de perguntas e respostas, optamos por atividades dinâmicas e que levem os alunos a refletirem a língua de maneira lúdica e espontânea. Os alunos serão levados a refletirem sobre a construção da palavra - as letras, as rimas, as sílabas, a ordem como cada uma deve estar disposta em cada palavra e como a eliminação ou a inserção de uma letra ou um fonema pode provocar grande mudança na constituição e no significado de uma palavra.

A avaliação das atividades será por meio da observação dos alunos no desenvolvimento das atividades, da análise das atividades aplicadas para cada aluno com registro dos resultados em um caderno de acompanhamento da pesquisa e

[102] Alguns autores citados por Seara et al. (2015) são: Liberman et al., 1988, apud Godoy, 2008; Dehaene, 2012; Morais et al., 1979; 1986, apud Godoy, 2008; Cagliari, 1996, dentre outros.

registro em tabela de acompanhamento da aprendizagem das crianças em fase de alfabetização, sugerido pelo MEC (2012).

Para exemplificação, segue a exposição de algumas atividades.

Atividade 1

A FOCA Vinicius de Moraes, Toquinho	
Quer ver a foca Ficar feliz? É pôr uma bola No seu nariz Quer ver a foca Bater palminha? É dar a ela	Lá vai a foca Toda arrumada Dançar no circo Pra garotada Lá vai a foca Subindo a escada Depois descendo

Fonte: http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/musica/cancoes/foca. Acesso em: 21.03.2017.

Sugerimos que o poema seja entregue aos alunos e que se proponha uma leitura silenciosa e logo após uma leitura coletiva.

As **questões 1 e 2** desta atividade são voltadas para a efetivação da **consciência das rimas**, por meio do poema musicado "A foca", escolhido por apresentar uma temática do universo infantil e principalmente por apresentar uma linguagem marcada pela musicalidade, efetivada pelas rimas.

Na **questão 3,** o aluno treinará a capacidade de sintetizar sílabas segmentadas, para a composição de palavras, e, na **questão 4**, treinará a habilidade de contar sílabas de palavras. Ambas as atividades fazem parte da **consciência no nível da sílaba.**

1) Leiam o poema e pintem, em cada estrofe, as palavras que rimam entre si. Use uma cor diferente para cada par de palavras.

2) Agora que identificaram as palavras que rimam no poema, escreva os pares de rimas encontrados na questão anterior e escreva outra palavra que rime com as que já foram encontradas.[103]

Espera-se que os alunos identifiquem: ***FELIZ – NARIZ, PALMINHA –SARDINHA, BRIGA – BARRIGA, ARRUMADA – GAROTADA, ESCADA – DESENGOÇADA, COITADINHA – SARDINHA.***

3) Vamos brincar de construir as palavras unindo as suas partes. Eu vou falar as sílabas e vocês me dirão que palavra eu disse. Depois todos registrarão a palavra pronunciada.[104]

Palavras que serão pronunciadas em sílabas.

FO-CA	BA-TER
FE-LIZ	SAR-DI-NHA
BO-LA	BRI-GA
NA-RIZ	CIR-CO
BRI-GAR	PAL-MI-NHA
GA-RO-TA-DA	ES-CA-DA
COI-TA-DA	ES-PE-TAR

IMPORTANTE

Professor, sugerimos que antes de aplicar essas atividades, haja a explicação dos conceitos de rima e sílaba aos alunos, apresentando-lhes vários exemplos.

4) De acordo com o desenho apresentado pelo(a) professor(a), escreva o número de sílabas de cada palavra correspondente à imagem.

IMAGENS SUGERIDAS: ESCADA, NARIZ, BARRIGA, BOLA, SARDINHA

[103] O objetivo desta atividade é verificar o nível da sensibilidade à rima.
[104] Atividade de síntese silábica, corresponde ao nível da consciência da sílaba.

Considerações finais

Este artigo discutiu informações relacionadas ao trabalho com a consciência fonológica nas séries iniciais no âmbito escolar. Identificamos que o trabalho em sala de aula precisa ser aperfeiçoado no sentido de promover uma reflexão linguística sobre os aspectos sonoros da língua.

O trabalho mais efetivo de atividades voltadas para a consciência fonológica, por meio de poemas musicados, trará benefícios aos alunos, que se sentirão mais motivados e empenhados para a realização de atividades que despertem o interesse pela realização dos sons e, consequentemente, pela compreensão maior de sua relação com a escrita.

Referências Bibliográficas

Alves, U. (2012). O que é consciência fonológica. In R. R. Lamprecht et al. (orgs.), *Consciência dos sons da língua: subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa* (pp. 29-41). Porto Alegre: EDIPUCRS.

Bowey, J. A. (1994). Grammatical Awareness and Learning to Read: a Critique. In E. M. H. Assink (ed.), *Literacy Acquisition and Social Context* (pp. 122-149). London: Harvester Weatsheaf.

Brandão, A. C. P. et al. (2009). Jogos de Alfabetização. Recife – Pernambuco: UFPE/CEEL.

Brasil (2011). *Plano Nacional de Educação*. PNE/2011-2020. Brasília: MEC/SEF.

Brasil (1997). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais*: Língua portuguesa: Ensino de primeira à quarta série. Brasília: MEC/SEF.

Brasil (2012). Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios*: ano 1: unidade 1 / Ministério da

Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. - Brasília: MEC, SEB.

Brasil (2015). *Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização*. Caderno de Apresentação / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB.

Brasil (2015). Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional*. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. A criança no ciclo de alfabetização*. Caderno 02 / Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. – Brasília: MEC, SEB.

Brasil (2012). Ministério da Educação. *Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º Anos) do Ensino Fundamental*. Brasília, dez.

Cagliari, L. C. (2009). *Alfabetização & Linguística*. São Paulo: Scipione.

Cagliari, L. C. (1982). *Leitura e Alfabetização*. Cadernos linguísticos, (3), 06-20. São Paulo: Unicamp.

Cardoso-Martins, C. (1995). (Org.). *Consciência fonológica e alfabetização.* Petrópolis, RJ: Vozes.

Costa, R. G. da. (2012). *Consciência fonológica em adultos da EJA*. Dissertação de mestrado. Salvador: Universidade Federal da Bahia, Instituto de Letras.

Dehaene, S. (2012). *Os neurônios da leitura*: como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Trad. Leonor Scliar-Cabral. Porto Alegre: Penso (original frânces de 2007).

Freitas, G. (2003). Consciência fonológica*:* rimas e aliterações no português brasileiro. *Letras de Hoje, 132*.

Freitas, G. (2004a). *Consciência fonológica e aquisição da escrita:* um estudo longitudinal. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Freitas, G. (2004b). Sobre a consciência fonológica. In R. R. Lamprecht et al. (Orgs.), *Aquisição fonológica do português*: perfil de desenvolvimento e subsídios para terapia (pp. 177-192). Porto Alegre: Artes médicas.

Kato, M. (2005). *No mundo da escrita:* uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

Kleiman, Â. (1995). *Os significados do letramento:* uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado da Letras.

Lamprecht, R. R. et al. (2012). *Consciência dos sons da língua. Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa*. Porto Alegre: EDIPURS.

MEC (2012). Ministério da Educação. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – Currículo na alfabetização*: concepções e princípios. Brasília.

Melo, R. (2006). *A relação entre consciência fonológica e aquisição da leitura e da escrita de jovens e adultos.* Tese (doutorado) - Programa de Pós-graduação em Psicologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Psicologia, Rio de Janeiro.

Morais, A. G. (2004). A apropriação do sistema de notação alfabética e o desenvolvimento de habilidades de reflexão fonológica. *Letras de Hoje*, *39* (3), 35-48.

Ribeiro, V. da S. (ago/dez 2011). Consciência fonológica e aprendizagem da leitura e da escrita: uma análise dessa relação em crianças em fase inicial de alfabetização. *Entre palavras*, Fortaleza - ano 1, *1* (1), 100-116. Disponível em: <file:///D:/user/Downloads/8-78-2-PB.pdf>. Acesso em 25.03.2017

Rigatti-Scherer, A. P. (2012). Conversa inicial. In R. R. Lamprecht et al. (orgs.), *Consciência dos sons da língua*. Subsídios teóricos e práticos para alfabetizadores, fonoaudiólogos e professores de língua inglesa. Porto Alegre, EDIPUCRS, 23-26.

Seara, I.C.; Nunes, V.G., & Lazzarotto-Volcão, C. (2015). *Para conhecer Fonética e Fonologia do português brasileiro.* São Paulo: Contexto.

Selkirk, E. O. (1982). *The Syllable*. In V. D. Hulst, & N. Smith (Ed.), *The structure of phonological representations* (pp. 337-383). Dordrecht: Foris, v.2.

Soares, M. (2004). Letramento e Escolarização. In V. M. Ribeiro (Org.), *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global.

Soares, M. ([1998]2014). *Letramento*: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica.

Soares, M. (2015). *Alfabetização e letramento.* 6. ed., 7ªª reimpressão. São Paulo: Contexto.

Soares, M. (2016). *Alfabetização:* a questão dos métodos. São Paulo: Contexto.

Tfouni, L.V. (1988). *Adultos não alfabetizados*: o avesso do avesso. Campinas: Pontes.

Vinicius de Moraes, T. *A foca.* Disponível em: <http://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/musica/cancoes/foca>. Acesso em: 21.03.2017.

LEITURA DOS PCNS/LP À LUZ DA TEORIA DA ENUNCIAÇÃO BENVENISTIANA: DISSIMETRIA ENTRE O TEXTO E O LEITOR

Márcia Elisa Vanzin Boabaid

UFSM/FW, Universidade Federal de Santa Maria. marcia.boabaid@ufsm.br. Frederico Westphalen, Brasil.

Resumo:

Este trabalho, a partir da leitura da teoria enunciativa criada por Émile Benveniste, questiona quem são os interlocutores dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do terceiro e quarto ciclos (PCNs/LP). A hipótese que norteou esta pesquisa foi a de que havia uma dissimetria entre o texto, o leitor e o entendimento que esse faz do material textual ocasionada, principalmente, porque o interlocutor – professor da educação básica – não se reconhecia *no* texto e, como consequência, não estabelecia referência *com* o texto. Partimos de duas possibilidades de análise: a) o professor de língua materna, para poder fazer uma leitura adequada do documento deve considerar que há uma relação interlocutiva suposta; b) a Teoria da Enunciação de base benvenistiana dispõe de aparato teórico-metodológico que permite reconhecer as marcas no texto que põem em evidência essa relação. A constatação de que havia distorção da imagem do professor idealizada pelo documento e aquele que de fato está na escola e possivelmente lê os PCNs/LP é que este estudo se estruturou, pois a não identificação do leitor "real" com o texto sugere a dissimetria entre os PCNs/LP e o alocutário pretendido. Neste sentido, como implicadores da dificuldade de leitura destacamos o desconhecimento, por parte do professor, das teorias que estruturam o texto, seja pela falta de clareza terminológica ou pelo despreparo do interlocutor para interpretar textos teóricos, o que sugere espectros diferenciados de compreensão.

Palavras-chave:

Texto; Enunciação; Teoria da enunciação; PCNs/LP; Interlocutor.

Considerações Iniciais

Nas últimas décadas a temática da educação adquiriu centralidade na agenda das discussões que envolvem as políticas públicas educacionais, tanto no que se refere às propostas, aos planos governamentais, quanto às pesquisas no meio acadêmico. Os profissionais da educação há muito mostram insatisfação com a prática educacional. Somado a isso, muitos estudos foram desenvolvidos com vista à busca de soluções para os diferentes insucessos no âmbito escolar, sempre subsidiados por referenciais teóricos, mas os resultados destes estudos não chegavam ao professor e, por conseguinte, não contribuíam para a atividade de sala de aula.

Os diversos desafios de ensinar a disciplina de Língua Portuguesa, principalmente no que se refere à concepção teórica abordada nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (doravante PCNs) também são objetos de estudos de pesquisadores e professores no meio acadêmico. Há expressivo número de pesquisas e publicações que focalizam os *PCNs*, em específico, o de Língua Portuguesa. Entretanto, se, por um lado, muito se tem dito e escrito sobre esse assunto, é verdade também que, por outro lado, muito ainda se precisa fazer, a fim de que a proposta ali focalizada chegue para o professor e contribua no trabalho de sala de aula.

Reconhecemos, porém, que os professores vivem períodos de insegurança quanto à metodologia mais adequada para ensinar português na escola. Neste sentido, as teorizações acadêmicas sobre o conteúdo dos parâmetros revelam-se construtos potencialmente relevantes para a ressignificação das práticas docentes. Se, porém, o advento e a discussão dos PCNs contribuíram, ainda que timidamente, para a melhoria e mudanças no ensino público e privado, ações significativas parecem não se efetivar devido a inúmeros professores desconhecerem os eixos desse novo ideário. Além do que parece haver, por significativa parcela dos professores, redobrada atenção acerca da legitimidade e viabilidade do texto norteador, o que, de certa forma, contribui para a não efetivação da proposta.

Equilibrar a passagem de um modelo tradicional de ensino de língua, focado nas concepções meramente conceitual e normativa da gramática, para uma prática

centrada nos usos da língua, na produção e recepção de textos, sustentada por teorias linguísticas em que a língua é contemplada numa perspectiva enunciativo-discursiva, tem provocado muitas discussões e suscitado reflexões por parte dos estudiosos da linguagem. Mas, na escola, os professores não foram preparados para ler o texto doutrinador ou não foram instrumentalizados para transitar neste escrito?

Necessário considerar que o texto curricular tem interlocutor - professores da educação básica - contudo, se o documento foi elaborado e desenvolvido para atender a esse público determinado, por que, efetivamente, não se estabelece na ambiência escolar? Na tentativa de responder a essa indagação, têm-se duas motivações: a primeira, o entendimento e a aplicabilidade dos PCNs/LP no ambiente escolar se veem afetados pela não coincidência entre a instância pretendida e a instância real de alocução; a segunda é de natureza teórica: a teoria da Enunciação de Émile Benveniste fornece os recursos necessários para a análise destas instâncias no texto – a pretendida e a real.

Neste sentido, partimos da hipótese de não haver coincidência da instância de alocução pretendida com os alocutários reais que se instauram na leitura do texto. Essa afirmação é um paradoxo, uma vez que o documento foi criado para ser um recurso pedagógico, para transitar e subsidiar teoricamente a escola na elaboração do projeto educativo e subsidiá-la na organização do planejamento escolar. Entretanto, verificamos que, na prática, ocorre exatamente o contrário: os PCNs/LP não fazem parte da rotina de leitura dos professores de língua materna, e, por vezes, são lidos, mas não são compreendidos pelo interlocutor. É na tentativa de entender porque tal problema se instaura que tomamos como objeto de investigação o referido documento do ponto de vista enunciativo, com o intuito de lê-lo e (re)conhecer o interlocutor.

Refletir sobre os PCNs do ponto de vista enunciativo é um caminho para repensar sobre o ensino da língua portuguesa, uma vez que permite estabelecer motivações que, além de dirigirem o estudo, podem auxiliar na leitura mais qualificada do texto em questão. São elas: a) o professor de língua materna, para fazer uma leitura adequada do texto PCNs/LP, deve considerar que há uma relação interlocutiva suposta; b) a Teoria da Enunciação de base benvenistiana dispõe de

aparato teórico-metodológico que permite reconhecer as marcas no texto que põem em evidência essa relação.

Para dar conta desses propósitos, este artigo organiza-se em três seções: a primeira delineia a escola brasileira e a proposta do documento de Língua Portuguesa do terceiro e quarto ciclos; na sequência, será feito, de forma breve, o registro das bases teóricas que pautam o estudo; na terceira seção, será proposta a elaboração de um quadro figurativo da enunciação, construído a partir da leitura do documento.

Escola, reformas educacionais e PCNs de Língua Portuguesa: mais de uma década (*en passant)*

Vimos, na década de 90, o brotar de vários documentos educacionais - leis, diretrizes, pareceres – que objetivavam estabelecer um novo horizonte para a educação brasileira. Um dos documentos partejados, neste período, foram os PCNs, em 1998. O referido documento surgiu para auxiliar a compreensão do novo cenário educacional, ampliando as reflexões acerca do sistema educacional brasileiro, o que envolveu não só profissionais ligados à educação, mas também à sociedade em geral e tornou-se veículo norteador das propostas curriculares brasileiras. Hoje, mais de uma década da publicação, a falta de clareza em relação à proposta e à aplicabilidade do conteúdo, ainda persiste.

Necessário pontuar que o referido documento foi elaborado com a finalidade de (re)direcionar o quadro de fragilidade nas escolas provocado pelo alto índice de repetência e evasão, pelas desigualdades regionais – que promovem desníveis educacionais –, pelo baixo aproveitamento escolar, pela defasagem idade/série e pelos entraves que impedem uma parte considerável da população fazer valer seus direitos e interesses fundamentais, como o acesso à educação universal e de qualidade eram também indícios de que era necessário repensar a prática pedagógica. Com o objetivo de compreender e atenuar este grave problema social, o Brasil, por intermédio de representantes do Ministério da Educação e Cultura, participou da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia.

O resultado deste encontro assinalou que a educação é o canal de acesso à modernização e um meio para minimizar os contrastes e a exclusão social, agindo com perseverança na busca de conhecimento e no exercício da cidadania. Assim sendo, teve início o processo de redemocratização do País, somado às transformações nos campos políticos, econômicos, sociais e culturais, além dos avanços nas áreas da tecnologia e da informação, o que provocou alterações substanciais nas demandas e expectativas da sociedade brasileira, principalmente no que se refere ao mercado de trabalho. Diante desta nova realidade, tornaram-se imprescindíveis a democratização e a permanência na escola, além da busca pela qualidade na educação básica, o que apontava a educação como meio para a superação das desigualdades sociais e para o desenvolvimento.

Os PCNs surgiram para auxiliar a compreensão deste novo cenário educacional, ampliando as reflexões acerca do sistema educacional brasileiro, envolvendo não só profissionais ligados à educação, mas também a sociedade em geral e tornou-se veículo norteador das propostas curriculares brasileiras. Dentre os propósitos destacam-se servir de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo das escolas, à reflexão sobre a prática pedagógica, ao planejamento das aulas e à análise e seleção de materiais didáticos, bem como contribuir para a formação e atualização profissional. Assim, tendo uma orientação dinâmica e visando a construir referências nacionais comuns ao processo educativo em todas as regiões brasileiras, institui-se como importante subsídio para socialização da prática profissional do docente.

Sob esta perspectiva, a necessidade de construir uma escola voltada para a formação dos cidadãos, na qual o professor deve não somente ensinar o conteúdo pontualmente, mas também fazer os alunos se sentirem integrantes de uma sociedade, que saibam opinar criticamente sobre tudo em sua volta é o eixo central do documento. Consoante aos tópicos já abordados, questionamos: como articular a proposta delineada no texto na ambiência escolar se interlocutor e texto não conseguem estabelecer diálogo?

PCNs de Língua Portuguesa do terceiro e quarto ciclos

Sem dúvida os PCNs alteraram significativamente o trabalho com a língua materna na escola e tornaram-se um ponto de reflexão, mas mesmo sendo um recurso para o ensino de língua materna não se estabelecem na ambiência escolar. O documento propõe que a escola organize o ensino de modo que o aluno possa desenvolver seus conhecimentos discursivos e linguísticos, sabendo ler e escrever conforme seus propósitos e demandas sociais; expressar-se apropriadamente em situações de interação oral diferentes daquelas próprias de seu universo imediato e refletir sobre os fenômenos da linguagem, particularmente os que tocam a questão da variedade linguística, combatendo a estigmatização, discriminação e preconceitos relativos ao uso da língua.

No que concerne ao subsídio na disciplina de Língua Portuguesa, assinalam que a prática de ensino deve estar pautada no uso da linguagem, ou seja, "toda educação comprometida com o exercício da cidadania precisa criar condições para que o aluno possa desenvolver sua competência discursiva" (PCNs/ LP, 1998, p.23). Assim, fica evidente que o domínio da linguagem é uma das condições para a participação social e compreender as relações intersubjetivas facilita a plena participação social.

Quanto à composição, organiza-se de duas partes. A primeira, *Apresentação da área de Língua Portuguesa*, contextualiza a situação atual do ensino de língua e apresenta-se como uma proposta em relação ao movimento de reestruturação curricular. A segunda, denominada *Língua Portuguesa no terceiro e no quarto ciclos*, é voltada às orientações para o trabalho escolar que deve ser desenvolvido com a linguagem nesses ciclos. Definem-se objetivos e conteúdos, explicitam-se orientações didáticas, descrevem-se relações entre o ensino de Língua Portuguesa e as tecnologias da comunicação e, por fim, propõem-se critérios de avaliação.

O documento sugere o texto como a unidade básica do ensino de língua materna, dando ênfase à noção de gênero como parte constitutiva do texto. A organização dos conteúdos de Língua é feita em dois eixos: práticas de uso e práticas de reflexão. O eixo *uso* se subdivide em Prática de *escuta* e de *leitura* de textos e Prática de *produção* de *textos orais* e *escritos*. Os conteúdos serão desenvolvidos em função do eixo *uso-reflexão-uso*.

Tendo este recorte sugere que o ensino da língua materna em todos os anos da educação básica é importante para facultar ao aluno melhor domínio da língua que fala, para que lhe seja possível assumir a palavra e produzir enunciados, constituindo-se como cidadão.

Considerando nossa hipótese inicial de que há dissimetria entre o texto PCNs e seu alocutário, entendemos necessário investigar o porquê desta lacuna, para tanto recorreremos aos pressupostos benvenistianos na tentativa de compreender, marcas no texto, quem pode ser concebido como instância pretendida de alocução.

As bases da Teoria da Enunciação de Benveniste

A teoria que embasa e motiva este estudo provém do conjunto de textos produzidos por Émile Benveniste e agrupados nas obras *Problemas de linguística geral I e II*, a que se convencionou considerar como os textos que fundam a Teoria da Enunciação benvenistiana.

Se a língua é um consenso coletivo e o homem a *reinventa* a cada instante, ler Benveniste e discorrer entre o labirinto da teoria da enunciação é observar e compreender o quadro interlocutivo dos PCNs, analisando como se instala a cena enunciativa no referido documento.

Para eleger os artigos que conduziriam este estudo priorizamos os que enfatizam o quadro interlocutivo, textos que por excelência falam do quadro figurativo da enunciação. Desta forma, selecionamos da obra *Problemas de Linguística Geral I* os artigos *Estrutura das relações de pessoa no verbo* (1946), *A natureza dos pronomes* (1956) e *Da subjetividade na linguagem* (1958) e da obra *Problemas de Linguística Geral II* o artigo *O aparelho formal da enunciação* (1970).

A seleção dos artigos citados possibilita entender conceitos significativos da teoria que contribuirão para que possamos investigar com quem o documento dialoga, ou, de acordo com a teoria de Benveniste, investigar o *tu* do referido texto.

O quadro figurativo da enunciação

> Porque creio que no fundo é aí que reencontramos o problema que a língua nos ensinou a ver. Do mesmo modo que não falamos aleatoriamente, quero dizer sem quadro, que nós não produzimos a língua fora de certos quadros, de certos esquemas que possuímos, do mesmo modo creio que a arte não se produz também fora de quadros ou esquemas diferentes mas que também existem.
>
> Émile Benveniste

O a*parelho formal da enunciação*, texto de 1970, reúne simultaneamente uma reflexão síntese e um esboço fecundo para o desenvolvimento de pesquisas que deixam em evidência a enunciação. O texto sintetiza e organiza as principais temáticas desenvolvidas por Benveniste a respeito do que ele nomeia de "o homem na língua", além de que é neste texto que o locutor busca significar e singularizar o seu ato individual de apropriação da língua, firmando a referência no seu discurso, constituindo-se como sujeito ao mesmo tempo em que constitui o outro em seu dizer.

A apropriação da língua, neste formato, depende de dois aspectos: a intersubjetividade, que está para a linguagem, e a subjetividade, que está para a língua. É de uma relação intersubjetiva que emerge a subjetividade. No *aparelho* a noção de referência está associada à enunciação, sendo essa entendida como um processo de apropriação individual da língua pelo locutor, também aponta que o falante utiliza a língua para se inserir em sua fala e estabelecer uma relação com o mundo.

Benveniste distingue três eixos para abordar a enunciação: a realização vocal da língua, semantização da língua em discurso, realização individual da língua e a definição no quadro formal de sua realização. Aqui daremos ênfase ao terceiro eixo que se dá por um ato que implica *eu-tu,* o quadro figurativo, e também *ele*.

A abordagem, neste enfoque, consiste em definir a enunciação no quadro formal de sua realização, ou seja, na enunciação o próprio ato deve ser considerado. A enunciação define-se como o *colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização*, ou seja, é o próprio ato de produzir um enunciado e não o texto do enunciado que é objeto de análise. Assim, a língua introduz o locutor como parâmetro para a enunciação. Este se apropria do aparelho formal da língua e

enuncia sua posição de locutor e quando se declarar locutor, automaticamente instala o outro, o alocutário. Desse modo, ao proferir *eu*, elege o seu interlocutor na pessoa do *tu.* Este dado é relevante neste estudo por dois motivos: o primeiro pela constatação de que o alocutário não pode ser pensado fora de uma situação proposta a partir do *eu*, porque *eu* é constitutivo do *tu*, ou seja, o *tu* só existe no *eu* . O segundo é de que na enunciação o locutor implica necessariamente um outro, ou seja, um *tu*. Neste segundo eixo é possível inferir que Benveniste previu a possibilidade de um alocutário interior ao discurso e a existência de diferentes graus de presença desse *tu* em enunciações diversas. Benveniste deixa pistas de que a enunciação pode postular um alocutário implicitamente, não importando o grau de presença atribuído a ele. Resumindo: a primeira condição da enunciação é a existência de um alocutário.

Assim, o funcionamento da língua está atrelado ao locutor, o qual se constitui como sujeito e coloca o outro na posição de alocutário, desta forma a enunciação é explicita ou implicitamente uma alocução. No estudo dos pronomes e da pessoa verbal, Benveniste diferencia os pronomes cuja referência depende da enunciação (*eu-tu*) daqueles cuja referência está relacionada à sintaxe da língua (os do paradigma do *ele*). A partir desta diferenciação opõe *eu-tu* a *ele* e funda a dicotomia pessoa/ não-pessoa.

Quando opomos uma pessoa à outra podemos entender a tríade *eu-tu-ele* e é possível perceber o que as distingue. O primeiro fato é de que não há homogeneidade entre elas. *Eu* é o locutor, ao se apropriar da língua enuncia-se com um *tu; tu* sendo aquele a quem o *eu* se dirige no momento em que se enuncia, tomando a palavra passa a ser *eu*, o qual se dirige a um *tu* , aquele que na situação anterior era *eu*. Quanto ao *ele,* o *não-pessoa*, não participa da instância discursiva. Para o locutor, a enunciação é a necessidade de referir pelo discurso, e para o outro, a possibilidade de correferir e, como resume Benveniste, o quadro da enunciação é a língua como um todo.

O processo de referenciação é parte da enunciação, ou seja, ao mobilizar a língua e dela se apropriar, o locutor estabelece uma relação com o mundo via discurso, e o alocutário correfere no diálogo, única realidade linguística.

A categoria de *pessoa* (*eu-tu*) é um conceito que se opõe à de não-pessoa (*ele*). Quando se instala a subjetividade surge a noção de *pessoa*, estabelecendo relações de organização e de significação. Assim, as três pessoas do discurso não têm o mesmo estatuto, isso porque a primeira pessoa apresenta uma situação especial na conjugação, o que a difere das demais. *Eu* e *tu* são sempre os participantes da comunicação, o *ele* designa qualquer ser ou não designa ser nenhum. Com efeito, usa-se apenas a terceira pessoa, quando a pessoa não é determinada, notadamente, na chamada expressão impessoal, em que um processo é relatado como puro fenômeno quando cuja produção não está ligada a qualquer agente ou causa. Depois, *eu* e *tu* são reversíveis na situação de enunciação, isso porque quando dirijo a palavra a alguém, ele é o *tu;* quando ele me responde, ele passa a ser *eu* e *eu* torno-me *tu*. No entanto, essa reversibilidade não é possível com o *ele*. A terceira pessoa é a única com que qualquer coisa é predicada verbalmente, uma vez que *ele* não implica nenhuma pessoa, pode representar qualquer sujeito ou nenhum sujeito.

É na definição do quadro formal que Benveniste faz aparecer, na própria estrutura da língua, a presença constante de elementos do discurso: o sujeito e a referência. Assim, a enunciação, enquanto realização individual, como um processo em que o locutor se apropria do aparelho formal da língua e, por meio de índices específicos e procedimentos acessórios, configura, no próprio ato, um aparelho formal de enunciação, assinalando sua presença no seu próprio dizer, constitui-se como sujeito.

Desta forma, no momento em que desenha o aparelho formal, Benveniste deixa claro que o ato individual de apropriação da língua introduz aquele que fala em sua fala. Esse é um dado constitutivo da enunciação, ou seja, a presença do locutor em sua enunciação cria um centro de referência interno a partir do qual se criam as demais relações.

O quadro figurativo da enunciação: instância de leitura dos PCNs/LP

> Esta característica coloca necessariamente o que se pode denominar *o quadro figurativo da enunciação*. Como forma de discurso, a enunciação coloca duas "figuras" igualmente necessárias, uma origem, a outra, fim da enunciação. É a estrutura do *diálogo*. Duas figuras na posição de parceiros

> são alternativamente protagonistas da enunciação. Este quadro é dado necessariamente com a definição de enunciação. (Benveniste, 1989, p.87)

Se, de acordo com o documento, o professor da educação básica é, por excelência, o interlocutor dos *PCNs/LP* por que há visível distanciamento entre eles? O que pode ser visto como dificuldade para o interlocutor na leitura de textos oficiais?

É certo que esses questionamentos têm sido historicamente objeto de inúmeras discussões, mas em nosso ponto de vista, essa distância decorre, principalmente, **do não conhecimento**, por parte do interlocutor, das **teorias que estruturam a base do texto oficial.** De certa maneira, ao ter **dificuldades** em ler e propor um **sentido** à diversidade terminológica do documento**, o interlocutor tem dificuldades de ler o texto na sua integralidade.** Desta forma, **a flutuação terminológica**, diferentes significados/aplicações para o mesmo termo, o que pressupõe uma leitura em rede que oriente a elaboração de conceitos ali delineados, contribui para a (in)compreensão da proposta.

Assim, a partir da leitura do texto, assinalamos que **a falta de clareza terminológica seja uma causa do distanciamento do interlocutor em relação ao texto,** o que, **em termos enunciativos, indica uma dificuldade de constituição da referência do discurso.** Isso significa dizer que os conceitos teóricos que estruturam a base da proposta de ensino tencionam para uma **relação próxima entre eles**, mas também que **o significado de um pode remeter ao conhecimento ou clareza de outro termo**. Novamente aqui ratificamos a necessidade da leitura em rede.

Outro ponto importante é considerar que no processo de elaboração dos documentos oficiais os ajustes conceituais são múltiplos e refletem as opções entre **adeptos de diferentes abordagens teóricas e entre especialistas da área do conhecimento**. Ainda, perpassam o texto os diferentes modos de ver o ensino: pelos especialistas, pelos técnicos do MEC e pelas secretarias de educação. Dessa forma, para lermos um texto denso, como é o caso dos PCNs/LP, que cumpre uma função reguladora, **implica relacionar os termos aos seus autores e textos-fonte.** Com efeito, acreditamos que além de colaborar para aproximar conteúdo e

conhecimento, o texto deve instrumentalizar o interlocutor para explorar os caminhos teóricos que mapeia. Deste modo, torna-se imprescindível **o conhecimento de termos-chave pelas lentes do leitor, pois é elemento indispensável para elaborar o sentido**, pois diferentes cadeias teóricas podem (re)significar termos, oferecendo diferentes conceituações para um mesmo *termo*. **Essa definição pode ser a chave para a compreensão dos PCNs/LP.**

Neste sentido, o entendimento da concepção teórica de um dos termos é, indiscutivelmente, o indicativo responsável pela interpretação, fato incontornável para a construção do sentido. Isso remete ao estabelecimento **modelo de leitura do texto** e, consequentemente, **à metodologia**, dois elementos ausentes no construto do texto.

Na tentativa de situar o leitor acerca dos possíveis caminhos teóricos contemplados no texto, no final do documento constam as referências bibliográficas, muitas delas relacionadas a uma visão compartimentada do ensino. Dessa forma, o documento faz menção à mudança na forma de ensinar a língua materna, mas não aplica nem desenvolve como se efetivaria esta mudança. Não há um modelo *a priori*. As pistas demarcadas no texto **orientam o leitor para o entendimento da proposta** ali contida. Neste processo de leitura, **o leitor precisa compreender o que leu para que o texto possa, de fato, fazer sentido.** Situação semelhante ocorre com o entendimento de palavras-chave do texto. Não há definição clara sobre o significado ou compreensão que se deva ter em determinado uso, ou seja, não há o sentido restrito, uma compreensão unívoca. Essa dissidência é, sem dúvida, o que dificulta a leitura do texto parametrizador pelo professor e, por consequência, **o distanciamento do conteúdo do texto com a prática desenvolvida pelos professores na escola.** Eis aí um ponto importante da dissimetria entre o texto e leitor.

No que se refere à flutuação terminológica, exemplificaremos, como o interlocutor – professor da educação básica – lê o texto e, necessariamente precisa "ativar" os conhecimentos específicos para interpretar. Tomamos como exemplo o termo "gênero(s)" com 110 ocorrências. Vejamos:

> [...] a noção de **gênero**....., constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino... e não apenas em função de sua relevância social,

> mas também pelo fato de textos pertencentes a diferentes **gêneros**..... são organizados de diferentes formas. A compreensão oral e escrita bem como a produção oral e escrita de textos pertencentes a diversos **gêneros...**.....,supõem o desenvolvimento de diversas capacidades que devem ser enfocadas nas situações de ensino (1998, p. 23-24- adaptação e grifos nossos).

A partir da leitura perguntamos: qual é a definição de *gênero* que permeia o texto? A que teoria(s) o termo remete? Qual é o texto-fonte que mantém o rigor teórico ao termo? Que teórico pode ser relacionado à definição deste termo? Como vimos, é essencial o preenchimento conceitual do termo em destaque, porque é a partir do entendimento dele que a cadeia de sentidos passa a ser construída *no* e *para* o texto. Caso o interlocutor não tenha domínio do conceito de *gênero,* terá dificuldades para compor o entendimento do trecho. Evidentemente, a falta de entendimento quanto à noção do termo gênero, empregado três vezes no fragmento, e que em cada ocorrência pode remeter a diferentes compreensões, gera o que neste estudo denominamos de "lacuna conceitual". Para nós, a **lacuna conceitual** ocorre quando por algum motivo **não há conhecimento teórico por parte do leitor, há falha na elaboração da informação porque inexiste definição precisa do emprego daquele termo, para aquele espaço de entendimento e para aquela situação em específico**.

Esse dado é extremamente relevante, porque compreender o conceito é peça incontornável para que **a enunciação se efetive**, ou seja, para que na **cena enunciativa locutor e alocutário estejam mobilizados *no* texto para que a referência se estabeleça *para* o texto**. Os PCNs/LP não preceituam a definição de *termos*, simplesmente desenvolvem uma proposta educacional utilizando-os na composição do texto, assim, não há especificação da teoria que norteia a proposta, somente no final do documento são apresentadas referências bibliográficas que podem sugerir, para um leitor atento/preparado, a que teoria deve recorrer.

É necessário pontuar que a dificuldade de compreensão do termo em análise não reside na ausência de uma definição do termo *gênero(s)* no texto, isso porque é possível **reunir informações que são definitórias dessa noção e que instrumentalizam o leitor a defini-lo**, o problema está na evidência de que as informações contidas nas linhas do texto também **são técnicas** e em nenhum

momento há preocupação em "traduzir" ou **transpor de forma didática** essas informações para o interlocutor. Então, não há como afirmar que não temos definições/conceituações teóricas no texto PCNs/LP, o que destacamos é que as informações apresentadas **não são facilmente compreendidas porque também exigem conhecimento técnico elaborado por parte do interlocutor.** Assim sendo, a conceituação de *gênero(s)* está aplicada no texto, mas não desenvolvida para o leitor, portanto parece que não é dirigida ao público a que se destina. Desta forma, fica evidente que a transposição teórica do texto para o professor é o que acentua a não construção da referência, conforme Benveniste.

Assim, a falta de clareza terminológica no processo de leitura do texto é uma das causas do distanciamento do interlocutor em relação ao texto, o que, em termos enunciativos, indica uma dificuldade de constituição da referência do discurso desses documentos. Construir a referência para a prolixa **cadeia terminológica do documento é um índice importante da dissimetria entre texto e leitor.**

O interlocutor real não coincide com o interlocutor idealizado pelo documento oficial, porque o professor da educação básica ao ler os PCNs/LP não consegue estabelecer referência porque não se **apropria** devidamente do conteúdo. Se observarmos o quadro relacionado à instância de produção do documento é facilmente percebido *eu* (governo, MEC...) *tu* (alocutário marcado linguisticamente no texto) e *ele* (que novamente retoma outro quadro: *ele*= *eu*, *tu* (alocutário imaginado) e *ele* (referência que estabelece com o mundo teórico). Já, em relação ao quadro instância de leitura, há um *eu* (leitor real, professor da educação básica), o *tu* (PCNs/LP) e o *ele* (certa relação com o mundo teórico). É neste segundo quadro que a dissimetria entre "*eu-tu*" na instância de leitura pode ser evidenciada.

No processo de análise ficou claro que há **dissimetria** entre o texto, o interlocutor e o material textual porque **o interlocutor não se reconhece no texto**, automaticamente **não estabelece referência com o que lê** e o principal fator que contribui para este distanciamento é o uso de **termos técnicos**, porque **imprime espectro diferenciado** de compreensão. A lacuna conceitual, ou como denominamos, **referência lacunar**, exige a ativação dos recursos teóricos do leitor, ou seja, o interlocutor deve ter conhecimento teórico para a compreensão dos termos que orientam a leitura da proposta. Então, **a não efetivação da referência**

é o fator que distancia o interlocutor do texto.

Assim, o emprego de termos com definições vagas ratificaria nossa hipótese sobre a dificuldade de o texto "dialogar" com a maior parte de seu interlocutor - o professor do ensino fundamental. Importante destacar que **essas denominações,** na grande maioria, **são recentes nos estudos de língua portuguesa** e, em geral, **não constam em gramáticas e livros didáticos, outro fator que aumenta a dificuldade, por parte do professor, em compreendê-las adequadamente porque não domina tais reflexões.**

Neste sentido, instrumentalizar o professor para ler o texto parametrizador como o próprio texto exige, entendendo o conceito de língua numa perspectiva discursiva, requer do professor conhecimentos teóricos e práticos de diferentes perspectivas teóricas. Esse dado nos possibilita destacar que ler os PCNs/LP com o olhar necessário que ele impõe **exige o conhecimento de outros textos** a fim de que a partir do conhecimento construído o professor possa elaborar seu próprio conhecimento e sua prática a partir da compreensão do que leu, conforme a proposta do documento. Ao analisar as possíveis dificuldades de leitura dos PCNs/LP, verificamos a prevalência da **fragilidade teórica do interlocutor** como fator mais evidente que ocasiona o **distanciamento entre o leitor, o texto e a referência.**

Considerações Finais

No início deste estudo mencionamos a inquietação que convivemos, a transformação efetiva das práticas escolares, depois da publicação dos *Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa* e o desconhecimento dos eixos teóricos desse novo ideário pela grande maioria dos professores.

Sabemos que na essência do documento oficial reside a diversidade de autoria e estratégias de composição, além de inserções teóricas variadas, ajustadas à proposta e função do texto. Em contrapartida, entendemos que, por ser um texto curricular, a elaboração do sentido se confunde e, em certa medida, trava diferenças que acarretam certa opacidade. Mas, com quem os PCNs/LP dialogam? Essa lacuna

na busca da identificação do interlocutor parece legitimar a prática do ensino da Língua Portuguesa na escola. O desconhecimento teórico é responsável, em grande medida, por perpetuar a dissociação entre o que preconiza o documento e a prática da escola.

Assim, (re)conhecer o papel do professor neste mosaico é imprescindível, principalmente porque o *interlocutor real* não coincide com o *interlocutor idealizado* pelo documento oficial. Esse desdobramento ocorre porque o professor da educação básica ao ler os PCNs/LP não consegue estabelecer referência porque não se apropria devidamente do conteúdo.

Dessa forma, falar sobre o ensino e a formação de professores, subsídios teóricos e a prática de sala de aula, é revelar, também, nossa identidade como professores, é tomar a decisão de "mostrar-se". É compreender as repercussões geradas a partir dos PCNs/LP. É colocar na agenda de discussões dos educadores brasileiros a necessidade de articular a leitura do documento com o seu interlocutor.

Referências Bibliográficas

Benveniste, É. (1988) . *Problemas de Linguística Geral I.* Campinas: Pontes.

Benveniste, É. (1989) . *Problemas de Linguística Geral II.* Campinas: Pontes.

Benveniste, É. (2014*). Últimas aulas no Collège de France.* São Paulo: Editora da UNESP.

Boabaid, M. E. V. (2014). *Leitura dos PCNs/LP à luz da Teoria da Enunciação Benvenistiana: Dissimetria entre o texto e o leitor*. Tese de Doutoramento em Letras. Porto Alegre:. Universidade Fedarl do Rio Grande do Sul.

Brasil.MEC. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa*. Brasília.

Dessons, G. (2006). *Émile Benveniste: l´inventions du discours*. Paris: Éditions in Press.

Dufour, D. R. (2000). *Os mistérios da trindade.* Rio de Janeiro: Companhia de Freud.

Flores, V. (2005). *Introdução à Linguística da Enunciação.* São Paulo: Contexto.

Flores, V. (2012). *Notas para uma (re)leitura da teoria enunciativa de Émile Benveniste.* O sentido na linguagem: uma homenagem à Professora Leci Barbisan. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Marinho, M. (1998). *Leituras do Professor*. Mercado de Letras.

Marinho, M. (2001). *A oficialização de novas concepções para o ensino de português no Brasil.* São Paulo: Unicamp.

O DESAFIO DO PROFESSOR EM ADEQUAR AS TEORIAS LINGUÍSTICA ÀS NECESSIDADES DE ENSINO E APRENDIZAGEM DA LÍNGUA PORTUGUESA

Roseane Batista Feitosa Nicolau

UFPB/Programa de Mestrado Profissional em Letras. Centro de Ciências Aplicadas e Educação. rosenicolau.ufpb@gmail.com. Mamanguape/Paraíba. Brasil

Resumo:

No Curso de Mestrado Profissional em Língua Portuguesa, PROFLETRAS, em que atuamos, percebemos o dilema do professor diante de tanto conhecimento linguístico e de tantas abordagens para o mesmo fenômeno linguístico. Indagam esses professores durante o curso: como transformar esse conhecimento em atividades nas aulas de Língua Portuguesa? Que abordagem adotar? Com o intuito de contribuir com o professor, neste sentido, temos realizado, a partir das colocações de Travaglia (2002, 2009) e Antunes (2003), conjuntamente com esses alunos-professores, análises de teorias linguísticas para determinados fenômenos linguísticos. Antes de selecioná-las para aplicação em sala de aula, consideramos que toda a teoria tem suas limitações e que, por isso, às vezes ou com frequência, precisamos de mais de uma descrição do mesmo fenômeno linguístico para poder estudá-lo e compreendê-lo. Depois dessas análises, fazemos o exercício de aplicação dessas teorias em atividades de ensino e aprendizagem da língua em função do ano em que o professor atua. Os fenômenos linguísticos trabalhados nas atividades partem sempre de uma situação de uso da língua do aluno, ou da gramática de um texto. Desta forma, ao realizar esse trabalho, criamos atividades de reflexão sobre os fenômenos linguísticos, no sentido de ajudar o aluno na aquisição de uma competência comunicativa que vá além da que ele possui e, também, auxiliar o professor no sentido de selecionar, em meio a tantas abordagens teóricas, a(s) mais adequada(s).

Palavras-chave:

Conhecimento linguístico; Ensino e aprendizagem; Exercícios de aplicação.

Introdução

Cada vez mais é perceptível um debate no Brasil sobre o ensino da gramática, tanto no discurso oficial, quanto no discurso dos professores de português, advindo de necessidade de se trabalhar a partir de novos paradigmas e, também, de se repensar o ensino de língua como um todo, nos cursos de formação de professores de língua portuguesa da graduação e da pós-graduação. Sendo atribuído com foco deste ensino "desenvolver a *competência comunicativa do falante"*, conforme ensina Travaglia (2002, p. 156). Ou seja, possibilitar que o aluno, a partir do estudo da sua língua seja capaz de utilizá-la, de modo adequado à situação, usando das variedades da língua a que ele não tem competência ou tem competência limitada, levando-o também a usar, adequadamente, cada vez um maior número de recursos disponíveis na sua língua para a produção de efeitos de sentido e, consequentemente, para uma comunicação competente.

Diante disso, nos servindo do texto de um professor, aluno do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) podemos afirmar que ensinar português nas escolas deve significar, prioritariamente, "*oferecer aos educandos as condições necessárias à expansão das suas práticas de linguagem naquilo que concerne às habilidades de leitura, de escrita e de fala nas mais diversas situações de usos da linguagem*"[105]

Pensado, assim, vemos que as teorias linguísticas, quando aliadas à prática docente, podem contribuir significativamente para o ensino no sentido de levar os alunos a construírem uma maior consciência a respeito da língua e do seu uso.

Neste trabalho, apresentamos como objetivo uma proposta de adequação das teorias linguísticas às necessidades de ensino e aprendizagem da língua portuguesa, diante das perguntas dos mestrandos do PROFLETRAS de: como transformar os conhecimentos teóricos em atividades nas aulas de Língua Portuguesa? Qual a melhor abordagem?

---

[105] Tourinho, Cleber. (2017). **O ensino de variação e mudança na Educação Fundamental:** heterogeneidade e identidade linguística comunitária. Projeto de Pesquisa (Qualificação ao Mestrado Profissional em Língua Portuguesa) – Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras - PROFLETRAS, Universidade Federal da Paraíba-UFPB, *Campus* IV, Mamanguape, 2017.

Com o intuito de contribuir com o professor, e, consequentemente, com o aluno, neste sentido, temos realizado, a partir das colocações de Travaglia (2002, 2009) e Antunes (2003), conjuntamente com esses alunos-professores do Mestrado Profissional, análises de teorias linguísticas e aplicação destas teorias, em sala de aula.

Dentre praticadas voltadas para esse objetivo, em sala de aula do Mestrado, selecionamos duas[106]: uma, denominada de Prática 01[107], que trata de uma proposta de aliança entre os estudos linguísticos e a prática docente, na qual o aluno seja instigado inicialmente a realizar pesquisas sociolinguísticas e, a partir disso, criar hipóteses baseadas em seus achados, tendo como suporte as teorias linguísticas. Tomando como base teórica os estudos descritivos críticos sobre os usos da voz verbal passiva sintética (Scherre, 2005), nesta prática propôs-se aos estudantes de uma turma do Ensino Fundamental II, de uma escola Municipal da cidade de João Pessoa, situada na Paraíba/Brasil, a construção de um quadro expositivo de usos dessa voz verbal passiva sintética em sua região de moradia, buscando, em seguida, uma ação pedagógica que orientasse os alunos à reflexão linguística e crítica sobre o fenômeno estudado, tendo como amparo os estudos teóricos já citados aqui, ressaltando-se, nesse percurso, a formação de uma competência comunicativa, conforme Travaglia (2009), ou seja, fazendo com que os estudos linguísticos alcançados sejam realizados no ensino de forma contextualizada, tornando-se, assim, socialmente significativos e pertinentes.

E a outra prática, denominada de Prática 02[108], na qual se desenvolveu uma análise de caráter reflexivo sobre a ocorrência da expressão *a gente* na função de sujeito da oração em concorrência com o pronome de primeira pessoa do plural *nós* na escrita de alunos também do Ensino Fundamental II, da cidade de João Pessoa/PB.

Como referencial teórico para embasamento da Prática 02, usamos Travaglia (2009), Castilho (2010), Bagno (2011), Lopes (2003, 2012), além

[106] Essas Práticas foram apresentadas em eventos locais e foram selecionadas para esta apresentação, devido aos resultados alcançados.
[107] Esta Prática foi realizada, no mês de junho de 201, pelo mestrando Cléber Tourinho.
[108] Esta Prática foi realizada, durante o mês de agosto de 2017, e foi apresentada em Congresso local pelos mestrandos do PROFLETRAS: Fernando Aquino Melo e Sandra Gualberto Rodrigues.

de outros, cujas pesquisas, no campo da Sociolinguística, têm contribuído para que um novo olhar seja lançado sobre o papel do professor de Português e de sua importância na formação da consciência linguística e crítica do educando em nossas escolas, uma vez que essa se concretiza, necessariamente, pelo uso da língua em seus mais diversos contextos sociais.

Para tanto, torna-se necessário o emprego de uma metodologia que faça uso do ensino de Língua Portuguesa numa abordagem reflexiva, variacionista e dialógica, sem o ranço dos traços conservadores da norma culta.

Vejamos melhor nosso aporte teórico no item a seguir, para, assim, destacar a importância do nosso estudo, expondo as Práticas 01 e 02.

2 Aporte teórico

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (Brasil,1998) em vigor no Brasil acatam os estudos realizadas no âmbito das competências (Hymes, 1995; Canale, 1995, entre outros), bem como dialogam como esses estudos no sentido de auxiliar os alunos no domínio da língua em sua diversidade rumo a uma competência comunicativa/discursiva, sugerindo um trabalho com texto e com as subcompetências, dentre elas, a linguística, quando afirma que:

> Competência lingüística refere-se aos saberes que o falante/intérprete possui sobre a língua de sua comunidade e utiliza para construção das expressões que compõem os seus textos, orais e escritos, formais ou informais, independentemente de norma padrão, escolar ou culta". (Brasil, 1998, p.23).

De forma geral, ninguém duvida da importância de se trabalhar com essas competências para se alcançar o aprendizado da língua; mas, neste caminho, questiona-se sobre a maneira adequada de se transformar o conhecimento linguístico e gramatical em atividades de ensino e aprendizagem. O caminho possível, de acordo com a literatura especializada, é dar menor ênfase à teoria gramatical e se trabalhar mais com as possibilidades significativas dos recursos linguísticos, de maneira reflexiva.

Antunes (2003, p.31-32) aponta esta necessidade, quando diz que o ensino da gramática ainda tem como base a memorização de regras e de nomenclaturas e, observando este ensino, elenca ações realizadas o ensino da gramática nas nossas escolas, que devem ser contestadas:

a) Conteúdos são trabalhados fora dos usos reais da língua;
b) Questões elaboradas são apenas para que os alunos memorizem as regras e saibam diferenciá-las, o que não irá contribuir para o desenvolvimento da competência comunicativa;
c) Ensino centrado, exclusivamente, na norma culta, pois essa é a língua usada por bons escritores e manuais de gramática, e, assim, acaba-se esquecendo das variedades da língua;
d) Ensino voltado para a nomenclatura e para a classificação das unidades da língua, excluindo reflexão em relação ao que está sendo ensinado e aprendido.

A partir dessas práticas, percebemos que o ensino de gramática nas nossas escolas não permite que o aluno realize reflexões sobre sua própria língua tampouco perceba e valorize as variedades linguísticas presentes na sua comunidade. Entretanto, há estudos que indicam caminhos e para isso o professor precisa ter conhecimentos sobre os fenômenos gramaticais que vai abordar e, ainda, saber usar deste conhecimento durante suas aulas.

Conforme Travaglia (2009), o que o professor pode fazer diante do conhecimento linguístico é:

a) verificar a qualidade da teoria que pretende aplicar;

b) saber que qualquer teoria é uma tentativa de descrever algo da língua e não uma verdade incontestável (desenvolver uma postura científica); e

c) saber que há sempre mais de uma descrição para o mesmo fato linguístico e que elas podem trazer fatos interessantes para serem utilizados em atividades.

Por isso, em vários de seus escritos, Travaglia convida o professor de português a analisar seu próprio fazer pedagógico para que o ensino de gramática normativa/prescritiva não tome muito o já escasso tempo de suas aulas, e, ao invés disso, dê-se mais atenção às atividades de uso da linguagem oral e escrita que

permitam o desenvolvimento dessas habilidades por meio de uma competência comunicativa.

Assim, o tempo de ensino de gramática na educação básica deve ser bem utilizado, motivo pelo qual assumimos aqui a perspectiva de Travaglia (2002; 2009), ao defender que se deve:

a) **ensinar a língua**, o que resulta em habilidades de uso da língua;

b) **ensinar sobre a língua**, o que resulta em conhecimento teórico (descritivo e explicativo) a respeito dela, com o consequente desenvolvimento da habilidade de análise de fatos linguísticos (Grifo do teórico)

No primeiro caso, o que se busca é a formação de usuários competentes da língua, ou seja, que os alunos tenham maior conhecimento dela. Isso significa ter como objetivo a formação de usuários capazes de usar a língua de modo adequado a cada situação de interação comunicativa, obtendo os efeitos de sentido desejados para a consecução de intenções comunicativas específicas.

No segundo caso, tem-se a finalidade de ensinar teoria gramatical ou linguística (atividades de gramática teórica), formando analistas da língua. A meta é conseguir que os alunos tenham conhecimento sobre a língua e sejam analistas dela.

Entre as razões, ou objetivos, para ensinar teoria gramatical, bem como estratégias para se conseguir isso, Travaglia (2002) cita as seguintes:

Quadro 1 – Objetivos e estratégias para o ensino da teoria gramatical na escola

	Objetivos	**Estratégias para atingir o objetivo**
1	Dar informação cultural	
2	Instrumentalizar com recursos para aplicações práticas imediatas	
3	Desenvolver o raciocínio, a capacidade de	a) Redescobrir teorias existentes

	pensar, ensinar a fazer ciência	b) Criticar teorias existentes c) Criar, formar teorias

Fonte: Travaglia (2002).

O Ensino da gramática, no nosso entendimento, só deve ser desenvolvido a partir de uma reflexão sobre o uso da língua e o domínio da gramática deve ser visto como algo primordial, para o uso da língua e para novas reflexões sobre ela.

A nossa proposta de atividade se prende à segunda e à terceira perspectiva, especialmente por se estar falando de atividades sociolinguisticamente orientadas na busca por uma descrição da variedade padrão e seu cotejamento com os usos percebidos pelos alunos em seu dia a dia, o que demanda ações práticas nas quais o estudante deverá refletir, raciocinar sobre a língua e seus usos, produzindo resultados de cunho científico, com criação de hipóteses ou teorias em relação ao que eles observam.

A teoria linguística aplicada ao ensino deve englobar, além dos fenômenos linguísticos, o contexto linguístico dos falantes e as variações no uso da língua.

3 Metodologia

A atividade pedagógica proposta neste trabalho tem como foco metodológico o paradigma qualitativo, intervencionista e interpretativista, mediante utilização de uma pesquisa-ação orientada. Adotamos o caráter exploratório-explicativo, na busca de esclarecimento sobre uma dada realidade, linguística oral ou escrita, suas características e os fatos e os fenômenos específicos dela, no sentido de promover uma reflexão sobre o uso da língua.

Para tanto, realizamos primeiramente 4 (quatro) encontros com os professores-mestrandos, no sentido de trabalhar algumas teorias linguísticas, voltando-as para o ensino e, em seguida, lançar a nossa proposta de trabalho em sala de aula da Educação Básica, a partir de fatos e fenômenos específicos da língua.

Destacamos desde os primeiros encontros a visão de que a língua é heterogênea e está sujeita a mudança e, no ensino da língua portuguesa, isso deve

ser reconsiderado. Destacamos, também, os estudos de alguns fenômenos linguísticos, dentre eles as práticas aqui apresentadas (no item 3.1 e 3.2), ou seja, o fenômeno da voz passiva e o uso dos pronomes e nomes (sintagmas) na posição de sujeito. Nos encontros subsequentes, foram elaboradas e aplicadas pelos professores-mestrandos as Práticas, dentro da proposta lançada, como as que estão nos itens a seguir.

3.1 Metodologia para a Prática 01

A instituição de ensino escolhida para aplicação da pesquisa foi uma escola pública municipal na qual funciona o Ensino Fundamental regular, do 1.º ao 9.º ano. Os sujeitos primários da pesquisa foram alunos de uma turma do 8.º ano do Ensino Fundamental, com idades entre os 11 a 13 anos.

Os procedimentos tomaram como referência as sugestões de Travaglia (2009), o qual entende que um significativo ensino que vise ao desenvolvimento da competência comunicativa deve ter pelo menos três atividades voltadas: à gramática de uso; à gramática reflexiva e teórica; e à gramática normativa. Para o autor, "[...] o mesmo professor com a mesma turma e num só conteúdo pode desenvolver atividades de gramática de uso, reflexiva, teórica ou normativa, dosando cada uma de forma a atingir com eficiência o objetivo pretendido". (Travaglia, 2009, p. 110).

O autor chama a atenção para a necessidade de o professor eleger um tópico específico e resguardar-se com bom material teórico antes de se propor a realizar atividades de gramática nas quais se trabalhem as quatro perspectivas acima descritas. Por isso, foi escolhido o trabalho com Vozes Verbais, e, em um recorte mais específico, com a Voz Passiva Sintética, a qual vem sendo discutida por autores como Scherre (2005); Possenti (2014) e, especialmente, por Travaglia (2009) e Bagno (2002; 2016) – estes dois últimos chegando a afirmar que a voz passiva sintética não existe, que é uma criação da Gramática Tradicional (GT), e deveria ser renomeada como "pseudopassiva" –, de maneira a levar o aluno à compreensão sobre o fenômeno em seu dia a dia.

Simplificando as atividades realizadas e indo para a questão central, descreveremos algumas ações realizadas. Inicialmente observou-se o fenômeno destacado: a passiva sintética, no uso pelos próprios alunos, buscando fazer um confronto entre o uso feito por eles e o que está descrito no livro didático e nas gramáticas tradicionais. Aqui, enfatizamos a diferença entre os usos reais e aquele que é exposto pela gramática. Chamamos a atenção para o quadro da p. 63 do livro didático:

Quadro 1 – CONTRAPONTO EM RELAÇÃO AOS USOS SOCIO-DISCURSIVOS DA VOZ PASSIVA SINTÉTICA

Contraponto

O conceito de voz verbal está relacionado com os critérios semânticos, ou seja, para determinar a voz, é necessário saber quem realiza a ação verbal: se o sujeito (caso de voz ativa) ou se o agente da passiva (caso de voz passiva). Alguns linguistas, entretanto, têm questionado esses critérios.

Por exemplo, a gramática normativa entende que em frases como "O navio afundou" ou "o feijão queimou" existe voz ativa. No entanto, está claro que semanticamente o sujeito mais sofre do que realiza a ação verbal.

Apesar das divergências, em exames ou outras situações formais, em que esse conhecimento é avaliado, convém adotar a análise tradicional, de acordo com a gramática normativa.

Fonte: Adaptado de Cereja & Cochar (2016, p. 63).

Ressaltamos que, no quadro, reproduzido acima, os autores não aprofundam os valores sociais do uso linguístico do fenômeno estudado, defendendo que a adoção tácita da regra normativa deve ser o melhor a ser feito. Neste momento não se poderia perder a oportunidade de conduzir a uma reflexão em relação ao fenômeno, de modo a superar a reprodução mecânica de valores linguísticos padronizados. Assim, o quadro foi lido e debatido, em sala, e os alunos perceberam a incoerência entre o discurso do livro didático e a realidade: apesar de vários estudiosos (linguistas) questionarem as definições propostas, eles deveriam continuar seguindo algo que era "não natural". Em seguida, partimos para um novo momento, sobre o estudo do mesmo fenômeno, a passiva sintética, uma visão

reflexiva, tendo como aporte os estudos linguísticos e por meio da pesquisa sociolinguística.

Para Pressanto & Moré (2012, p. 137),

> O ensino de língua [deve] se realizar com base em propostas de reflexão do material linguístico ou dos recursos à disposição do usuário, não só em nível estrutural propriamente, mas unindo as análises estruturais às possibilidades pragmáticas do que está sendo usado. [...] Se aprender uma língua é aprender a significar, ao usuário devem ser fornecidos recursos para que reflita sobre os reais significados ou as reais funções das estruturas em uso e deles faça bom proveito.

Portanto, entendemos que proporcionar aos alunos o estudo baseado nos recursos que eles, efetivamente, têm, ou ainda levantar um *corpus* de língua real, por meio de estratégias sociolinguísticas, atribuindo significados mediante a leitura e a construção de textos socialmente significativos, poderá tornar o ensino de português muito mais dinâmico e real para esses estudantes.

No caso aqui trabalhado, foram solicitadas atividades de pesquisa sociolinguística, ou seja, a construção de um *corpus* relativo ao fenômeno de usos reais da voz passiva sintética. Assim, os estudantes observaram, no seu dia a dia, placas, cartazes, anúncios, propagandas que apresentassem o uso da voz passiva sintética. Isso foi feito por meio de fotos de celular, as quais foram enviadas ao professor, que realizava a pesquisa, por meio dos aplicativos para smartphones, Whatsapp ou Messenger.

Durante três dias, foram enviadas diversas dessas imagens (54 no total), algumas retiradas da internet (estas últimas, 13, no total, mesmo assim foram aproveitadas após se saber o motivo pelo qual alguns estudantes não foram às ruas realizar a pesquisa: medo de terem seus aparelhos tomados de assalto). Em aula posterior, foram apresentados, em Datashow, todas as fotos enviadas, sendo solicitado que os estudantes fossem percebendo regularidades presentes nas imagens, refletindo sobre esse tema a partir das seguintes questões:

(1) Quantas placas de venda estão, efetivamente, na voz passiva sintética?

(2) Quantas estão na voz passiva sintética com indicação de verbo no plural?

(3) A que conclusões vocês chegam com os dados que coletaram? As pessoas no dia a dia estão usando esse fenômeno mais de acordo com a gramática normativa ou conforme a gramática de uso (que chamamos de "pessoal")?

(4) Podemos dizer que elas estão "erradas"? Justifique.

Temos, aqui, a utilização do que Travaglia (2009, p. 215) chama de "gramática teórica", isto é, "a sistematização a respeito da língua dos conhecimentos a seu respeito, construída utilizando-se uma metalinguagem apropriada". Em outras palavras: os próprios alunos deveriam propor uma teoria para explicar o fenômeno que estão observando em seu entorno, e, com a orientação do professor – lembramos, o real especialista – promover as adequações e direcionamentos para posterior divulgação para a comunidade escolar, por meio dos gêneros discursivos/textuais apropriados.

Dentre os fatos, destacados pelos alunos nesta prática, está a percepção por parte deles de que muitas placas de vendas e aluguéis, especialmente imobiliárias, estarem abandonando o uso da passiva sintética, optando pelas construções com verbo na voz ativa, como "Vendo Casa", "Alugo quitinete", ou, no caso de placas nas quais está bem perceptível o nome da empresa/vendedor. Este fato foi também apontado por Dias (2017), o qual indicou que a tendência em cartazes nas regiões urbanas brasileiras é a assunção do sujeito, em detrimento de seu apagamento por meio do uso da voz passiva sintética.

3.2 Metodologia para a Prática 02

Foi proposto, na Prática 02[109], realizar um estudo sobre o uso do *nós* e o *a gente* como pronomes na situação de sujeito. A partir deste objetivo, foi analisada, inicialmente, a variação linguística que ocorre entre o nós e *a gente* na escrita de alunos, conforme já dito, da rede pública de ensino da cidade de João Pessoa/PB, independente das imposições da gramática normativa, e, depois, a partir desta

[109] Prática desenvolvida, como já dito, pelos alunos mestrandos Fernando Aquino Melo e Sandra Gualberto Rodrigues.

análise, realizar uma reflexão sobre esse fenômeno em sala de aula tendo como suporte as teorias linguísticas.

Para a descrição e análise, cartas pessoais foram produzidas por alunos na faixa etária entre 11 e 13 anos, cursando o 7.º ano do Ensino Fundamental. Cada aluno produziu uma carta direcionada ao poeta paraibano Jessier Quirino, escritor paraibano, que estava sendo homenageado pela escola[110].

Nesta metodologia, levaram-se em consideração fatores como a escolaridade do aluno, o gênero textual trabalhado na sala de aula, o tema proposto e o contexto em que o aluno foi inserido no momento dessa produção e, por fim, a necessidade dos professores de língua portuguesa trabalharem a variação linguística nas aulas gramaticais.

Antes da produção escrita, foi informado aos alunos que focassem seu texto na 1.ª pessoa do plural (nós), no intuito de condicioná-los ao emprego da norma padrão, que apresenta, muitas vezes, o quadro de pronomes com a ausência da forma *a gente* como 1.ª pessoa do plural.

A hipótese levantada, para esta primeira ação, é a de que a ocorrência do pronome *a gente* nas produções textuais dos alunos esteja bastante presente, pois o seu uso é constante na oralidade, principalmente, quando estes apresentam uma maturação de escolaridade, relativamente, mediana (alunos de 7.º ano).

Além disso, o gênero textual que foi utilizado em nossa pesquisa para aplicação da pesquisa, carta pessoal, instiga o aparecimento dessa variação linguística, por ser um gênero que se aproxima da linguagem informal e da oralidade.

Os professores-mestrando realizaram a análise das 20 cartas e obtiveram o seguinte resultado: 7 produções textuais apresentaram o emprego da primeira pessoa do singular *eu* - mesmo tendo sido sugerido o uso do *nós* -; em 6 produções, ocorreu o emprego do pronome *nós*; e, em 7 textos, verificou-se a presença do *a gente*. Esses resultados apresentam percentuais de 30% para o uso do *nós* e 35% para o *a gente*, indicando este uso linguístico como uma variante consagrada.

[110] Todos os anos, as escolas do município de João Pessoa (Paraíba/Brasil) selecionam um escritor e realizam-lhe homenagem, por meio de diversas atividades.

A maioria dos manuais orienta o ensino de língua na escola adotando o quadro dos pronomes pessoais vigentes nas gramáticas tradicionais que excluem o *a gente* pronominal. Mas a frequência de *a gente* na escrita escolar mostra que a pressão normativa em favor de uma norma padrão nem sempre é soberana. Mesmo os alunos sendo instruídos a usarem o pronome *nós,* ocorreu, de forma significativa, o emprego da forma *a gente,* comprovando a influência da fala na escrita do discente.

Vale salientar que, segundo Lopes (2012), quando se faz menção ao uso do *a gente* pronominal nas escolas se faz considerando esse uso como linguisticamente pertencente à língua falada ou à linguagem coloquial. Há uma dissociação entre este pronome e a linguagem escrita.

Por se tratar da escrita de alunos do 7.º ano do Ensino Fundamental, a variante escolaridade constitui um fator social de peso na inclusão, exclusão ou manutenção de formas gramaticais, pois os indivíduos tendem a seguir a seguinte correlação: menor escolarização, menor uso das formas padrão; maior escolaridade, maior emprego das formas padrão. No início da escolarização, os alunos utilizam mais o seu conhecimento gramatical da fala para a escrita. No ensino da norma padrão, tenta-se implantar uma pressão em favor de *nós*, sobretudo na escrita, exercendo um papel preponderante na recuperação do uso desta variante, mais formal.

Ressaltamos que a amostragem envolveu o gênero Carta Pessoal; assim, o aluno se viu envolvido numa atmosfera de relatos pessoais e a expressão de *a gente* foi bem favorecida na escrita proposta, como se pode observar nos fragmentos abaixo das escritas dos alunos:

3. (...) toda festa que *a gente* tem na escola (...)
4. (...) obrigado Jessier Quirino por tudo que você fez *pra gente*.
5. (...) *a gente* leu ela para a escola toda (...)
6. Estava lendo suas poesias, são ótimas, faz *a gente* refletir (...)

Mesmo os textos dos alunos tendo sido produzidos mediante certo grau de monitoramento, os resultados apontados pelos professores, que realizaram a pesquisa, fornecem evidências de que o gênero relacionado às experiências pessoais, como a carta proposta, levou os alunos a

ocorrência significativa do *a gente* pronominal, corroborando com a hipótese de que os temas que envolvem experiências vividas tendem ao uso de variações linguísticas, devido ao envolvimento com o que estes relatam, acabando prestando menos atenção ao que escrevem[111].

Portanto, o gênero escolhido, para o levantamento do material de pesquisa, influenciou nos resultados obtidos; assim, a forma *a gente foi a mais usada por ser* a Carta Pessoal uma narrativa que se aproxima da oralidade, sendo o uso do *a gente* nesse gênero bem aceito.

Travaglia (2009) diz que tanto a língua escrita e a oral apresentam um conjunto próprio de variedades de grau de formalismo. A tendência para maior regularidade de formalidade está nas variedades de grau de formalismo da escrita. Mas é importante lembrar que podemos ter textos muito formais na língua falada e textos com um grande grau de informalidade na língua escrita, como exemplo a carta pessoal, por isso a ocorrência do emprego do pronome *a gente* nas cartas produzidas pelos alunos da nossa pesquisa.

Após esta produção e análise, foi proposto aos alunos pelos professores que realizavam a pesquisa observar em vários gêneros escritos o uso do *a gente* e do *nós*. Para isso, várias revistas de segmentos diversos foram utilizadas.

Após esta pesquisa, perguntou-se aos alunos qual destas formas tinha aparecido mais e que eles justificassem este emprego. Eles perceberam que nos gêneros mais formais o *nós* era o que predominava. Destacamos que, conforme estudos, não há por parte da comunidade linguística brasileira uma avaliação negativa da forma *a gente* no lugar de *nós*. A forma *a gente* é bastante recorrente em textos escritos atuais também.

A partir desta constatação os professores pesquisadores apresentaram um quadro dos pronomes com dois paradigmas – o tradicional (1) expostos nas gramáticas tradicionais e o de uso efetivo no Português do Brasil (2). Este quadro está presente no texto de Gorski & Coelho (2009, p.85). Segue o quadro:

[111] Resultado da pesquisa-ação desenvolvida e apresentada pelos alunos, já citados, do Mestrado - PROFLETRAS.

QUADRO 2: Descrição dos paradigmas pronominais tradicional e em uso efetivo no PB

Paradigma 1	**Paradigma 2**
eu	eu
tu	tu/você
ele (a)	ele (a)
nós	nós/ a gente
vós	(vós) vocês
eles(as)	eles (as)

Fonte: Gorski & Coelho (2009)

Foi dito aos alunos que as autoras do quadro apontaram que as formas *você(s)* e *a gente* são advindas de nomes ou expressões nominais: de tratamento de base nominal *Vossa Mercê* e do substantivo *gente*, respectivamente, por um processo de gramaticalização, que, neste caso, ocorreu quando o substantivo *gente* acompanhado do artigo *a* passou a ser usado também no lugar de *nós.*

Foi realizado um debate em torno do quadro apresentado em sala e, depois, foi feita uma breve exposição sobre como *a gente* passou a ser pronome. Este relato teve como base as pesquisas realizadas por Lopes (2003). Foi apresentado que o substantivo *gente*, em certos contextos discursivos, passou a fazer parte de outra classe/categoria, no caso, de pronome. Os alunos, então, concluíram que usaram o *a gente* como pronome.

Os alunos observaram esse quadro e compararam, por meio de uma pesquisa, com os quadros presentes em gramática e livros didáticos. Os alunos perceberam que na gramática de Bechara (1999, p. 166) - a mais disponível para os alunos -, a forma *a gente* é citada separadamente no tópico “Observações”. Este autor afirma, nesta citação, que: “o substantivo “gente”, precedido do artigo “a” em referência a um grupo de pessoas em que se inclui a que fala, ou a esta sozinha, passa a pronome”. Entretanto, não explica que houve a gramaticalização de um nome para pronome, nesse caso.

Em seguida, foram propostas atividades nas quais o uso do substantivo *gente* foi usado como pronome ou como substantivo para que o aluno percebesse a função deste termo na oração; e, depois, atividade de uso do *a gente* no lugar dos *nós* e vice-versa, para trabalhar a concordância e contextualização do uso termos como pronomes.

4 Conclusão

Com essas práticas, procuramos, conjuntamente, demonstrar que é possível abordar o ensino de gramática sob uma perspectiva tríplice, tomando como parâmetro o conhecimento presente nas três concepções de gramática apontadas por Travaglia (2009), a Gramática de Usos, a Gramática Normativa e a Reflexiva/Teórica (estas últimas colocadas, para efeitos metodológicos nestas práticas, inclusive dentro de uma mesma atividade).

A proposta não despreza a gramática prescritiva/normativa, mas a ressignifica, em uma ótica sóciolinguisticamente orientada, como sendo o que ela, de fato, é: uma das várias possibilidades de uso da língua.

Assim, por meio de um trabalho em sala de aula sobre os fenômenos linguísticos de forma reflexiva, perpassando pela observação do uso da língua e das teorias linguísticas, dentre elas a sociolinguística, pode-se mudar o ensino da gramática de uma reprodução monótona de regras e imposições, para algo real e produtivo ao aluno de qualquer origem social.

Um ensino de gramática plural, a partir de fenômenos presentes na língua, pode conduzir aos alunos o uso dos conhecimentos e de habilidades linguísticos, nas mais variadas situações de interação, que requerem competências de naturezas distintas, para o uso pleno da língua.

Referências Bibliográficas

Antunes, I. C. (2003). *Aula de português*: *encontro e interação*. 8 ed. São Paulo: Parábola.

Bechara, I. (1999). *Moderna Gramática Portuguesa*. 37 ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro, Lucerna.

Brasil. (1998). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/ Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.

Bagno, M. (2011). *Gramática Pedagógica do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola.

Bagno, M. (2016). *Não é errado falar assim. Em defesa do português brasileiro*. 2. ed. São Paulo: Parábola.

Bagno, M. (2002). *Português ou Brasileiro? Um convite à pesquisa*. 3. ed. São Paulo: Parábola

Campos, E. P. de. (2014). *Por um novo ensino de gramática:* orientações didáticas e sugestões de atividades. Goiânia: Cânone.

Canale, M. (1995). De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje. In M. Llobera et al., *Competencia comunicativa*. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras. Madrid: Edelsa.

Castilho, A. (2010). *Nova gramática do português brasileiro.* São Paulo: Contexto.

Cereja, W., & Cochar, T. (2016). *Português Linguagens.* 8º ano. 9. ed. reform. São Paulo: Saraiva.

Gorski, E. M., & Coelho, I. L. (2009). *Variação linguística e ensino de gramática. Working papers em Linguística*, 10 (1): 73-91, Florianópolis.

Dias, L. F. (2017). *O conhecimento linguístico integrado ao texto:* aplicações no ensino de língua materna. Conferência Oral. In IV SIMPÓSIO NACIONAL DE LINGUAGENS E GÊNEROS TEXTUAIS. Campina Grande-PB, UFPB. Não publicado.

Hymes, D. (1995). Acerca de la Competencia Comunicativa. In M. Llobera et al., *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras.* Madrid: Edelsa.

Lobato, L. (1978). Teorias lingüísticas e ensino do português como língua materna. *Tempo Brasileiro*, Rio de Janeiro, (53/54):4-47, abr. set.

Lopes, C. A. (2003). *A gramaticalização de a gente em português em tempo real de longa e curta duração:* retenção e mudança na especificação dos traços intrínsecos. Fórum Linguístico, Florianópolis.

Lopes, C. A. (2012). *O quadro dos pronomes pessoais:* descompasso entre pesquisa e ensino. *Matraga*, *19* (30).

Possenti, S. (2014). *Por que (não) ensinar gramática na escola.* Campinas, Mercado de Letras.

Possenti, S. (2015). Eles não leem gramáticas. *Ciência Hoje*, São Paulo, 27 fev. Disponível em: <http://www.cienciahoje.org.br/noticia/v/ler/id/3099/n/eles_nao_leem_gramaticas>. Acesso em: 19 jul. 2017.

Possenti, S. (2016). Qual é o sujeito? In S. Possenti, *Questões de linguagem:* passeio gramatical dirigido (pp. 163-166). São Paulo: Parábola.

Pressanto, I. M. P., & Moré, M. M. (2012). A postura reflexivo-funcionalista no ensino de língua portuguesa como língua materna: uma revisão teórica aplicada. In C. J. A. Zinani (Org.), *Transformando o ensino de língua e literatura:* análise da realidade e propostas metodológicas (pp. 131-140). Caxias do Sul, RS: EDUCS.

Scherre, M. M. P. (2005). *Doa-se lindos filhotes de poodle: variação linguística, mídia e preconceito*. São Paulo: Parábola Editorial.

Travaglia, L. C. (2002). *Gramática e interação:* uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. 7. ed. São Paulo: Cortez.

Travaglia, L. C. (2009). *Conhecimento linguístico e a elaboração de atividades de ensino/aprendizagem.* In: SEMINÁRIO MUNICIPAL DE LITERATURA E LÍNGUA

PORTUGUESA NO ENSINO FUNDAMENTAL: ABORDAGENS METODOLÓGICAS, 1, Uberlândia-MG. EDUFU, 01 CD-Rom.

Travaglia, L. C. (2011). *Gramática:* ensino plural. 5. ed. São Paulo: Cortez.

Triviños, A. N. (2001) *Bases teórico-metodológicas da Pesquisa Qualitativa nas Ciências Sociais* – Idéias gerais para a elaboração de um projeto de pesquisa. Porto Alegre: Ritter dos Reis.

SIMPÓSIO

30

A MULTIMODALIDADE EM PRÁTICAS DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS DESENVOLVIDAS POR DOCENTES NA EDUCAÇÃO SUPERIOR TECNOLÓGICA

Adriana Fischer

Universidade Regional de Blumenau (FURB), Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras (CCEAL) e Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação). fischer.furb@gmail.com. Blumenau, Brasil.

Marilene Assis Mendes

Universidade Regional de Blumenau (FURB), Centro de Ciências da Educação, Artes e Letras (CCEAL) e Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado em Educação). marilene.mendes@ifce.edu.br. Blumenau, Brasil.

Resumo

A multimodalidade tanto pode ser compreendida como um fenômeno que compreende uma diversidade de linguagens presentes nos textos; quanto, em um sentido mais amplo, que envolve a gestualidade corporal, a cognição e a afetividade (Tavares, 2015). Tal fenômeno tem sido intensificado a partir das tecnologias digitais e tem atravessado os diferentes contextos sociais, bem como o educacional. Nesse sentido, apresenta-se um recorte de uma pesquisa mais ampla (2016-2017) que tem como objetivo compreender como a multimodalidade está sendo trabalhada em um curso superior de tecnologia. Como embasamento teórico utilizou-se os conceitos de cibercultura (Levy, 1999) e dialogismo linguístico (Círculo de Bakhtin). As análises foram realizadas à luz dos letramentos acadêmicos (Lea e Street 2006, 1998); da multimodalidade (Kress; Van Leeuwen 2006; Tavares, 2015, 2013); e de estudos sobre formação docente (Marcelo, 2009; Nóvoa, 2009). A pesquisa é de abordagem qualitativa com perspectiva etnográfica e foi realizada a partir da inserção de uma das pesquisadoras em práticas pedagógicas desenvolvidas numa instituição de educação superior tecnológica, localizada no interior do Ceará – Brasil. Os dados foram gerados através de observação participante de aulas, entrevistas narrativas e recolhimento de slides produzidos pelos professores. Os resultados indicam que os professores se utilizam da multimodalidade para facilitar a compreensão dos conteúdos pelos alunos, embora concebam as tecnologias digitais como ferramentas para as práticas pedagógicas que já desenvolvem. Nesse sentido, este trabalho contribui para compreensão da multimodalidade no contexto investigado, que pode subsidiar novas pesquisas ou futuras ações de formação docente.

Palavras-chave:

Multimodalidade; Letramentos acadêmicos; Prática docente; Educação superior e tecnológica.

1 - Introdução

Este trabalho constitui um recorte de uma pesquisa mais ampla (2016-2017) que tem como contextualização inicial o processo de expansão da Educação Superior (ES) recentemente vivenciado no Brasil. Ristoff (2013) defende que uma expansão de qualidade deve democratizar o acesso à ES e aponta a interiorização como uma maneira de favorecer essa democratização.

Um exemplo de instituição que se originou do processo de expansão da ES e que viabiliza a interiorização do ensino superior são os Institutos Federais (IF), que compõem a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica. Os IF estão presentes em todos os estados da federação e em muitas cidades que se localizam no interior desses estados. Nesse sentido, o *Campus* do IF onde esta pesquisa foi realizada está situado em uma cidade do interior do estado do Ceará – Brasil e atende, principalmente, estudantes daquela região geográfica. Tal *Campus* é o local de atuação profissional de uma das pesquisadoras autoras deste trabalho.

Segundo Fiad (2015), a expansão da ES faz com que uma diversidade cultural e linguística adentre as universidades e demanda mudanças de posturas dos professores para lidar com essa diversidade linguística dos estudantes. Nesse sentido, a expansão da ES ocorrida no Reino Unido demandou pesquisas sobre as práticas de leitura e escrita nesse contexto (Lea e Street, 2006, 1998). Ancorados nos Estudos dos letramentos, os pesquisadores Lea e Street (2006, 1998) classificaram as práticas de letramentos de estudantes universitários em três modelos: o das habilidades de estudos; o da socialização acadêmica; e o modelo dos letramentos acadêmicos. Esse último considera as práticas de leitura e escrita como uma prática social, logo, situada e atravessada por questões de identidade, relações institucionais e de poder (Lea e Street, 2006, 1998).

No Brasil também estão sendo realizadas pesquisas sobre os Letramentos Acadêmicos, a exemplo de Ferreira (2013) que investigou relações entre as práticas de leitura e escrita em uma universidade fruto da expansão da ES; Sito (2016) que pesquisou sobre a escrita de estudantes que ingressaram na ES através de ações afirmativas e como se utilizam dessa escrita para subverter práticas de letramentos institucionalizadas; e Miranda (2016), que analisou práticas de letramentos de

estagiários de Letras com TD e como tais práticas eram (ou não) perpassadas por essas mesmas tecnologias.

Além de provocar mudanças nas práticas de letramentos, a expansão da ES traz à tona a discussão sobre a formação para o exercício da docência no ensino superior. Discussão essa que defende a importância e necessidade de formação pedagógica para os professores da ES, tanto quanto formação em sua área de conhecimentos específicos (Veiga, 2006).

Por fim, embora não menos importante, reconhece-se o avanço das tecnologias digitais (TD) em todos os contextos sociais, inclusive os educacionais e o universitário. As TD modificam a linguagem e a forma como interagimos em sociedade, assim, elas têm perpassado as práticas de leitura escrita de modo geral, bem como aquelas que são desenvolvidas na academia. Inclui-se nas transformações provocadas pelas TD a intensificação da multimodalidade nos textos que circulam em nossa sociedade. Tais textos estão cada vez mais híbridos, permeados por linguagens diversas, como visual, sonora e audiovisual.

Para além das diversas linguagens que compõem os textos tornando-os multimodais, Tavares (2015) compreende a multimodalidade como um processo que envolve a gestualidade corporal, a cognição e a afetividade, além da linguagem. A autora defende o estudo da multimodalidade sob essa óptica nas interações que ocorrem em sala de aula e alerta para o fato de que, dependendo da forma como sejam utilizadas, as TD podem prejudicar interações multimodais no contexto escolar.

Com base nessa contextualização, o objetivo deste trabalho é compreender como a multimodalidade está sendo trabalhada em um curso superior de tecnologia. Nessa discussão, recorre-se aos Letramentos Acadêmicos (Lea e Street, 2006, 1998); à multimodalidade, tanto na perspectiva de uma multiplicidade de linguagens presentes em textos multimodais (Krees & Van Leeuwen, 2006), quanto sob a óptica de Tavares (2013, 2015), que a entende como um processo que envolve as dimensões cognitiva, fisiológica, relacional e pragmático-linguística; e a estudos sobre formação docente, realizados por Marcelo (2009) e Nóvoa (2009).

Trata-se de uma pesquisa qualitativa (Bogdan e Biklen, 1994) com abordagem etnográfica (André, 2009; Fritzen, 2012) realizada em um *Campus* do IF do Ceará localizado no interior do estado. Os sujeitos foram sete professores, e seus respectivos alunos, e os instrumentos de geração de dados foram a observação participante de aulas, a entrevista narrativa e o recolhimento de *slides* produzidos pelos professores para as aulas.

O artigo está estruturado na seguinte sequência: esta seção introdutória, que contextualiza a pesquisa realizada; o referencial teórico, que apresenta as opções teóricas que embasam as análises realizadas; a seção metodológica, que expõe as escolhas e percurso metodológicos; a análise dos dados; e as considerações finais; seguidas das referências utilizadas neste trabalho.

2 - Fundamentação teórica

Inicialmente aborda-se o conceito de cibercultura, defendido por Levy (1999), segundo o qual o espaço virtual possibilita tantas interações e o estabelecimento de práticas culturais, como o espaço físico-geográfico. Desse modo, não cabe mais opor-se ao avanço tecnológico ou acreditar que esse mesmo avanço resolverá todos os problemas e eliminará as desigualdades existentes no mundo. Levy (1999) aponta para a exploração das possibilidades positivas que o ciberespaço oferece, uma vez que ele possibilita o acesso mais democratizado à rede e a conexão e interação entre as pessoas.

Nesse sentido, o mesmo autor defende que os textos assumem significados na interconexão com outros textos, na situacionalidade do ciberespaço, na cibercultura (Levy, 1999). Assim, relaciona-se à concepção dialógica da linguagem, oriunda do Círculo de Bakhtin, que embasa teoricamente esta pesquisa.

A linguagem, sob essa perspectiva, é compreendida como resultado das interações verbais, dos enunciados que se constituem em respostas, atitudes responsivas ativas a enunciados anteriores. Desse modo, mesmo o silêncio é interpretado como uma forma de resposta a outro(s) enunciado(s) (Bakhtin, 2010).

Apresentado o "pano de fundo teórico" deste trabalho, passamos às três principais teorizas que sustentam as análises realizadas: os Letramentos Acadêmicos (Lea e Street, 2006, 1998), a multimodalidade (Krees e Van Leeuwen, 2006; Tavares, 2015, 2013) e a formação docente (Marcelo, 2009; Nóvoa, 2009).

2.1 Letramentos Acadêmicos

Conforme apresentado na introdução deste trabalho, a expansão da ES fez com que chegasse aos bancos universitários uma diversidade cultural e linguística que acompanha os estudantes. Essa diversidade levou professores e instituições acadêmicas, inicialmente, a disseminarem o discurso do *déficit* ou da crise, de acordo com Gee (1999) e Fischer (2008, 2015). Segundo tal discurso, o desempenho do aluno em práticas de leitura e escrita na universidade é resultado exclusivo de seu esforço e capacidade, bem como de suas habilidades ou capacidade cognitiva.

O discurso da crise (Gee, 1999, citado por Fischer, 2008) mantém relação com o modelo autônomo de letramento (Street, 2014), segundo o qual a leitura e a escrita são consideradas como habilidades individuais e dependem da capacidade de cada indivíduo conseguir realizá-las ou não.

Em oposição ao modelo autônomo de letramento, Street (2014) propõe o modelo ideológico, que compreende o letramento como uma prática social. Assim justifica-se a adoção do termo no plural (letramentos), uma vez que não existe um único tipo de letramento, mas vários, inúmeros (Dionísio, 2007), pois eles variam de acordo com o contexto, de modo que existem letramentos diferentes de acordo com os diferentes domínios da vida (Barton & Hamilton, 2000).

Instauram-se, assim, os Novos Estudos dos Letramentos, que se caracterizam pela abordagem sociocultural das práticas de leitura e escrita (Fiad, 2015) e compreendem que os letramentos variam de acordo com a esfera na e a partir da qual essas práticas são desenvolvidas (Kleiman e De Grande, 2015). Nesse sentido, desenvolve-se a vertente dos letramentos acadêmicos, que investiga as práticas de leitura e escrita na esfera universitária.

Lea e Street (2006, 1998) identificaram e classificaram em três modelos as práticas de letramentos desenvolvidas por estudantes universitários no Reino Unido. São esses os três modelos: o das habilidades de estudos, que concebe a leitura e a escrita como habilidades individuais; o da socialização acadêmica, segundo o qual é suficiente para a produção de práticas de letramentos acadêmicos a inserção e contato dos estudantes com discursos e gêneros discursivos próprios de determinadas áreas do conhecimento ou disciplinas; e o modelo dos Letramentos Acadêmicos, que entende a leitura e a escrita como práticas sociais e perpassadas por questões identitárias, relações institucionais e de poder.

Segundo os autores, os três modelos se complementam, de forma que o terceiro modelo, o dos Letramentos Acadêmicos, seria aquele que melhor daria conta de se abordar as práticas de leitura e escrita no contexto acadêmico (Lea e Street, 2006, 1998). Passa-se, na subseção seguinte, aos conceitos de multimodalidade abordados neste trabalho.

2.2 Multimodalidade

A multimodalidade refere-se à presença de diferentes linguagens em um mesmo texto. Os textos já apresentam características multimodais desde as inscrições pictóricas nas cavernas, no entanto, foi a partir do avanço tecnológico digital, com uma diversidade de recursos, que possibilitou a disseminação de textos híbridos em larga escala e que se passou a investir mais em sua utilização, gerando demandas para estudos e investigação. A multimodalidade não tem como finalidade única a melhoria da visualização estética do texto, pelo contrário, ela contribui para a construção de sentidos que são construídos em sua leitura (Vieira & Silvestre, 2015).

O avanço tecnológico digital perpassa as relações sociais e as práticas discursivas, levando-as a se reconfigurar, se recontextualizar. Essa recontextualização ocorre através de processos discursivos pelos quais textos são incorporados a outros textos ou a outras práticas sociais, resultando em novas práticas discursivas que agregam novos elementos de discursos, podendo ocorrer em diferentes suportes (Vieira & Silvestre, 2015).

Dentre os estudos que se baseiam na multimodalidade, destacamos a Teoria Multimodal do Discurso, fundamentada principalmente na obra "Gramática do *design* visual" (2006 [1996]), (título original: *Reading images*), dos autores Kress e Van Leeuwen.

A análise multimodal passa antes pela necessidade de compreensão da(s) forma(s) como as imagens representam o mundo real. Nesse sentido, algumas categorias são apresentadas por Vieira e Silvestre (2015), baseadas em Kress e Van Leeuwen (2006), para se proceder à análise de textos multimodais. A categoria modo/modalização está relacionada com a função interpessoal da linguagem e corresponde à forma como os discursos são enunciados, de acordo com as escolhas léxico-gramaticais realizadas pelos sujeitos, como adjetivos e verbos, em textos verbais.

A questão central dessa categoria reside na combinação e distribuição das imagens para marcar os valores a serem expressos. Assim, ela compreende os seguintes recursos: escala de detalhes (planos de frente e fundo; luz; distribuição dos elementos); elementos tipográficos (tamanho, cor e tipo da letra; etc.); impressão (tipo e cor do papel; se tem brilho ou é opaco; etc.); cores (com recurso à cromologia, relaciona-se a cor utilizada e sentidos que se desejam que sejam construídos); atores sociais (personagens que fazem parte do texto multimodal; gravuras; direção do olhar; etc.); e composição (articulação, combinação entre os diversos elementos que compõem o texto multimodal) (Mendes & Torres, 2016; Mendes, 2016).

Para além do texto multimodal, a multimodalidade é compreendida por Tavares (2013) como um processo que está vinculado tanto ao pensamento (dimensão cognitiva), quanto inserido no corpo e incorporado nele (dimensão fisiológica e relacional ou empática) e, ao mesmo tempo, se materializa através de palavras (dimensão pragmático-linguística). Compreendida dessa maneira, a multimodalidade é bem mais que dispositivo comunicativo ou um suporte multimídia.

Sob esta óptica, a autora investigou a gestualidade em sala de aula e apresenta alguns tipos de configurações multimodais identificados a partir das

interações que ocorrem nesse espaço. Os comportamentos que demandam interações ocorrem em três níveis: de organização da sequência pedagógica; de construção de sentido e da cognição; e da relação pedagógica. E seus efeitos podem atingir os níveis cognitivo, informativo, relacional, afetivo ou outros (Tavares, 2013).

Assim, o corpo apresenta comportamentos multimodais, ao exprimir mensagens verbais e não-verbais. Nesse sentido, a autora apresenta a possibilidade de uma "didática dos gestos" (Tavares, 2015) defendida por Porcher (1989). Tavares (2015) baseia-se em Porcher (1989), para quem um gesto é sempre uma mudança, uma passagem entre dois estados, qualquer situação perceptiva que consiste em uma relação; um gesto é uma intencionalidade (consciente ou inconsciente); é uma prática social, um ato cultural (Tavares, 2015).

Nessa discussão, a multimodalidade em sala de aula não depende exclusivamente dos tipos de textos ou recursos linguísticos e digitais que possibilitam uma interação a partir de linguagens diversas. Para a autora, a gestualidade entre professores e estudantes determina interações que incorrem no processo de aprendizagem. Desse modo, os dispositivos digitais muitas vezes são utilizados de forma a desfavorecer a interação gestual, quando, por exemplo, um professor faz uma apresentação através de *slides* e mantém uma postura estática, sem variações no tom da voz, ou ainda, quando os *slides* contêm elementos visuais que não agregam à construção de sentido ou, muitas vezes, contradizem o conteúdo apresentado (Tavares, 2015).

É nesse sentido que a autora utiliza os termos "demonstrativo" e "interessante" (Tavares, 2015) para se referir ao conteúdo que o professor apresenta, demonstra, e aos recursos que podem tornar essa apresentação mais atrativa, interessante. Ela conclui que, muitas vezes, o "interessante" é misturado ao "demonstrativo", não para tornar "interessante" o "demonstrativo", mas afetando a qualidade da demonstração (Tavares, 2015).

Outro conceito abordado por Tavares (2013) é o de "posição e espaço panópticos" que se refere à disposição espacial comumente utilizada em sala de aula. Essa organização espacial demonstra como se estabelecem as relações de poder

entre estudantes e professores, de modo que, os alunos quando são incumbidos de realizarem atividades nas quais devem apresentar conteúdos, reproduzem o mesmo comportamento e assumem o memso espaço panóptico normalmente ocupado pelo professor.

De modo diverso, trabalhos em duplas ou grupos demandam a opção por outros dispositivos policêntricos (Tavares, 2013), para os quais muitas vezes os professores não tiveram experiência durante sua vida escolar e acadêmica, bem como não foram formados para adotar outras posturas em sua prática pedagógica. Sobre a formação para o exercício da docência, principalmente na ES, trata a subseção seguinte.

2.3 Formação docente

Segundo Veiga (2006), o exercício da docência na universidade demanda, além dos conhecimentos específicos sobre a área de estudos e disciplinas que o docente ministra ou ministrará, conhecimentos pedagógicos. A mesma autora alerta ainda para o fato de que a docência na ES vem passando por transformações profundas, o que ratifica a importância e a necessidade de investimentos em formação para a atuação docente neste nível de ensino.

Corrobora este ponto de vista a defesa de Nóvoa (2009) para um terceiro lugar a ser ocupado pela formação docente. Segundo ele, há uma discussão entre "republicanos" e "pedagogos" (Nóvoa, 2009) que defendem que a formação docente deve centrar-se em conhecimentos científicos ou em métodos de ensino, respectivamente. Nessa discussão, o autor defende que a formação docente deve ocupar "[...] um lugar outro, um terceiro lugar, no qual as práticas são investidas do ponto de vista teórico e metodológico, dando origem a à construção de um conhecimento profissional docente" (Nóvoa, 2009, p. 33).

Nesse sentido, o autor sugere relações entre a formação docente e a formação do médico e destaca que essa formação poderia ser mais efetiva se se baseasse em situações reais de insucesso escolar que viessem a ser analisadas, refletidas, discutidas no próprio contexto de atuação dos docentes (Nóvoa, 2009).

Marcelo (2009) também defende a instituição educacional, local onde o professor atua, como espaço privilegiado para sua formação. Para ele, o lugar de atuação dos docentes deve ser o ponto de partida para o desenvolvimento da sua formação. Essa formação que ocorre no e a partir do espaço de atuação proporciona práticas colaborativas, mesmo resguardando o caráter individual do desenvolvimento profissional docente, conceito segundo o qual a formação do professor é entendida como "um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planificadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional" (Marcelo, 2009, p. 07).

O conceito de desenvolvimento profissional docente traz em si o caráter processual e de continuidade, bem como a situacionalidade, no sentido de que a formação docente está situada temporal, espacial e historicamente. Assim, transformações na sociedade como um todo também perpassam a prática docente e demandam o desenvolvimento de práticas formativas para os docentes, como o avanço tecnológico digital. As TD ao modificarem a forma como nos relacionamos com o conhecimento, provocam modificações na profissão docente, que é uma profissão diretamente relacionada com o conhecimento (Marcelo, 2009).

Desse modo articulam-se os três aportes teóricos utilizados, prioritariamente, neste trabalho: o avanço das TD mantém relações com a intensificação da multimodalidade, a partir das possibilidades de diversas linguagens nos textos, e com as práticas de leitura e escrita realizadas na universidade, uma vez que tais práticas também são perpassadas, mais ou menos intensamente, por essas tecnologias. E todas essas questões envolvem a formação dos professores.

3 Metodologia

Esta pesquisa, de cunho qualitativo (Bogdan & Biklen, 1994) e com perspectiva etnográfica (André, 2009; Fritzen, 2012), foi realizada em um curso superior de tecnologia, de um Campus do IF do Ceará, Brasil, que está localizado em um município do interior desse estado.

Constituíram os sujeitos da pesquisa sete professores e seus respectivos alunos, que pertencem a três turmas diferentes (II, IV e IV períodos); e os instrumentos de geração de dados utilizados foram a entrevista narrativa, que versou sobre o modo pelo qual os professores começaram a interagir com TD, bem como sua interação com elas nos contextos pessoal e profissional; a observação participante, que foi realizada em 13 aulas teóricas e registrada em diário de campo; e o recolhimento de *slides* produzidos pelos professores para o desenvolvimento das aulas observadas, num total de 444 lâminas (*slides* em *power point*).

Os dados gerados foram organizados em duas temáticas maiores, nas quais as análises foram realizadas: apresentações de conteúdos pelos professores; e percepção dos docentes sobre as TD na educação. Tais temáticas compõem a seção de análise a seguir.

4 Análise e discussão dos dados

Para se analisar a multimodalidade numa compreensão mais ampla, como propõe Tavares (2013, 2015), faz-se necessário conhecer o contexto no qual as aulas observadas foram realizadas e aspectos desse mesmo contexto que perpassam as práticas multimodais.

Assim, as salas de aula onde todas as observações participantes foram realizadas ocorreram em salas retangulares, amplas, equipadas com projetor multimídia. Em todas elas havia cerca de 40 mesas e cadeiras individuais para os estudantes, organizadas em fileiras que se estendiam até o fundo da sala de aula. No início, próximo à porta de entrada, ficava o "espaço panóptico" (Tavares, 2013), composto pela mesa (maior que a dos alunos) e cadeira do professor, o quadro branco fixado na parede de frente aos alunos, e, do lado contrário à porta, um móvel com cerca de 1,40m de altura que comporta o equipamento de projeção multimídia.

Tal equipamento mostrou-se constituinte das práticas de letramentos ali desenvolvidas, uma vez que fora utilizado em 12 das 13 aulas observadas. Os *slides* recolhidos somaram 444, o que fornece uma média de 44.4 *slides* por aula

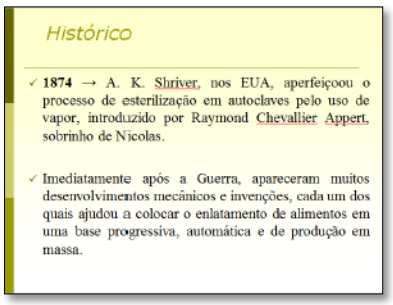
observada[112]. Como as aulas analisadas neste trabalho são aquelas classificadas como teóricas, predominou a prática da exposição de conteúdos pelos professores, com o suporte da apresentação em *slides*, conforme subseção seguinte.

4.1 Apresentação de conteúdos pelos professores

A análise da apresentação de conteúdos pelos professores inicia-se pela análise dos slides produzidos, segundo os elementos de análise em multimodalidade de Krees e Van Leeuwen (2006), e em seguida aborda a postura dos docentes durante as aulas, conforme observações participantes registradas em diário de campo.

Conforme mencionado anteriormente foram recolhidas 444 lâminas de *slides* utilizados durante as aulas observadas e que foram classificadas em três categorias. A primeira delas foi a categoria "texto verbal", que se refere às lâminas compostas apenas por texto escrito, como exemplifica a figura 01 abaixo:

Figura 01 – *Slide* composto por texto verbal

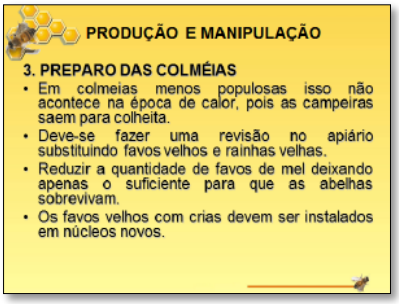


Fonte: Dados da pesquisa.

A segunda categoria, "texto verbal + imagem com finalidade estética", faz referência àquelas lâminas nas quais há predominância de texto escrito, porém existe algum tipo de imagem (foto, desenho, gravura). Contudo, a função que essa imagem exerce é meramente estética; ela não acrescenta informação, como mostra a figura 02 a seguir:

Figura 02 – *Slide* composto por texto verbal + imagem com finalidade estética

[112] Note-se que não foram recolhidos slides utilizados em duas aulas observadas.



Fonte: Dados da pesquisa.

Por fim, a terceira categoria, intitulada "texto verbal + imagem relacionada ao conteúdo", abrange os *slides* que são constituídos pelos dois elementos, texto verbal e imagem, e nos quais a imagem assume alguma relação com o conteúdo que está sendo apresentado, demonstrando-o, exemplificando-o. A figura 03 apresenta um exemplo desse tipo de *slide*:

Figura 03 – *Slide* composto por texto verbal + imagem relacionada ao conteúdo

Fonte: Dados da pesquisa.

Nesse sentido, apresenta-se o quantitativo e percentual de recorrência de cada categoria de *slides*, conforme o quadro 01 abaixo:

Quadro 01 – Classificação dos *slides*

Linguagem presente	Quantidade de *slides*	Percentual (%)
Texto verbal	145	32,65
Texto verbal + Imagem com finalidade estética	81	18,24
Texto verbal + Imagem relacionada ao conteúdo	218	49,09

Fonte: Dados da pesquisa.

Como se percebe, houve a predominância de *slides* do tipo "texto verbal + imagem relacionada ao conteúdo", pois praticamente metade dos *slides* era desse tipo. Isso pode demonstrar uma consciência por parte dos docentes de que os elementos multimodais devem ser utilizados para contribuir na construção de sentido do conteúdo que está sendo apresentado.

Além disso, pode indicar um movimento de utilização dos recursos possibilitados pelas TD para uma maior utilização de textos multimodais, ao recorrerem a imagens reais ou fotografias de determinadas fórmulas ou experimentos, por exemplo, de acordo com o conteúdo trabalhado.

Ultrapassando a análise dos percentuais de recorrência dos tipos de *slides*, destaca-se, em consonância com os elementos de multimodalidade apresentados por Krees e Van Leeuwen (2006), a utilização de fundo em cor que contrasta com as fontes e a opção por letras em formato mais reto, sem serifas. Segundo o elemento "cores" (Krees & Van Leeuwen, 2006), quando não há uma sobreposição de cores, nem a incidência de brilho ou luz, a intenção de quem produz o texto é a de que o mesmo seja visto como um todo, em que todas as partes possuem o mesmo grau de importância. A escolha por fontes mais retas, de acordo com os "elementos tipográficos" (Krees & Van Leeuwen, 2006), denota que a intenção de quem produz o texto é de que o mesmo seja claro, seja compreensível. Normalmente esse tipo de fonte é utilizado em livros didáticos e materiais educativos (Mendes & Torres, 2016). Essas escolhas denotam o cuidado dos professores quando da elaboração dos *slides* para que os mesmos sejam visualmente confortáveis e de fácil compreensão do conteúdo que está sendo apresentado.

Passando-se neste ponto à análise multimodal que abarca a "didática dos gestos" (Tavares, 2015), apresenta-se o excerto 1 abaixo:

> Durante todo esse tempo a profa. ficou explicando, falando, em pé, movimentando-se entre o quadro [...] e a mesa, posicionada de frente para os alunos ou de lado/ meio de costas quando está escrevendo no quadro. [...] Enquanto isso, a postura dos alunos é sentada, em fileiras, prestando atenção à professora; alguns fazem anotações. Apenas um aluno fez perguntas. (Excerto1, Diário de campo, OPA nº 03, 31/01/2017)

O excerto 01 remete ao conceito de espaço ou posição panóptica (Tavares, 2013), segundo o qual a posição daquele que explica o conteúdo é aquela que fica na frente, no início da sala, pois este apresentador de conteúdos (geralmente o professor) possui o poder de interagir visualmente com os estudantes. O excerto demonstra ainda que os alunos assumem uma postura passiva na aula observada. Tanto pelo fato de sua posição espacial ser em fileiras, quanto por não fazerem perguntas, não interagirem verbalmente com a docente.

Complementando a análise, essa prática guarda semelhanças ao modelo de socialização acadêmica (Lea & Street, 2006, 1998), segundo o qual a mera inserção e exposição dos estudantes a práticas de letramentos acadêmicos resultariam na capacidade, por parte dos estudantes, de desenvolverem essas práticas.

De modo diferente, o excerto 2 a seguir, apresenta a postura por parte de outra professora.

> A disposição dos alunos na sala fica bem diferente. Eles se juntam em equipes, se aproximam, para fazerem a leitura proposta, enquanto a profa. fica com o trio junto à sua mesa. Os alunos conversam entre si, nas equipes, e a profa. fica com o trio. (Excerto 2, Diário de campo, OPA nº 04, 01/02/2017)

De acordo com Tavares (2013), trabalhos em duplas ou em grupos demandam a opção por outros dispositivos policêntricos. O excerto 2 apresenta uma disposição espacial diferenciada e uma posição diferente ocupada, tanto pela professora quanto pelos estudantes, que diverge da posição panóptica (Tavares, 2013).

Complementando a análise, retomam-se as relações de poder presentes e determinantes das práticas de Letramentos Acadêmicos (Lea & Street, 2006, 1998). Assim, a opção pelo lugar a ser ocupado na sala de aula, bem como pela postura a ser adotada pela professora redimensionaliza as relações estabelecidas entre ela e seus alunos. Além disso, os alunos desenvolvem atividades escritas e contam com o apoio da professora durante a produção dessas atividades.

O excerto 3 a seguir ratifica uma postura docente que se utiliza da multimodalidade do corpo para interagir de modo mais intencional e ativo com os estudantes na construção de sentidos para o conteúdo trabalhado.

> Como a profa. anda, gesticula, usa a voz para interagir com os alunos! [...] Praticamente não há conversas paralelas. [...] A profa. continua explicando com exemplos, relacionando a situações da realidade local. [...] explica de uma forma até lúdica o processo de coleta de pólen pelas abelhas. (Excerto 3, Diário de campo, OPA nº 09, 09/02/2017)

Ficam explícitos os recursos dos quais a professora lança mão para demonstrar aos alunos o conteúdo trabalhado (gestos, movimentação na sala de aula, voz e exemplos). Ratifica-se, assim, a importância de se investigar a "didática dos gestos" proposta por Porcher (1989), apresentada por Tavares (2015). Nessa didática, a atuação do professor pode ser determinante para o estabelecimento de uma interação com os alunos, de modo que os recursos tecnológicos digitais sejam utilizados de forma a contribuir para essa interação, e não para ocultar recursos dos quais os professores se utilizam como os gestos, o contato visual e a entonação vocal.

Assim como os elementos multimodais utilizados na composição dos *slides*, professores demonstram buscar recursos multimodais em sentido amplo (Tavares, 2015, 2013) para interagir com seus alunos na construção de sentidos sobre os conteúdos trabalhados. Em que medida os docentes possuem consciência dessas e de outras escolhas para a aprendizagem dos estudantes é a temática abordada na subseção seguinte.

4.2 Percepção dos docentes sobre as TD na educação

A análise da percepção dos professores sobre as TD na educação, conforme exposto no início desta sessão metodológica, é realizada a partir de dois instrumentos de geração de dados: a entrevista narrativa e o registro das observações partes das aulas em diário de campo.

Desse modo, ao se solicitar a opinião da docente a esse respeito, a professora A afirmou:

> [...] eu acho que é importante assim você tentar buscar métodos, né, pra de repente atrair o aluno [...] eu acho que é interessante tentar trazer coisas diferentes, né, e as tecnologias elas podem ajudar sim nisso. (Excerto 4, Entrevista com a professora A, 08/08/2017)

Ao utilizar as expressões “atrair o aluno” e “coisas diferentes”, a fala da professora revela, em conformidade com Tavares (2013), que as TD são utilizadas como atrativo, como uma maneira de tornar "interessante" o “demonstrativo” (Tavares, 2013), ou seja, o conteúdo a ser demonstrado, explicado, trabalhado. Esse excerto 4 demonstra que a compreensão da docente sobre as possibilidades das TD na educação ainda é restrita a um instrumento, a uma ferramenta (Fiad e Miranda, 2014) que pode aprimorar, tornar atrativa a prática pedagógica já estabelecida.

Nesse sentido, reforça-se a necessidade de formação continuada para os professores. E o espaço de atuação deve ser o ponto de partida para a realização de momentos formativos para os docentes, conforme se pode perceber no excerto 5 abaixo:

> [...] eu não sei se eu vi aqui no instituto, tinha um curso sobre o uso das tecnologias ou eu, eu gostaria muito de ter feito. Eu acho que é muito importante, né, e melhora a, a, ou encurta, né, a forma de você mostrar as aulas quando você usa dessas tecnologias, né. (Excerto 5, Entrevista com a professora C, 08/08/2017)

A professora C, assim como boa parte do corpo docente da instituição, não possui formação inicial (graduação) em licenciatura, de modo que sua formação pedagógica foi constituída basicamente pela experiência. Nesse sentido, deve-se desenvolver na instituição uma cultura de formação continuada e que esta seja realizada, prioritariamente, no espaço institucional, em consonância com o defende Nóvoa (2009) e Marcelo (2009).

Conforme informação da professora C, no excerto 05, houve um momento de formação sobre as TD na própria instituição, porém ela não participou. Provavelmente por estar diante de uma pesquisadora que atua na coordenadoria técnico-pedagógica da própria instituição, a docente tenta se justificar afirmando “eu gostaria muito de ter ido”. De acordo com Bakhtin (2010), todo enunciado é uma resposta a outros enunciados e a situação comunicativa mais imediata determina as interações verbais.

Além disso, ainda sobre o excerto 5, a professora C revela uma percepção sobre as TD que denota eficácia, quando diz “encurta, né, a forma de você mostrar

as aulas". nesse caso, as TD também são utilizadas como instrumentos, ferramentas (Fiad & Miranda, 2014) para tornar a prática pedagógica já instituída mais efetiva.

Considerações finais

Objetivou-se com este trabalho compreender como multimodalidade está sendo trabalhada em um curso superior de tecnologia. Desse modo, conforme as análises realizadas, pode-se concluir, em nível textual, que a projeção de *slides* já se tornou elemento constitutivo da aula teórica no contexto investigado. Contudo, esses mesmos *slides* apresentam relações entre as imagens e os conteúdos trabalhados e são elaborados de modo a facilitar a compreensão do conteúdo por parte dos estudantes.

A análise da multimodalidade em nível mais amplo, que abrange a "didática dos gestos" (Porcher, 1989, citado por Tavares, 2015), aponta que a postura do professor em sala de aula é determinante para sua relação com os alunos. Tal postura tem reflexos na postura dos alunos em sala de aula e na sua compreensão do conteúdo.

Algumas limitações teórico-metodológicas foram identificadas, como o registro dos dados obtidos nas observações das aulas ter sido realizada apenas por anotações em diário de campo. Entende-se que a análise sobre a multimodalidade que compreende a "didática dos gestos" (Porcher, 1989, citado por Tavares, 2015) enriquece-se com registros audiovisuais. No entanto, a utilização desse recurso audiovisual não foi possível na geração dos dados deste trabalho, o que pode apontar para a importância da continuidade dessa pesquisa e de outras nessa área.

Com base nos resultados apresentados, conclui-se que os professores se utilizam da multimodalidade para facilitar a compreensão dos conteúdos pelos alunos. Duas constatações - o fato de conceberem as TD como ferramentas para tornara atrativa aos alunos uma prática pedagógica institucionalizada; e de não terem uma percepção clara sobre as possibilidades das TD para tornar mais efetiva a multimodalidade em sala de aula - sinalizam a necessidade de ações de formação docente no contexto investigado.

Referências bibliográficas:

André, M. E. (2009). *Etnografia da prática escolar*. São Paulo: Papirus.

Bakhtin, M. M., & Voloshinov, V. N. (2010). *Marxismo e filosofia da linguagem.* São Paulo: HUCITEC.

Barton, D., & Hamilton, M. (2000). Literacy practices. In: D. Barton, et al. *Situated literacies: reading and writing in context* (pp. 7-15). London: Routledge.

Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). Características da investigação qualitativa. In: R. C. Bogdan; S. K. Biklen. *Investigação qualitativa em educação* (pp. 47-51). Porto: Porto Editora.

Dionísio, M. L. (2007). Educação e os estudos atuais sobre o letramento. *Revista Perspectiva, 25*(1), 209-224.

Ferreira, M. de L. S. (2013). *Letramentos acadêmicos em contexto de expansão do ensino superior no Brasil*. Tese de Doutorado em Conhecimento e Inclusão Social. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Retrieved from http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/BUBD-9EFFLF

Fiad, R. S. (2015). Algumas considerações sobre os letramentos acadêmicos no contexto brasileiro. *Pensares em Revista, 6*, 23-34.

Fiad, R. S., & Miranda, F. D. S. S. (2014). Letramentos digitais e acadêmicos em contexto universitário: investigando práticas letradas de um curso de Letras de uma universidade pública. *Revista Colineares, 1*(1), 31-50.

Fischer, A. (2008). Letramento acadêmico: uma perspectiva portuguesa. *Revista Acta Scientiarum. Language and Culture, 30*(2), 177-187.

Fischer, A. (2010). Literacias em contexto acadêmico: construções e sentidos. In: *Língua Portuguesa: ultrapassar fronteiras, juntar culturas.* Anais do Simpósio Mundial e Estudos da Língua Portuguesa (SIMELP). Évora: Universidade de Évora.

Fischer, A. (2015). “Hidden Features” and “Overt Instruction” in academic literacy practices: a casestudy in engineering. In: T. Lillis; K. Harrington; M. Lea; S. Mitchelll (Ed.). *Working with academic literacies: research, theory, design* (pp. 75-85). Colorado: The WAC Clearinghouse; Parlor Press.

Fritzen, M. P. (2012). O olhar da etnografia no fazer pesquisa qualitativa: algumas reflexões teórico-metodológicas. In: M. P. Fritzen; M. I. Lucena (Orgs.). *O olhar da etnografia em contextos educacionais*: interpretando práticas de linguagem (pp. 55-71). Blumenau: Edifurb,

Kleiman, A., & De Grande, P. B. (2015). Interseções entre a linguística aplicada e os estudos de letramentos: desenhos trandisciplinares, éticos e críticos de pesquisa. *Matraga, 22*(36), 11-30.

Lea, M. R., & Street, B. V. O modelo de “letramentos acadêmicos”: teoria e aplicações. Tradução de Komesu, F. C.; Fischer, A. *Filologia e Linguística Portuguesa*, *16* (02), 477 - 493.

Levy, P. (1999). *Cibercultura*. São Paulo: Editora 34.

Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2006). *Reading images:* the grammar of visual design. London and New York: Routledge.

Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo/ revista de ciências da educação, 08*, 07-22.

Mendes, M. A., & Torres, M. N. B. F. (2016). A multimodalidade no material didático impresso (MDI) para a educação a distância (EaD). Paidéi@ - *Revista Científica de Educação a Distância, 8*(14), 01-29.

Mendes, M. A. (2016). Elementos de análise em multimodalidade: contribuições ao material didático impresso (MDI) para a educação a distância (EaD). *Anais do Simpósio Internacional de Educação a Distância (SIED) – Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância (EnPED)*. São Carlos: UFSCar.

Miranda, F. D. S. S. (2016). *Letramentos (en)formados por relações dialógicas na universidade: (res)significações e refrações com tecnologias digitais*. Tese de Doutorado em Linguística. Campinas: Universidade Estadual de Campinas,

Instituto de Estudos da Linguagem. Retrieved from http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/305666

Nóvoa, A. (2009). *Professores: imagens do futuro presentes.* Lisboa: Educa.

Ristoff, D. (2013). Vinte e um anos de educação superior: expansão e democratização. *Cadernos do GEA, 3,* 05-49.

Sito, L. R. S. (2016). *Escritas afirmativas: estratégias criativas para subverter a colonialidade em trajetórias de letramento acadêmico*. Tese de Doutorado em Linguística. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem. Retrieved from http://repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/304864

Street, B. (2014). *Letramentos sociais*: *abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. Tradução de Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial.

Tavares, C. F. (2013). D'hier à aujourd'hui (et demain ?) : un parcours de recherche en didactologie des languescultures sur la communication. *Synergies Portugal, 1*, 91-115.

Tavares, C. F. (2015). L'intéressant et le démonstratif : à propos des zones de proximité des communications médiatiques et académique. Synergies Europe 10, 121-139.

Veiga, I.P.A. (2006). *Docência universitária na educação superior. Docência na educação superior* (pp. 85-96). Brasília: Inep.

Vieira, J., & Silvestre, C. (2015). *Introdução à Multimodalidade: Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise de Discurso Crítica, Semiótica Social*. Brasília: J. Antunes Vieira

SIMPÓSIO

31

LETRAMENTO MULTIMODAL NO AMBIENTE ESCOLAR

Aline R. B. Alves
IFG, Campus Senador Canedo. alinebelo3@gmail.com. Senador Canedo, Brasil.

Resumo

O objetivo deste trabalho é apresentar o resultado de uma análise documental a respeito de textos multimodais impressos utilizados no ambiente escolar, no Ensino Médio (EM). Considera-se que esse ambiente se ocupa da formação de um estudante inserido em uma sociedade com processos de aculturação abundantes em recursos audiovisuais extremamente complexos e que há necessidade da Língua Portuguesa se ocupar do desenvolvimento da capacidade linguística envolvendo habilidades de ler, interpretar, constituir sentido pela leitura e produzir textos materializados nas diversas manifestações da linguagem. Utilizando a gramática do design visual (KRESS E VAN LEUWEEN 2006), o Livro Didático (LD) da coleção Português: Contexto, interlocução e sentido (M. L. M. ABAURRE, M. B. M. ABAURRE, M. PONTANARA, 2008. v.2), é analisado discursiva e retoricamente. Como foi constatada, a produção de sentidos da língua no LD é complementada pela multimodalidade para destacar, situar e facilitar a apresentação e apreensão do conteúdo, e ainda dar ao LD, aspectos mais familiares aos alunos de EM, principalmente àqueles a que são expostos no ambiente digital tão caro aos jovens. Conscientizar da influência da multimodalidade na constituição do sentido e escolarizar o seu letramento são condições sine qua non na formação do leitor do século XXI. Assim, o letramento multimodal está diretamente ligado à formação educativa e linguística do cidadão que precisa se inserir academicamente e profissionalmente na sociedade.

Palavras-chave:

textos; multimodal; escolar; discursiva; retoricamente.

Consideração Iniciais

Este trabalho é o resultado de uma análise do material impresso aprovado pelos órgãos governamentais brasileiros responsáveis por sua aquisição para utilização pelas escolas públicas do país como Livro Didático (LD). O olhar lançado a este material específico é orientado pelos conceitos de letramento e multimodalidade considerando as relações de poder que se estabelecem e envolvem este objeto discursivo. Tal objeto, sócio historicamente constituído, encontra-se inserido em uma sociedade que é caracterizada pela constante presença de textos materializados em diversas manifestações da linguagem e suas modalizações.

Para que a análise efetuada seja compreendida é necessário apontar o recorte epistemológico que a engendra. Os conceitos de letramento sob as perspectivas de Street (1995) e Tfouni (2000) são considerados sob a luz da teoria da multimodalidade. Como consequência, faz-se necessário apontar o conceito de multimodalidade que aqui se filia à Teoria da Multimodalidade oriunda gramática do design Visual de Kress; van Leewen (2006) que pensam a linguagem sob a perspectiva da semiótica visual, apesar desta pesquisa se filiar à Analise do Discurso de linha francesa (ADF) considerando as relações de poder que circundam esses dois conceitos.

Ao analisar o Livro didático, é necessário compreender seu valor social e considerá-lo como objeto discursivo que é regido por uma legislação. Assim, percebe-se a necessidade de observar seu papel diante da comunidade escolar e os ditos nos documentos oficiais e os sentidos atribuidos ao termo multimodalidade. Assim, a análise do LD apresenta os dados quantitativos e qualitativos da presença e do papel da multimodalidade considerando os enunciados oficiais: tanto a legislação quanto o próprio LD. É importante ressaltar que, nos documentos oficiais, o termo multimodalidade faz referência à presença de imagens distanciando da conceituação adotada para este trabalho.

Por meio da Análise documental, é feita uma análise qualitativa e quantitativa da presença e do papel a multimodalidade no LD sob a perspectiva da Retórica e da Análise do Discurso de Linha Francesa. Além da observação numérica da presença de imagens e outras formas de modalização da linguagem, é analisada o efeito de sentido decorrente suas presenças no texto, LD.

Situando o letramento e a multimodalidade sócio historicamente

Em condições sócio históricas que se têm diferentes mídias - filmes, computadores, livros, lousas eletrônicas, projetores de slides, fotos e outros materiais anteriormente impressos– que possibilitam uma multiplicidade de modos de materialização dos textos, não ser letrado em comunicação visual pode acarretar sanções sociais, fazendo com que o letramento visual, ou mesmo multimodal, torne-se uma questão de sobrevivência no mercado de trabalho e cidadania.

Uma vez que cenário da comunicação a partir dos anos 1990 é irrefutavelmente multimodal, o ensino de Língua Portuguesa não pode prescindir do letramento multimodal e consequentemente da análise imagética. Nesse cenário, o termo letramento aponta para o seu enriquecimento e multiplicidade. Esse contexto direciona à busca da prática de Letramento multimodal uma vez que eventos apresentam diferentes sistemas semióticos. Surge um novo conceito de letramento múltiplo. No início do século XXI, as discussões não mais se atêm ao letramento, mas são lançadas em direção aos multiletramentos. Daí a necessidade de compreender e delimitar o termo multimodalidade.

O conceito de multimodalidade aqui apropriado é o exposto por Kress e van Leewen (2006), autores que enunciam que os gêneros escritos combinam a língua, a imagem e as características gráficas para significar o texto como um todo. Para os autores, multimodalidade não significa presença de múltiplas linguagens. A mesma linguagem com marcadores de modalidades como características gráficas na expressão impressa, os timbres, ritmos e sequência melódicas na expressão sonora, cores, formas, sombras, e luz nas imagens e movimentos do corpo ou expressões faciais na expressão gestual é que recebe a denominação de multimodalidade.

A descrição desses modos e como eles se integram na construção de eventos e textos multimodais têm sido chamados de recursos semióticos. Há a possibilidade de se utilizarem os recursos semióticos de formas variadas a fim de levar à construção de sentidos distintos. A teoria da multimodalidade, trabalhada por Kress e van Leewen (2006), surge dos estudos da imagem pela aproximação das manifestações da linguagem, pensando a imagem em comparação com a língua. Para eles, assim como a língua possui uma gramática que descreve a combinação das palavras em orações, sentença e textos, as imagens possuem um modo, que eles

chamam de gramática do visual, de combinar pessoas, lugares e coisas, em frases de maior ou menor complexidade com extensões diversas.

A analogia entre as manifestações das linguagens não busca encontrar uma correlação de igualdade, a relação é muito mais ampla. Há o reconhecimento de que algumas coisas podem ser ditas de modo mais eficiente apenas visualmente, enquanto outras, verbalmente, apontando para diferentes formas de interação social. Daí decorre a percepção durante a análise do Livro Didático (LD) que gêneros textuais diferentes de tipos e categorias diversas exigem habilidades, competências e teorias diferentes para direcionar a compreensão dos textos que figuram no LD e na vida social do estudante.

O que na linguagem verbal é expresso pelas escolhas de diferentes classes de palavras e estruturas semânticas, na comunicação visual é expresso por meio da escolha entre diferentes usos de cor e formas gráficas composicionais. Há correlação na percepção de que essa gramática é susceptível de sofrer mudanças, é um meio de representar padrões de experiência e possibilita a disseminação de um determinado modo semiótico.

Apesar da dimensão individual do letramento não poder ser desprezada, uma vez que para o processo de leitura propriamente dita ocorrer, um conjunto de habilidades linguísticas e psicológicas precisa ser acionado, é considerado que "letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; mas o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social" (Soares, 1998, p.72).

O letramento multimodal por exposição de grupos sociais relacionando-se fundamentalmente com as condições sociais, culturais e econômicas e práticas sociais é considerado. No entanto, a exposição social é extremamente heterogênea, cabendo à escola a buscar oportunizar multiletramentos aos diversos grupos sociais minimizando as desigualdades nas práticas sociais. A simples exposição à multimodalidade também não supre as exigências e necessidade sociais. Como consequência, a comunidade escolar clama para que o processo de escolarização em que o letramento verbal não é suficiente para satisfazer os anseios da comunidade.

A importância da escolarização do letramento multimodal

É preciso que a pessoa se torne capaz de envolver-se em práticas que a modifiquem por meio de sua relação com os outros e com os bens culturais. Ainda mais, é imperativo que seu nível de letramento seja suficiente para alterar seu modo de viver na sociedade, sua inserção cultural (Tfouni, 2000). Como consequência da constante exposição do aluno à multimodalidade, ele tem seu fator cognitivo influenciado diretamente pela multimodalidade em seu desenvolvimento da habilidade individual.

O papel do mediador ganha grande relevância no início do processo de escolarização do letramento. A mediação por um leitor mais experiente, principalmente nos casos em que o aluno ainda não consegue apropriar-se de um texto multimodal de maneira esperada pelo ambiente escolar, é determinante para o sucesso da aprendizagem do processo de leitura.

A institucionalização do letramento em multimodalidade aponta para a possibilidade de minimizar a inexequibilidade de tarefas ingentes que são impostas pelo ambiente acadêmico em relação à compreensão dos textos em sua multimodalidade e consequentemente melhorar a condição do aluno como leitor cidadão. A multimodalidade traz consigo algumas exigências conceituais que estão intrinsecamente ligadas à linguística. Por exemplo, a noção de texto não pode mais ser apenas relativa ao texto verbal, composto por palavras, frases e parágrafos. Entendemos do texto como materialização de discurso, independentemente de expressões de linguagem utilizada.

Mais do que nunca, os escritores têm fácil acesso à possibilidade de introduzir modalidades diferentes expressões da linguagem nos seus textos por meio da tecnologia que é facilmente acessível. A introdução de outros recursos, que não somente o alfabeto na constituição de sentido de qualquer texto é uma constante por meio de recursos técnicos e cognitivos. No ambiente escolar, a multimodalidade pode ser utilizada como facilitador da leitura e aprendizagem, permitindo tecer relações entre as manifestações da linguagem, texto, contexto e realidade. Assim, desempenha relevante papel na contrução do sentido potencial do texto.

Ignorar o papel e a frequência da multimodalidade dos textos é não observar nem ler o texto por inteiro, comprometendo a constituição de seu sentido. Daí a

necessidade de que a multimodalidade dos textos seja considerada pela escola no processo de letramento.

Negar a mediação e exposição aos diversos gêneros constituídos pela multimodalidade ao aluno que vive em um ambiente de menor exposição a textos diversos constituídos por multimodalidade é manter as diferenças postas pela organização social. É negar a oportunidade de apropriar-se do poder de constituir o sentido completo de um texto em sua multimodalidade. É alimentar a utilização dos letramentos como fator de exclusão e não inclusão social.

O Livo didático e a Comunidade Escolar

Nessa pesquisa, o Livro Didático (LD) é olhado sob a concepção da significação Bakhtiniana. Ele é transformado em signo constituído de um caráter ideológico, fonte de referência e estudo, transmissor de conhecimento e discursos que circulam pela sociedade. Nesta concepção, o livro LD é uma possibilidade de acessibilidade social e instrumento de capacitação para o exercício de cidadania, de escolha e de liberdade. É também um instrumento de produção de conhecimento e de poder, carrega traços da cultura em que foi produzido e apresenta informações que são consideradas conhecimentos necessários para o desenvolvimento de um aluno cidadão.

É exatamente por ser um objeto que carrega informações selecionadas e específicas que também se torna um instrumento ideológico e de poder. Por ser atravessado por valores sociais, o LD é apropriado de diferentes maneiras. Mesmo sendo, uma imagem que representa um objeto de consumo social relacionado à educação, ela assume diferentes valores sociais dependendo do lugar social daquele que dele se apropria.

O LD ainda é o material pedagógico central utilizado pelas escolas, mesmo sofrendo grande influência de recursos midiáticos com que divide o espaço pedagógico tais como: computadores, projetores de imagens e aparelhos com recursos sonoros. Ele apresenta forma composicional complexa e repleta de intercalações e marcadores multimodais, típicos dos textos cibernéticos do século XXI. Impregnado e influenciado pela cultura multimodal, suas páginas têm assumido a forma das páginas de documentos cibernéticos, como páginas da internet. A

aproximação da forma desse objeto com textos próprios da cultura da comunidade escolar busca funcionar como facilitador de reconhecimento de seu valor e, consequentemente, aceitação de seu conteúdo.

A comunidade escolar é definida aqui como coletividade taxonômica por entender que um grande número de escolas brasileiras, e arriscaria até afirmar ocidentais, têm suas similaridades independentemente de sua localização. Elas são sempre compostas por professores, alunos, apoio pedagógico e pais de alunos que, em sua grande maioria, creem que estão naquele ambiente com o objetivo de obter a educação formal e escolar que possibilite o desenvolvimento intelectual e ainda o capacite a tornar-se um cidadão ativo e responsivo.

A comunidade escolar é considerada uma comunidade retórica por ser invocada, representada, pressuposta e desenvolvida no discurso retórico. Ela é constituída por atribuições de ações retóricas características, gêneros de interação, modos de fazer as coisas que reproduzem a si mesmas2. Assim, proponho que a comunidade escolar assim como o LDP[113], que parte do discurso retórico da comunidade escolar, sejam observados como exigências ainda do século XXI, mesmo tendo seus *ancestrais* já datados no século XIX.

Análise Documental: material impresso (LD) aprovado pelos órgãos governamentais brasileiros

Tendo situado o LD como signo, fonte de referência e estudo, transmissor de conhecimento e discursos que circulam pela sociedade produzido para atender a comunidade acadêmica, parto para a análise do livro *Contexto, interlocução e sentido* vol.2 da editora Moderna, 2008, pertencente ao PNLD[114] (Plano Nacional do Livro Didático) do triênio 2012-2014. O total de 656 páginas é dividido em três áreas. A área de Literatura se encontra da página 01 à 302, 301 páginas; a área de Gramática vai da página 303 à 554, com 251 páginas; enquanto a área de Produção de texto

[113] LDP – Livro Didático de Língua Portuguesa.

[114] O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) tem como principal objetivo subsidiar o trabalho pedagógico dos professores por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica. O programa é executado em ciclos trienais alternados. Assim, a cada ano o MEC adquire e distribui livros para todos os alunos de um segmento. http://portal.mec.gov.br/busca-geral/318-programas-e-acoes-1921564125/pnld-439702797/12391-pnld [Acesso em: 08 fev. 2015].

ocupa da página 55 à 149, com 94 páginas. No decorrer da análise, alguns dos aspectos retóricos do LD como texto são evidenciados.

Observado o LD sob a perspectiva teórica adotada pelos documentos oficiais de que a presença da multimodalidade está diretamente ligada à presença da imagem, foi feito um levantamento numérico de que 81,25% das páginas (520 páginas) apresenta imagem. No entanto, qualitativamente, observa-se que este número inclui ilustrações, pré-textos e textos imagéticos sem distinção. Assim, foi observado que nem todas as imagens presentes no LD podem ser consideradas textos, uma vez que em muitos casos foram utilizados apenas para ilustrar pela imagem o que estava sendo enunciado pela palavra e alguns casos as imagens eram meramente decorativas.

No entanto, como dito anteriormente, o conceito de multimodalidade aqui apropriado é o exposto por Kress e van Leewen (2006). O termo multimodalidade, nesta análise não significa apenas presença de múltiplas linguagens, mas também a mesma linguagem com marcadores. No caso de um texto impresso como o LD, considera-se as características gráficas na expressão impressa como tamanho, tipo, forma e cor da fonte, espaçamentos, enquadramentos e outros que influencie na visualização do texto impresso e, consequentemente, seu efeito de sentido e engajamento do leitor na leitura.

Partindo para a análise da presença da multimodalidade no LDP sob a perspectiva da Retórica considera as características da comunidade escolar como audiência do LD, as exigências retóricas a ele relacionadas e a importância da multimodalidade na constituição do *ethos* na materialidade do discurso, considera-se a multimodalidade como o elemento persuasivo. Assim, utiliza-se a gramática do design visual para compreender a disposição gráfica e elementos textuais da página.

O primeiro dado a ser apresentado é que todas as páginas do LD, independente da área, são materializadas utilizando recursos multimodais em sua diagramação. Essa afirmação pode ser observada desde o sumário. Observando a multimodalidade nas figuras de 01 a 03, observa-se a divisão do ensino da Língua Portuguesa em três áreas.

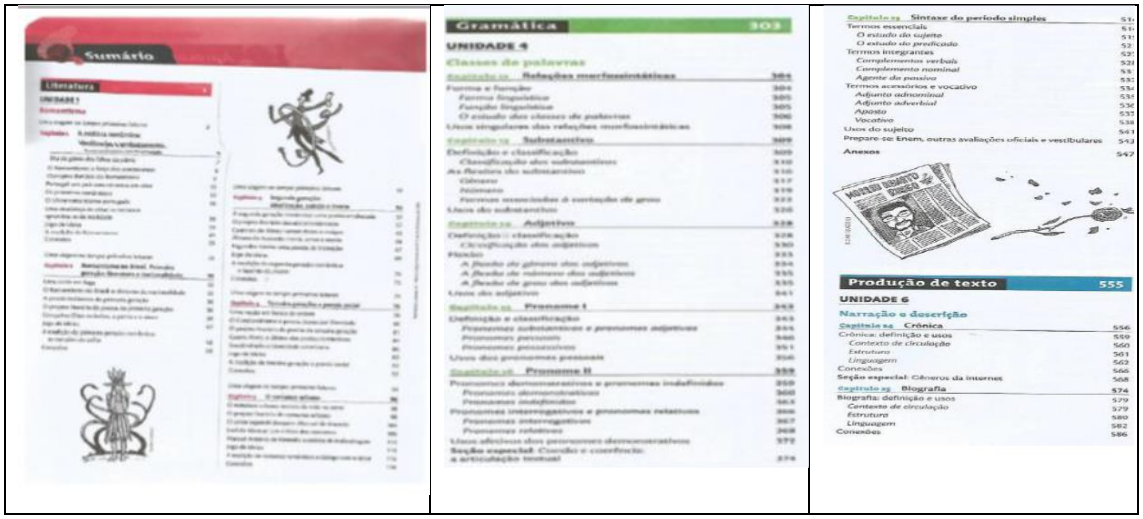


Figura 01 Figura 02 Figura 03
Sumário
Fonte: ABAURRE, ABAURRE , PONTANARA, 2008,

Observa-se que, desta forma, o LD analisado separa as três áreas pela utilização das cores. No próprio sumário, há uma barra colorida indicando a cor da área específica: vermelho para Literatura, figura 1; verde para Gramática, figura2; e azul para Produação de texto, figura3. A partir deste instante, fica combinado e contratado com o leitor do LDP que qualquer página marcada por essas cores correspondem às subáreas listadas como se fossem livros distintos. Todas as páginas do livro são marcadas em sua parte superior pela cor que designa a qual das três áreas uma determinada página pertence. Assim, a multimodalidade facilita a determinação da área especírica e simplifica sua localização.

No material impresso em geral, a cor destaca prontamente uma informação ao ser visualizada. Um **negrito** ou um *itálico* pode garantir que o leitor perceba que o autor quer enfatizar uma determinada informação. Assim a utilização desses diferentes modos em cada expressão de linguagem permite orientar a leitura para maior aproximação do conteúdo apresentado. Para efeito de análise, cada página é considerada uma imagem uma vez que o aspecto visual é o de maior expressão para essa análise.

Logo no primeiro capítulo, o LDP utiliza vários modos de materialização das manifestações da linguagem como recurso para persuadir o aluno-leitor a envolver-se no processo ensino/aprendizagem como leitor ativo. Além de persuadir ao engajamento da Audiência Endereçada (AE), o LD vai promovendo, no mínimo, multiletramentos por exposição a textos materializados em manifestações da

linguagem que grande parte de sua AE, aluno do EM público, provavelmente não teria acesso em seu meio social.

Durante a realização da descrição e da análise, observando a forma, aos poucos vai sendo evidenciado que a disposição dos textos é feita seguindo um padrão. O primeiro modo de alteração da expressão verbal impressa da linguagem observado e analisado é a utilização das cores. A utilização das cores se dá com cinco funções distintas: subdividir o LDP em três áreas, já descrita, a subdivisão em tópicos e sub tópicos, ressaltar conceitos básicos como síntese de uma explanação mais delongada, enumerar exercícios, destacar exemplos práticos de uma teoria explanada.

Há também a presença de diferentes tamanhos e desenho das letras como uma constante influenciando no efeito de sentido do texto e ainda na realção do aluno com o texto, LD. Como apontado por Vieira (2015), o modo que a letra é escrita uma informação pode significar muitas coisas sobre a ótica da função interpessoal. Uma mesma informação pode ganhar maior ou menor relevância; ainda pode "convencer o leitor sobre a verdade, sobre as injustiças" (Vieira, 2015, p.51).

Os textos vêm emoldurados, como se estivessem em uma caixa. Algumas vezes eles realmente estão, mas outras vezes eles têm seus limites marcados apenas por espaços vazios brancos. Quando eles vêm emoldurados, normalmente os "quadros" são coloridos com diferentes cores dependendo do assunto: se o texto apresenta uma bibliografia, ele vem em amarelo; se for os objetivos do capítulo ele terá o fundo na cor da área em que o capítulo se encontra.

Ainda na utilização da cor para efetuar a divisão estrutural do livro, as cores são utilizadas para destacar os títulos e subtítulos dos conteúdos estudados em cor diferente dos textos, como pode ser visto na *figura 04*. De cima para baixo o título do tópico introdutório das revoluções burguesas apresenta a fonte na cor verde. Ainda é perceptível que os diferentes modos são combinados para efetuar as divisões e subdivisões. A cor é combinada com o tamanho da fonte, o assunto mais geral é escrito em verde e em fonte maior. O sub tópico também é escrito em verde, mas com fonte menor que o título do tópico, mas maior que o texto que desenvolve o assunto que é escrito com fonte preta, como pode ser observado na figura 04.

Figura 04
Fonte: Abaurre, Abaurre, Pontanara, 2008. p.

Nessa mesma imagem, a cor verde é utilizada para criar uma linha do tempo em que apresenta toda uma sequência de fatos que marca o movimento literário estudado no capítulo. A cor vermelha é utilizada para dar destaque no espaçamento de um evento a outro por meio de pontos ligados à data grafada em preto. Desta forma, o leitor consegue perceber visualmente e instantaneamente a distância entre um acontecimento e outro, o intervalo entre os fatos/eventos e cada evento em si.

Seguindo a análise, é importante observar que em cada área do conhecimentoe em diferentes lugares, grupos e práticas sociais, o siginificação de cada aspecto da multimodalide pode sofrer alteração em função da cultura e dos contratos sociais estabelecidos, assim como nas diferentes línguas. Mesmo seguindo uma padronização na diagramação nas três áreas, as diferenças na materialização da multimodalidade vão sendo evidenciadas não só pela diferenciação das cores utilizadas, mas também nas categorias de imagens utilizadas nas diferentes áreas de estudo da Língua Portuguesa em função da aproximação de suas características. Mesmo o LD sendo uma produção única objetivando a mesma AE, as diferentes áreas

de estudo da LP (Língua Portuguesa) apresentam exigências retóricas e características constitutivas distintas.

A imagem na área de literatura, que não pode deixar de ser considerada uma manifestação artística da língua, normalmente está vinculada às artes como na pintura, esculturas, iluminuras e fotografias. Como exemplo no LD analisado, na primeira página de cada unidade introdutória de uma escola literária, há a presença de uma pintura que apresenta características compatíveis com o movimento literário apresentado. Além das pinturas, há também a presença de fotografias, que em alguns períodos históricos não deixavam de ser pinturas, para representar os autores destacados daquele período.

Fonte: ABAURRE, ABAURRE, PONTANARA, 2008. p.4
Figura 05

Fonte: ABAURRE, ABAURRE, PONTANARA, 2008. p 210
Figura 06

Ao analisar as páginas do LD observando-as como uma imagem, cuja diagramação é produzida por profissionais com formação específica para preparação gráfica, é possível perceber a utilização da gramática do design visual na distribuição e aplicação da multimodalidade. Como exemplo, pode-se analisar as primeiras páginas dos capítulos 01 e 09, *figuras 05 e 06.* Elas têm a função de estabelecer o cenário do capítulo. Elas se apresentam em quatro platôs em cores distintas. No *plano superior,* como classificado pela gramática do design visual, , aqui considerado com primeiro platô, dentro de um quadro vermelho, cor da área de

Literatura, que vai da extrema esquerda à estrema direita da página, as letras brancas em fonte maior e em negrito apresentam o título e o subtítulo do capítulo. Além de evidenciar a função do capítulo de apresentar uma escola literária, estes quadros apresentam o objetivo central dos capítulos de apontar as principais características. No caso do Romantismo a idealização e o arrebatamento e do Realismo/Naturalismo a presença da ciência, industrialização.

Analisando especificamente como se dá a narratividade pela distribuição conforme a gramática do design visual na figura 05, observa-se no plano superior da página fica posto que o movimento literário a ser estudado traduz fortes emoções, representadas pela palavra arrebatamento, sem grande comprometimento com a realidade, traduzido pela palavra idealização. A utilização de letras em fonte maior e cor diferenciada dá destaque ao estabelecimento da *cena* enunciada por todo o capítulo. Desta forma, além das escolhas das palavras, o aspecto visual do título também permite à AE perceber e situar que a escola literária e suas principais características.

O segundo platô traz um texto imagético: a reprodução da tela de J. Tunner que é um exemplo perfeito da busca por textos que ilustrem as principais características do movimento literário pela modalidade visual por meio da imagem, uma pintura. Direcionando o olhar para a tela especificamente, observa-se que por meio da combinação do posicionamento e dimensões dos elementos, a obra demonstra a impotência do ser humano diante dos elementos naturais. Para leitura, interpretação de texto e compreensão da pintura, é necessário acionar as condições de produção e conhecimento prévio dos discursos que atravessam a pintura.

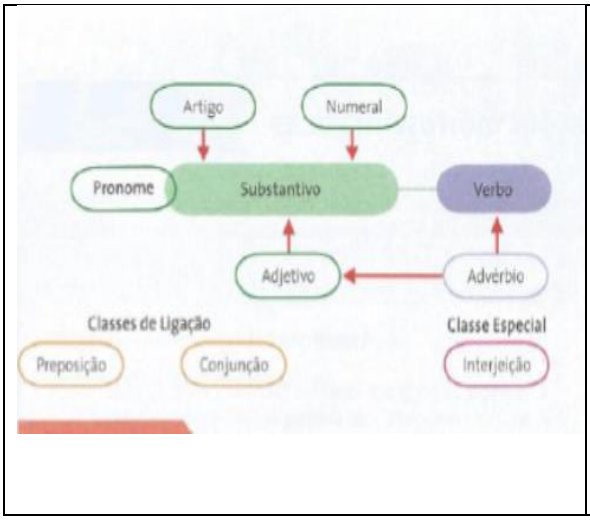
Ocupando a posição central da página, a tela é trabalhada como um texto para leitura. Além de centralizado, este platô é o maior da página dando grande destaque à obra e à própria zona. Capturando o olhar do leitor quase imediatamente, a tela permite a visualização das principais características do movimento literário estudado. Assim, o aspecto central da página introdutória de cada capítulo é materializado por uma obra de arte. Tal procedimento de produção do texto LD se padroniza por todo o livro de Literatura.

As pinturas, que em alguns momentos são utilizadas como texto para leitura e em alguns casos em exercício de interpretação de texto, são particularidades da área de literatura. Essas exigem uma contextualização sócio histórica das condições

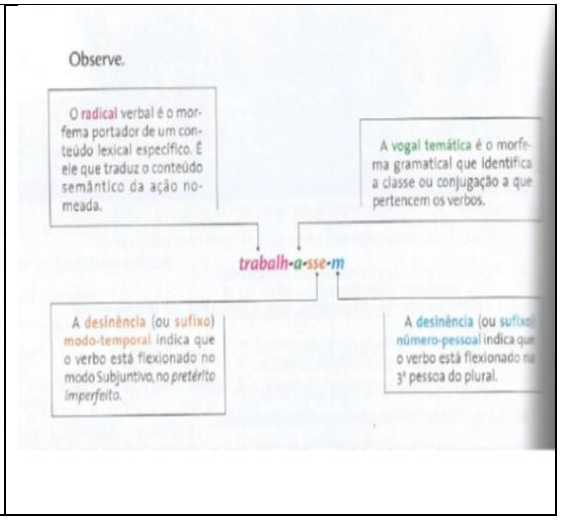
de produção, e até mesmo conhecimento prévio de sua produção como representação da arte em um momento histórico social específico.

Contudo, a diagramação dos livros das três áreas de ensino da LP seguem o mesmo padrão que pode ser lido e interpretado pela perspectiva da gramática do design visual. Ao trabalhar cada platô das páginas e utilizar imagens as áreas de Gramática e Produção de texto apresentam as características são semelhantes quando observada a disposição gráfica de cada página como se fosse uma imagem. As três áreas do conhecimento permitem a utilização da mesma teoria utilizada para a leitura da diagramação. Diferentemente das pinturas, imagens de obras de arte, utilizadas nas páginas introdutórias de cada capítulo da área de literatura.

A teoria da multimodalidade é visivelmente aplicada como elemento persuasivo ao engajamento do aluno leitor no processo de aprendizado e facilitador de compreensão e apreensão. Isto é, é utilizado para salientar tornando os aspectos do conteúdo de fácil visualização. No caso da figura 07, as cores, o diagrama, as setas, preenchimento ou não dos quadros são utilizados para demonstrar as relações e valor de cada classe gramatical em relação à outra.



Fonte: ABAURRE, ABAURRE, PONTANARA, 2008. p.625
Figura 07



Fonte: ABAURRE, ABAURRE, PONTANARA, 2008. p.406
Figura 08

Os termos centrais de maior valor semântico na frase, substantivo e verbo, estão em quadros preenchidos. As setas apontam das palavras que os caracterizam em direção a eles. Cada palavra que se relaciona ao substantivo tem o seu quadro na mesma cor verde, enquanto cada palavra que se relaciona ao verbo tem a mesma cor lilás que seu preenchimento. As palavras que não se ligam diretamente às duas classes gramaticas centrais de uma oração de predicado verbal - elementos de

ligação, conjunção e preposição; ou classes especiais, interjeição - estão circulados por cores distintas e não estão ligadas por setas.

O *rhetor*[115] não cessa sua busca de facilitar a leitura e apreensão do conteúdo para o aluno. Outro excelente exemplo da utilização da multimodalidade como facilitadora de leitura, aprendizagem e possibilidade de se tecer relações está na figura 08. Em uma única explicação, por causa da organização textual não linear e utilização de cores, é possível o aluno-leitor visualizar de uma só vez a nomenclatura das partes constituintes do verbo, associar seus nomes aos exemplos pela cor e ainda ter a explicação de seu significado e função como textos independentes em cada caixa de texto, mas como partes do todo que forma o verbo conjugado.

O processo de formação de palavras materializados na conjugação do verbo trabalhar no pretérito perfeito do subjuntivo, trabalhassem, cada parte do verbo é representado por uma cor diferente. Para auxiliar na compreensão da intenção do autor deste enunciado ou utilizar a multimodalidade, há a legenda separada em quadro e escrita nas cores da parte do verbo que ela representa. O radical em rosa, a vogal temática em verde, a desinência ou sufixo modo temporal em laranja e desinência número pessoal em azul.

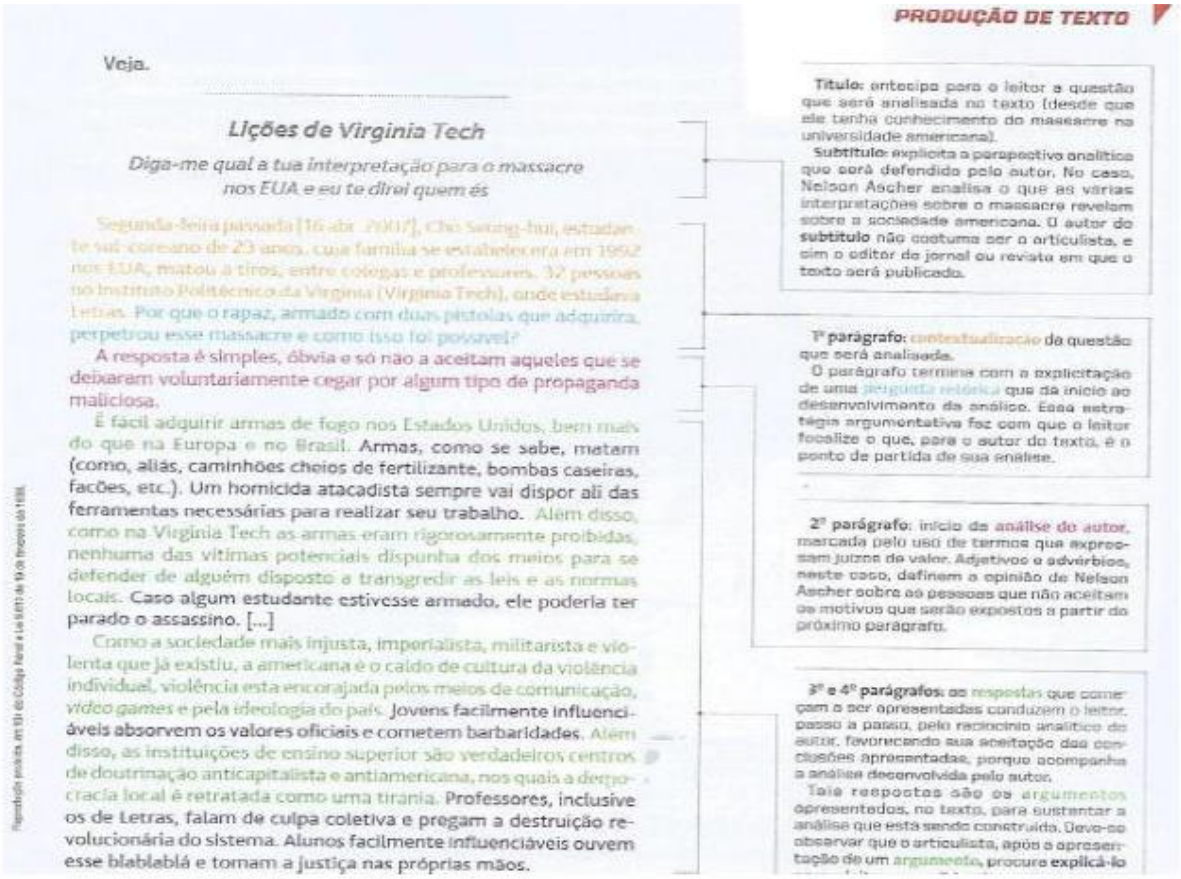
Essa utilização de cores para possibilitar visualização e reconhecimento imediatos de partes de uma palavra em função de processos de formação de palavra se faz presente apenas em dois momentos do LG: na página 406 na formação dos verbos, como já apresentado, e na página 319 na flexão dos substantivos. A utilização de cores é mais frequente para ressaltar palavras pertencentes a classes de palavras específicas.

No entanto, na parte de gramática do LD, a imagem é utilizada como texto a ser lido com menor frequência que na parte de literatura. Normalmente, os aspectos observados e cobrados durante os exercícios são referentes à língua. Não há necessidade de se ler e interpretar as outras manifestações da linguagem como cores, firmas e desenhos. As tirinhas ou propagandas funcionam mais como aspecto visual em busca de tornar o texto mais aprazível. Observa-se portanto a

[115] ao dizer o *rethor* do LD, refiro-me a todos aqueles responsáveis por sua elaboração, desde a escolha dos argumentos linguísticos, factuais e disposições gráfica à escolha de conteúdos e filiações a linhas teóricas.

multimodalidade se faz mais presente pela diagramação das páginas e o trabalho em cores e formas da fonte do que pela utilização das imagens enquanto texto.

Trazer imagens e cores frequentes nos textos típicos da cultura dos alunos é uma demonstração da consideração ao tipo de pessoa forma a AE. Essa consideração também pode ser constatada ao observar a tentativa do *rhetor* de relacionar o que os alunos sabem com o que eles precisam aprender. A utilização da multimodalidade por parte do o *rhetor* ainda evidencia seu conhecimento de que o complexo organismo humano retém mais informações e aumenta sua capacidade cognitiva quando expostos a estímulos de diferentes canais de recepção de informações e conhecimentos oriundos do meio externo.



PRODUÇÃO DE TEXTO

Veja.

Lições de Virginia Tech

Diga-me qual a tua interpretação para o massacre nos EUA e eu te direi quem és

Segunda-feira passada [16 abr. 2007], Cho Seung-hui, estudante sul-coreano de 23 anos, cuja família se estabelecera em 1992 nos EUA, matou a tiros, entre colegas e professores, 32 pessoas no Instituto Politécnico da Virgínia (Virginia Tech), onde estudava Letras. Por que o rapaz, armado com duas pistolas que adquirira, perpetrou esse massacre e como isso foi possível?

A resposta é simples, óbvia e só não a aceitam aqueles que se deixaram voluntariamente cegar por algum tipo de propaganda maliciosa.

É fácil adquirir armas de fogo nos Estados Unidos, bem mais do que na Europa e no Brasil. Armas, como se sabe, matam (como, aliás, caminhões cheios de fertilizante, bombas caseiras, facões, etc.). Um homicida atacadista sempre vai dispor ali das ferramentas necessárias para realizar seu trabalho. Além disso, como na Virginia Tech as armas eram rigorosamente proibidas, nenhuma das vítimas potenciais dispunha dos meios para se defender de alguém disposto a transgredir as leis e as normas locais. Caso algum estudante estivesse armado, ele poderia ter parado o assassino. [...]

Como a sociedade mais injusta, imperialista, militarista e violenta que já existiu, a americana é o caldo de cultura da violência individual, violência esta encorajada pelos meios de comunicação, *video games* e pela ideologia do país. Jovens facilmente influenciáveis absorvem os valores oficiais e cometem barbaridades. Além disso, as instituições de ensino superior são verdadeiros centros de doutrinação anticapitalista e antiamericana, nos quais a democracia local é retratada como uma tirania. Professores, inclusive os de Letras, falam de culpa coletiva e pregam a destruição revolucionária do sistema. Alunos facilmente influenciáveis ouvem esse blablablá e tomam a justiça nas próprias mãos.

Título: antecipa para o leitor a questão que será analisada no texto (desde que ele tenha conhecimento do massacre na universidade americana).

Subtítulo: explicita a perspectiva analítica que será defendida pelo autor. No caso, Nelson Ascher analisa o que as várias interpretações sobre o massacre revelam sobre a sociedade americana. O autor do subtítulo não costuma ser o articulista, e sim o editor do jornal ou revista em que o texto será publicado.

1º parágrafo: contextualização da questão que será analisada.
O parágrafo termina com a explicitação de uma pergunta retórica que dá início ao desenvolvimento da análise. Essa estratégia argumentativa faz com que o leitor focalize o que, para o autor do texto, é o ponto de partida de sua análise.

2º parágrafo: início da análise do autor, marcada pelo uso de termos que expressam juízos de valor. Adjetivos e advérbios, neste caso, definem a opinião de Nelson Ascher sobre as pessoas que não aceitam os motivos que serão expostos a partir do próximo parágrafo.

3º e 4º parágrafos: as respostas que começam a ser apresentadas conduzem o leitor, passo a passo, pelo raciocínio analítico do autor, favorecendo sua aceitação das conclusões apresentadas, porque acompanha a análise desenvolvida pelo autor.
Tais respostas são os argumentos apresentados, no texto, para sustentar a análise que está sendo construída. Deve-se observar que o articulista, após o apresentação de um argumento, procura explicá-lo

Fonte: ABAURRE, ABAURRE, PONTANARA, 2008. p.625
Figura 09

A utilização das cores para destacar parte do todo na explicação de um conteúdo específico também se faz presente na parte de produção de texto quando as cores são utilizadas para ressaltar partes da estrutura de um artigo de opinião, como pode ser observado na figura 09. São criadas caixas explicativos, como uma legenda ao lado do texto principal ligando a teoria aos exemplos práticos

ressaltando as partes do texto por meio de cores. O alaranjado e utilizado para destacar a contextualização no primeiro parágrafo. O azul destaca a pergunta retórica, ainda na introdução e a análise do autor respondendo à pergunta retórica. Em seguida, a utilização de argumentos é posta em verde. A estratégia argumentativa de enumeração de fatos fica para o final em preto.

Ainda no livro de produção textual há páginas destinadas a aproximar a forma do livro impresso a páginas da internet, com por exemplo nas páginas 594, 616. Não é difícil destacar outras aspectos multimodais nos três livros que constituem o LDP. No livro de Gramática a utilização de quadrinhos para observar estruturas gramaticais é uma constante. A utilização de cores para destacar classes gramaticais em um texto também não é descartado. Assim, mesmo não tendo sido apresentado como conteúdo, a multimodalidade é uma constante no LDP analisado.

Conclusão

Descrever e analisar a presença da multimodalidade e da imagem no LDP sob a perspectiva retórico-discursiva considerando o LDP como objeto linguístico e discursivo sócio historicamente constituído, desenvolvido para circular no ambiente escolar, sob uma forma específica e que tem como função primária dar suporte a um processo de ensino/aprendizagem de qualidade em uma púnico artigo é extremamente desafiado e quase impossível de ser executado. Em função das limitações impostas por um artigo, a discussão não se aprofundou nos valores político, econômico, social. Assim, a análise discursiva e retórica se limitaram à reflexão do papel persuasivo e mediador do conhecimento da presença da multimodalidade.

Nessa perspectiva, uma reflexão a respeito da utilização da multimodalidade na materialização do LDP permitiu retomar a concepção de que ao produzir um texto, há a tentativa do autor de precisar cada vez mais a sua "*intenção"* ao produzir o texto. Essa tentativa se dá pelo fato de que, como abordado por Fisher (1980) no texto "*Is there a text in the class*?", não há um significado único de um texto. Essa afirmação é decorrente da percepção de que o significado do texto está mais atrelado à capacidade do leitor de *enxergar*, ou melhor, compreender, do que o que realmente está escrito no texto em si. O autor ainda afirma que a "concordância de

um único significado mais do que ser uma prova de estabilidade do objeto, é testemunho do poder de uma comunidade interpretativa de constituir objetos sobre os quais seus membros podem concordar" (FISHER, 1980, p.338)[116]. Nessa perspectiva, o mesmo texto nunca é repetido.

Todo texto deixa de pertencer ao autor quando é lido/dito passando a ter vida própria em decorrência das várias possibilidades de atualização e sentido pelo leitor/ouvinte ativo. Cada leitor, por meio de sua capacidade de atualização dos sentidos, e cada situação, pelo que apresenta de diferente, fazem com que um novo texto surja a partir da mesma materialidade. Assim, quanto maior o número de modos de expressar o sentido do texto em uma materialização, maior a chance de sucesso de o autor ter o sentido pretendido reconhecido pelo leitor. A multimodalidade é mais um artifício para a produção de uma escrita que possibilite maior controle de seus sentidos.

No entanto, mesmo que o LD tenha diferentes leituras e utilizações , não há como negar que a multimodalidade é utilizada como elemento persuasivo para que o estudante engage no processo de ensino/aprendizagem e de leitura em toda sua extensão. Assim, é possível que ao utilizar o LD despertando o aluno leitor para a forma de sua materialização em função de sua multimodalidade, é uma forma de concretizar o letramento escolar em multimodalidade, No entanto, é necessário que os prefessores tenham acesso à teoria da multimodalidade ainda em sua formação.

Uma vez que o LD é a materialização de um discurso atravessado por diversas vozes, interesses e relações de poder e persuasão sua análise requer a apropriação de teorias, que apesar de apresentarem alguns afastamentos, mostraram-se complementares para melhor compreender as exigências que o atravessam e constituem em sua multimodalidade. Além das postulações teóricas que sustentam a análise, não só das vozes que atravessam o LD, mas também do próprio LD, a gramática do designe visual foi apropriada como ferramenta de leitura que possibilitou traduzir as páginas do LD enquanto imagem.

[116] The fact of agreement, rather than being a proof of the stability of objects, is a testimony to the power of an interpretive community to constitute the objects upon which members can then agree (Fisher, 1980, p.338). *Tradução minha*

Olhar as páginas do LD como uma imagem possibilitou abordar as modalidades das manifestações da linguagem atribuindo-lhes valores similares evitando privilegiar a
manifestação verbal da linguagem. Dessa maneira é viabilizado direcionar a atenção para o enquadramento, *framing,* os eixos e as combinações de cores. Além da teoria da gramática do designe visual de Kress e van Leuween há também a apropriação da sua teoria para compreensão da função da presença da multimodalidade ambiente pedagógico enquanto característica constitutiva do LDP no século XXI.

A conceituação acionada enuncia um conceito de multimodalidade mais abrangente do que a institucionalmente assumida pelo PNLD. Este circula em ambientes escolares que já se debruçam sobre a importância do letramento multimodal. Olhar para essa presença da multimodalidade cuidadosamente sob a perspectiva retórico-discursiva permite perceber que ela não se dá por acaso nem apenas por uma questão mercadológica. Ela vem em resposta a uma exigência retórica de formação de um leitor capaz de compreender os discursos sociais multimodalmente materializados auxiliando-o na prática da cidadania.

Ler discursivamente os enunciados com os quais se deparar, independentemente da manifestação da linguagem, de sua materialização, possibilita o aluno assumir uma postura ativa e responsiva diante das situações sociais a que for exposto. Exercer a cidadania implica em compreender os enunciados em suas condições de produção, sendo capaz de constituir seus sentidos de forma crítica.

Referências Bibliográficas

Abaurre, M. L. M., Abaurre, M. B. M., & Pontanara, M. (2008). *Português: Contexto, Interlocução e Sentido.* São Paulo: Moderna.

Aristóteles. *Retórica.* (2005) Trad. E notas de Manuel Alexandre Júnior, Paulo Farmhouse Alberto e Abel do Nascimento. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda. Disponível em: http://www.obrasdearistoteles.net/files/volumes/0000000030.PDF. Consulta em 02/02/2015

Aristotle. Rhetoric. In: *The Basic Works of Aristotle* (1941). Richard McKeon. New York: Random.

Bakhtin, M. (1999). *Marxismo e filosofia da linguagem:* Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. de Michel Lahud e Yara F. Vieira. 9. ed. São Paulo: Hucitec.

_____. (2011). *A estética da criação verbal.* Tradução do russo Paulo Bezerra. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Fisher, S. (1980). *Is There a Text in This Class?* Harvard University, Cambridge, Massachusetts, London, England.

Kress, G. Van Leeuwen (2006). *Reading Images*: the grammar of visual design. 2 ed. New York: Routgledge.

Soares, M. (1998). *Letramento: um tema em três gêneros.* 2.ed Belo Horizonte: Autêntica.

Street, B.V. (1995). *Social literacies:* critical approaches to literacy in development, ethnography and education. London: Longman.

Tfouni, L. V. (2000). *Letramento e Alfabetização.* 3.ed. São Paulo, Cortez.

Vieira, J., & Silvestre, C. (2015). *Introdução à multimodalidade:* Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional, Análise do Discurso Crítica, Semiótica Social. Brasília: Antunes Vieira.

A ORALIDADE EM SALA DE AULA: VOZES QUE SE CONTRADIZEM OU SE COMPLEMENTAM?

Almirene Maria Vital da Silva Sant'anna
Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho. almirenes@hotmail.com. Feira de Santana, Bahia, Brasil

Resumo:

Esse trabalho, fundamentado nos pressupostos da Linguística Aplicada, investiga a forma como a oralidade é abordada nas práticas escolares, qual a importância da oralidade na visão de professores e se o trabalho com a oralidade desenvolve a competência linguística do estudante. Traz como referencial teórico Rojo (2001) que afirma ser função da Linguística Aplicada identificar e solucionar problemas discursivos para favorecer a construção do conhecimento e também Marcuschi (1995, 2001a, 2001b, 2002, 2011), Ramos (1997) e Bentes (2010) que consideram o ensino da oralidade importante para o desenvolvimento da competência linguística. A metodologia utilizada nessa investigação foi a pesquisa qualitativa. Foi realizada uma entrevista semiestruturada com quatro professoras do Ensino Fundamental II do Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho, em Feira de Santana, com o propósito de perceber se as professoras consideram o ensino da oralidade importante, de que maneira elas trabalham com essa modalidade da linguagem e se o trabalho com a oralidade desenvolve a competência argumentativa dos estudantes. A análise das entrevistas demonstrou que, apesar de possibilitar o uso da linguagem oral nas atividades em sala de aula, e da inserção de alguns gêneros orais nas práticas escolares, o ensino da modalidade escrita é mais enfatizado pelos professores, visto que é esta, segundo as professoras que participaram da pesquisa, a forma de linguagem mais valorizada pela sociedade, no momento de inserção no mercado de trabalho e nas instituições de ensino superior.

Palavras-chave:

Oralidade; Linguística Aplicada; Práticas escolares; Linguagem.

1 Introdução

A sociedade atual vive em meio à tecnologia, repleta de recursos como o rádio, a televisão, o aparelho celular, a internet, entre outros, que facilitam a comunicação e contribuem para a difusão da oralidade como meio de informação, visto que a forma de linguagem utilizada nesses instrumentos de comunicação é a modalidade oral. Embora a sociedade, tal qual se conhece, seja grafocêntrica, sabe-se que a cultura oral teve seu surgimento anterior à escrita: a existência do *Homo sapiens* data de 30.000 a 50.000 anos, enquanto a escrita tem apenas 6.000 anos. Em virtude disso, pode-se afirmar que o ser humano é, por essência, um indivíduo que fala muito mais do que escreve. Para confirmar esse fato, Ong (1998, p.15) propõe uma reflexão dizendo que "[...] a linguagem é tão esmagadoramente oral que, de todas as milhares de línguas [...] faladas no curso da história humana, somente cerca de 106 estiveram submetidas à escrita, num grau suficiente para produzir literatura [...]". Sendo assim, não se pode conceber o estudo da linguagem sem dar ênfase à oralidade e à sua importância na formação da sociedade, visto que "a expressão oral pode existir [...] sem qualquer escrita; mas nunca a escrita sem a oralidade" (ONG, 1998, p.16).

Autores como Schneuwly e Dolz (2004), Marcuschi (2001a), Leal e Gois (2012), e muitos outros, abordam o estudo da oralidade e sua relevância na construção do conhecimento. Dentre esses autores, com o propósito de demonstrar a linha tênue que separa a linguagem oral da escrita, Marcuschi (2001a), utiliza o termo *continuum* tipológico, que relaciona fala e escrita considerando as dimensões de variação linguística e a relação entre os gêneros e o contínuo tipológico nos usos linguísticos, evitando dicotomias baseadas apenas em textos prototípicos de cada modalidade. No contínuo tipológico, há gêneros orais e escritos muito semelhantes (conferência e artigo acadêmico; conversa entre amigos e bilhete) e outros muito distintos (bate-papo e artigo acadêmico; seminário e carta familiar). Isto ocorre porque não há homogeneidade na relação oralidade/escrita. Em virtude disso, os estudos a respeito do *continuum* oralidade/escrita demonstram que a abordagem sobre as duas modalidades deve ser realizada observando a heterogeneidade da linguagem conferindo igual importância tanto à oral quanto à escrita.

A sociedade utiliza a modalidade oral em variadas situações comunicativas, seja no trabalho, nas relações pessoais, em família ou na escola. Nesta última, a oralidade é menos privilegiada porque "há a concepção de que a oralidade é aprendida espontaneamente e que, portanto, não necessita ser ensinada na escola" (Leal & Gois, 2012, p. 7). Essa afirmação, entretanto, não dá conta da complexidade que envolve o estudo da oralidade, nem avalia a importância da modalidade oral no âmbito escolar. As mesmas autoras ainda citam outra concepção afirmando que "as pessoas falam bem, ou não, porque são naturalmente aptas, ou não, a falar e que não é possível ensinar alguém a ser um 'bom falante'" (Leal & Gois, 2012, p.7). A crença nessas concepções vem contribuindo cada vez mais para a hegemonia do ensino da escrita sobre a oralidade e essa postura faz com que as pessoas tenham dificuldade em usar a fala, de forma mais planejada, em situações em que a oralidade é exigida.

Essa constatação contribuiu para que surgisse minha inquietação sobre a inserção da oralidade na prática docente, de que maneira essa inserção acontece e qual a importância do ensino da modalidade oral na visão do professor. A percepção de que as práticas orais em sala de aula devem ser uma constante no ensino escolar é que me motivaram a pesquisar sobre a forma como os professores abordam essa modalidade da linguagem.

Neste presente trabalho, o objetivo é investigar a forma como a oralidade é abordada nas práticas escolares, qual a importância da oralidade na visão de professores e se o trabalho com a oralidade desenvolve a competência linguística do estudante.

A percepção de que o estudo da oralidade contribui para o fortalecimento das relações pessoais tem sua base na concepção interacional da linguagem, o que remete a diferentes áreas da Linguística tais como a Linguística Aplicada (doravante LA) e a Linguística Textual que estudam a concepção de língua como interação não apenas na modalidade escrita, como também na modalidade oral, e é a partir desses estudos que se percebe a importância de se pesquisar como a escola aborda essas modalidades. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004), a oralidade é uma realidade multiforme que explora lugares mais amplos do oral, como a própria materialidade do texto oral, seu enunciador e o lugar da enunciação. Segundo Marcuschi (2001a), o objetivo das atividades orais em sala de aula é fazer com que o aluno perceba a riqueza que envolve o uso efetivo da língua nas suas variadas modalidades. Uma vez

que muitas áreas do conhecimento e muitos autores vêm abordando a necessidade de se valorizar a linguagem oral com a mesma ênfase que é dada à escrita, como os professores têm compreendido essa necessidade? Qual o lugar da oralidade na sala de aula?

Essas questões nortearam a iniciativa de investigar o que tem sido feito na escola para valorizar a oralidade, se a forma de valorização é realizada em todos os níveis da língua ou se a fala é concebida apenas como uma expressão informal da linguagem.

Este trabalho está fundamentado nos estudos da Linguística Aplicada, através da visão de Rojo (2001) e Moita Lopes (1996; 2006). Marcuschi (1995; 2001a; 2001b; 2002; 2011) apresenta suas contribuições no que concerne à modalidade oral, a partir da visão de que essa forma da linguagem é uma prática social.

Pretende-se, com esse estudo, perceber se a importância dispensada à oralidade tem o mesmo grau de relevância que se dispensa às atividades relacionadas à escrita, se o trabalho com os gêneros orais é constante nas atividades realizadas em classe e se esse trabalho contribui para que o estudante tenha competência linguística em todas as situações comunicativas.

A constituição geral desse artigo obedece ao seguinte roteiro: *Introdução*; o segundo capítulo, *Percorrendo os caminhos metodológicos: desafios de uma pesquisa qualitativa* que aborda a metodologia, apresentando o contexto, o perfil dos sujeitos que participaram da pesquisa, o instrumento e o processo da coleta de dados; o terceiro capítulo, *A modalidade oral no âmbito escolar* apresenta o contexto histórico sobre a oralidade e as concepções de linguagem, relaciona o ensino da oralidade com os pressupostos da Linguística e da Linguística Aplicada apresentando também as noções dos Parâmetros Curriculares Nacionais sobre o trabalho com a oralidade. No quarto capítulo, *O papel da oralidade na sala de aula: o que os dados evidenciam* é feita a análise do *corpus*, falando sobre teoria e prática na modalidade oral e sobre os gêneros orais. Por fim, são feitas as *Considerações finais*, apresentando-se os resultados da pesquisa e as *Referências*.

2 Percorrendo os caminhos metodológicos: desafios de uma pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa é um método de investigação que tem ganhado espaço em diversas áreas de estudo, tais como a Sociologia, Antropologia e Educação. É uma pesquisa que tem um amplo foco de interesse em questões relacionadas à educação, e de modo particular, à escola e vai se desenvolvendo ao longo do processo, a partir do envolvimento entre o pesquisado e o pesquisador.

Geralmente, os estudos qualitativos são realizados no local de origem dos dados, e estes são interpretados na medida em que o pesquisador analisa as informações obtidas durante a pesquisa.

Para Minayo (2010, p. 57), o método qualitativo pode ser definido como:

> [...]o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmos, sentem e pensam. [...] as abordagens qualitativas se conformam melhor a investigações de grupos e segmentos delimitados e focalizados, de histórias sociais sob a ótica dos atores, de relações e para análises de discursos e de documentos.

Diante disso, pode-se afirmar que a pesquisa qualitativa tem um caráter exploratório, visto que estimula o entrevistado a pensar e a se expressar livremente sobre o tema em questão.

Para pesquisar a forma de abordagem da oralidade nas práticas escolares, fazia-se importante selecionar uma unidade de ensino que estivesse apta a me acolher como pesquisadora, de forma aberta, e sem os empecilhos que, muitas vezes, são encontrados quando se pretende expor o perfil da instituição, dos docentes e discentes. A escola escolhida foi o Colégio Estadual Governador Luiz Viana Filho, situado no bairro Cidade Nova no município de Feira de Santana, Bahia. A escolha foi em virtude dessa instituição ser o *locus* do meu trabalho e pela percepção de que, durante o tempo de atuação na instituição, nos momentos de planejamento anual, e nos encontros semanais em atividades complementares (AC), não havia uma preocupação em transformar as "conversas" em sala de aula, em tema para estudo da oralidade, a fim de torná-las uma aliada no processo de ensino e aprendizagem.

O instrumento escolhido para a realização da pesquisa foi a entrevista semiestruturada e as professoras que se dispuseram a colaborar participam de diversos projetos tanto na escola quanto fora dela, demonstrando, assim, uma preocupação com a qualidade da educação e com a formação continuada.

Dessa forma, buscou-se através das entrevistas, colher informações que subsidiassem a pesquisa e explicitassem a forma como a oralidade é abordada em sala de aula e como as professoras mensuram a importância dessa modalidade da linguagem no espaço escolar, porque, embora a modalidade oral seja anterior à escrita, esta última é mencionada com muito mais relevância que a primeira.

Para manter suas identidades em sigilo, foram utilizados nomes fictícios para identificá-las e o perfil de cada uma obedecerá a uma ordem cronológica por tempo de serviço, na ordem crescente.

A professora Lúcia é licenciada em Letras Vernáculas, especialista em Língua Portuguesa-Texto, Política do Planejamento Pedagógico e Mídias na Educação. Poliana é licenciada em Letras Vernáculas e está cursando o Mestrado em Educação pela Universidade Hispano Guarani. A docente Vera é graduada em Letras com Inglês e especialista em Língua Portuguesa-Texto, ambas pela UEFS (Universidade Estadual de Feira de Santana). Rita é licenciada em Letras, especialista em Língua Portuguesa-Texto e mestre em Desenvolvimento Humano e Responsabilidade Social.

A escolha dessas professoras deve-se ao fato de que essas profissionais desenvolvem diversas atividades na escola e é perceptível em suas ações o empenho com a educação e o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes.

O objetivo da entrevista foi investigar como as professoras abordavam em suas salas de aula a oralidade como uma das modalidades de linguagem e se elas consideravam a abordagem dessa modalidade importante no processo de ensino/aprendizagem.

Assim, o *corpus* dessa pesquisa é composto por depoimentos anotados, gravados e transcritos, explicitando a visão das professoras sobre a importância da oralidade e como elas realizam o trabalho com essa modalidade de linguagem em sala de aula. Os depoimentos serão utilizados no corpo do texto desde o capítulo três, com o propósito de fundamentar as discussões a partir da visão dos autores que embasam essa pesquisa e das minhas próprias considerações, embora seja no capítulo quatro que as análises serão mais aprofundadas.

As entrevistas foram realizadas individualmente, para que as professoras se sentissem à vontade para discorrer sobre o tema abordado. As primeiras questões seguiam o seguinte roteiro:

1. O que compreende por oralidade
2. O trabalho com a oralidade em sala de aula.
3. Modalidade de linguagem mais utilizada em sala de aula - oral ou escrita.
4. Os recursos tecnológicos utilizados em sala de aula.
5. O lugar da oralidade na sala de aula.

As respostas dadas pelas professoras foram anotadas, visto que nesse primeiro momento ainda não tinha sido pedida a permissão para gravar as entrevistas.

No segundo momento, foi pedida a permissão para gravar as respostas e, como todas concordaram, a entrevista foi marcada, também de forma individualizada, com base no roteiro a seguir:

1. Importância de se trabalhar a modalidade oral em sala de aula
2. Forma de trabalhar com a modalidade oral com os alunos

Em virtude de não ter havido tempo para realizar observações, os dados obtidos através da entrevista podem apresentar apenas parte da realidade, afinal, a prática em sala de aula não pôde ser conferida.

3 A modalidade oral no âmbito escolar

A linguagem oral é muito importante, de um modo geral, na vida dos sujeitos e, particularmente, como um instrumento que une as pessoas em diversas situações diárias. A oralidade amplia a visão de mundo dos sujeitos porque lida com a formação e a socialização do conhecimento. Bentes (2010, p. 147) afirma que "trabalhar com o campo da oralidade pressupõe necessariamente a contínua apuração do ouvido".

Em sua abordagem sobre a oralidade, Ong (1998) faz referência às sociedades ágrafas, (aquelas que não tinham acesso à cultura escrita), demonstrando que a cultura oral primária existia desde a pré-história, visto que não havia nesse período, registros verbais escritos. O ser humano sempre se comunicou através de sons e, não obstante o surgimento da escrita, ainda hoje, com as novas tecnologias, muito do que é produzido tem relação com a oralidade como os programas de rádio, as mensagens de voz nos aparelhos celulares, os telefonemas, entre outros. Para o mesmo autor, essa forma de uso da linguagem faz parte da cultura oral secundária, uma vez que surgiu depois da descoberta da escrita.

Para professora Vera,

> (1) É importantíssimo trabalhar a oralidade porque é o momento de ouvir a voz do aluno. A gente precisa trabalhar oralidade sem precisar eleger o tema de forma específica, ela deve ser trabalhada naturalmente sem deixar de levar em consideração que tanto oralidade quanto a escrita devem ser trabalhadas de forma igual sem desmerecer nenhuma. A oralidade aproxima as pessoas [...]. (Vera)

O ensino da oralidade favorece a comunicação e estimula o estudante a refletir, argumentar e agir com criticidade, desde que haja respeito a sua forma de se expressar. Para a professora Vera, independente do tema abordado, permitir que o aluno se expresse pode contribuir para que a relação professor/aluno seja mais estreita, afinal, a voz do estudante tem tanta importância quanto a do professor e esta deve ser ouvida e valorizada. O discente deve ter sua singularidade respeitada e, se o docente permite essa postura, estabelece um vínculo de respeito com ele. A professora ainda afirma a necessidade de atribuir a mesma importância tanto à oralidade quanto à escrita e que a abordagem dessas duas modalidades deve acontecer de forma natural, desfazendo a primazia de uma em detrimento da outra. No entanto, é preciso haver planejamento no trabalho com a linguagem e, de modo particular, com os gêneros orais, em virtude do ensino da oralidade estar atrelado à noção de língua como um exercício de cidadania e da necessidade da sistematização do conhecimento, que não acontece de forma natural nem sem o rigor que a professora Vera salienta.

A oralidade tem essencial importância na vida de todos os falantes, ela é mais fácil e natural que a escrita, que só surgiu muitos anos após. Na atual conjuntura, a interligação entre as duas, melhora a comunicação do indivíduo. Conforme Silva e Flôres (2005, p. 17):

> O que se observa no uso corrente é que fala e escrita relacionam-se, sobrepõem-se, misturam-se e por vezes, distanciam-se, sendo as duas modalidades, no entanto, essenciais para suprir as necessidades de comunicação humana nas situações sociais específicas em que são utilizadas. Por outro lado, também é facilmente constatável que, quanto mais se lê e usa a escrita no dia-a-dia, mais é possível especializar-se na produção de determinados tipos de textos orais e escritos de forma similar.

A concepção de que o hábito de ler e escrever contribui para o desenvolvimento da competência linguística está cada vez mais presente na visão dos professores por isso, no espaço escolar, atividades relacionadas a essas práticas são planejadas e realizadas, a fim que o estudante saiba fazer bom uso tanto da modalidade oral quanto da escrita. A visão da professora Vera sobre esse assunto pode ser referendada por Silva e Flôres quando elas afirmam que tanto a escrita quanto a oralidade são imprescindíveis para a comunicação e para a inserção dos sujeitos nas práticas sociais das quais participa.

Marcuschi (2001a, p. 21), fala que "a oralidade seria uma prática social interativa para fins comunicativos que se apresenta sob várias formas ou gêneros textuais fundados na realidade sonora: ela vai desde uma realização mais informal a mais formal nos vários contextos de uso". Com essa afirmação o autor reitera a importância da oralidade, demonstrando que nessa modalidade da linguagem o nível formal ou informal está relacionado ao contexto, situação semelhante ao que concerne à linguagem escrita. Sobre isso, o mesmo autor afirma que "a escrita é usada em contextos sociais básicos da vida cotidiana, em paralelo direto com a oralidade" (Marcuschi, 2001a, p. 19). A partir dessas considerações do autor, é possível avaliar que não há como desvincular o ensino da escrita do ensino da oralidade. São modalidades linguísticas que estão imbricadas, em virtude da linha tênue que as separa apresentar mais semelhanças que diferenças.

Apesar de valorizar a linguagem oral e reconhecê-la como natural e de grande importância, Ong (1998), considera a escrita como uma tecnologia capaz de alargar a potencialidade da linguagem e reestruturar o pensamento. De certa forma, ele expressa a primazia da escrita, e considera que o sujeito só amplia seu conhecimento se dominar essa tecnologia. Esse fato pode ser confirmado a partir de sua afirmação que diz:

> Na realidade, as culturas orais produzem realizações verbais impressionantes e belas, de alto valor artístico e humano, que já não são sequer possíveis quando a escrita se apodera da psique. Contudo, sem a escrita, a consciência humana não pode atingir o ápice de suas potencialidades, não é capaz de outras criações belas e impressionantes. A cultura escrita [...] é imprescindível ao desenvolvimento não apenas da ciência, mas também da história, da filosofia, ao entendimento analítico da literatura e de qualquer arte e, na verdade, à explicação da própria linguagem (incluindo a falada). (ONG, 1998, p.23)

A relevância da oralidade é observada na visão desse autor e também de Marcuschi (2201a), Bentes (2010), Ramos (1997) que evidenciam a presença da fala em várias esferas da sociedade. De fato, a competência linguística na modalidade oral pode contribuir para um bom desempenho na escrita.

Segundo Bentes (2010, p. 137)

> [...] a escola, no trabalho com a fala e no campo da oralidade, deve não apenas dar a oportunidade aos alunos de observarem e analisarem determinadas práticas orais, como também deve fornecer os contextos, as motivações e as finalidades para o exercício de diferentes oralidades, na sala de aula e fora dela.

É no ambiente escolar que o aluno precisa desenvolver suas potencialidades no sentido de utilizar a linguagem como exercício de cidadania e não apenas como objeto de estudo. Ainda, de acordo com a autora, "a escola como as salas de aula ainda se configuram em espaços dos mais importantes em nossa sociedade, nos quais é possível, de forma democrática e única, exercitar, observar, refletir e comentar (sobre) as mais variadas formas de interação" (Bentes, 2010, p. 152).

Embora a linguagem seja predominantemente oral, não se pode perder de vista que o ensino nas escolas seja prioritariamente escrito sendo assim, é importante repensar as metodologias de ensino, a fim de que elas possam estar adequadas às necessidades atuais em que se espera um sujeito competente em todas as práticas sociais. De acordo com Leite (2014, p. 55), "o objetivo da escola é oferecer ao educando a possibilidade de adquirir outros dialetos e praticar outros níveis de linguagem, diferentes do seu de origem". A partir dessa prática, o estudante terá desenvolvida sua competência em diversas situações da vida cotidiana.

Para o professor, o estudante domina as regras da fala desde que chega à escola e, por essa razão, o estudo sistemático da língua falada não faz parte das atribuições em sala de aula. Em virtude disso, muito pouco sobre a oralidade é abordado na escola e, por isso, a fala dos estudantes é tratada apenas como uma maneira de comunicação informal. Todavia, a professora Poliana acredita que é importante valorizar a variedade linguística evitando os estereótipos de certo e errado, visto que a língua é usada em contextos diferentes e por isso existe uma aceitabilidade em contextos informais. Assim, sobre a fala dos estudantes, ela afirma:

> (2) Gosto de na verdade, fazê-los refletir sobre a importância de adequar a oralidade aos seus devidos contextos. Fazemos discussões sobre a variedade

> linguística e como ela aborda o que chamamos de preconceito linguístico. Quando acontece o momento da exposição oral em sala de aula, costumo dar dicas de como devem se portar na norma padrão, sem desmerecer a linguagem informal que trazem consigo. (Poliana)

A professora afirma que não desmerece a linguagem oral e, em seu discurso, ela demonstra que procura adequar a linguagem do aluno aos seus devidos contextos, de maneira que, em situações formais, esta esteja mais próxima da norma padrão. Fazer o estudante perceber que existem diferentes linguagens a depender da situação, pode ser considerado positivo, visto que existe um viés discriminatório quando o sujeito utiliza uma linguagem muito distante das normas exigidas na escola e pela sociedade como um todo. Valorizar a linguagem do estudante demonstra um caráter interacionista, em que as trocas linguísticas são pertinentes para todos os sujeitos que participam do processo, principalmente, porque existe a possibilidade de aprender algo novo durante a troca de informações, afinal, "as práticas orais são (ou devem ser) sempre socialmente valorizadas, cultas e mais formais" (Bentes, 2010, p. 150).

Segundo a professora Lúcia, o trabalho com a Língua Portuguesa envolve conhecimentos que estão relacionados aos conhecimentos teóricos embasados nas concepções de linguagem; ela afirma que:

> (3) Todo educador, durante a sua formação acadêmica, constrói saberes e concepções acerca dos diversos temas que envolvem a atuação pedagógica, nesse sentido o professor que atua com a disciplina Língua Portuguesa deixa transparecer em suas aulas a concepção de linguagem que fundamenta o planejamento da sua didática. (Lúcia)

Enfatizando o trabalho com a oralidade e as trocas realizadas na interação, a professora Vera fala sobre a linguagem como um modo de se colocar no mundo como cidadão, afinal todos têm vez e voz.

> (4) A oralidade é um exercício de cidadania, um fala o outro escuta, ouvimos as ideias, há respeito à opinião do outro, é o momento de socializar porque tudo é uma soma, são várias informações. (Vera)

A oralidade, nesse sentido, é considerada o "eu" do falante, visto que, através da fala, ele impõe sua identidade e seu modo de pensar, compartilhando com seus pares o conhecimento e visão de mundo. É através dela que se exercita o respeito, a individualidade e as diferenças.

Em vistas disso, percebe-se que a competência linguística em qualquer variedade, de prestígio social ou não, contribui para que o sujeito tenha acesso a todos os campos sociais, cabendo à escola cumprir o papel de promover a formação da cidadania, levando os diversos sujeitos formados por ela a participar na construção de uma sociedade mais atuante e autônoma. Marcuschi (2002) defende a abrangência ampla da oralidade em sala de aula quando afirma que:

> O trabalho com a oralidade pode, ainda, ressaltar a contribuição da fala na formação cultural e na preservação de tradições não escritas que persistem mesmo em culturas em que a escrita já entrou de forma decisiva. [...] Dedicar-se ao estudo da fala é também uma oportunidade singular para esclarecer aspectos relativos ao preconceito e à discriminação linguística, bem como suas formas de disseminação. Além disso, é uma atividade relevante para analisar em que sentido a língua é um mecanismo de controle social e reprodução de esquemas de dominação e poder implícitos em usos linguísticos na vida diária, tendo em vista suas íntimas, complexas e comprovadas relações com as estruturas sociais. (Marcuschi, 2002, p. 25)

Em virtude do exposto pode-se afirmar que o ensino da oralidade retoma as tradições orais presentes no seio da sociedade, desde a existência do *Homo sapiens*, além de contribuir para o estabelecimento das relações interpessoais na valorização da voz do outro e na possibilidade de ter sua própria voz ouvida, em uma troca que é significativa para todo e qualquer falante.

4 O papel da oralidade na sala de aula: o que os dados evidenciam

Dando continuidade ao processo de análise da pesquisa, pois desde o capítulo 3 as professoras colaboradoras já aparecem com os seus depoimentos, neste capítulo, especificamente, será feita uma análise mais detalhada do *corpus* adquirido por meio das entrevistas, relacionando-o com a literatura que versa sobre oralidade e, paralelamente, apresentando as práticas escolares realizadas pelas docentes através dos gêneros orais. A visão das professoras a respeito da relação oralidade e escrita será exposta através da concepção que elas têm a respeito do trabalho com as modalidades linguísticas e a forma de abordagem de cada uma delas em observância às exigências práticas e sociais.

A hegemonia da escrita sobre a oralidade foi perceptível nas respostas de todas as professoras, embora algumas demonstrassem valorizar a modalidade oral e percebessem a importância de sua abordagem em sala de aula.

O trabalho com a oralidade faz-se importante na sala de aula porque é possível, a partir da modalidade oral, perceber como o aluno se expressa durante a apresentação de um seminário ou em uma discussão no debate. Quando o professor dá ao aluno a oportunidade de se expressar na sala de aula, ele percebe sua fala, sua produção oral. É possível perceber como o aluno se desenvolve em termos de socialização, como as ideias fluem e qual sua capacidade de organizá-las. Essa noção foi observada durante o processo de pesquisa. Segundo a professora Poliana,

> (5) [...] trabalhar a oralidade cria uma segurança para que eles se expressem e sintam que são cidadãos e atuantes diretos da Língua Portuguesa. (Poliana)

Para a professora, o trabalho com a oralidade desenvolve a autonomia. Apesar do sujeito se deixar influenciar por outras pessoas e por situações da vida cotidiana, o direito à voz e a percepção de que essa voz é valorizada e ouvida, permite que ele se sinta um ser no mundo, com direitos e deveres.

No tocante ao trabalho com a oralidade, ao serem questionadas sobre a forma como abordam a oralidade, a maioria citou os gêneros orais debate, seminário, jornal falado, como atividades pertinentes para a valorização da fala.

A professora Vera afirmou:

> (6) O trabalho com a oralidade, muitas vezes ocorre paralelamente à prática da escrita; pois para mim é comum associar o que se ouve ao que se escreve. Dessa forma, esta prática ocorre de várias formas: na simples leitura de um texto, na apresentação de trabalhos, como seminários, peças teatrais, no estudo do cordel e das variações linguísticas; enfatizando a prática da comunicação com a situação comunicativa. (Vera)

Vê-se, nessa resposta, que há uma preocupação em utilizar diversos gêneros textuais, desde os mais informais, como o cordel e as peças teatrais, até o mais formal como o seminário. Ela busca aliar oralidade e escrita, mas confunde oralidade com atividade oralizada ao afirmar que uma forma de utilizar a linguagem oral está presente na "*simples leitura de um texto*". A oralidade é uma forma de transmitir, por meio da fala, os conhecimentos que todo sujeito adquire através dos tempos; esses conhecimentos, na escola, são enfatizados no trabalho com os gêneros orais que carregam em seu bojo os valores históricos e sociais do homem. A oralização é a apresentação, de forma oral, de atividades escritas, tais como a leitura de um texto, ou, simplesmente a conversação espontânea. Se por um lado, a professora considera que oralidade e atividade oralizada são a mesma coisa, por outro lado, ela demonstra

que a prática da comunicação tem relação com a situação comunicativa, o que é extremamente pertinente.

A prática comunicativa deve ser incentivada em todas as situações, valorizando todos os falares, em virtude da vasta riqueza vocabular que faz parte de todos os falantes, sejam eles escolarizados ou não. A valorização do conhecimento que o aluno traz para a escola está implícita na fala da professora, principalmente, porque permitir que o estudante expresse seus conhecimentos vai dotá-lo de uma capacidade comunicativa que lhe dará segurança para se expor em quaisquer situações. A diversidade de gêneros e de práticas orais circulando no âmbito escolar também favorece o enriquecimento do vocabulário. A escola é formada por um público heterogêneo e, por esse motivo, é importante que a contribuição de cada aluno seja valorizada e incentivada. Para Bentes (2010, p.136)

> Os diferentes modos de fala e as diferentes linguagens constitutivos da produção discursiva oral podem ser trabalhados como importantes recursos comunicativos quando da efetiva inserção dos alunos em práticas e gêneros orais; mas esse trabalho somente pode ser efetivado se os alunos forem levados a ter consciência de que a tomada da palavra (seja para plateias maiores ou menores, seja em ambientes mais institucionais ou mais privados, com objetivos variados) é uma das atividades mais importantes para a ampliação de suas competências comunicativas e também para sua formação como cidadãos dentro e fora da escola.

A oralidade sempre foi um meio de comunicação e esse conhecimento também faz parte do ideário dos professores, embora essa modalidade da linguagem seja abordada de forma esporádica na escola. Em seu depoimento sobre o trabalho com a oralidade, a professora Poliana afirma:

> (7) A oralidade é um dos mecanismos mais importantes na sala de aula, [...]. É nosso papel como professor, estimular os alunos a praticar a oralidade, porque nos preocupamos apenas com a escrita, mas se não praticarmos a oralidade anteriormente, a escrita não tem um bom retorno, os meninos vão aprender a fazer cópias, retalhos de textos. Os primeiros textos que produzimos em sala de aula vêm a partir da oralidade, e a gente procurando os meios para promover o estímulo para a oralidade, através de debates, conversas espontâneas a partir de um tema visto na tv [...]. (Poliana)

Apesar de, em seu relato, Poliana afirmar que os professores só se "preocupam" com a escrita, ela percebe que é o estímulo à oralidade que vai dotar os estudantes de uma competência necessária na comunicação e no estudo da língua. Há uma clara preocupação com o exercício da argumentação a partir da oralidade e isso pode, certamente, contribuir para o desenvolvimento do texto escrito.

De acordo com a professora Lúcia,

> (8) O planejamento do ensino da língua portuguesa vem priorizando a modalidade escrita, como se as demandas sociais fossem apenas nesse sentido. Desde muito cedo, os estudantes são educados a ouvir o professor e a assimilar os seus ensinamentos, de modo que poucas situações são criadas para que os mesmos possam se posicionar oralmente apresentando as suas opiniões e colaborações para as aulas. Esse forte ranço cultural se perpetua ao longo de toda a vida escolar e, assim, os alunos se intimidam em falar durante as aulas como se suas contribuições não representassem algo produtivo, como se não tivessem grande valor diante da fala do professor que até pelo vocabulário que geralmente utiliza, se mostra distante do contexto linguístico dos seus estudantes. Acredito que esse fato incentive ainda mais os estudantes a se manterem em silêncio fazendo-os acreditar que seu dialeto não estará no mesmo nível do seu professor e que, por esse motivo, não será pertinente. Tudo isso revela o caráter intrínseco da língua com relação à manutenção do poder, em que aquele que domina de maneira efetiva a norma padrão, que já realizou várias leituras e que possui um nível de conhecimento maior conseguirá manter o seu discurso preponderando e subjugando o daqueles que estão em um nível linguístico considerado de menor prestígio social. (Lúcia)

Com esse depoimento a professora demonstra que a produção do conhecimento não deve estar atrelada apenas à modalidade escrita da língua apesar de haver um posicionamento do professor em valorizar muito mais essa modalidade, visto que a maioria das atividades é planejada para esse fim. Ao afirmar que existe um "*ranço cultural*" que intimida o aluno no momento de se expressar, ela relembra a doutrina da corrente humanista tradicional referenciada por Saviani (2008) que configura o professor como o "transmissor do conhecimento" e o estudante como o "receptor passivo", que não reage nem contribui para a dinâmica de sala de aula. De acordo com o mesmo autor, na década de 80, quanto mais a escola tentava democratizar-se, mais ditadora ela se tornava e, justamente por isso, a tentativa de preparar o estudante para exercer a plena cidadania, respeitando e sendo respeitado, se tornava infrutífera, em virtude de haver uma disparidade entre o que se pregava e o que efetivamente se realizava. Ainda hoje, em pleno século XXI, é possível observar que essa prática ainda persiste. Embora exista uma perspectiva interacionista na forma como a escola acolhe os estudantes e promove suas atividades, a postura de alguns professores e até mesmo gestores é moldar o aluno para atingir um objetivo que é só da escola. As mudanças ocorridas que questionam o papel do professor como mediador, não têm assegurado uma relação de respeito entre alunos e professores e nem contribuem para uma aprendizagem significativa.

Ainda sobre a afirmação da professora, em suas palavras, ela denota a visão de um sujeito que pode agir e interagir por meio da palavra e, por esse motivo, pode

contribuir para a interatividade de saberes, embora ainda exista a noção de que o professor é quem tem "autoridade" para falar e é sua fala que tem "prestígio". Desde muito cedo, o aluno foi acostumado a "ouvir" o professor e pouco ou nada de sua "voz" era solicitado; em virtude dessa posição de poder que o docente assumia em sala de aula, o aluno não era visto como um colaborador e, como consequência, não havia interatividade nas atividades realizadas durante a aula. Ao ser mantido "calado" por tanto tempo, atualmente, o estudante não se sente preparado para falar e expor suas ideias; sendo assim, a manutenção do "poder", o direito à "voz" continua sendo do professor, que, ao utilizar um vocabulário distinto da realidade do discente, continua mantendo a distância que sempre houve entre educadores e educandos.

Ao considerar que

> (9) A fala tem toda uma força, a oralidade é mais do que tudo, você poder ver o outro, ouvir o outro, dar importância a opinião do outro, é uma atividade, no caso, que socializa, faz você se sentir importante. (Vera)

A professora compartilha da opinião de Bentes (2010, p. 134) que afirma: "considerar a oralidade é, muitas vezes, necessariamente, considerar a percepção visual que se tem do outro e que o outro tem de nós". A oralidade resgata a importância de ouvir e ser ouvido, prática que tem sido deixada de lado no mundo atual.

Não obstante a importância que se dá ao ensino da oralidade, é notório na fala das professoras que a referência à oralidade está, geralmente, relacionada à leitura, comentário de textos e exposição de opiniões sobre o cotidiano; dificilmente, há uma referência ao trabalho com os gêneros orais, sejam eles formais, sejam informais, como é perceptível nas respostas dadas pelas professoras:

> (10) [...] proponho que comentem os textos lidos durantes as aulas, peço que falem das suas experiências pessoais diante de temas diversos que são discutidos, que apresentem trabalhos realizados em grupos ou individualmente, que façam inferências, deduções, comparações, enfim, acerca de leituras feitas. [...]. (Lúcia)

A professora aproveita a leitura de um texto para incentivar a participação dos alunos na exposição de suas ideias e conhecimentos pessoais, demonstra que a interação entre os sujeitos amplia a aprendizagem porque eles vão além do que está no texto, quando são estimulados a fazer "inferências, deduções, comparações" como ela afirma em seu depoimento. Essas são operações que estimulam a

autonomia dos sujeitos, a partir delas eles conseguem se situar melhor na própria realidade e extrapolam o conhecimento que, com base nessas habilidades deixa de ser limitado e se expande favorecendo um conhecimento amplo sobre a vida e a sociedade. Explorar um texto possibilitando que os estudantes vão além daquilo que está exposto, perceber nas entrelinhas, são propostas de trabalho que promovem a intertextualidade e, consequentemente, o conhecimento de mundo.

São diversos os motivos que dificultam a desenvoltura do estudante em participar de atividades orais: a concepção de que o professor é quem detém todo o saber, a insegurança em se expressar, o medo da crítica, a dificuldade de argumentação e a manutenção dos preceitos da corrente humanista tradicional que preconiza a "detenção do poder" a quem possui o conhecimento, presente nas instituições escolares desde o início da escolarização, do professor falar e o estudante só ouvir. Apesar das inovações e da tentativa de modernização da educação, a concepção de que a fala do professor é o único modelo a seguir está tão arraigada no inconsciente dos estudantes que, durante as atividades orais, o receio de obter uma nota baixa por ter falado algo "inadequado" inibe a participação e impossibilita a execução de atividades que enfatizem mais os gêneros orais, embora, entre si, os estudantes sintam-se à vontade para se expressar. Além de perceber a dificuldade dos alunos, professora Lúcia faz, inclusive, suposições sobre essas dificuldades, reconhecendo a forma como a escola tem tratado essa relação da produção do conhecimento envolvendo os estudantes, reforçando a tese de que quem tem o conhecimento, detém o poder.

Percebe-se que é preciso modificar alguns paradigmas e rever a forma de abordagem das modalidades de linguagem em sala de aula e, principalmente, é importante que o professor esteja apto a aceitar os novos recursos que se impõem (tais como os tecnológicos) como aliados no processo ensino/aprendizagem, visto que as novas demandas exigem uma educação cada vez mais conectada.

A participação das professoras nas entrevistas pôde favorecer a reflexão sobre as ações desenvolvidas em sala de aula e contribuir para que elas analisem sua prática mantendo atitudes que têm resultados positivos e aprimorando as abordagens que precisam ser modificadas para propiciar uma aprendizagem mais significativa.

A educação, desde sua democratização, passa por esses entraves: ao mesmo tempo em que dá voz, faz calar e essa noção de educação do início da colonização é mantida até hoje, visto que a voz dos alunos ainda é pouco ouvida. Confirma-se essa teoria na postura dos professores que continuam trabalhando a língua como se a escrita fosse superior à fala. Os depoimentos, as atividades e as cobranças exteriores à escola, reafirmam a hegemonia da escrita e a oralidade continua sendo mantida como coadjuvante no processo de ensino/aprendizagem.

5 Considerações finais

A proposta neste trabalho foi refletir sobre a forma como a oralidade é abordada em sala de aula e qual a postura dos professores quando inserem essa modalidade da linguagem nas práticas escolares. Sabe-se que há diferenças e semelhanças entre as modalidades oral e escrita, mas ambas podem ser utilizadas tanto formal quanto informalmente, a depender da situação e do gênero textual utilizado. No tocante à oralidade, ao utilizar essa modalidade da linguagem os estudantes precisam ter claro em sua mente que não existe uma gramática pronta para a língua falada, mas que, da mesma forma que há regras na escrita, também existem regras na fala que devem ser observadas em situações de formalidade, embora haja uma grande incidência de aspectos informais na interação face a face. Há textos que se aproximam da oralidade, assim como existem situações orais que se assemelham ao gênero escrito. Por meio da interação as pessoas se apropriam da língua falada tanto no uso formal quanto informal, apesar de não se darem conta da importância dessa prática em seu cotidiano. Sendo assim, seu ensino deve estar relacionado às várias esferas da sociedade.

Pode-se afirmar que a atitude dos professores tem uma base teórica que as "autoriza" a escolher o que é prioridade no momento de planejamento das atividades em sala de aula. Entretanto, essa "autoridade" não inviabiliza o uso da oralidade como prática diária em exposições participadas, em contação de histórias, em relatos de experiências, em apresentação de seminários, em debates, entre outros e, a partir dessas práticas, fazer a inclusão das regras necessárias a uma escrita mais padronizada.

Essas práticas devem ser trabalhadas assumindo a concepção de língua como interação (Bakhtin, 1997), uma vez que existe uma pluralidade de discursos que

permite usar o texto oral ou escrito no ensino de Língua Portuguesa e que esse ensino precisa ter como foco a reflexão sobre a língua e sua função social.

Nesse sentido, a função da escola é formar cidadãos que interajam no meio em que vivem através da linguagem, e, para isso, ela precisa ter um foco maior na seleção dos temas a serem discutidos em sala de aula, a fim de ampliar o conhecimento do educando e promover um diálogo mais aberto entre os sujeitos para que eles tomem consciência do papel interacional que exercem na sociedade. Assim, é tarefa dos educadores abordar variados tipos de textos em sala de aula, analisando as semelhanças e diferenças, a estrutura textual, o vocabulário utilizado, incentivando a leitura, a interpretação e a produção dos alunos a fim de que eles desenvolvam a competência necessária para identificar os diversos gêneros existentes e utilizá-los nos momentos apropriados.

O educador sabe da importância da abordagem da oralidade nas práticas escolares uma vez que todo sujeito deve ser competente no uso de sua própria língua, no entanto, existem dúvidas acerca de como fazê-lo. Na maioria das vezes a oralidade é percebida nas conversas, em discussões em grupo, em correções de atividades e esse uso da oralidade não promove o estudo dos gêneros orais como forma de sistematização do conhecimento.

Ao invés de enfatizar o ensino da escrita para chegar a uma fala “adequada”, faz-se importante que se reflita sobre a oralidade para que os estudantes tenham proficiência na escrita. Os padrões utilizados em uma e outra modalidade são diferentes, deste modo, a escolha dos recursos pertinentes aos diversos usos da linguagem se faz importante, visto que é preciso considerar que a língua é heterogênea e tanto oralidade como escrita utilizam diferentes recursos para estabelecer conexões entre o enunciado e o enunciador.

O ensino, com base no desenvolvimento das habilidades, estimula o raciocínio e torna o estudante capaz de ler, escrever e compreender essas duas ações, e, como consequência, atuante na sociedade da qual fazem parte. Sendo assim, a valorização da oralidade é uma das formas de contribuir para que a competência linguística do sujeito seja aflorada. Reconhecer as diversas possibilidades de expressão linguística no trabalho com a língua falada pode trazer benefícios tanto para o educando quanto para a sociedade que estará acolhendo em seu bojo, cidadãos mais competentes no exercício da cidadania e na prática discursiva.

Tendo em vista que o objetivo desta pesquisa era investigar a forma como a oralidade era abordada nas práticas escolares e qual a importância dessa modalidade da linguagem para os professores, foi possível perceber que a modalidade oral tem bastante relevância, na visão das professoras, embora elas ainda não tenham encontrado uma forma eficiente de abordá-la na sala de aula. Muitas atividades são realizadas, entretanto, os estudantes não desenvolvem sua competência comunicativa porque a forma de abordagem, seja nas atividades oralizadas, seja nos gêneros orais, é realizada com fins avaliativos e não como forma de incentivo ao ensino da oralidade e desenvolvimento da competência linguística.

Pode-se perceber que a modalidade oral em sala de aula contribui de forma significativa para o desenvolvimento da competência linguística do falante, afinal, a linguagem é interação, e é através dela que o sujeito age sobre o outro estabelecendo vínculos que não seriam possíveis senão através da fala. É a partir do trabalho com a oralidade que o estudante constrói seu conhecimento, pois, é com base nessa modalidade da linguagem que o professor pode inserir atividades de estudo e análise linguística, ampliados através da diversidade dos gêneros orais. A concepção de que a competência oral pode contribuir para o desenvolvimento da competência escrita vem mudando paradigmas e fazendo com que, a cada dia, o ensino da oralidade seja considerado tão importante quanto o ensino da escrita e, como consequência, sua abordagem em sala de aula terá a mesma ênfase, sem haver prioridade de uma em detrimento da outra.

Com a realização deste trabalho foi possível perceber que é importante a escola trabalhar atividades que enfoquem a oralidade em situações concretas, para que o estudo de língua materna torne-se significativo para os estudantes no momento em que eles se deparem com situações reais de uso da língua. Sendo assim, faz-se necessário que o educador, ao trabalhar oralidade, faça o aluno perceber sua função social e sua importância no exercício da cidadania, afinal, “a oralidade está em toda parte, porque a conversação se insinua em todo lugar; ela organiza a família e a rua, o trabalho na empresa e a pesquisa nos laboratórios” (Certeau, 2013, p. 337), logo, modifica o sujeito, a vida e o mundo.

Referências Bibliográficas

Bentes, A. C. (2010). *Linguagem oral no espaço escolar*: rediscutindo o lugar das práticas e dos gêneros orais na escola. Cap. 6. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. (Coleção Explorando o Ensino; v. 19).

Certeau, M., Giard, L., & Mayol, P. (2013). *A invenção do cotidiano*: 2, morar, cozinhar. Tradução de Ephraim F. Alves e Lúcia Endlich Orth. 12 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Leal, T. F., & Gois, S. (org.) (2012). *A oralidade na escola*: a investigação do trabalho docente como foco de reflexão. Belo Horizonte: Autêntica Editora. (Coleção Língua Portuguesa na Escola, 3).

Marcuschi, L. A. (1995). *Oralidade e escrita*. Conferência de abertura do II Encontro Franco-Brasileiro de Ensino de Língua, realizada na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal. Signótica, 9: 119-145, Jan /Dez.

_____. (2001a) *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez.

_____. (2001b) Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. In I. Signorini (Org.), *Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento* (pp. 23-50). Campinas: Mercado das Letras.

_____. (2002)-. Oralidade e ensino de língua: uma questão pouco falada. In A. Dionísio, & M. A. Bezerra, *O livro didático de português: múltiplos olhares*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna.

_____. (2011). Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In A. M. Karwoski, B. Gaydeczka, & K. S. Brito (org.), *Gêneros textuais*: reflexões e ensino (pp. 17-31). 4 ed. São Paulo: Parábola Editorial.

Minayo, M. C. S. (Org.) (2010). *Pesquisa social*: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes.

Moita Lopes, L. P. da. (1996). *Oficina de linguística aplicada*. Campinas: Mercado das Letras.

_____. (2006). *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola.

Ong, W. (1998). *Oralidade e cultura escrita*: a tecnologização da palavra. Campinas: Papirus.

Ramos, J. (1997). *O espaço da oralidade na sala de aula*. São Paulo: Martins Fontes.

Rojo, R. H. R. (2001). Letramento escolar, oralidade e escrita em sala de aula: diferentes modalidades ou gêneros do discurso. In I. Signorini (Org.),

Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento (pp. 51-74). Campinas: Mercado de Letras.

Schneuwly, B., & Dolz, J. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado das Letras.

ENSINO DE LÍNGUA MATERNA VIA PROJETOS DE LETRAMENTO: RESSIGNIFICAÇÕES CONCEITUAIS E METODOLÓGICAS

Glícia Azevedo Tinoco
Universidade Federal do Rio Grande do Norte. glicia_azevedo@yahoo.com.br. Natal/RN, Brasil.

Priscila do Vale Silva Medeiros
Secretaria Estadual de Educação e Cultura do Rio Grande do Norte/Prefeitura de Macau/RN. priscilavalemedeiros@hotmail.com. Macau/RN, Brasil.

Resumo:

Compreender a linguagem como interação (Bakhtin, [1929] 2009) pressupõe considerar que as relações sociais são mediadas por textos que circulam em contextos específicos e que requerem de leitores, escreventes, ouvintes e falantes competências e habilidades distintas. É a partir desse pressuposto que os estudos do letramento vêm propondo, desde a década de 90, a ressignificação do letramento escolar por meio de um trabalho que parta dos usos sociais da escrita (Kleiman, 1995). Do amadurecimento dessa reflexão, foi proposto o conceito de projeto de letramento (Kleiman, 2000), que, anos depois, foi caracterizado como um modelo didático (Tinoco, 2008) cujo princípio central é a escrita como prática social. Para contribuir com esses estudos, a presente comunicação objetiva apresentar um estado da arte sobre o que é projeto de letramento, como é feito e quais as implicações conceituais e metodológicas desse modelo didático para a ressignificação do ensino de língua materna. Para tanto, desenvolvemos uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa e interpretativista, a partir de publicações brasileiras sobre a temática e correspondem ao seguinte recorte temporal: de 2000 a 2016. Respeitando as especificidades temáticas, analisamos quatro artigos acadêmicos (Kleiman, 2007; 2012; Anastácio; Garcia, 2014; Correia, 2016), duas teses (Tinoco, 2008; Santos, 2012) e dois livros (Oliveira; Tinoco; Santos, 2011; Kleiman, 2000). A análise feita demonstra que, embora haja a adoção do construto “projeto de letramento” nessas diferentes publicações, o conceito, os direcionamentos metodológicos e os propósitos desses projetos parecem seguir caminhos específicos, que apontam aspectos interessantes para a ressignificação do ensino de língua materna.

Palavras-chave:

Ensino de língua materna; Escrita como prática social; Projeto de letramento.

1 Considerações Iniciais

A publicação das primeiras ideias a respeito do conceito de projeto de letramento (Kleiman, 2000) fez surgir, no Brasil, novas demandas teórico-metodológicas para o ensino de Língua Portuguesa, sobretudo da modalidade escrita. Nesse contexto, os estudos do letramento de vertente etnográfica, desenvolvidos majoritariamente na Linguística Aplicada (Kleiman, 1995), têm colaborado para que se possa repensar o ensino de língua na perspectiva do agir social.

Partindo desse pressuposto, e considerando a necessidade de discutir, de forma comparativa, o construto "projeto de letramento", uma vez que tal modelo didático tem sido disseminado nos mais diferentes contextos de ensino, sobretudo de língua materna, este artigo se configura como uma breve construção do estado da arte sobre o que é projeto de letramento, como é feito e quais as suas implicações conceituais e metodológicas. Para tanto, analisamos oito publicações brasileiras, dentro do recorte temporal de 2000 a 2016, a saber: quatro artigos acadêmicos, duas teses e dois livros.

Conforme abordaremos a seguir, após uma breve consideração acerca do construto "projeto de letramento", explicitaremos as principais contribuições das publicações analisadas e concluiremos com os direcionamentos conceituais e metodológicos para a promoção de ações voltadas para a ressignificação do ensino de língua materna via projetos de letramento.

2. Projeto de letramento: o que é?

No Brasil, desde os últimos anos da década de 1980, estudos sobre a linguagem que tratam da relação do ensino e aprendizagem têm apontado para reflexões acerca da leitura e da escrita (Geraldi, 1984; Kato, 1986; Kleiman, 1989). Desses estudos, inicia-se um movimento de considerar as demandas sociais de escrita imbricadas na sociedade grafocêntrica e, na maioria das vezes, ignoradas pela esfera escolar. É no fortalecimento dessa perspectiva que o conceito de letramento se reveste de particular importância, pois ele redesenha as diferenças entre o que significa ensinar a ler e a escrever para atender a demandas especificamente escolares (muitas das quais circunscritas à sala de aula) e o que almejam os que tomam a leitura e a escrita como práticas sociais que são usadas

para agir no (e sobre o) mundo social e, consequentemente, isso implica ler/escrever na, para a e além da esfera escolar.

Definido por Kleiman (1995, p. 18) como "[...] um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos", o conceito de letramento contempla muito mais do que a apropriação do código alfabético. Ele requer competências e habilidades específicas para os usos sociais da escrita nos mais diversos contextos comunicativos.

Relacionando esse conceito ao ensino de língua materna, Kleiman (2000) desenvolve o construto *projeto de letramento*, o qual define como:

> [...] um conjunto de atividades que se origina de um interesse real na vida dos alunos e cuja realização envolve o uso da escrita, isto é, a leitura de textos que, de fato, circulam na sociedade e a produção de textos que serão realmente lidos, em um trabalho coletivo de alunos e professor, cada um segundo sua capacidade. O projeto de letramento é uma prática social em que a escrita é utilizada para atingir algum outro fim, que vai além da mera aprendizagem da escrita (a aprendizagem dos aspectos formais apenas), transformando objetivos circulares como "escrever para aprender a escrever" e "ler para aprender a ler" em ler e escrever para compreender e aprender aquilo que for relevante para o desenvolvimento e realização do projeto (Kleiman, 2000, p. 238).

A compreensão da necessidade de se desenvolverem novas práticas de letramento no universo escolar por meio de projetos, com vistas a promover ações para utilização da linguagem com objetivos situados e relevantes aos alunos, impulsiona algumas ressignificações para o ensino de língua materna. Além da natureza conceitual e metodológica, é importante que se pense na ressignificação também dos agentes e do espaço de ensino.

Nessa perspectiva, o professor deixa de ser o detentor do saber, ou o mediador de conteúdos, e passa a atuar, assim como os próprios alunos, como um agente de letramento (Kleiman, 2006). Assumir-se como tal requer, sobretudo do professor, a compreensão do ensino da língua como uma forma para "o agir social".

Para isso, é preciso que perspectivas interacionistas, etnográficas e dialógicas sejam adotadas no modelo didático a ser utilizado no ensino, uma vez que, conforme afirma Kleiman (2000, p. 20), há de se "[...] assumir que a linguagem é

interação e que a interação linguística pressupõe a participação dos sujeitos envolvidos na produção de contextos que podem, como no caso do contexto escolar, desencadear a aprendizagem".

A aprendizagem não é uma garantia absoluta no processo formativo, mas é um dos principais objetivos a serem alcançados. Contudo, os caminhos traçados pelo professor podem vir a favorecer ou não o alcance desse objetivo. É nesse sentido que a participação dos sujeitos, situados contextualmente e engajados em um projeto de letramento, pode favorecer o uso da língua escrita mediante as demandas reais da sociedade, de forma participativa, autônoma, crítica e responsiva.

3. O que dizem as publicações sobre o construto "Projeto de Letramento"?

O construto "projeto de letramento" tem sido aplicado em diversas pesquisas com embasamentos teórico-metodológicos específicos no que tange ao ensino de língua materna, em diferentes contextos situacionais. Considerando a dinâmica das publicações brasileiras entre 2000 e 2016, optamos por fazer uma seleção de oito trabalhos que se organizam em três categorias: artigo acadêmico (Kleiman, 2007; Kleiman, 2012; Anastácio; Garcia, 2014; Correia, 2016); tese (Tinoco, 2008; Santos, 2012) e livro (Kleiman, 2000; Oliveira, Tinoco & Santos, 2011). A partir de tais publicações, explicitaremos aspectos importantes para a definição e a constituição do conceito de projeto de letramento, principalmente no que diz respeito à ressignificação do ensino de Língua Portuguesa no Brasil.

Conforme já mencionado no tópico anterior, é no ano 2000 que Kleiman publica as primeiras ideias acerca de projeto de letramento. A discussão ora apresentada propunha repensar o ensino da língua materna, com foco na escrita, a partir de atividades que estivessem voltadas para o agir social, ou seja, utilizar a escrita como prática social. Seguindo esse raciocínio e ampliando as discussões acerca do construto, o artigo de Kleiman (2007) traz apontamentos fundantes para a compreensão acerca da organização dos projetos de letramentos tanto para a formação do professor quanto para a formação do aluno em diferentes etapas da educação básica. Para a autora, assumir o trabalho com projeto de letramento requer que o professor atue de forma engajada, passando a:

> [...] decidir questões relativas à seleção dos saberes e práticas que se situam entre aqueles que são locais, funcionais para

> vida na comunidade imediata dos alunos e os que são socialmente relevantes para a participação na vida social de outras comunidades e que, um dia, poderão ser utilizadas para a mudança e a melhoria do futuro do próprio aluno e seu grupo (Kleiman, 2007, p. 17).

Dessa forma, o ensino passa a ser situado, pautado nas práticas sociais relevantes aos alunos ou necessárias para a sua aprendizagem e no bom desempenho em diferentes situações de uso da escrita.

Contribuindo para a construção desse conceito, Tinoco (2008) mapeia os princípios que são recorrentes no que ela designou "modelo didático" decorrente dos projetos de letramento. Para isso, a autora apresenta um quadro com os princípios de análise dos projetos de letramento, apontando-os como uma postura político-pedagógica a ser assumida, e não apenas como uma metodologia a ser empregada. Vejamos.

Quadro 01 – Categorias de análise dos projetos de letramento

Interatividade e dialogismo	Trabalho coletivo em torno da leitura e da escrita com funções sociais, distribuição de tarefas, diálogo, reflexão na ação e sobre a ação.
Situação social	Planejamento aberto a improvisos, ampliação de tempos e espaços de aprendizagem, diversidade de agentes e de formas de participação, multiplicidade de gêneros orais e escritos, variedades de recursos e instrumentos, autenticidade de textos, diferentes modos de ler, escrever e falar, experimentação de usos da linguagem em função de eventos específicos e necessidades sociais.
Agência social	Atividades de leitura e escrita que objetivam agir sobre o mundo, definição de propósitos de comunicação e de estratégias de ação, compartilhamento dos aspectos macrossociais e microlinguísticos envolvidos na produção oral e escrita em função do que se quer atingir.
Pluralidade cultural	Vinculação do conhecimento à experiência humana, inclusão de temas da cultura local, (re)construção e compartilhamento de saberes e fazeres, interdisciplinaridade e transversalidade, professores, alunos e membros da comunidade vistos como sujeitos de conhecimentos, construção de versões da história.

Fonte: Tinoco (2008, p. 205)

Considerando que o trabalho pedagógico via projeto de letramento pressupõe ressignificações de diferentes naturezas e corroborando com o que aponta Tinoco (2008), é necessário pensar que o trabalho com a leitura e a escrita deve ser realizado por meio de atividades coletivas, ou seja, com a participação de todos os agentes envolvidos no processo. Contudo, cada qual deve assumir aquilo que possa estar de acordo com suas possibilidades de execução. Além disso, é preciso que o professor, ao iniciar um projeto de letramento, esteja aberto às alterações que possam vir a ser necessárias durante o percurso, uma vez que a situação social é o foco do projeto.

Nesse sentido, Oliveira; Tinoco; Santos (2011, p. 85-86) entendem que "[...] os projetos de letramento se configuram como uma proposta político-educativa, vinculada a uma visão de cultura escolar que se abre à mobilização social, à intersubjetividade, ao dialogismo e à reflexividade": características inerentes à prática educativa escolar e que pressupõe a ressignificação do ensino, sobretudo o de língua materna.

Ante a discussão da ressignificação do ensino, Santos (2012) elenca alguns pontos fundantes para a adoção do trabalho pedagógico a partir de projetos de letramento: i) a formação do leitor e escrevente capaz de compreender criticamente a realidade social e de usar a escrita como instrumento indispensável à participação no contexto histórico, cultural e político; ii) a aprendizagem socialmente situada da escrita, considerando objetivos que contemplam a situação de comunicação e que levem em conta todo o processo de escrita e não apenas o produto final; iii) a aprendizagem da leitura e da escrita através da participação em eventos socialmente situados, com objetivos definidos e clareza quanto à forma de organização da situação comunicativa, aos elementos constitutivos dela e à função social do(s) gênero(s) que nela se inserem; iv) o estudo da escrita a partir dos seus usos e formas: aspectos linguísticos, textuais e discursivos, que oferecem subsídios para que os alunos tenham condições efetivas de usar a palavra escrita para agir discursivamente; v) a análise de práticas de letramento moldadas a partir de uma concepção de linguagem como prática social e como um modo de ação no mundo que se dá numa relação dialética com a estrutura social.

Visto dessa maneira, os projetos de letramento deixam de ser caracterizados a partir de um apanhado de características, conceitos e metodologias

e passam a se configurar mediante um enquadramento pedagógico, envolvendo o planejamento escolar e seguindo alguns parâmetros específicos, conforme apresentado por Tinoco (2008) e ressaltados nos aspectos defendidos por Santos (2012).

Dessa forma, o planejamento escolar, pautado na perspectiva do letramento, precisa estar focado no ensino da língua escrita, com ênfase nas múltiplas situações comunicativas às quais estamos cotidianamente expostos. Para tanto, o domínio dos gêneros discursivos que integram as atividades desencadeadas pela situação contextual do projeto é um requisito que precisa ser considerado nas atividades com a escrita. Não significa dizer que o centro das ações está nos gêneros, mas que eles são um instrumento importante para a efetivação e concretização desse processo de aprendizagem como prática situada.

É devido a essa compreensão que Kleiman (2012, p. 30) afirma que:

> O conceito de projeto de letramento se coaduna perfeitamente ao conceito de prática situada, específica para determinada situação. Nesse sentido, uma definição muito produtiva do processo de letramento como prática situada é aquela explicitada por Baynham (1995, p. 246) quando diz que, dado um modelo de letramento sócio-histórico que "enfatiza a variabilidade de contexto a contexto, de prática social a prática social" segue-se que "o letramento não pode ser considerado como uma tecnologia conhecida, já dada, transferível de contexto a contexto. As práticas de letramento estão ainda por serem descobertas, investigadas, pesquisadas". A indeterminação, o desconhecimento daquilo que interessa é constitutivo do projeto, cujo objetivo é ganhar esse conhecimento e cujos resultados não estão pré-determinados, estão ainda por serem descobertos (Kleiman, 2012, p. 30).

Em consequência desse movimento de "lançar-se para o que está por vir", ação constitutiva da ideia de projetar, não há como vislumbrar antecipadamente os resultados de um projeto de letramento. É no processo vivencial que demandas de trabalho colaborativo podem requer o desenvolvimento de práticas de letramento que ainda estão para serem descobertas e que, por se vincularem a atividades situadas, não podem ser totalmente planejadas. Logo, é no fluxo da própria atividade que se constroem alguns de seus aspectos.

A escola, em especial o professor, precisa planejar as situações de ensino com base em contextos verdadeiros, em problemas que integrem o cotidiano dos alunos, de modo a possibilitar a apropriação do código escrito. É por meio da escrita que os sujeitos, partícipes da sociedade grafocêntrica, sobretudo os das classes dominantes, buscam reprimir aqueles que não possuem o conhecimento necessário para que possam se impor enquanto cidadãos, com direitos e deveres garantidos e regulados institucionalmente.

Corroborando com essa ideia, Santos (2012, p. 63) afirma que "[...] aprender a escrever, concebendo a escrita como prática social pressupõe ensinar o aluno a usar os gêneros discursivos nas situações do cotidiano", o que ressalta ser desnecessário e até inútil o ensino apenas da escrita de redações, cujos objetivos são, em geral, circulares e desconectados do contexto sócio-histórico dos alunos.

Assim entendido, é papel da escola, agência formativa por natureza, promover atividades que possibilitem aos alunos falar (e escrever) situadamente, oportunizando-os a perguntar, asseverar, argumentar a favor de si próprios e das suas comunidades, ativando diferente saberes, linguagens e múltiplos letramentos, em contextos escolares e não escolares também (Kleiman, 2012).

Santos (2012) reconhece a importância do professor como um mobilizador de saberes, aquele que atua na promoção de ações que visem à ressignificação do ensino. Tais ressignificações tornam-se evidentes no trabalho com os projetos de letramento que, para a autora, são "organizações didáticas especiais, capazes de imprimir um novo sentido ao trabalho com diferentes linguagens e os múltiplos letramentos na escola" (Santos, 2012, p. 96).

Santos (2012) ainda afirma que, nos projetos de letramento, as possibilidades de formação cidadã são potencializadas, pois o foco das atividades está sobre as práticas de leitura e escrita, sendo a prática social o ponto de partida e de chegada de qualquer que seja a atividade proposta com/para a escrita.

Em Anastácio; Garcia (2014), por sua vez, a proposta de trabalho com projetos de letramento está centrada no ensino de gêneros. O artigo das referidas autoras traz algumas discussões acerca de projeto de letramento e se encaminha para a apresentação de uma proposta de intervenção que vise ao desenvolvimento da escrita de alunos do 8º ano, após a constatação de algumas dificuldades apresentadas por eles no que se refere à escrita. Para tanto, a fim de se elaborar e

desenvolver um projeto de letramento, as autoras apresentam, no seu planejamento, alguns objetivos que, para elas, impulsionam o fazer pedagógico durante o processo. No quadro 02, sintetizamos os principais objetivos apresentados por Anastácio; Garcia (2014).

Quadro 02 – Objetivos para o trabalho com projeto de letramento, segundo Anastácio; Garcia (2014).

Objetivos da proposta de trabalho com projeto de letramento (motivação do artigo)	Almejar a superação de dificuldades específicas encontradas em alunos do 8º ano, do Ensino Fundamental, em relação ao uso social da Língua Portuguesa, principalmente no que se refere à escrita (ANASTÁCIO; GARCIA, p.137).
	Contribuir para aprimorar o desenvolvimento de capacidades de escrita dos alunos do 8º ano, por meio de um trabalho que leve à reflexão sobre o uso do celular em ambiente escolar (ANASTÁCIO; GARCIA, p. 141).
Objetivos específicos do projeto de letramento proposto	Concretizar as habilidades de escrita dos CBC[117] relacionadas abaixo: * considerar os contextos de produção, circulação e recepção de textos, na compreensão e na produção textual, produtiva e autonomamente; * reconhecer o gênero de um texto a partir do contexto de produção, circulação e recepção; * relacionar os gêneros de texto às práticas sociais que os requerem; * selecionar informações para a produção de um texto, considerando especificações (de gênero, suporte, destinatário, objetivo de interação), previamente estabelecidas; * construir coerência temática na compreensão e na produção de textos, produtiva e autonomamente; * produzir textos com organização temática adequada aos contextos de produção, circulação e recepção.

Fonte: Anastácio; Garcia (2014) com adaptações.

Analisando as considerações acerca de projeto de letramento apresentada por Kleiman (2000; 2007; 2012) e os demais autores citados neste artigo, Correia (2016); Tinoco (2008); Santos (2012) e Oliveira; Tinoco; Santos (2011), observa-se certo distanciamento em relação à proposta do trabalho com gêneros formulada por Anastácio; Garcia (2014). Nos trabalhos anteriores, defende-se que os gêneros não atuam como eixo norteador das ações, e sim como instrumentos que possibilitam alcançar objetivos das ações em desenvolvimento no projeto de letramento. Isso

[117] Conteúdos Básicos Comuns de Minas Gerais

implica pensar que o foco não está no processo de aprendizagem de determinado gênero discursivo.

No entanto, mesmo as autoras tendo apresentado uma ênfase nos aspectos estruturais e linguísticos dos textos, elas entendem a necessidade de imersão no contexto sociocultural dos alunos para que se possa compreender suas reais necessidades e, a partir de então, propor ações que visem a letramentos múltiplos. Em sendo assim, embora o foco da proposta de trabalho de Anastácio; Garcia (2014) de certa forma destoe da formulada por Kleiman (2000; 2007; 2012) e dos demais autores citados, há um ponto fundamental que une o conjunto das obras selecionadas: o uso social da escrita vinculado a práticas situadas.

Acrescentemos ainda a esse conjunto a publicação de Correia (2016), segundo a qual um projeto de letramento visa ao trabalho coletivo entre alunos e professores, sem que haja papéis estáticos. Essa afirmação se entrelaça com a noção de agente do letramento (Kleiman, 2006), em que cada um desempenha papéis modulares à situação de ensino-aprendizagem.

Para Correia (2016, p. 267):

> [...] quando o professor opta pelo trabalho com os projetos de letramento nas relações de ensino e aprendizagem, deve atentar, sobretudo, para as necessidades e interesses dos alunos, em especial para o contexto em que estão inseridos. Isso implica uma ação sensível à seleção dos conhecimentos e práticas a serem abordados, de forma que sejam significativos para a vida dos alunos e sua mobilidade social.

Partir de uma situação contextual requer do professor, conforme afirma Correia (2016), sensibilidade para selecionar aquilo que aponta para uma prática relevante aos alunos, principalmente aquelas que envolvem o meio social dos educandos.

Considerando as especificidades apresentadas em cada uma das oito publicações citadas acerca do construto "Projeto de Letramento", chegamos ao seguinte quadro resumidor.

Quadro 03 – Contribuições das publicações analisadas

PUBLICAÇÕES	PRINCIPAIS CONTRIBUIÇÕES
Kleiman (2000)	Propõe o conceito de projeto de letramento.

Kleiman (2007)	Apresenta a relevância do letramento para o ensino e aprendizagem de língua materna em todos os ciclos do ensino fundamental e médio e as implicações para o trabalho com projetos de letramento.
Tinoco (2008)	Analisa o modelo didático que advém do projeto de letramento e aponta contribuições desse construto para a formação de professores e para a ressignificação do ensino da modalidade escrita da língua materna.
Oliveira; Tinoco; Santos (2011)	Discutem o construto projeto de letramento e apresentam, na prática, como ele pode ser desenvolvido no contexto escolar, agregando diferentes áreas do currículo.
Santos (2012)	Reflete sobre o papel dos projetos de letramento na ressignificação das práticas de letramento escolar e investiga como se dá a ação de professores e alunos como agentes de letramento em uma turma de Educação de Jovens e Adultos.
Kleiman (2012)	Dialoga sobre o significado de ensino de língua materna no contexto dos cursos de Educação de Jovens e Adultos a partir de projetos de letramento.
Anastácio; Garcia (2014)	Discutem a relevância da adoção dos projetos de letramento como estratégia de potencialização ao ensino da escrita a partir de uma proposta de atividades pautadas no ensino de gêneros.
Correia (2016)	Analisa os dados de um projeto de letramento com alunos do 3º ano do ensino médio, realizado pelo PIBID da UFSC, apontando as características desse trabalho do ponto de vista metodológico, bem como discutindo as implicações para o ensino.

Fonte: autoria própria

A contribuição das discussões estabelecidas em cada publicação é singular, tendo em vista que o ganho para os estudos do letramento se dá a partir dos apontamentos advindos das diferentes perspectivas de reflexão sobre os projetos de letramento. Porém, há dois aspectos que merecem destaque.

O primeiro é que, para as publicações analisadas, os projetos de letramento estão sempre envolvidos em um conjunto de ações impulsionadas pela escrita, isto é, as atividades integrantes do projeto sempre necessitam do suporte do texto escrito para a sua efetivação.

O segundo, que divide as oito publicações em dois grupos distintos, está associado ao lugar do gênero nos projetos de letramento. Percebe-se que, com

exceção de Anastácio; Garcia (2014), as demais publicações não centralizam as ações do projeto de letramento a partir do ensino de um gênero específico. Neles, a escrita é tomada como uma prática social advinda da necessidade real do indivíduo, mediante uma problematização. Assim, diante das demandas pertinentes para a resolução de um problema, diferentes gêneros poderão vir a ser necessários e, nesse momento, eles surgem dentro do projeto de letramento. Em outras palavras, não são os gêneros (nem o ensino deles) que definem as ações do projeto, mas as necessidades comunicativas que definem quais gêneros serão necessários a cada contexto sócio-discursivo.

Portanto, o que podemos depreender, diante das discussões sobre projeto de letramento, é que esse construto surge como uma proposta para a sistematização de ensino de língua, com vistas a uma prática educativa que esteja preocupada em proporcionar aos sujeitos o empoderamento por meio da escrita. Partindo desse viés, o ensino da língua escrita só faz sentido quando determinada a sua funcionalidade, e essa é uma das principais propostas do trabalho com projetos de letramento.

4. Considerações finais

Ao longo do artigo, buscamos apresentar um mapeamento das contribuições que oito publicações brasileiras fizeram ao conceito de projeto de letramento, proposto por Kleiman (2000). Nesse percurso, fica evidente a adoção da perspectiva etnográfica, interacionista e dialógica assumida pelos autores das obras analisadas. Além disso, considerando que os projetos de letramento requerem pontos de partida situados, de acordo com cada contexto no qual os agentes estão inseridos, foi possível observar que alguns aspectos são basilares para o seu pleno desenvolvimento e, sobretudo, para a sua efetivAÇÃO na vida daqueles que integram direta ou indiretamente um projeto de tal relevância social.

Em suma, o mapeamento feito sinaliza dois aspectos. O primeiro é a ratificação das publicações analisadas quanto a ser o "projeto de letramento" uma proposta para a sistematização de ensino de língua materna, com vistas à ação social e ao empoderamento dos sujeitos por meio da escrita. O segundo é a dissonância encontrada a respeito do lugar dos gêneros nos projetos de letramento. Nesse aspecto, há um grupo que entende ser a prática social o eixo do projeto de

letramento e que dela emerge uma rede de gêneros necessários a cada ação social desenvolvida. Outro toma como eixo o ensino de gêneros. Ambos, porém, veem a necessidade de sistematização do ensino de escrita como fundamental para o exercício da cidadania.

Portanto, embora haja, diante das publicações analisadas, algum tipo de distanciamento em relação ao desenvolvimento de um projeto de letramento, o que podemos concluir é que, conceitualmente, o construto projeto de letramento está bem estruturado, e que a sua discussão e reformulação por meio de diversas publicações acerca da temática tem favorecido ações que visem a ressignificação do ensino de língua materna dentro e fora do ambiente escolar, uma vez que nos projetos de letramento o ensino da escrita é voltado para o agir na/sobre/para a atual sociedade grafocêntrica na qual vivemos.

Referências bibliográficas

Anastácio, J. M., & Garcia, R. (2014). *Projetos de letramento*: estratégias de potencialização ao ensino da escrita. Cadernos Cespuc, Belo Horizonte, n. 25.

Bakhtin, M., & Voloshinov, V. [1929] (2009). *Marxismo e filosofia da linguagem*. SP: Hucitec.

Correia, K. (2016). Projetos de letramento no Ensino Médio: novas perspectivas e desafios. *Educação & Realidade, 41* (1), 259-277.

Geraldi, João W. (1984). *O texto na sala de aula*: leitura e produção. SP: Ática.

Kato, M. (1986). *No mundo da escrita*: uma perspectiva psicolinguística. SP: Ática.

Kleiman, A. B. (1989). *Leitura*: ensino e pesquisa. Campinas/SP: Pontes.

Kleiman, A. B. (Org.) (1995). *Os significados do letramento*: uma perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras.

_____. (2000). O processo de aculturação pela escrita: ensino da forma ou aprendizagem da função? In_____ I. Signorini, *O ensino e a formação de jovens e adultos* (pp. 223-243). Porto Alegre: ARTMED.

_____. (2006). Processos identitários na formação profissional: o professor como agente de letramento. In M. Correa, & F. Boch (Orgs.), *Ensino de Língua*: representação e letramento (pp. 75-91). SP: Mercado de Letras.

Kleiman, A. B. (2007). Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo, 32* (53), 1-25.

Kleiman, A. B. (2012). EJA e o ensino da língua materna**:** relevância dos projetos de letramento. EJA em debate. *Florianópolis, 1* (1).

Oliveira, M. do S., Tinoco, G. A., Santos, & Ivoneide B. de A. (2011). *Projetos de letramento e formação de professores de língua materna.* Natal: EDUFRN.

Santos, I.B.A. (2012). *Projetos de letramento na educação de jovens e adultos***:** o ensino da escrita em uma perspectiva emancipatória. Natal, RN: UFRN/PPGEL. Tese (Doutorado).

Tinoco, G. A. (2008). *Projetos de letramento***:** ação e formação de professores de língua materna. Campinas, SP Unicamp. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada).

CONCEPÇÕES SOBRE LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO HOSPITALAR

Itamara Peters
UENP – Centro de Letras, Comunicação e Arte. itamarapeters@gmail.com. Cornélio Procópio, Paraná, Brasil.

Eliana Merlin Deganutti de Barros
UENP- Centro de Letras, Comunicação e Arte. edeganutti@hotmail.com. Cornélio Procópio, Paraná, Brasil.

Resumo:

O estudo aqui apresentado aborda as concepções sobre letramento que emergem do discurso dos professores que atuam na área de Linguagem no Serviço de Atendimento a Rede Escolarização Hospitalar –SAREH – do Paraná, trata-se de um dos aspectos estudados na pesquisa desenvolvida no Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP). A pesquisa teve como objetivo geral analisar e compreender de que modo o ensino da Língua Portuguesa é abordado no SAREH. Pauta-se metodologicamente na abordagem qualitativa e no estudo de caso, tomando como ferramenta de geração de dados o questionário misto, com questões abertas e fechadas, o qual foi aplicado em nove unidades hospitalares conveniadas com a Secretaria Estadual de Educação do Paraná, para dez professores da área de Códigos e Linguagem. A análise do material coletado foi feita com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), a partir de categorias estabelecidas durante as observações dos dados. O trabalho tem como referencial teórico de base estudos sobre letramento, sua escolarização e seu desmembramento na educação escolar hospitalar. Para este texto, a finalidade é investigar como ocorre a articulação de algumas variáveis: o estudante; os conhecimentos de Língua Portuguesa envolvidos nas práticas de linguagem e a mediação do professor, que emergem dos discursos dos docentes da área de Linguagem que atuaram no SAREH em 2015, com o intuito de compreender como essa articulação envolve os letramentos. Busca-se, assim, contribuir para os estudos acerca dos processos de letramento na Educação Hospitalar.

Palavras-chave:

Letramento; Ensino da Língua Portuguesa; Educação Hospitalar.

Introdução

A questão central que envolve a pesquisa relaciona-se à complexa problemática que envolve o ensino da língua materna, porém, a partir de um contexto especial e inclusivo: a educação hospitalar. Observar de que maneira as práticas de letramento podem ser desenvolvidas no contexto da educação hospitalar ainda se constitui um desafio à educação, em especial, nos programas de escolarização hospitalar.

A análise dos processos de letramento no ambiente hospitalar foi gerada a partir da análise de um questionário de pesquisa aplicado aos professores do programa de Escolarização Hospitalar no Paraná (SAREH), com foco no modo como o professor ensina os conteúdos de língua. Trata-se de um recorte do trabalho de conclusão do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) desenvolvido na Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), cuja finalidade é investigar as práticas de letramento escolar realizadas no SAREH e produzir orientações para subsidiar a área de códigos e linguagem desse programa.

Para este momento o foco do estudo é apresentar o entendimento que se tem do modo como ocorre a articulação de algumas variáveis no ensino: o estudante; os conhecimentos de Língua Portuguesa envolvidos nas práticas de linguagem e a mediação do professor, que emergem dos discursos dos docentes da área de Linguagem que atuaram no SAREH em 2015, com o intuito de compreender como essa articulação envolve os letramentos e que elementos podem ser destacados desse processo para serem valorizados ou melhorados. O foco central da pesquisa é enfatizar objetos e metodologias de ensino que favorecem o processo de letramento e o ensino da língua pautado nos princípios do uso do discurso enquanto prática social (Paraná, 2008) e da língua como forma de interação (Bakhtin, 2003).

O campo de investigação

O trabalho aqui apresentado teve como foco de estudo o Programa de Educação Hospitalar do Paraná (SAREH), criado pela Secretaria de Educação do Estado do Paraná entre 2005 e 2007 e implantado em 25 de maio de 2007, com o objetivo de garantir a escolarização de crianças e adolescentes da segunda fase do Ensino Fundamental, Ensino Médio, Profissional e EJA, nos hospitais de grande

porte no Estado. Em 2015, o serviço era prestado em 18 unidades, sendo quatorze (14) hospitais (dois totalmente infantis), três (03) clinicas e uma (01) casa de apoio.

O programa foi organizado pensando para o espaço hospitalar e sua estrutura, inicialmente o programa era implantado nas unidades hospitalares a partir de convênios entre as Secretarias de Educação, Saúde e Hospitais Menezes, (2010). Em 2012, houve uma mudança, em virtude de os hospitais estaduais já possuírem vínculo com o estado, o convênio foi substituído por um termo de cooperação técnica que não exige a renovação constante como era o caso dos convênios.

Cada equipe do SAREH no hospital é composta por um pedagogo que mantém um vínculo de quarenta (40) horas semanais na unidade e três professores que atuam vinte (20) horas na unidade, obrigatoriamente no turno da tarde, conforme Menezes, (2010).

O SAREH foi criado com uma estrutura especifica para atender os estudantes que já avançaram no seu processo de escolarização. Pois, os professores selecionados são formados em uma das disciplinas que compõe as áreas do conhecimento: códigos e linguagem (Arte, Educação Física, Língua Portuguesa e Língua Estrangeira); ciências humanas (Geografia, História, Filosofia, Sociologia e Ensino Religioso) e ciências exatas e da natureza (Biologia, Ciências, Física, Química e Matemática). E devem trabalhar com a área organizando os conteúdos e trabalhando com os conhecimentos que compõe a área para a qual foram selecionados.

Metodologia

A pesquisa baseia-se metodologicamente na abordagem qualitativa e quantitativa, e pauta-se em um estudo de caso. Utiliza como instrumento de geração de dados um questionário do tipo misto, com questões abertas e fechadas, aplicado em 09 (nove) unidades hospitalares conveniadas com a Secretaria Estadual de Educação do Paraná, a 10 (dez) professores da área de Códigos e Linguagem do SAREH. A análise dos questionários foi feita com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011) e na análise linguística.

Principios teóricos dos processos de letramento

Atualmente, espera-se que a escola desenvolva eventos de letramento, a fim de formar indivíduos capazes de usar a leitura e a escrita para fins acadêmicos, profissionais, culturais, etc. No caso do Brasil, esse desafio é muito grande, uma vez que ainda não vencemos o analfabetismo e estamos enfrentando as novas exigências educacionais: formar indivíduos letrados que saibam usar a língua para produzir sentidos nos mais variados contextos de uso e que consigam não apenas decodificar palavras e textos, mas que sejam leitores proficientes, críticos, flexíveis, que conheçam uma variedade de gêneros discursivos, ou seja, que a língua não seja vista por esses sujeitos apenas como um código, mas como um meio de interação discursiva.

Soares (1988), ao explicar o surgimento da palavra *letramento* no vocabulário dos educadores afirma que:

> Só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso saber fazer uso do ler e do escrever, saber responder as exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente. (Soares, 1988, p. 20).

Porém, a discussão deve ir além do conceito, pois as ações a serem realizadas para que a pessoa desenvolva capacidades para atuar em diferentes eventos de letramento, sobretudo os mais valorizados pela sociedade contemporânea, exigem método de ensino, formação docente, estrutura escolar, currículo, entre várias outras coisas, para garantir ao educando, de fato, o direito do domínio pleno da leitura e da escrita.

Segundo Kleiman (2005, p.6), "o conceito de letramento surge como uma forma de explicar o impacto da escrita em todas as esferas de atividades e não somente nas atividades escolares", comprovando que o domínio da leitura e da escrita é um processo global que envolve as sociedades complexas e seus membros.

De acordo com Rojo (2002), o uso da linguagem exige que o leitor vá além da literalidade, interpretando e atribuindo sentidos, com capacidade de interação plena nos processos comunicativos.

> Mas, ser letrado e ler na vida e na cidadania é muito mais que isso: é escapar da literalidade dos textos e interpretá-los, colocando-os em relação com outros textos e discursos, de maneira situada na realidade social; é discutir com os textos, replicando e avaliando posições e ideologias que constituem seus sentidos; é, enfim, trazer o texto para a vida e colocá-lo em relação com ela. Mais que isso, as práticas de leitura

> na vida são muito variadas e dependentes de contexto, cada um deles exigindo certas capacidades leitoras e não outras. (Rojo, 2002, p. 02).

Ainda de acordo com Rojo (2009), há uma gama de espaços e situações sociais que exigem diferentes domínios de leitura e de escrita, comprovando que o termo "letramento" extrapola os muros da escola e exige dela a compreensão de que é preciso pensar em propostas para o domínio cada vez mais amplo e completo das capacidades de leitura, escrita e oralidade.

> O termo letramento busca recobrir os usos e práticas sociais de linguagem que envolvem a escrita de uma ou de outra maneira, sejam eles valorizados ou não valorizados, locais ou globais, recobrindo contextos sociais diversos (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural. (Rojo, 2009, p.98).

Nessa perspectiva, Street (2014) ressalta que o letramento envolve um "conjunto de situações e de capacidades que devem ser consideradas como integrantes de todo processo".

O letramento significa, entre outras coisas, compreender o sentido, numa determinada situação, de um produto cultural escrito; por isso, uma prática de letramento escolar poderia implicar um conjunto de atividades visando ao desenvolvimento de estratégias ativas de compreensão da escrita, à ampliação do vocabulário e das informações para aumentar o conhecimento do aluno e à fluência na sua leitura.

A dimensão individual do letramento se refere aos processos e habilidades cognitivas e metacognitivas envolvendo a leitura e a escrita. A dimensão social do letramento considera o mesmo uma prática social, ou seja, compreende o uso que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita em um determinado contexto, relacionando-as com suas necessidades, valores e intenções. Segundo Kleiman (2007, p.10), "A perspectiva social não pode eximir-se de focalizar o impacto social da escrita, particularmente as mudanças e transformações sociais decorrentes das novas tecnologias e novos usos da escrita, com seus reflexos no homem comum". Ainda considerando os estudos de Kleiman (2005), o letramento é complexo, envolvendo multiplas habilidades ou uma competência do sujeito que lê. Assim, ser letrado implica estar envolvido num processo mais profundo, pautado nas práticas sociais que envolvem a leitura e a escrita.

Todo processo de letramento envolve múltiplas capacidades e habilidades que mobilizam as capacidades de leitura e escrita e exigem um conjunto de competências que pressupõe imersão no mundo da escrita e abrange a prática social da língua. Ou seja, os letramentos estão diretamente relacionados as suas comunidades e as necessidades linguísticas de cada grupo. São os eventos comuns desses grupos que indicam as atividades de leitura e escrita que estão envolvidas e são consideradas relevantes.

De acordo com Barton e Hamilton (2003), uma comunidade de letramento é formada por um grupo de pessoas que compartilham algo em comum: uma história, um objetivo, um modo de vida, ou um conjunto de interesses. E é a partir deste conjunto de interesses que as práticas de letramento acontecem, caracterizam o grupo e constituem a comunidade. Outro fator determinante das práticas de letramento em uma comunidade é a necessidade de interação que esse grupo tem por meio da linguagem na modalidade escrita ou oral. Barton e Hamilton (2003, p.43) afirmam que "atender ao apelo visual por informações oferece caminhos para as práticas de letramento na comunidade" (tradução nossa). Simultaneamente as comunidades que promovem o letramento, utilizam seus recursos e exigem dos seus membros a inserção nas práticas letradas.

Segundo Street (2014, p.127), "o letramento e outras habilidades se tornam partes recíprocas de um processo de trocas", o que evidencia a interação e reforça a ideia de uma comunidade de letramento em que há diferentes níveis e possibilidades de ação e atuação. Diante desses conceitos, o hospital se constitui em uma comunidade muito peculiar e específica de letramento, formada por indivíduos cuja trajetória advém de diferentes práticas de letramento e processos diversos de formação, que vão gerar uma diversidade muito grande de conhecimentos e capacidades de leitura e de escrita.

Compreender o Hospital como uma comunidade de letramento remete a inúmeras atividades desse contexto que precisam ser vistas e entendidas a partir da lente dos múltiplos letramentos. Exige pensar nos múltiplos fatores que envolvem a comunidade hospitalar, entender a importância dos sujeitos nas comunidades letradas e, mais do que isso, pensar numa comunidade multiletrada que irá promover eventos de letramento que envolvem tanto as crianças e adolescentes internados quanto familiares e acompanhantes dessas crianças ou adolescentes.

Há, na comunidade hospitalar, uma variedade de práticas letradas que envolvem todos os participantes dessa comunidade e obviamente promovem práticas de letramento em eventos completamente inusitados que contam com uma mistura de oralidade, escrita e imagens na comunicação diária de todos os membros dessa comunidade.

A comunidade hospitalar promove diferentes tipos de letramento: letramento em saúde, letramento em nutrição, letramento em comunicação e "letramento escolar". Embora o letramento escolar mencionado seja desenvolvido de modo integrado e complementar aos outros eventos de letramento mencionados como exemplo.

Enfim, a comunidade hospitalar permeia na sua prática o que Street (2014), denomina de "letramento ideológico", pois o aprender neste local se baseia muito nos processos de interação e nas necessidades de aprendizagem da criança/adolescente e seus familiares.

Argumento em favor de um modelo "ideológico" de letramento metodológica e teoricamente sensível à variação local das práticas letradas e capaz de abranger os usos e significados que as próprias pessoas atribuem à leitura e à escrita". (Street, 2014, p.159).

Nessa perspectiva, a comunidade hospitalar trabalha a todo momento com a variação tanto das práticas letradas quanto do público atendido e da função dos sentidos e significados da leitura e da escrita neste grupo. Cada pessoa que se insere neste grupo traz consigo um determinado conhecimento que agrega ao grupo ao mesmo tempo que revela suas necessidades de aprendizagem e de se letrar em determinados aspectos, níveis ou situações especificas da comunidade em que foram inseridas.

Discussões sobre o ensino de Língua Portuguesa na perspectiva do letramento e as variáveis do processo de ensino

As discussões deste campo envolvem questões especificas sobre a língua portuguesa e sua metodologia de ensino. Segundo Marcuschi e Dionisio (2007, p.15), "a língua é um bem social", a partir deste conceito a língua exige uma prática de ensino que contemple o domínio da linguagem enquanto pratica social e processo de interação.

> A língua é um dos bens sociais mais preciosos e mais valorizados por todos os seres humanos em qualquer época, povo e cultura. Mais do que um simples instrumento, a língua é uma prática social que produz e organiza as formas de vida, as formas de ação e as formas de conhecimento. (Marcuschi & Dionisio, 2007, p.15).

Pensar numa metodologia de ensino de língua portuguesa exige a articulação entre diferentes elementos: a articulação das variáveis estudante, conhecimentos de língua portuguesa e mediação do professor; os documentos norteadores; o uso da língua enquanto prática social e os conhecimentos linguísticos e discursivos na aprendizagem e o desenvolvimento das modalidades de ensino na escolarização hospitalar é um dos elementos que precisa ser compreendido e considerado pelos docentes no desenvolvimento de suas aulas. Sendo assim, o questionamento feito foi sobre as variáveis do processo de ensino em uma questão aberta que previa a dissertação sobre o modo como o professor articula o conhecimento de língua portuguesa, o estudante e o seu papel de mediador do conhecimento. Esperava-se que ao responder a questão os docentes explicassem o modo como compreendiam e organizavam o processo de mediação do conhecimento.

A questão apresentada neste item, tinha como objetivo compreender a articulação do processo de ensino de língua portuguesa, pautada em uma afirmativa que apresentava os elementos que se articulam nas aulas de língua portuguesa: a prática pedagógica refletida no processo de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa se apresenta como resultado da articulação de algumas variáveis: O estudante; os conhecimentos de Língua Portuguesa envolvidos nas práticas de linguagem e a mediação do professor. De que modo essa articulação acontece em suas aulas de Língua Portuguesa em ambiente hospitalar?

Quadro 01 – A articulação das variáveis do processo de ensino

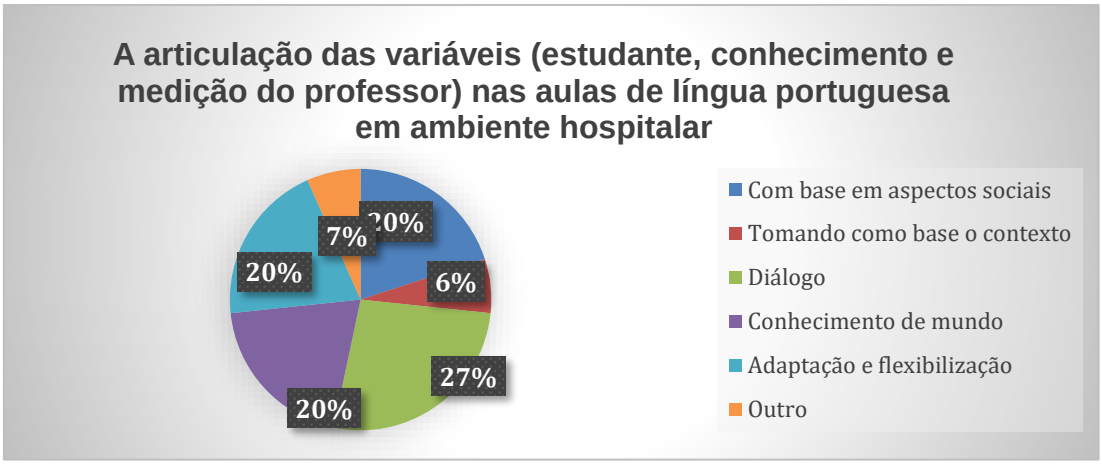
A prática pedagógica refletida no processo de ensino aprendizagem de Língua Portuguesa se apresenta como resultado da articulação de algumas variáveis: o estudante; os conhecimentos de Língua Portuguesa envolvidos nas práticas de linguagem e a mediação do professor. De que modo essa articulação acontece em suas aulas de Língua Portuguesa em ambiente hospitalar?	
Nre – Ctba 01	Partindo do contexto do aluno e do que é significativo para ele.
Nre – Ctba 02	Identificação dos conteúdos trabalhados na escola. Dificuldades de aprendizagem e conhecimento do aluno. Seleção e adequação das atividades, aplicação das atividades.
Nre – Ctba 03	Na conversa com o aluno e na avaliação proporcionada pelo pedagogo tenho noção de como está esse aluno na escola regular com base nisso aplico atividades direcionadas ao desenvolvimento da disciplina, adaptadas a condição do aluno no leito, textos, leitura com a professora, jogos pedagógicos, atividades escritas, leitura de livros, produção de textos.

Nre – Ctba 04	A mediação do processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa articula-se respeitando os aspectos sociais, históricos e de singularidades em que o aluno da educação hospitalar está inserido, de maneira a aprimorar os seus conhecimentos linguísticos e discursivos. A prática pedagógica em linguagem, mesmo em espaço diferenciado, deve promover a mediação articulada citada: estudante/ conhecimento/ professor, por meio de textos e discursos com diferentes funções sociais. Dessa forma, as práticas de uso da língua, sejam elas de leitura, oralidade ou escrita, acontecem em ambiente hospitalar desde que os diferentes discursos os levem a interagir e ter voz na sociedade em que vivem, mesmo estando em processo de tratamentos de saúde.
Nre – Ctba 06	A Língua Portuguesa oferece ao professor inúmeras possibilidades de trabalho, uma vez que ao tomar como ponto de partida o diálogo mediado, através da avaliação diagnóstica, torna-se possível explorar os conteúdos estabelecidos para a fase na qual o estudante se encontra de modo a atender suas reais necessidades dentro dos eixos norteadores da disciplina que se constituem nas práticas sociais.
Nre – Ctba 08	A articulação de todos os elementos ocorre a partir da conversa com o estudante. É ele e suas condições de aprendizagem que determinam os caminhos trilhados para o conhecimento. Com alguns estudantes é possível desenvolver um planejamento conjunto das temáticas que serão envolvidas nas atividades e com outros propor o mínimo para manter um vínculo e estimular seu cognitivo. Todo o trabalho depende necessariamente das condições de saúde da criança ou adolescente, da sensibilidade do professor, das permissões da equipe médica e da articulação com a escola de origem.
Nre – PG 01	No ambiente da comunidade terapêutica o professor orienta a aprendizagem de forma individual, considerando conhecimentos prévios.
Nre – U.V. 01	Tento conciliar o conhecimento de mundo destes alunos aos conteúdos solicitados a serem trabalhados pela escola. Algumas vezes faço adaptação de exercícios que vem da escola por apresentarem um grau maior de dificuldade (não que sempre seja assim). Tento associar os conhecimentos gramaticais às temáticas que sejam de interesse dos alunos.
Nre – U. V.02	De maneira dinâmica e didática ao mesmo tempo buscando no indivíduo (no meio) bagagens e aspectos culturais para facilitar essa articulação.
Nre – A.M.S. 01	O ambiente hospitalar é propicio para práticas pedagógicas pois as aulas são personalizadas e há maior vínculo entre professor e aluno, neste sentido o resultado do processo de aprendizagem será sempre ou na maior parte das vezes positivo.
Nre – Mar. 01	Sempre que possível busco por esta articulação, mas com a preocupação de adaptar e flexibilizar os conteúdos, promovendo uma proposta mais motivadora do que geralmente ocorre na escola, com assuntos mais interessantes, priorizando as preferências educacionais.

Fonte: Peters (2016)

As respostas foram bem variadas e permitiram a organização de diferentes grupos por semelhança temática: I. diálogo; II. Observação de aspectos sociais; III. Conhecimento de mundo; IV. Adaptação e flexibilização; V. O contexto; VI. Informações dadas pelo pedagogo. A partir das respostas dadas neste item foi organizado o gráfico abaixo que evidencia a articulação entre estudante, conhecimento e mediação docente.

Gráfico 01 - A articulação das variáveis



Fonte: Peters (2016)

Na articulação das variáveis (estudante, conhecimento e mediação do professor) nas aulas de língua portuguesa percebe-se há elementos citados pelos professores que indicam o modo como essa articulação é pensada pelo professor. 29% dos professores relatam que consideram o diálogo como principal elemento, em seguida 21% afirmam que os aspectos sociais também precisam ser considerados, 21% informam que o conhecimento de mundo é um dado relevante, 22% apontam que a adaptação e a flexibilização são elementos importantes para a articulação do ensino, 7% dos professores apontam para o papel do contexto como elemento de articulação, 7% citam que a articulação se dá por outros fatores sem definir um elemento na articulação.

Diálogo

Pensar na língua como um processo dialógico e ter o diálogo como foco central na relação professor – estudante – conhecimento. Significa de acordo com Brait (2014, p.194) olhar o "homem num processo de comunicação interativa, no qual eu me vejo e me reconheço através do outro, na imagem que o outro faz de mim". Assim, ter o diálogo como elemento de articulação dos conhecimentos linguísticos significa compreender que a linguagem é um fenômeno social de interação entre os seres humanos. Segundo Brait (2014) Bakhtin defende que o "diálogo interessa aos dois domínios de reflexão, tanto a comunicação quanto a linguagem". Logo o diálogo é essencial para o professor de línguas e se constitui no objeto de estudo e de atuação docente.

Ao citar o diálogo como elemento de sua prática docente os professores do SAREH se remetem ao diálogo, enquanto "elemento de comunicação", voltado para a troca de informações sobre o estudante e sobre os conhecimentos deste estudante.

O professor (Nre – Ctba 03) deixa claro essa busca por informação ao apontar para uma conversa que traz a noção dos conhecimentos do estudante. E que segundo o professor (Nre – Ctba 03) aponta os caminhos da sua ação docente junto a este estudante. No seu relato há a menção ao conhecimento do "*tenho noção",* do desenvolvimento de atividades propostas tomando como base esse conhecimento *"com base nisso aplico atividades",* deixando claro que o diálogo utilizado por este professor (Nre – Ctba 03), volta-se para a coleta de informações.

> Na conversa com o aluno e na avaliação proporcionada pelo pedagogo tenho noção de como está esse aluno na escola regular com base nisso aplico atividades direcionadas ao desenvolvimento da disciplina, adaptadas a condição do aluno no leito, textos, leitura com a professora, jogos pedagógicos, atividades escritas, leitura de livros, produção de textos. (Nre – Ctba 03).

Em outro relato o professor (Nre – Ctba 06) afirma que a linguagem oferece possibilidades de interação, mas não relata como ele faz de fato a articulação dos saberes para promover a aprendizagem linguística; há apenas a indicação que se faz um "diálogo mediado", quem é o mediador e quem dialoga com quem? Na descrição do professor (Nre – Ctba 06) há a menção ao diálogo também como elemento de coleta de informação inicial, no entanto, a utilização do termo "diálogo mediado" gera a noção de um processo dialógico que vai além da simples coleta de informação. O diálogo neste caso pode ser o próprio processo de construção do conhecimento, reflete um pensamento crítico que é completado na sequência do texto "de modo a atender suas reais necessidades", evidenciando que a prática do professor (Nre – Ctba 06), está focada no estudante.

> A Língua Portuguesa oferece ao professor inúmeras possibilidades de trabalho, uma vez que ao tomar como ponto de partida o diálogo mediado, através da avaliação diagnóstica, torna-se possível explorar os conteúdos estabelecidos para a fase na qual o estudante se encontra de modo a atender suas reais necessidades dentro dos eixos norteadores da disciplina que se constituem nas práticas sociais. (Nre – Ctba 06). Grifo nosso.

Para Freire (1996), "o diálogo não é apenas um método, mas uma estratégia para respeitar o saber do aluno que chega à escola". Diante dessas afirmativas percebesse que o professor (Nre – Ctba 06), apresenta o olhar e a prática voltados

para o estudante, suas necessidades e anseios de conhecimento. O discurso do professor (Nre – Ctba 06) demonstra uma fala completamente situada no contexto e no estudante.

O discurso de outro professor apresentado na sequência também remete ao diálogo, pois o professor (Nre – PG 01), relata que a conversa é seu instrumento de coleta de informações e que toma como base os atendimentos individuais para organizar o processo de ensino.

> No ambiente da comunidade terapêutica o professor orienta a aprendizagem de forma individual, considerando conhecimentos prévios coletados em conversa com o aluno. (Nre – PG 01).

O discurso dos professores caminha para o que Bakhtin aponta "o diálogo, por sua clareza e simplicidade, é a forma clássica da comunicação verbal" e por ser uma forma clássica se constitui em uma importante forma de interação verbal e de expressão do pensamento.

Dessa maneira, utilizar o diálogo como mecanismo de articulação entre o sujeito, o conhecimento e o mediador reflete um pensamento e um entendimento crítico sobre o ensino como afirma Freire (1996) "O pensar crítico implica o diálogo, que é, também, o único capaz de gerá-lo. Sem ele, não há comunicação e, sem esta, não há educação. A educação é diálogo".

Aspectos sociais

Observar os aspectos sociais que envolvem os estudantes e o processo de ensino-aprendizagem, dialoga com os princípios de interação social apontados nos estudos de Vygotsky (1989). Entretanto, compreender as características da sociedade na qual o estudante está inserido e irá se inserir ao adentrar no ambiente hospitalar remete à compreensão de uma prática situada de ensino: um processo que considera um conjunto de saberes de cada indivíduo envolvido no processo.

Para Oliveira (1997, p.38) "a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura ou por meio dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece matéria prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo". Assim, observar os aspectos sociais que envolvem o estudante em tratamento de saúde e utilizá-los como possibilidade de ampliação do conhecimento contribui para o seu

desenvolvimento.

Para Freire (1994, p. 33):

> O ato de aprender está diretamente relacionado à função social que o sujeito exerce e às experiências individuais, intimamente relacionadas com o modo de pensamento que o sujeito possui, portanto, aprender não é "repetir a lição" memorizada mecanicamente, vai muito além.

Para outro professor (Nre – Ctba 04), a articulação acontece e ela relata claramente como organiza o processo, considerando os aspectos sociais, históricos e as singularidades dos estudantes. Outro fator importante apontado por este professor se refere aos discursos promovidos pela interação com a criança e o ambiente hospitalar.

> A mediação do processo de ensino e aprendizagem da Língua Portuguesa articula-se respeitando os aspectos sociais, históricos e de singularidades em que o aluno da educação hospitalar está inserido, de maneira a aprimorar os seus conhecimentos linguísticos e discursivos. A prática pedagógica em linguagem, mesmo em espaço diferenciado, deve promover a mediação articulada citada: estudante/ conhecimento/ professor, por meio de textos e discursos com diferentes funções sociais. Dessa forma, as práticas de uso da língua, sejam elas de leitura, oralidade ou escrita, acontecem em ambiente hospitalar desde que os diferentes discursos os levem a interagir e ter voz na sociedade em que vivem, mesmo estando em processo de tratamentos de saúde. (Nre – Ctba 04).

Conhecimento de mundo

Elencar o conhecimento de mundo como agrupamento para análise nos faz refletir sobre esse elemento. Pensar na leitura de mundo, exige considerar os conhecimentos prévios dos sujeitos, ou seja, entender que cada estudante possui uma história, uma trajetória de vida, conhecimentos e cultura capazes de produzir e gerar saberes.

Segundo Freire (1981) é extremamente importante que o professor tenha clareza e valorize o conhecimento de mundo dos seus estudantes. Somado a ao discurso de Freire, Koch e Elias (2016) dizem que: "o conhecimento de mundo ou enciclopédico abarca não só conhecimentos gerais sobre o mundo, mas também conhecimentos referentes a vivências pessoais e eventos situados no tempo e no espaço". Freire explica que:

> Daquele contexto - o do meu mundo imediato - fazia parte, por outro lado, o universo da linguagem dos mais velhos, expressando as suas crenças, os seus gostos, os seus receios, os seus valores. Tudo isso ligado a contextos mais amplos que o do meu mundo imediato e de cuja existência eu não podia sequer suspeitar. (Freire, 1981, p.10).

Assim, o conhecimento de mundo se constitui em um elemento importante para a organização do trabalho docente e para o desenvolvimento dos estudantes. O professor (Nre – U.V. 01) ressalta a importância da conexão entre o conhecimento de mundo dos estudantes e o conhecimento a ser trabalhado pelo professor, enfatizando o papel dialógico da educação.

> Tento conciliar o conhecimento de mundo destes alunos aos conteúdos solicitados a serem trabalhados pela escola. Algumas vezes faço adaptação de exercícios que vem da escola por apresentarem um grau maior de dificuldade (não que sempre seja assim). Tento associar os conhecimentos gramaticais às temáticas que sejam de interesse dos alunos. (Nre – U.V. 01).

Para o professor (Nre – U. V.02) há uma busca pelo conhecimento de mundo para que haja a junção do objeto a ser ensinado com o conhecimento já adquirido e dominado pelo estudante. O professor (Nre – U. V.02), afirma ainda que interagir com o conhecimento de mundo dos estudantes facilita o processo de articulação do conhecimento escolar, enfatizando ainda mais a importância da relação dialógica na educação.

> De maneira dinâmica e didática ao mesmo tempo buscando no indivíduo (no meio) bagagens e aspectos culturais para facilitar essa articulação. (Nre – U. V.02).

Ainda para Freire (1981, p.18) "a leitura do mundo e a leitura da palavra estão dinamicamente juntas", deixando claro que não há como dissociar o conhecimento escolar a trabalhado do conhecimento empírico do sujeito.

Adaptação e flexibilização

Ao apontar para adaptação e flexibilização na educação hospitalar, estamos nos remetendo a questão curricular. O que exige uma compreensão do que ensinar, quando ensinar, como ensinar e como e quando avaliar.

Ao apontar para adaptação e flexibilização como elemento de articulação do processo de ensino o professor (Nre – Mar. 01) enfatiza uma prática docente centrada no estudante e nas suas necessidades de aprendizagem.

> Sempre que possível busco por esta articulação, mas com a preocupação de adaptar e flexibilizar os conteúdos, promovendo uma proposta mais motivadora do que geralmente ocorre na escola, com assuntos mais interessantes, priorizando as preferências educacionais. (Nre – Mar. 01).

De acordo com Carvalho (2014, p.103), "as adaptações curriculares devem ser entendidas como mais um instrumento que possibilita maiores níveis de individualização do processo ensino – aprendizagem escolar". E são importantes na educação hospitalar ao permitirem que o estudante tenha acesso ao currículo de acordo com a sua necessidade real no momento da hospitalização.

Para outro professor (Nre – Ctba 02) a articulação de saberes no atendimento do estudante em tratamento de saúde, acontece por meio da identificação dos conteúdos da escola de origem e na sequência pela adaptação que o professor precisa fazer para facilitar o acesso do estudante ao conteúdo proposto, ou seja, o professor precisa criar mecanismos de acesso ao currículo e faz isso adaptando.

> Identificação dos conteúdos trabalhados na escola. Dificuldades de aprendizagem e conhecimento do aluno. Seleção e adequação das atividades, aplicação das atividades. (Nre – Ctba 02).

O professor (Nre – Ctba 03) também aponta a adaptação como elemento importante na articulação de saberes, embora sua fala traga elementos como o diálogo, as informações do pedagogo do hospital, a adaptação dos conteúdos e atividades de acordo com as condições do estudante, parece ser o foco central do trabalho do professor (Nre – Ctba 03), há no seu relato a menção ao termo "atividades direcionadas" "adaptadas", que colocam o estudante como elemento principal do processo de construção do conhecimento.

> Na conversa com o aluno e na avaliação proporcionada pelo pedagogo tenho noção de como está esse aluno na escola regular com base nisso aplico atividades direcionadas ao desenvolvimento da disciplina, adaptadas a condição do aluno no leito, textos, leitura com a professora, jogos pedagógicos, atividades escritas, leitura de livros, produção de textos. (Nre – Ctba 03).

Enfim, é o reconhecimento das características e necessidades do estudante, bem como de suas capacidades e possibilidades que determina a articulação do conhecimento e a adaptação curricular.

O contexto de atuação

O contexto de atuação docente é extremamente importante ser pensado e incorporado ao processo de ensino, bem reconhecer os aspectos do contexto do estudante, pois segundo Freire (1996) "o ato de ensinar exige apreensão de realidade", ou seja, conhecer o espaço de atuação é uma necessidade tanto para a adaptação das condições de ensino como para o desenvolvimento de propostas de ensino.

Ao pensar sobre o contexto da educação hospitalar tendo como foco a criança /adolescente em tratamento de saúde para o trabalho com o conhecimento o professor (Nre – Ctba 01) traz um discurso muito interessante que a articulação dos saberes parte do contexto e do que é significativo para o estudante. Trazendo em evidencia novamente o foco do trabalho no estudante*. Partindo do contexto do aluno e do que é significativo para ele. (Nre – Ctba 01).* No entanto, o olhar para essa questão precisa ser cuidadoso, crítico e consciente, pois nem tudo o que é significativo para a criança/o adolescente tem relação direta com o conhecimento. Assim, é o olhar crítico e pautado no saber docente que define os rumos do processo de aquisição do conhecimento.

Finalizando as análises desta questão surge um discurso intrigante que não se caracterizaria em nenhum dos agrupamentos pensados, mas que reflete sobre os resultados da educação hospitalar de modo indireto. Pois o professor (Nre – A.M.S. 01), aponta para a personalização das aulas, para o fato do atendimento ser individual, para o vínculo professor aluno e para os resultados do processo de ensino. O texto do professor (Nre – A.M.S. 01), deixa a entender que articulação pensada pelo viés do que ele cita produz resultados positivos.

> O ambiente hospitalar é propicio para práticas pedagógicas, pois as aulas são personalizadas e há maior vínculo entre professor e aluno, neste sentido o resultado do processo de aprendizagem será sempre ou na maior parte das vezes positivo. (Nre – A.M.S. 01).

Por fim, acredito que a articulação entre professor, estudante e conteúdo é extremamente importante no processo de ensino. Na educação hospitalar ela é imprescindível. A articulação de todos os elementos ocorre a partir da conversa com o estudante. É ele e suas condições de aprendizagem que determinam os caminhos trilhados para o conhecimento. Com alguns estudantes é possível desenvolver um

planejamento conjunto das temáticas que serão envolvidas nas atividades e com outros propor o mínimo para manter um vínculo e estimular seu processo cognitivo. Todo o trabalho depende necessariamente das condições de saúde da criança ou adolescente, da sensibilidade do professor, das permissões da equipe médica e da articulação com a escola de origem.

Considerações finais

Este artigo se propôs a analisar uma das respostas apresentadas dos professores do SAREH, que trouxe, respostas bem variadas e permitiram a organização de diferentes grupos por semelhança temática: I. Diálogo; II. Observação de aspectos sociais; III. Conhecimento de mundo; IV. Adaptação e flexibilização; V. O contexto; VI. Informações dadas pelo pedagogo.

As discussões foram encaminhadas a partir dessas categorias, que nos deram respaldo para levantar algumas considerações, que, no trabalho de Mestrado serviram de base para a elaboração de orientações teórico-metodológicas para os professores de língua portuguesa que trabalham nesse contexto.

De forma geral, os discursos dos professores fazem um diálogo com os estudos sobre letramentos e com as metodologias de ensino de línguas, pautadas, em grande parte, nas Diretrizes Curriculares de Estado do Paraná (DCE – Paraná, 2008), cuja proposta "dá ênfase à língua viva, dialógica, em constante movimentação, permanentemente reflexiva e produtiva. Tal ênfase traduz-se na adoção das práticas de linguagem como ponto central do trabalho pedagógico" (Paraná, 2008, p. 48). Logo, se as práticas são o ponto central do trabalho com a língua, elas são também geradas pela interação entre os sujeitos.

As análises mostram que há uma diversidade de enfoques nas respostas dos professores, mas, de forma, geral, é possível perceber que todos associam a língua a uma situação de uso, a uma prática social, aproximando-se com as discussões teóricas sobre letramento. Há nos variados discursos um olhar voltado para o estudante e para o processo dialógico de ensino, evidenciando uma sutil conexão com as práticas sociais de uso da linguagem e o contexto de ensino-aprendizagem.

Acreditamos que as aulas de língua portuguesa na educação hospitalar podem ser um momento privilegiado de desenvolvimento de eventos de letramento,

mas para isso o professor precisa ter uma boa formação, tanto em relação à disciplina que ministra como em relação à atuação nesse contexto singular e especial, que é a educação hospitalar.

Referências bibliográficas:

Bakhtin, M. (1999). *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec.

Bardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo, Edições 70.

Barton, D., & Hamilton. (2003). *Local Literacis*. Londres, Routledge.

Brait, B. (2014). *Bakhtin: conceitos-chave*. 5ª ed. São Paulo, Contexto.

_____. (2014). *Bakhtin: outros conceitos – chave*. 2ª ed. São Paulo, Contexto.

Carvalho, R. E. (2014). *Escola inclusiva: a reorganização do trabalho pedagógico*. 6ª ed., Porto Alegre, Mediação.

Freire, P. (1981). *A importância do ato de ler*. São Paulo, Cortez.

Freire, P. (1981). *Ação cultural para a liberdade*. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra.

Freire, P. (1994). *Professora Sim, Tia Não – cartas a quem ousa ensinar*, 4ª ed. São Paulo: Olho d'Água.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo, Paz e Terra.

Kleiman, Â. B. (1995). *Os Significados do Letramento:* uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**.** Campinas: Mercado das Letras.

Kleiman, Â. B. (1998). Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação*.* In: ROJO, R. *Alfabetização e Letramento*: perspectivas linguísticas. São Paulo: Mercado das Letras.

Kleiman, Â. B. (2005). *Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever?* Cefiel/ IEL/ UNICAMP.

Kleiman, Â. B. (2007). Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo*, *32* (53), 1-25.

Marcuschi, L. A., & Dionisio, Â. P. (2007). *Fala e escrita*. 1. ed., 1. reimp. — Belo Horizonte: Autêntica.

Menezes, C. V. A. (2010). *Serviço de atendimento à rede de escolarização hospitalar: o caráter inovador na construção de uma política pública no estado do Paraná*. In: Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. Diretoria de Políticas e Programas Educacionais. Núcleo de Apoio ao Sareh. Curitiba: Seed-PR.. – 140 P. - (Cadernos temáticos).

Oliveira, M. S. (2009). Gêneros Textuais e Letramento. *RBLA, 10* (2), 325-345.

Paraná. (2008). *Diretrizes curriculares da educação básica:* Língua portuguesa. Curitiba: SEED.

Peters, I. (2016). *Letramentos em língua portuguesa: um estudo de caso na educação hospitalar do Paraná***.** 268f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio/PR.

Rojo, R. (2012). Pedagogia dos multiletramentos: diversidade cultural e de linguagem na escola. In R. Rojo, & E. Moura, *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola.

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

Rojo, R. (2002). *A concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs*: "Ler é melhor do que estudar". In M. T. A Freiras, & S. R. Costa (Org.), *Leitura e Escrita na Formação de Professores* (PP. 31-52). São Paulo: Musa/UFJF/INEPCOMPED.

Rojo, R., & Moura, E. (Org.) (2012), *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola.

Soares, M. B. (1998). *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica.

Soares, M. B. (2004). *Alfabetização e Letramento*: caminhos e descaminhos. *Revista Pátio*, (29).

Street, B. (2014). *Letramentos Sociais:* abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. São Paulo: Parábola.

Vygotsky, L.S. (1984)4 *Formação Social da Mente*. São Paulo: Martins Fontes.

OS LETRAMENTOS DO PROFESSOR DE LÍNGUA MATERNA

Lucimeire da Silva Furlaneto

UFMT, Instituto de Linguagens. lucimeirefurlaneto@gmail.com. Cuiabá, Brasil.

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo analisar concepções de leitura dos professores de Língua Portuguesa, mobilizadas em atividades de leitura em um curso de formação continuada intitulado "Letramentos do professor: Vivências de Leitura e Escrita em Língua Materna", conduzido na Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), campus de Cuiabá. Pois, um dos temas que mais emerge em cursos de formação continuada para professores e pesquisadores está relacionado ao ensino de leitura. Para tratarmos das concepções acerca de letramentos, nos ancoramos em Soares, Kleiman, Street, entre outros. Para compreendermos a leitura como um processo dialógico, evocamos alguns teóricos, entre eles, Rojo, Lajolo, Orlandi e Bakhtin. Optamos pela metodologia de análise a abordagem qualitativa à luz de Bogdan e Biklen. Destacamos que as atividades mobilizadas no curso de formação não foram suficientes para responder a todas as questões de pesquisa. Todavia, foi diagnosticado em nossas análises que o letramento do professor é bastante restrito. Outra constatação foi a de que as práticas de letramento do professor podem estar intimamente relacionadas mais a uma questão de cultura profissional do que a uma questão de área de conhecimento. Nesse sentido, acreditamos que o processo de formação do professor deva ser contínuo, para que possa haver a promoção de mudanças significativas nas atividades e práticas de leitura numa perspectiva de formação de sujeitos leitores proficientes.

Palavras-chave:

Práticas de letramento; Leitura; Língua Materna.

Introdução

O presente texto é fruto de minha pesquisa de Mestrado em Estudos de Linguagens realizado na Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) em Cuiabá, com início em 2012 e conclusão em 2014. A pesquisa é sobre práticas de leitura do professor que trabalha com o ensino da língua materna, nesse caso, língua portuguesa, e parte das mais diversas inquietações, tidas por mim, perante os professores nas mais diversas situações em que estes tinham que realizar leituras em um curso de formação continuada denominado "Sala do Educador".[118]

Já há algum tempo (um bom tempo) repensar sobre a prática do ensino de leitura e escrita em escolas públicas é de extrema relevância, em particular sobre como o professor de língua portuguesa lida com tais questões. Com o advento dos Parâmetros Curriculares Nacionais, nos anos 90, o ensino de língua materna passa a sofrer diversas transformações, consequentemente esforços de políticas públicas como cursos de formação tornam-se imprescindíveis. Tanto a formação inicial quanto a continuada do docente se constituem de práticas letradas (letramentos específicos) orientadas para a comunicação social em sentido amplo e para saberes sobre a língua e seu funcionamento, dentro e fora da sala de aula (SIGNORINI, 2006).

Todavia, práticas docentes alicerçadas no ensino tradicional ainda são bastante comuns. Professores com dificuldades em trabalhar a leitura e a escrita sob a perspectiva de um novo paradigma de ensino, uma nova concepção de linguagem e letramento é um desafio constante, considerando o atual contexto de transformações sociais e tecnológicas pelo qual a sociedade vem passando. O professor, em especial o de língua portuguesa, deve estar atento a essas mudanças e entender que ler não é simplesmente reconhecer signos e suas significações, ou seja, não é só decodificar. Para Geraldi (2010, p. 103), "Ler é construir uma compreensão no presente com significações que, entranhadas nas palavras, são dissolvidas pelo seu novo contexto", como possibilidades de emergência de um sentido concreto, específico e situado, resultado do exercício que se está realizando, a leitura.

[118] Nome dado à época ao curso de formação continuada realizado na rede pública estadual de ensino de Mato Grosso, de acordo com as políticas públicas (Ver documento Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso, 2010).

No I Seminário sobre leituras do professor, realizado em 1997, na UNICAMP, Marinho (1998) fez o seguinte questionamento: "O professor não é um leitor?" Tendo em mente tal interrogação, deparamo-nos com a mesma preocupação, aqui, em 2012, sobre nossos professores da rede pública do Estado de Mato Grosso. Nossos professores são leitores? Em que perspectiva? Até que ponto eles são leitores? E o fato de serem ou não leitores, ou estarem se constituindo como, afeta de qual maneira e em que dimensão as suas práticas escolares no tocante ao ensino da leitura?

Compreendendo estes questionamentos iniciais e chamando à baila a asserção da linguagem como interação, concebemos a leitura não dissociada da escrita. Isso implica dizer que, se há práticas de leitura, há práticas de produção escrita também, uma supõe a outra no processo interacional de produção de sentidos pela linguagem. Por outro lado, é preciso pensar nesses sujeitos professores como inseridos na esfera escolar, em que pesa sobre suas mãos a responsabilidade de tornar outros leitores e produtores de textos proficientes em língua materna, o que parece que, pelos últimos índices oriundos das sistemáticas avaliações, não têm obtido muito sucesso.

A origem da pesquisa, o início das inquietações

A origem do meu interesse por esta investigação parte de algumas reflexões sobre a questão do ensino da leitura, principalmente, a partir de observações feitas por mim em um curso de formação continuada pelo projeto "Sala do Educador", em uma escola da rede estadual no município de Tabaporã, em Mato Grosso . Neste estabelecimento atuei como gestora no período de 2007 a 2009 e como coordenadora pedagógica durante dois anos, 2010 e 2011.

Tal função proporcionou-me trabalhar diretamente com os professores questões que ainda permeiam toda uma discussão envolvendo práticas de leitura e escrita. Como coordenadora, pude acompanhar e observar mais concretamente nesses encontros, em particular, "Sala do Educador", a relação do professor com a leitura. Não era uma relação muito "amigável", podemos assim dizer. Pelo contrário, nos encontros formativos para discutirmos questões pertinentes à prática pedagógica daquele espaço escolar, os professores, em geral, demonstravam bastante resistência, desânimo, um não-querer relacionado às leituras de textos,

desde uma simples mensagem de boas-vindas a textos mais complexos como teóricos, por exemplo.

Durante esse período, vivenciei também momentos em que a relação do docente com a escrita, principalmente em momentos de construção de relatórios avaliativos finais dos alunos era problemática, sobretudo do ponto de vista estrutural do texto. O que pude concluir dessa experiência foi que o professor, incluindo o de língua portuguesa, apresentava dificuldades na prática da leitura e da escrita. Além de demonstrar falta de habilidade para o letramento, evidenciava também falta de conhecimento sobre concepções de linguagem.

Tendo em vista os desafios que emergiam, pautados nas necessidades formativas manifestadas pela escola, muitas delas relacionadas à leitura e à escrita, senti que era chegada a hora de buscar respostas para aquela situação que tanto inquietava-me. Por isso, decidi concorrer a uma vaga para o mestrado. Com a minha aprovação, deu-se também a minha entrada no Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens da UFMT — MeEL (Mestrado em Estudos de Linguagens). Na condição de mestranda, desenvolvi o projeto de pesquisa tendo como foco o letramento, em particular, a leitura, do professor de língua materna, nesse caso, língua portuguesa. Várias foram as leituras realizadas nesta direção e diretamente ligadas ao meu contexto de atuação, formação continuada.

Letramento: concepções e perspectivas

Há mais de 30 anos, na década de 1980, a palavra letramento aportou muito timidamente no Brasil, nos estudos educacionais sobre a leitura e a escrita, associados à erradicação do analfabetismo (Soares, 1998, p. 15), trazendo junto uma história de adaptação, ruptura e inovação. Até o final daquela década, palavras como alfabetização e seus correlatos (alfabetizado, analfabeto, semianalfabeto, semialfabetizado, alfabetismo), leitura e escrita eram as principais palavras do repertório, na escola, para falar da relação das pessoas, da escola ou da sociedade com a escrita. As atividades até então de escrita eram práticas de alfabetização, especificamente práticas escolares. O primeiro uso da palavra letramento, no Brasil, foi verificado na obra de Mary Kato "No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística", de 1986. O termo refere-se à tradução literal do inglês literacy – língua em que, aliás, o termo recobre ao mesmo tempo os significados de

alfabetização e de letramento (Rojo, 2009). A partir de então, é cada vez mais constante o termo em discursos de especialistas com a preocupação de distinguir "alfabetização" de "letramento"; conceitos que ainda parecem bastante próximos da concepção de "estado de quem sabe ler e escrever" (Soares, 1998, p. 16), de alguém que se apropria da escrita, enquanto tecnologia, como resultado do processo de alfabetização.

Uma das explicações para a entrada da palavra letramento no Brasil foi que este conceito encontrou terreno fértil preparado pelas mudanças epistemológicas na área de Ciências da Linguagem e da Educação, as quais levaram também a mudanças no objeto de ensino da Língua Portuguesa. É nessa época que o texto, o estudo dos gêneros e a valorização dos usos sociais da língua são vistos como pano de fundo para o ensino da língua, entendida esta como concepção de gramática que se aprende e se objetiva em forma de habilidades estritamente linguísticas (Marinho, 2010).

No entanto, atualmente, a concepção de letramento está sob a influência dos Novos Estudos sobre Letramento – New Literacy Studies (NLS). Nestes estudos, o pensamento de Paulo Freire, profundamente marcado por fundamentos políticos, sociais e antropológicos da alfabetização, da leitura e da escrita tem relevância destacada devido ao conceito de alfabetização, pois que este conceito visa ultrapassar o nível das habilidades linguísticas, de domínio do código escrito ou de habilidades técnicas, neutras. Concordando com o pensamento freireano, Soares (2010) rejeita o termo alfabetização argumentando que aprender a ler e a escrever é muito mais que aquilo que essa palavra tradicionalmente se refere, assumindo a posição de que

> (...) alfabetização e letramento são processos diferentes, mas indissociáveis: embora se diferenciem quanto às habilidades cognitivas que envolvem, e, consequentemente, impliquem formas diferentes de aprendizagem, são processos simultâneos e interdependentes (...) (Soares, 2010, p. 61).

Esse termo está ligado diretamente às mudanças ocorridas a partir das duas últimas décadas do século passado, décadas essas responsáveis pela crescente complexidade existente em nossa sociedade, que a cada dia nos surpreende com novas exigências de práticas de leitura e escrita. Esse contexto exige um sujeito que não sabe mais apenas desenhar ou decifrar códigos e símbolos; hoje é preciso bem

mais do que isso, é preciso entender os significados e usos das palavras, das imagens nos diversos contextos, ser um indivíduo crítico e reflexivo, atuante, e envolver-se nas diferentes atividades sociais, reconhecendo que estamos cada vez mais inseridos em uma sociedade grafocêntrica. Sobre o aparecimento desse conceito – letramento – em alguns países, Paes de Barros (2005), baseada nos estudos de Lahire (1999), ilustra que o termo illettrisme surgiu na França, quando se observou que a maioria das pessoas, mesmo alfabetizada, não apresentava bom domínio da escrita nas situações que a exigiam, seja no trabalho ou na vida pessoal. Fato também ocorrido nos Estados Unidos, onde avaliações com alunos de escolas de Ensino Médio indicaram que aqueles jovens tinham grande dificuldade de leitura. Faltavam-lhes, pois, o domínio das capacidades de uso de leitura e escrita nas práticas requeridas socialmente.

Kleiman (1995) explica que a falta de compreensão, nessa mesma época, favorecia a exclusão social por considerar que tal conceito era entendido como um conjunto de práticas sociais que usa a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em textos específicos para objetivos específicos, não restringindo tais práticas somente a eventos mediados pela escrita, mas também à oralidade, por exemplo: a escuta de um noticiário via rádio que por sua vez, apresenta como texto ouvido marcas de planejamento de lexicalização típicas da modalidade escrita (Kleiman, 1998). Analisado o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI, assim como as práticas sociais relacionadas com uso, função e seu impacto social, a pesquisadora reitera que o conceito de letramento foi inicialmente usado nos meios acadêmicos, justamente para fazer a separação entre alfabetização e impactos da escrita. Assim, o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o "impacto social da escrita" dos estudos sobre alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita (Kleiman, 1995, p. 15-16). Sobre isso, Kleiman (2005) enfatiza mais uma vez que letramento, mesmo tendo significado diferente de alfabetização, a inclui. Ainda assim, ambos os conceitos estão intimamente associados, pois que o letramento é tido como um conjunto de atividades envolvendo a língua escrita, para alcançar certo objetivo em uma dada situação prática, como enviar um e-mail e assistir a uma palestra, escrever um bilhete; a

alfabetização configura-se também como prática de letramento à medida que ela faz parte do conjunto de práticas sociais do uso da escrita da escola, denotando um conjunto de conhecimentos sobre o código escrito.

Advogando a favor da alfabetização como uma prática escolar contextualizada, a autora considera que essa prática está vinculada às situações sociais concretas essenciais a todos, permitindo-lhes a participação de forma autônoma nas variadas práticas de letramento. Na acepção de Soares (1998, p. 18), letramento é o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. À medida que o analfabetismo vai sendo superado, esse novo fenômeno se evidencia. As pessoas se alfabetizavam, mas não necessariamente incorporavam a leitura e a escrita em suas práticas sociais.

Em viagem ao Irã, na década de 1970, para pesquisar questões sobre o processo de migração, Street observou com atenção alguns eventos sociais que envolviam a escrita, por exemplo, práticas comerciais dos moradores da vila, conversas sobre as histórias do Alcorão e eventos de leitura e escrita em ambiente escolar. Apesar dos moradores de vilarejos, em sua maioria, serem analfabetos e, por causa disso, conhecidos como "bi-savod", que significa "sem conhecimento", o autor concluiu que havia muito letramento acontecendo naquele espaço (Street, 2010, p. 33-35). Sobre isso, ele descreve que durante suas observações, aos poucos, começou a formular algumas descrições desses letramentos - os comerciais, os do alcorão, os escolares – três diferentes conjuntos de práticas de letramento nessa pequena vila caracterizada como espaço vazio, vasos vazios, não letrados.

Após várias observações sobre as práticas de letramento pelo mundo afora, em relação aos povos menos abastados economicamente, isto é, como estes praticam os eventos sociais de letramento, dado à questão principalmente da escrita, o autor (2010, p. 42) nos alerta que "Somos todos "analfabetos" em provavelmente mais de 99% dos sistemas de escrita do mundo, o que nos faz lembrar de que sabemos muito pouco". Este é um importante ajuste para os educadores que viajam pelo mundo dizendo: "Somos letrados, vocês não são letrados" (Street, 2010, p. 42-43).

Letramento: modelo autônomo e modelo ideológico

Street (1984), ao inaugurar novos estudos sobre o letramento, divulgado no Brasil, sobretudo, por Kleiman (1995, 2005), Soares (1998), Rojo (2009), dentre outros, propõe a divisão entre dois enfoques de letramento: o enfoque "autônomo" e o enfoque "ideológico". O "modelo autônomo" é o enfoque dominante e o que, segundo Rojo (2009), legitima o ensino em massa. Este enfoque concebe o letramento em termos de tecnologias, desconsiderando o contexto socio-histórico. Nele, a escrita é tomada como um produto acabado. O modelo autônomo possui uma concepção quase absoluta de que nas instituições como escola e igreja esteja a gênese da verdade. Nesse modelo, a escola é vista através de suas práticas, como a principal agência de letramento. Contrariamente ao modelo autônomo dominante, o enfoque "ideológico" concebe as práticas de letramento como práticas sociais indissoluvelmente ligadas ao contexto sociocultural do indivíduo e não como uma habilidade técnica e neutra.

Segundo Rojo (2009, p. 99), o letramento ideológico "reconhece a variedade de práticas culturais associadas à leitura e à escrita em diferentes contextos". Dessa maneira, o contexto, social e cultural, é fator determinante para as práticas de leitura e escrita. Sendo uma prática social e por estar vinculada ao contexto histórico em que é construída, é influenciada pelas relações de poder, pelas condições socioeconômicas, culturais e políticas, segundo as quais o indivíduo, ao dominar, gradualmente, as capacidades de escrita, é levado a níveis universais de desenvolvimento de alfabetismo. Porém, para Street (2010) esse modelo ideológico não se trata apenas de um modelo cultural, embora seja isso, mas ideológico porque há poder nessas ideias. "Esses modelos (...) determinam currículos, estratégias pedagógicas e, principalmente, estabelecem fronteiras que pretendem definir quem é alfabetizado/letrado e quem não é alfabetizado/letrado" (Street, 2010, p. 37).

Ressignificando a leitura

Acerca do conceito de leitura, debruço-me sobre alguns pressupostos teóricos, os quais me ajudarão a compreender melhor este letramento sob o olhar dos professores-cursistas.

Ao longo dos últimos trinta anos, inúmeros pesquisadores do campo das Letras e da Educação têm se ocupado, a partir dos seus estudos, em redefinir o

conceito de leitura e leitor. Numa perspectiva interacionista, Rojo (2009) postula que a leitura tem sido vista como um ato de se colocar em relação um discurso (texto) com outros discursos anteriores a ele, emaranhados nele e posteriores a ele, como possibilidades infinitas de réplica, gerando novos discursos/textos. Esta concepção de leitura remete a uma concepção de texto como sendo engendrado pelo diálogo entre autor e leitor no processo de leitura. Pois, "o texto não preexiste à sua leitura, e leitura não é aceitação passiva, mas é construção ativa; é no processo de interação desencadeado pela leitura que o texto se constitui" (Soares, 1998, p. 26). Ainda de acordo com Soares: Leitura não é um ato solitário; é interação verbal entre indivíduos socialmente determinados; o leitor, seu universo, seu lugar na estrutura social, suas relações com o mundo e com os outros; (...) (Soares, 1998, p. 18).

Comungando com Soares (1998), Orlandi (1998) pontua que a leitura é concebida como um processo de interação entre leitor e autor, cada uma com sua visão de mundo, seu lugar social, suas relações com o outro, uma articulação presente em um jogo discursivo existente entre texto e leitor. A relação básica que instaura o processo de leitura é uma relação de confronto. Um diálogo tácito se estabelece entre eles. Para essa autora, o leitor não interage com o texto (relação sujeito/objeto), mas com outro(s) sujeito(s) (leitor virtual, autor, etc.), ou seja, o leitor não busca sentido no texto depositado, ao contrário:

> Quando lemos estamos produzindo sentidos (reproduzindo-os ou transformando-os). Mais do que isso, quando estamos lendo estamos participando do processo (sócio-histórico) de produção de sentidos e o fazemos de um lugar com uma direção histórica determinada (ORLANDI, 1998, p. 59).

Advogando a favor desse conceito, Lajolo assim o define:

> Ler não é decifrar, como num jogo de adivinhações, o sentido de um texto. É, a partir de um texto, ser capaz de atribuir significação, conseguir relacioná-lo a todos os outros textos significativos para cada um, reconhecer nele o tipo de leitura que seu autor pretendia e, dono da própria vontade, entregar-se, ou rebelar-se contra ela, propondo outra não prevista (Lajolo, 1994, p. 53).

Pode-se afirmar então que, neste sentido, a leitura é coprodução do texto; ainda que ela seja orientada por ele, ela o ultrapassa. Geraldi (2010) defende que reconhecer o que já é reconhecido torna-se necessário para que a leitura seja compreendida, porém, isso não é suficiente. Para se construir uma compreensão do

que se lê e/ou do que se ouve é preciso ultrapassar o já sabido. Então, ler é construir significados/sentidos outros a partir de um novo contexto em que incluem não só as palavras do autor, mas sobretudo as contrapalavras do leitor, em que uma em contato com a outra promove um sentido concreto, específico e único. Podemos dizer assim, que este(s) sentido(s) constitui-se como produto da leitura que se está realizando (Geraldi, 2010).

Por sua vez, Solé (1998) atribui ao ato de ler um exercício onde o leitor deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que se lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que já foi aprendido para outros contextos diferentes. Em uma abordagem mais radical, Foucambert (1994, p. 5) se refere ao ato de ler como sendo este um ato que implica ser questionado pelo mundo e por si mesmo, "significa que certas respostas podem ser encontradas na escrita, significa poder ter acesso a essa escrita, significa construir uma resposta que interage parte das novas informações ao que já se é." Para o autor, a exploração de vários textos provocam respostas de natureza diferente, esclarecendo que o ato de ler em quaisquer casos se constitui como um meio de interrogar a escrita e não tolera em hipótese alguma a quebra de nenhum de seus aspectos. Ou seja, o ato de ler implica a criação de vários significados relacionados às informações que o leitor tem e àquilo que ele já sabe.

Sendo assim, a leitura, uma vez compreendida, torna-se uma prática cuja habilidade desta começa a ser desenvolvida antes mesmo do contato com a palavra escrita. Antes de lermos as letras, já lemos a vida, como diz a máxima de Freire (1996, p. 8) em uma das mais significativas de suas obras, "A leitura da palavra é sempre precedida da leitura do mundo".

Adotando a perspectiva interacionista no processo de leitura, é no diálogo como interação que se constroem os sentidos entre leitor e autor na construção de significados mediados pelo texto. Nesse contexto, o sentido revela-se em sua profundidade ao encontrar e tocar outro sentido, um sentido alheio, um sentido outro, revelando-nos novas dimensões (Bakhtin, [1952-1953], 2010). É nessa interação que o leitor crítico interroga, critica, infere sentidos, ao passo que o leitor acrítico retira apenas informações explícitas e superficiais do texto. O texto só existe em contato com o leitor, isto é, ele – texto – não preexiste à sua leitura da mesma

forma que sua aceitação não é uma atitude passiva, pelo contrário, é exatamente no processo de interação desencadeado pela leitura que o texto se constitui. Portanto, o leitor também é responsável pelo preenchimento dos vazios do texto (Coenga, 2004), ele vai tornando o texto claro e redimensionando suas experiências, experimentando outra, respondendo a cada palavra do outro num ato de compreensão.

Para Bakhtin ([1952-1953], 2010, p. 137), o ato de compreensão é opor à palavra do interlocutor uma contrapalavra. Sendo assim, "a palavra do outro coloca diante do indivíduo a tarefa especial de compreendê-la (...)", a essa construção, compreensão exige uma atitude ativa e responsiva e como tal só se efetiva na interação com o outro, na interação entre sujeitos, que por vez são íntegros, responsivos, inesgotáveis, inconclusos, abertos. Segundo o autor, "O sentido sempre responde a certas perguntas. Aquilo que a nada responde se afigura sem sentido para nós, afastado do diálogo." (Bakhtin, [1952-1953], 2003, p. 381). Desse modo, só a corrente da comunicação verbal pode possibilitar o momento da compreensão.

Neste trabalho, tomo a leitura como ato/evento de compreensão ativa e criadora que se realiza entre sujeitos e completa o texto, considerado este ato como momento supremo da compreensão. Contudo, práticas que ainda refletem antigas concepções acerca do ato de ler são facilmente identificadas em trabalhos desenvolvidos por professores. Segundo Chartier e Herbrard (1995, p. 490), a trajetória percorrida de 1945 até hoje é um período intrigante pelo fato de se constatar que mesmo com as reviravoltas nas representações da leitura escolar "(...) não conseguiram fazer desaparecer o apego aos valores antigos."

Percurso metodológico

A metodologia utilizada na pesquisa foi a de caráter qualitativo por entender que esta, na perspectiva enunciativo-discursiva, consiste em compreender a situação pesquisada e as ações empreendidas pelos sujeitos nas interações verbais entre os sujeitos da pesquisa, correlacionando a circunstância em estudo à complexidade de seu acontecer histórico. Bogdan e Biklen (1994) advogam que o que antes era dominado pelas questões da mensuração, definições operacionais, variáveis, testes de hipóteses e estatística alargou-se para contemplar uma

metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais.

Para responder as questões de pesquisa: a) Quais concepções de leitura balizam o trabalho do professor de língua materna? e b) Como os professores, no curso de formação continuada, lidam com as atividades de leitura?, é que organizei os dados da pesquisa em três conjuntos. O 1ª corresponde ao(s) letramento(s): digital e cultural do professor. O 2º conjunto de diz respeito a alguns episódios sobre o tratamento dos professores-cursistas em relação à leitura durante o curso. E, como 3º conjunto, destaquei a entrevista, quando pretendo, por meio desse instrumento, constatar se houve mudança quanto à concepção de leitura dos professores-cursistas, devido à proposta do curso. Ressalto que a análise em pauta é baseada nas concepções de Leitura e Letramento apresentadas acima.

Um parâmetro sobre os letramentos do professor: o que dizem os dados da pesquisa

Tendo como foco análises de práticas de letramento, particularmente de leitura, observei essas práticas a partir de uma relação dialógica entre professor e professores-cursistas, considerando o ato de ler como sendo um exercício dialógico, crítico e reflexivo.

Assim, exponho o resultado da pesquisa a partir de três conjuntos de dados, os quais possibilitaram a coleta dos dados.

Ao abrir o primeiro conjunto de dados, revelou-se que todos os professores-cursistas utilizam computador e celular para as mais diversas e variadas funções como navegar na internet, bater papo, preencher diário eletrônico, entre outras atividades.

Portanto, o uso dessas práticas sociais de leitura e escrita, pelos entrevistados, constituem sim, em um letramento digital, o qual não pode ser desconsiderado, concordando com o que Rojo (2009) reitera a respeito de eventos sociais de leitura, escrita e uso de linguagem, para as características socioculturais dessas práticas nas diversas situações comunicativas.

Contudo, ir a exposições ou feiras, a shows ou teatro não são práticas constantes na vida dos professores-cursistas. O fato dos entrevistados frequentarem sempre o cinema pode estar relacionado ao fato de que talvez seja porque haja uma

maior divulgação nos meios de comunicação – TV, Internet – a respeito de lançamentos de filmes. Mas, pode ser também porque esse tipo de programa seja mais viável, economicamente falando. Sendo assim, pressuponho que ir a exposições ou feiras, bem como a shows ou a teatro, são práticas menos exercidas pelos nossos entrevistados.

O 2º conjunto de dados revelou que os professores-cursistas tiveram dificuldade em se relacionar com os textos lidos durante o curso, demonstrando pouca habilidade, principalmente quanto à capacidade de inferir sentidos outros aos textos. Eles demonstraram pouco domínio quando o que se pedia era estabelecer uma relação dialógica entre o leitor e o autor. No entanto, essas dificuldades tornaram-se menores a partir dos momentos de intervenção feitos pela professora que ministrou o curso. As intervenções davam-se a cada aula, pois a cada encontro a proposta de leitura diversificava, e foi justamente esse processo que permitiu com que os professores-cursistas tivessem contato para além dos mais diversos gêneros textuais trabalhados em sala, com uma proposta de ensino de leitura contemplado por alguns conceitos bakhtinianos: gênero do discurso, dialogismo, enunciado concreto e compreensão responsiva.

A observação feita durante as aulas revelaram o quanto necessário se faz mais cursos de formação continuada voltados para o ensino de leitura a professores que trabalham com o ensino da língua materna, na perspectiva da leitura como um processo dialógico, de interação, em que o leitor se coloca diante o texto, se posiciona criticamente, infere, atribui sentidos e ao mesmo tempo constrói outros pelo o que atribui e lhe é atribuído, configurando o ato de ler em um ato de encontro de palavras, por consequência, construção de sentidos.

O 3º conjunto correspondente à entrevista, quando pretendemos, por meio desse instrumento, constatar se houve mudança quanto à concepção de leitura dos professores.

Diante as respostas, verifiquei que uma concepção de algo não se dá de uma hora para outra; é processo, é construção. Os professores-cursistas disseram em sua maioria que o curso foi muito bom e que lhes abriram horizontes quanto ao ensino da leitura. Perceberam que há outras perspectivas de ensino que não só a tradicional, mecanicista. Mas que para que isso ocorra, é necessário que estudem muito, quando o que pretendem é oferecer um ensino de qualidade, disse P7*: "Sim,*

*vai ter muitas mudanças sim, e são práticas que eu já tô colocando em sala de aula, porque aqui não aprendemos só a ler, mas assim, tem éééé....sequência didática, né. Então vai ser muito bom mesmo...pra poder ensinar esses alunos de forma mais correta."*e P2: "*Então esses cursos só vem acrescentar na vida da gente. Eu creio que isso deveria ser estendido para todos, aliás, professor que não faz isso, ele perde muito, porque professor não pode ficar sem estudar, ele tem que tá nesse processo, porque quando a gente tá no processo da aula, da aula, da aula, você só lê, lê, lê aquilo. Então você fica muito abitolado, então é legal você sair. Hoje eu conheci vocês, trocamos ideias, então eu tô voltando renovada para sala de aula".*

Por outro lado, surgiram respostas vagas, superficiais, demonstrando, ainda, limitações sobre o assunto.

Por fim, a análise do questionário das aulas observadas e da entrevista desvelou um conjunto dialógico de vários dizeres, enunciando como se dá a relação dos professores-cursistas com a leitura. Tais evidências levou-me a pressupor as práticas pedagógicas adotadas em sala de aula, no ensino de leitura a seus alunos.

Considerações Finais

Analisando o percurso formativo dos professores-cursistas, cada qual com suas ora dúvidas, ora certezas, e na ânsia de compreender quais concepções de leitura que o professor de língua materna tem, o que se revelou foi que esses professores não têm uma concepção formada acerca de leitura. Desconhecimento de bases teóricas sobre o ensino de linguagem, consequentemente, de leitura, são indicadores fortes de uma prática pedagógica sem sustentação científica. Isso fica evidente quando constatamos, através dos dados que refletem cristalinamente as suas práticas de leitura. Constatei ainda, durante as atividades que envolveram práticas de leitura e escrita, que os professores-cursistas tiveram dificuldades em mobilizar as capacidades de leitura. As mais suscitadas foram as capacidades de decodificação.

As dificuldades de mobilização dessas capacidades podem estar associadas ao fato de que eles não cultivam o hábito de realizar leituras que porventura contribuam para o seu desenvolvimento como leitor crítico. Reitero, dessa forma, que as capacidades de leitura que eles têm quase nunca lhes permitem um posicionamento crítico perante o texto, ou seja, não são levados a dialogar, a refletir,

a questionar, a concordar ou discordar, enfim, a reagir de maneira que possam tornar-se leitores apreciadores e críticos de quaisquer textos que venham a ter contato. Essa realidade é refletida em sala de aula ao se ensinar leitura. O seu ensino partindo do pressuposto do pouco domínio ou nenhum das capacidades de leitura numa perspectiva dialógica e crítica compromete a aprendizagem dos alunos quando o que se pretende é oferecer a eles uma educação voltada à formação de cidadãos críticos e atuantes nos mais diversos espaços sociais pelos quais circulam. Ademais, essa prática reflete a formação do professor, a qual precisa necessariamente ser repensada para, ao invés de o culpabilizar, fomentar mais discussões a esse respeito, como por exemplo repensar os cursos de formação inicial e continuada com vistas a um currículo que de fato atenda às necessidades formativas do professor.

Assim, confirmo a hipótese de que o letramento do professor, ou seja, a maneira com que ele se relaciona tanto com a leitura, quanto com a escrita possa estar intimamente relacionada mais a um problema de cultura profissional do que a um problema de área de conhecimento.

Encerro as análises destacando que um curso de 40 horas não é suficiente para sanar estes problemas, apenas para detectar alguns, e iniciar um processo de formação que deva ser contínuo, assessorado, durante todo o ano letivo, ou por mais de um ano letivo, para, de fato, promover mudanças significativas na ponta, que é a aprendizagem do aluno sobre sua própria língua, e o domínio satisfatório da leitura e escrita, numa perspectiva de formação de sujeitos críticos e cidadãos, capazes de concordar, discordar, argumentar, contrapor, enfim, capazes de se posicionar diante do texto, diante da vida.

Por fim, deixo registrado que estabelecer um olhar crítico sobre a formação de professores, através da formação de leitores, corresponde analisar a prática social da leitura como um complexo processo de compreensão do nosso mundo cultural e social.

Referências bibliográficas:

Bakhtin, M. (2010). *Estética da criação verbal*. Traduzido por Paulo Bezerra. 5.ed. São Paulo: Martins Fontes.

Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). Investigação *Qualitativa em Educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Lisboa: Porto.

Chartier, A. M., & Herbrard, J. (1995). *Discursos sobre a leitura (1880-1980).* São Paulo: Ática.

Coenga, R. (2004). *Nos labirintos da memória*. Cuiabá: Editora atalaia.

Foucambert, J. (1994). *A leitura em questão*. Trad. Bruno Charles Magne. Porto alegre: Artes Médicas.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra.

Geraldi, J. W. (2010). *A aula como acontecimento*. São Carlos: Pedro & João Editores.

Kleiman. A. B. (2005). Preciso "ensinar" o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever? Cefiel/Unicamp & MEC.

Kleiman. A. B. (1998). Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In R. H. R. Rojo (org.), *Alfabetização e letramento: perspectivas lingüísticas*. Campinas: Mercado das Letras.

Kleiman. A. B. (1995). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado de Letras.

Lajolo, M. (1994). *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. São Paulo: Ática.

Marinho, M., & Carvalho, G. T. (Orgs.) (2010). *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Marinho, M., & Silva, C. S. R. (Orgs.) (1998). Leituras do Professor. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Mato Grosso. (2010). Secretaria de Estado de Educação. *Política de Formação dos Profissionais da Educação Básica de Mato Grosso*. Cuiabá: Gráfica Print.

Orlandi, E. P. (Org.). (1998). A leitura e os leitores. Campinas: Pontes.

Paes de Barros, C. G. (2005). *Compreensão ativa e criadora: uma proposta de ensino aprendizagem de leitura do jornal impresso*. Doutorado em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem do Programa de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada e Estudos da Linguagem da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC/LAEL.

Rojo, R. (2009). *A prática da linguagem em sala de aula; praticando os PCNs*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Signorini, I (Org.). (2006). Elisa de Almeida Penteado...[et al.] *Gêneros catalisadores: letramento e formação do professor* – São Paulo: Parábola Editorial.

Soares, M. (2010). Práticas de letramento e implicações para a pesquisa e para as políticas de alfabetização e letramento. In M. Marinho & G. T. Carvalho (orgs.), *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Soares, M. (1998). As condições sociais da leitura; uma reflexão em contraponto. In R. Zilberman, & E. T. da Silva, *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática.

Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura e escrita*. Porto alegre: Artimed.

Street, B. V. (2010). Os novos estudos sobre o letramento: histórico e perspectivas. In M. Marinho, & G. T. Carvalho (orgs.), *Cultura escrita e letramento*. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Street, B. V. (1984). *Literacy in Theoryand Practice*. New York: Cambridge University Press.

DA REVISÃO DA ESCRITA PELO PRÓPRIO AUTOR À REVISÃO PROFISSIONAL: A (DIS)SEMELHANÇA ENTRE ATUAR SOBRE UM TEXTO EM CURSO OU SOBRE A SUA VERSÃO FINAL

Maria da Graça Lisboa Castro Pinto
UP, Faculdade de Letras, Departamento de Estudos Portugueses e de Estudos Românicos. mgraca@letras.up.pt. Porto, Portugal

Resumo:

A escrita como processo verbal não pode viver alheada da leitura. Assenta na leitura e até na releitura a incontornável revisão como subprocesso da escrita como processo. Contribui sobretudo a revisão, no conjunto de subprocessos da escrita (planificação, tradução, revisão) (Fower & Hayes, 1981), para que se veja que as etapas desse processo não seguem cegamente a ordem enunciada. A escrita é, antes, um processo verbal em que coexistem os movimentos linear e recursivo das aduzidas etapas (Sommers, 1978). Além disso, a redação/composição/tradução das ideias também não constitui um ato automático. Uma abordagem psicolinguística explicará melhor a complexidade inerente à conversão do que se quer dizer no como e quando dizer. Objetiva-se neste texto, privilegiando o leitor, averiguar o que distingue (ou não) o exercício da revisão de um texto pelo seu autor do de um texto alheio efetuado por um revisor profissional, sob mandato do autor/cliente. Neste enquadramento, justifica-se, quando estão em causa, por um lado, um trabalho académico e, por outro lado, uma notícia de jornal, encontrar respostas para as seguintes questões: A estrutura que estes "géneros textuais" apresentam coincidirá com o modo que mais se ajusta ao percurso que o(s) leitor(es) segue(m) aquando da sua leitura? Que se espera, então, da revisão na escrita nas duas situações para que a sua finalidade seja atingida? São ainda partilhadas algumas descrições de alunos do 4.o e 11.o anos de escolaridade e de estudantes universitários sobre o que entendem por revisão da escrita para delas se extraírem possíveis ensinamentos.

Palavras-chave:

escrita; revisão pelo autor; revisão profissional; trabalho académico; notícia de jornal.

Nota Introdutória

Muito se tem redigido sobre a revisão da escrita como disso constitui prova o que pode ser lido nos vários trabalhos assinados pela signatária deste texto (Pinto, 2014, 2016, 2017); no entanto, a seu ver, nunca se esgotará o que pode ser referido acerca do que essa tão relevante faceta da escrita-composição representa como matéria de estudo. De facto, quem escreve, independentemente de ser ou não um reconhecido profissional da escrita, deve saber que o resultado a que possa chegar se deve a um trabalho continuado de ligações entre a reescrita e a pré-escrita durante a concretização da escrita, fazendo lembrar, como afirma Murray (2013, p. 13), a arte do tecelão que vai montando as suas peças à medida que entrelaça a matéria prima de que se serve.

A associação da escrita a incessantes conexões advenientes de informações recolhidas, de observações percecionadas, de ideias concebidas ou em formação, de memórias armazenadas, de receios existentes e de esperanças alimentadas (ver Murray, 2013) pode também fazer com que o autor, em dados momentos, se deixe conduzir e sinta que os seus objetivos não resistiram ao que o ato de escrita-composição também pode impor. Nessa ocasião, a revisão talvez sirva para controlar todas estas entradas e para ajudar a decidir que rumo dar às primeiras intenções do autor redirecionando a escrita da melhor maneira.

Quer isto dizer que o produto escrito não obedece obrigatoriamente e sempre ao que o seu autor gizou à partida. Poderia acrescentar-se que a escrita é portadora de um certo animismo. Ela também reivindica. Ela também tem comportamentos. Agualusa traduz de modo seminal esta energia anímica da escrita na seguinte passagem: “Os livros são entidades complexas. Nunca sabemos como vai ser o seu comportamento”.[119]

Porquanto, nas circunstâncias, se admite que a escrita vive acompanhada de revisão/reescrita, mesmo que consubstanciada unicamente na pré-escrita, o seu resultado final só pode mesmo ter origem num trabalho firmado na revisão, no intento de outorgar aos destinatários a clareza que o autor anseia que ressalte do que redigiu. Qualquer prática de escrita comporta, portanto, um trabalho indispensável de revisão a fim de alcançar a qualidade e os fins esperados (Murray,

[119] Jornal “Público”, quinta-feira, 22 de junho de 2017, p. 29.

2013, p. 25). Revela-se, consequentemente, difícil não manifestar plena concordância com Murray (2013) quando oferece ao leitor, recorrendo à primeira pessoa, um entendimento muito pessoal do que é a revisão: "Over and over, reading, adjusting, reading, adjusting. This is the only revision I know" (p. 21).

Ler e ajustar como atividades associadas à revisão

Na passagem citada, dominam duas atividades associadas à revisão da escrita: ler e ajustar. Relativamente à primeira atividade, uma pergunta passível de ser colocada de imediato remete para quem poderá assumir esse ato de ler, ou seja, quem se espera que seja o leitor. No atinente à segunda atividade, também pode questionar-se com que objetivo se processam os necessários ajustamentos. Uma vez posta a tónica nos ajustamentos, que acabam por acompanhar o processo em causa – o da composição escrita –, que raramente existe sem eles, porque a verdadeira escrita vive da revisão/reescrita, não haverá como fugir a fazer coincidir, nas situações mais correntes, o primeiro leitor com o autor do texto. Deste se espera uma atitude descomprometida e estratégica de modo a que forneça, através de uma leitura crítica conducente a momentos de revisão/reescrita, um texto devidamente elaborado que consiga responder tanto aos desígnios do emissor como às expectativas do público-alvo. A configuração gráfica (revisão/reescrita) por que se optou para convocar a revisão ao lado da reescrita serve para se ver nela uma operação coordenativa disjuntiva, quer exclusiva, quer inclusiva, já que ao longo de um texto ambas as formas de revisão podem ocorrer em função do que este requeira.

A abrangência do termo "revisão"

Justifica-se, nesta ocasião, dedicar um momento ao que se pode compreender por revisão quando este termo é aplicado ao labor de quem revê o texto para o melhorar (Hayes, Flower, Schriver, Stratman, & Carey, 1987). Conforme advertem estes autores, quando está em causa o diagnóstico dos problemas encontrados no texto para a sua solução, existem duas possibilidades: a revisão e a reescrita. Recorre-se à revisão para corrigir o que foi detetado sem afetar o texto original e à reescrita quando se torna mais difícil manter o texto original em virtude de este apresentar muitos problemas (Hayes et al, 1987). Ressalta do exposto que a revisão requer um diagnóstico mais aprofundado do problema a resolver e visa manter o texto o mais

próximo do original (Hayes & Flower, 1986). No caso da reescrita, a essência do texto é mantida, mas o resultado retrata a reformulação operada nos vários níveis do texto pelo revisor/editor, que usa palavras suas, respeitando, todavia, as ideias do autor (Bisaillon, 2007a).

O autor como primeiro leitor/revisor/destinatário

Não se pense, porém, que tanto a revisão como a reescrita não impõem exigências de diferentes ordens em razão de quem é chamado a executá-las. Se é o autor que realiza a revisão, na sua aceção mais ampla, ou seja, abarcando a revisão e a reescrita (Hayes et al. 1987), importa ver nele um agente com várias funções. E, desde logo, emerge o seu papel como leitor, porque, subscrevendo a opinião de Murray (2013), o autor é sempre o primeiro leitor, dado que antes de tudo "[w]riting is a reading act" (Murray, 2013, p. 43). Desse primeiro leitor, augura-se mesmo que leia o seu texto preferencialmente em voz alta (Lanham, 2006), uma modalidade de leitura que denuncia de imediato o que possa não fazer sentido ou o que, do ponto de vista rítmico ou de outro cariz, possa ser melhorado. Aliás, é essa uma das oito regras do método paramédico proposto por Lanham (2006, x), um procedimento de revisão que, embora já contribua e muito para repensar o que se está a rever, não é mais do que um pequeno guia para diagnosticar e melhorar problemas de escrita que não demandem um compêndio completo de normas e prescrições para a sua solução. Por certo, para que do seu método não se espere o que ele não oferece, alerta Lanham (2006, vii) que "it provides emergency therapy, a first-aid kit, a quick, self-teaching method of revision for people who want to translate […] their own or someone else's [style] […] into plain English."

A essa função de leitor, como se depreende da posição de Lanham, agrega-se a de avaliador do que escreveu, isto é, de revisor, porque dele também se espera que melhore o mais que puder a sua produção escrita para que a intenção que serviu de ponto de partida ao seu texto se encontre expressa sem dissonâncias, a fim de que a mensagem chegue com o menor número de equívocos ao público leitor. Ao ter presente o que dele aguarda o público, terá de se ver nessa atitude do autor um certo respeito pelo destinatário do texto colocando-se no seu lugar. Na verdade, na esteira do que advertem Hayes e Flower (1986) a respeito da revisão, esta pode ter na sua origem uma avaliação menos positiva do plano que esteve na base da redação, a

presença de qualquer incongruência entre a intenção e o texto, a descoberta de que subsiste algo mais a acrescentar ao que foi escrito e a existência de alguma falha em matéria de compreensão. Todas as funções atribuídas acima ao autor, visto como leitor, revisor e destinatário, estão, de uma ou de outra maneira, presentes na aceção de revisão perfilhada por Hayes e Flower. Ao aludirem à compreensão, os autores espelham que têm presente o destinatário, fazendo prevalecer nessa aceção de revisão uma vertente sociocognitiva, nem sempre associada desde o início à revisão quando tida como parte integrante da escrita enquanto processo cognitivo (McCutchen, 2008).

Ler como o leitor: o papel da descentração cognitiva

Todas as alterações que resultem da revisão feita pelo próprio autor demandam, contudo, que, quando este relê/revê/reescreve as suas produções escritas, delas se distancie e as observe como se fosse um estranho (Murray, 2013). A fim de que o autor assuma essa distância, é necessário que leia "como o leitor" ("reading as the reader"), citando Holliway e McCuthchen (2004, p. 91). Significa isto que tem de saber criar um distanciamento em relação à sua produção, por meio da descentração cognitiva necessária a uma tomada de posição que não coincida com a própria (ver Piaget, 1979), compaginável com um alinhamento que contempla uma vertente sociocognitiva (Holliway & McCutchen, 2004; Nishino & Atkinson, 2015). Ultrapassa-se, assim, a faceta meramente cognitiva do trabalho que acompanha a composição para se ter também em mira o destinatário, dada o enfoque na compreensão, ou seja, no que se poderia designar a perspetiva comunicacional da tarefa da revisão (Bisaillon, 2007a).

Em conformidade com o que Holliway e McCuthchen (2004) retomam de Olson, o autor porá então à prova a sua capacidade de criar uma distância entre o que escreveu e o que tinha em pensamento transmitir com a pretensão de verificar se atingiu os objetivos. Sobressai, de novo, do aduzido a posição multifacetada que o autor/leitor poderá encarnar, ao assumir concomitantemente o papel de revisor da sua própria produção escrita e de primeiro destinatário da mesma. Projeta-se assim no autor, que é também um sistemático revisor/reescritor da sua composição escrita, uma multiplicidade de funções que evidenciam o potencial da sua atuação.

Convém lembrar que o autor nem sempre demonstra essa capacidade de se colocar nos diferentes papéis listados, manifestando nomeadamente dificuldade em arrogar-se o estatuto de destinatário. Será por isso que Olson (1994, p. 135) não se coíbe de lembrar que "Readers frequently fail to consider how texts could be understood or misunderstood by readers other than themselves". Desde os seus bancos da escola, o autor de um texto deve, por consequência, ser tanto conscientizado para a possível existência de um público leitor, como incentivado para a realização de uma leitura distanciada e crítica da sua escrita. Recomenda-se para o efeito, com a finalidade de impulsionar a descentração, a prática regular da leitura em voz alta do que se escreve, de preferência algum tempo após a sua concretização, no intuito de, graças ao intervalo temporal criado, a distância entre autor e leitor se tornar mais acentuada.

Os leitores/destinatários das produções escritas

Até ao momento foi feita alusão ao autor como primeiro leitor, atendendo a que "[w]e read what we write as we write it" ou ainda, conforme já transcrito, "[w]riting is a reading act" (Murray, 2013, p. 43). Acompanhando ainda o pensamento do autor citado, mal se tenha uma versão passível de ser lida por terceiros, é recomendável encontrar um leitor em quem se confie para que forneça comentários importantes sobre o que foi redigido. Murray (2013) não se priva, porém, de afirmar que não é difícil conseguir leitores. É, sim, difícil encontrar bons leitores, na medida em que os bons leitores são os que ajudam a que a escrita melhore. Conquanto os leitores que Murray acha bons leitores possam não ser meigos nas suas apreciações, têm a vantagem de abrir perspetivas e de lançar reptos. Ora é exatamente disso que necessita um autor que procura um leitor no intento de encontrar ajuda para melhorar o seu texto. Não sem uma nota própria de quem fez da escrita uma arte, Murray (2013) escreve mesmo a respeito dos leitores: "Those who are not of great help respond in terms of the book they want to write or the book they imagine I should write, not the book I am writing or can write." (p. 35).

O testemunho de Murray é revelador de como quem escreve não deve fugir aos comentários que lhe possam ser feitos desde que sejam em prol de uma melhor escrita. O mesmo é dizer que não se pense que a primeira versão de um texto é a definitiva. Na opinião do académico mencionado, "[f]ailure is essential to effective

writing" (Murray, 2013, p. 51), motivo pelo qual acrescenta em dado momento que "[w]riting is rewriting" (p. 2).

A referência feita à importância de se procurarem os leitores mais ajustados para as revisões das primeiras versões dos textos que se escrevem remete, novamente, para a figura do destinatário dos trabalhos escritos e igualmente para a de revisor.

Leclerc (2006), com base nas fontes exploradas, aponta quatro tipos de destinatários: o destinatário que coincide com o autor, ou seja, o autor-leitor que opera revisões no seu próprio texto; o destinatário-alvo, que corresponde ao público que o autor teve em mente quando escreveu; o destinatário contemporâneo, que engloba as pessoas que, não fazendo parte do público-alvo, podem vir a ler o texto e, finalmente, o destinatário intermédio, isto é, o que poderá vir a ler no futuro (ver Leclerc, 2006, p. 7).

As conceções da revisão e a sua definição operacional

Independentemente de quem opera a revisão ser ou não profissional ou ser ou não o próprio autor do texto, a revisão destaca-se como uma atividade que tende a conferir ao texto original, recorrendo às suas conceções normativa e/ou comunicacional (Bisaillon, 2007a), o grau de compreensão desejado junto dos seus futuros leitores (ver Leclerc, 2006, p. 13) por meio de todos os tipos de ajustamentos que possam vir a ser operados.

Posto que foram mencionados ajustamentos, não deixa de se revestir de alguma oportunidade partir para uma definição operacional de revisão que, no quadro do processo de composição, se funda no conhecido modelo de Bereiter e Scardamalia que assenta em comparar, diagnosticar e operar (Fitzgerald, 1987, p. 484). Essa definição proposta por Fitzgerald (1987) é a seguinte:

> Revision means making any changes at any point in the writing process. It involves identifying discrepancies between intended and instantiated text, deciding what could or should be changed in the text and how to make desired changes, and operating, that is, making the desired changes. Changes may or may not affect meaning of the text, and they may be major or minor. (p. 484)

Verifica-se na definição transcrita a ocorrência frequente da alusão a mudanças, modificações. Sobretudo interessada na revisão profissional e não tanto na que é realizada pelo próprio autor à medida que escreve, Bisaillon (2007a) não concorda inteiramente com esta aceção de revisão de Fitzgerald porque acredita que a revisão

não implica sempre uma modificação do texto. Não surpreende esta posição de Bisaillon, visto que um revisor profissional atua, por princípio, depois da fase de escrita de um autor. O texto não lhe pertence. Ele só trabalha o texto de um autor seguindo o mandato que lhe foi passado, tendo também a não modificação, a par da revisão e da reescrita, como uma das possibilidades de atuação no exercício da sua atividade de revisor profissional (Bisaillon, 2007a).

Os ajustamentos da revisão em função dos destinatários

Confrontando a definição de revisão operacional de Fitzgerald com a relação de destinatários apresentada por Leclerc (2006), pode avançar-se que a menção tão frequente a ajustamentos na definição de Fitzgerald se encontrará ao serviço de uma leitura dessa atividade da composição escrita que, qualquer que seja o público leitor visado, traduz um tratamento do texto original, próprio ou alheio, com vista a que este venha a atingir o grau de compreensão almejado através das manipulações operadas. O conhecimento do destinatário é deveras importante porque permite que quem está a fazer a revisão saiba como proceder do modo mais adequado. Comenta Leclerc que se revela uma necessidade que o redator-revisor conheça o destinatário de modo mais ou menos rigoroso quando se almeja que o texto vá o mais possível ao seu encontro (ver Leclerc, 2006, pp. 8-13). Uma leitura que objetive avaliar – a exigida pela revisão –, diferente da mera leitura-compreensão, que requer menos custos em matéria de esforço cognitivo por não obrigar a detetar e a diagnosticar os problemas do texto com a intenção de os solucionar (ver Hayes et al., 1987), em consonância com Cloutier (2001), demanda de quem a pratique que não restrinja a avaliação unicamente às características linguísticas do texto. Dele se espera, como prossegue a autora, que tenha em atenção os perfis dos destinatários e que faça a revisão do texto a partir do que conhece do "ambiente cognitivo" destes (Cloutier, 2001, p. 1).

A revisão apoiada no conhecimento do destinatário

A maior ou menor familiaridade que o redator mantém com o destinatário e o que concomitantemente dele conhece em matéria de competência leitora, pode justificar o grau de complexidade das frases usadas, como nota Leclerc (2006) apoiada na literatura compulsada. É bem provável que tenham sido essas duas variáveis, grau

de familiaridade com o destinatário e grau de conhecimento da competência leitora deste, que tenham motivado nos respetivos redatores/revisores a opção por frases mais e menos curtas nas duas versões abaixo transcritas de uma das cartas de São Paulo aos Romanos (16, versículos 25 a 27):

Primeira versão:

> **Glória a Deus!** - 25Àquele que tem o poder para vos tornar firmes, de acordo com o Evangelho que anuncio pregando Jesus Cristo, segundo a revelação de um mistério que foi mantido em silêncio por tempos eternos, 26mas agora foi manifestado e, por meio dos escritos proféticos, de acordo com a determinação do Deus eterno, levado ao conhecimento de todos os gentios, para os levar à obediência da fé, 27ao único Deus sábio, por Jesus Cristo, a Ele a glória pelos séculos! Ámen.[120]

Segunda versão:

> 25 Seja dada glória a Deus, que tem o poder de conservar firmes, de acordo com o meu Evangelho e a mensagem de Jesus Cristo. Essa é a revelação de um mistério que estava envolvido no silêncio desde os tempos eternos. 26 Agora, esse mistério foi manifestado pelos escritos proféticos e por disposição do Deus eterno, e foi enunciado a todos os pagãos, para conduzi-los à obediência da fé. 27 A Deus, o único sábio, por meio de Jesus Cristo, seja dada a glória para sempre. Amém![121]

Estas duas versões da mesma carta de São Paulo só poderão (ou não) ter sido pensadas para ter como destinatários pessoas mais ou menos habituadas a reter e a organizar o material verbal, ou seja, a usar a memória operatória.

Poderá mesmo perguntar-se se a segunda versão não representa uma revisão da primeira a fim de poder atingir, usando a tipologia de Leclerc (2006), um destinatário que não seja nem o autor, nem o "destinataire visé" (Leclerc. 2006, p. 7) – as pessoas para quem o autor escreve usualmente –, mas sim o "destinataire contemporain" ou o "destinataire intermédiaire" (Leclerc, 2006, p. 7). Os dois últimos destinatários configuram um público que pode ou poderá eventualmente vir a entrar em contacto com o texto, podendo não corresponder, todavia, ao que o autor teve em vista quando iniciou a sua escrita. A segunda versão evidencia já, de resto,

[120] Disponível em http://www.capuchinhos.org/biblia/index.php?title=Rm_16, acedido em 23 de dezembro de 2011, Cartas de São Paulo. Cartas aos Romanos, Capítulo Rm 16, versículos 25 a 27.

[121] Bíblia Sagrada - Edição Pastoral http://www.paulus.com.br/BP/_INDEX.HTM, http://www.paulus.com.br/BP/_PZ1.HTM acedido em 23 de dezembro de 2011. Cartas de São Paulo, Carta aos Romanos 16, versículos 25 a 27

por parte do possível revisor um conhecimento mais profundo do que se exige do ato de ler e uma preocupação evidente com a compreensão da mensagem pelo destinatário.

O autor-revisor e o revisor profissional de um artigo científico e de uma peça noticiosa

O interesse em distinguir o papel do revisor profissional relativamente ao do autor que revê o seu próprio texto é tão evidente como é incontestável dar nota do que é esperado de ambos para que o produto final obtenha a melhor aceitação junto quer de uma comunidade científica, no caso dos trabalhos académicos, quer do público de uma certa peça noticiosa, se está em causa a imprensa escrita.

Rever é indubitavelmente sempre rever. Acontece que executar uma revisão num texto de que se é autor não é a mesma coisa do que fazer uma revisão num texto de outrem quando se é um revisor profissional. Por outros termos, se a revisão profissional é um processo que existe independente da escrita, a revisão praticada pelo próprio autor é um dos três subprocessos do processo de escrita, a par da planificação e da redação (Bisaillon, 2007a). Convém, no entanto, ter bem presente, na senda de Sommers (1978), que, em virtude de a escrita ser um processo e não um produto, terá sempre de se considerar uma coexistência recursiva e não linear nos subprocessos aludidos, o que faz com que a revisão não possa ser vista como o último estádio do processo da escrita (Sommers, 1978; Murray, 2013).

A principal diferença entre o revisor que coincide com o autor e o revisor profissional, seguindo Bisaillon (2007a), reside no facto de um revisor profissional estar a trabalhar sobre um texto que não foi criado por si, mas sim por um autor ou por um cliente. Enquanto o autor de um texto, quando o revê, pode modificá-lo a seu bel prazer as vezes que quiser, um revisor profissional não pode nem intervir nas ideias presentes no texto, nem modificar o texto para lá do que lhe é profissionalmente permitido em função do mandato que possui. Assim, ainda com base em Bisaillon (2007a), os revisores profissionais só atuam em conformidade com o mandato que recebem dos autores/clientes. Uns possuem unicamente mandato para intervir na revisão linguística, na linha da conceção normativa de revisão, que se confina a aspetos mais linguísticos, relacionados com a tipografia, a ortografia, a gramática, o vocabulário, a sintaxe e a pontuação; outros têm um

mandato que os autoriza a atuarem também no âmbito de uma conceção mais comunicativa da revisão, ou seja, levando igualmente em conta o leitor de forma a que a comunicação se torne o mais efetiva possível.

As exigências das duas conceções de revisão são distintas porque não estão em causa leituras idênticas. A conceção normativa de revisão pode fazer coincidir a correção com a deteção do problema encontrado a um nível mais superficial do texto, o que lhe pode incutir um cunho automático com origem numa leitura dirigida mais para a forma (Bisaillon, 2007a), por meio sobretudo de um processamento ascendente (Roussey & Piolat, 2008). Em matéria de leitura, essa correção automática não requer a leitura crítica, de cariz mais avaliativo (Bisaillon, 2007a), que se serve do processamento descendente (Roussey & Piolat, 2008) e que deve conduzir à revisão ou à reescrita de um texto depois de ter sido feito o diagnóstico do problema a corrigir.

Que se espera então de quem opera a revisão nos artigos científicos e nas peças noticiosas da imprensa escrita?

Um artigo científico com parte empírica, que apresenta, em geral, a estrutura Introdução, Métodos, Resultados e Discussão (IMRD), deve obedecer a uma ordem interna (Nwogu 1997), que nem sempre é fácil de seguir como comentam Mišak, Marušić e Marušić (2005). A atenção não pode estar, por conseguinte, só centrada no conteúdo do artigo como um todo, porquanto a informação nele veiculada deve obedecer, respeitando as respetivas secções, a uma disposição que corresponda à referida ordem interna. Quem escreve um artigo científico deve saber que tem de respeitar a estrutura IMRD gizada pela comunidade científica a que pertence, que não só o norteia a ele como autor na sua escrita, mas também o leitor. Um artigo pode, porém, ser lido de várias maneiras, na medida em que os seus destinatários o podem ler na condição de leitores, cientistas, editores ou avaliadores. Tal facto permite que quem escreve o artigo saiba como proceder para que o seu trabalho seja submetido a apreciação de pares e dessa avaliação provenha a resposta que lhe é mais conveniente.

Nota Burrough-Boenisch (1999) que editores e avaliadores leem o artigo antes de ser publicado na perspetiva de lhe conferirem condições para que seja divulgado, motivo que os faz exigirem que o artigo apresente incondicionalmente a estruturação estabelecida; os leitores, por seu turno, acedendo ao artigo concluído,

podem lê-lo sem seguir uma sequência rígida. Quanto aos cientistas, estes sabem bem o que procurar num artigo antes de, sendo caso disso, o lerem na íntegra. Alguns começam pelo resumo, outros pelos resultados, outros pelo desenho do estudo, outros ainda pelas referências, depois de se terem sentido naturalmente atraídos pelo título do artigo. A estrutura IMRD não lhes impõe qualquer sequência de leitura, antes lhes dá informação relativamente à localização dos dados que buscam no artigo, razão pela qual importa que quem o escreve siga a ordem instituída pela comunidade científica. A estruturação dos artigos científicos, consoante notam Sollaci e Pereira (2004, p. 366), "may be largely credited to editors, who insisted on papers being clearly formatted to benefit readers and to facilitate the process of peer review".

Quem se dedicar à revisão de um artigo científico tem não somente de observar o conceito normativo da revisão, que se circunscreve ao plano linguístico e que é passível de ser praticada automaticamente (Bisaillon, 2007a), mas igualmente de verificar se cada secção do artigo coincide com o conteúdo que dele espera o leitor, um pouco na trilha do que representam os "pontos de entrada" e os "trajetos de leitura" nas notícias publicadas na imprensa escrita (Holsanova, Holmqvist, & Rahm, 2006). Implica essa tarefa que desempenhe um papel próximo do de um revisor profissional, dependendo presumivelmente do mandato que recebeu se não for ele o próprio autor (Bisaillon, 2007a; Laflamme, 2009). Assim, por exemplo, terá de verificar se os resultados, sob as mais diferentes formas (gráficos, tabelas, imagens, dados estatísticos), se encontram devidamente apresentados na secção Resultados, posto que, para alguns cientistas, esta é a secção mais relevante do trabalho (Alexadrov, 2004), razão pela qual se lhe deve atribuir um crédito singular. Em matéria de revisão, talvez convenha ter presente, ainda em relação à secção Resultados, o que assinala Alexandrov (2004, p. 136): "Make data presentation so clear and simple that a tired person riding late on an airplane can take your manuscript and get the message at first reading".

No atinente à relação entre "produtor"/autor e "consumidor"/destinatário aplicada à escrita, após a breve abordagem aos artigos científicos, interessa focar a atenção na imprensa escrita. Nos jornais, em particular, reveste-se de toda a pertinência conhecer quais são os "pontos de entrada" eleitos pelo leitor quando quer ler uma notícia e como são consubstanciados através de paratextos, ou seja, por meio de

títulos, subtítulos, legendas de fotografias, anúncios, breves sinopses por baixo dos títulos, ou ainda vinhetas, marcadores temáticos ou marcadores que remetem para secções temáticas, em concordância com o que avançam Holsanova, Holmqvkist e Rahm (2006, p. 69). Os paratextos, como prosseguem os autores, podem ser verbais ou não verbais dependendo das opções tipográficas que venham a ser tomadas e da configuração da página. Embora não se possa deixar de atribuir o justo relevo à prosa jornalística e aos seus "leads", ainda no seguimento da referência mencionada, devem considerar-se alguns dos comportamentos que o leitor de um jornal pode evidenciar perante o espaço semiótico que lhe é disponibilizado: "1) os leitores preferem informação nova e que esta se encontre à direita do espaço semiótico; 2) os leitores preferem que a informação mais geral se encontre na parte superior do espaço semiótico e que a mais específica se situe na parte inferior; 3) os leitores procuram a informação mais importante no centro da página e a menos importante na periferia; 4) os leitores procuram o material que se encontre mais destacado graficamente; 5) os leitores procuram paratextos; 6) os leitores seguem os elementos que se encontram associados por meio de dispositivos de enquadramento como linhas e setas; 7) os leitores exploram o espaço semiótico antes de centrarem o olhar em certas unidades" (Holsanova, Holmqvkist, & Rahm, 2006, p. 71).

A tecnologia "eye tracking" tem mostrado como se comporta um leitor quando pega num jornal e direciona o seu olhar para o que lhe desperta mais interesse numa página. Os dados recolhidos com essa tecnologia são da maior relevância para quem tem a seu cargo a última revisão das notícias do jornal, que antecede a fase da impressão. Trata-se de uma tarefa que, em certas redações de jornais, é da responsabilidade dos subeditores, que terão de verificar se foi dado o destaque desejado aos pontos de entrada (títulos, subtítulos, entretítulos, citações, fotografias, legendas de fotografias, caixas). Em matéria de operações de escrita, compete então a esses profissionais não tanto o que alguns poderiam esperar deles, isto é, a supressão de elementos textuais responsáveis pelo aumento do fator gordura ("lard factor") (Lanham, 2006, p. 4) que pudesse existir na prosa da peça noticiosa, mas pelo contrário a substituição, a deslocação ou a adição de elementos textuais (Bisaillon, 2007b; Laflamme, 2009) para incutirem mais força à peça, já que estão especialmente conscientes dos pontos de entrada e dos trajetos de leitura que

condizem com os hábitos de aproximação às notícias por parte do leitor/consumidor/destinatário (ver Vandendaele, De Cuypere, & Van Praet, 2015). Relacionando as revisões que se podem operar no artigo científico e numa peça noticiosa da imprensa escrita com a tipologia de destinatários aduzida por Leclerc (2006), é fácil encontrar dissemelhanças.

No artigo científico, a revisão começará por ser da ordem da revisão pessoal, quando o autor se coloca como destinatário e modifica o que lhe é possível para atingir o melhor resultado, seja da ordem de uma revisão que tem como alvo um destinatário visado. Esse destinatário coincidirá, por norma, com a comunidade científica a quem se dirige o artigo, que se traduz num público circunscrito e sabedor do que devem oferecer as produções escritas no seu domínio.

Quanto à peça noticiosa de um jornal, é bem provável que o primeiro redator faça também revisões pessoais. Acontece que as produções desse redator vão ser lidas e seguramente revistas por outros elementos do corpo redatorial do jornal que procuram que as notícias encontrem a melhor receção junto do público. Note-se, porém, que esse público, retomando a tipologia adotada por Leclerc (2006, p. 7), pode ser constituído tanto por uma camada populacional de que o revisor conhece mais ou menos as características (o "destinataire visé"), como por um "destinataire contemporain", um leitor que pode vir a entrar em contacto com o texto sem pertencer ao destinatário inicialmente visado, como por um "destinataire intermédiaire", que pode ser muito bem alguém que no futuro venha a consultar a imprensa escrita para efetuar, para os mais variados fins, o levantamento da informação existente numa dada época.

Procedimento dos revisores profissionais perante os textos a rever

Resta, neste momento, observar como procedem os revisores profissionais quando leem os textos que têm de rever. Com base nas informações recolhidas junto desta população, Bisaillon (2007a) refere que, apesar de os procedimentos poderem variar, em geral os revisores não leem o texto na íntegra antes de partirem para a revisão. Tal poderá ocorrer quando o texto é curto. A maioria começa por ler os parágrafos para deles extrair a essência, na esfera de uma leitura-compreensão, e, depois disso, efetua uma leitura destinada a avaliar as frases incorretas neles contidas tendo em mira o seu melhoramento. No caso de não ser um texto longo, os

revisores consultados declaram que, quando avaliam, executam, pelo menos, duas leituras. Os mais perfecionistas, como adianta Bisaillon (2007a), fazem três tipos de leitura: uma para compreender, outra para avaliar e outra ainda para verificar.

Diferentemente da revisão operada pelo próprio autor, que terá de ser vista como parte integrante de um processo recursivo, poderá dizer-se que a revisão profissional segue antes um processo linear do princípio do texto até ao fim (Bisaillon, 2007a). Não obstante, a revisão profissional também patenteia um cunho iterativo quando, parágrafo a parágrafo, o revisor volta a ler para compreender, para avaliar e para validar o trabalho empreendido (Bisaillon, 2007b).

A revisão nos ensinos básico, secundário e universitário

Se a escrita é reescrita (Murray, 2013) e se a reescrita vive da revisão, posto que só se pode reescrever o que se revê, "using language to see the subject again and again until we – and eventually the reader – see it clearly" (Murray, 2013, p. 4), pode perguntar-se o que entendem alunos do ensino básico e secundário, bem como estudantes universitários do que é a revisão. Será que essa operação está prevista quando escrevem? Será que têm em conta o leitor quando reveem? Será que recorrem às duas conceções de revisão aduzidas por Bisaillon (2007a): normativa e comunicacional? Será que reveem de modo linear ou de modo iterativo?

Seguem-se alguns exemplos de definições de revisão dadas por alunos dos 4.º e 11.º anos de escolaridade e por estudantes universitários de cursos de Letras que poderão fazer pensar um pouco no peso que tem a revisão nas respetivas escritas e na forma como a praticam.

Relativamente a alunos que frequentam o 4.º ano, verifica-se que o seu entendimento acerca do que representa a revisão se traduz na correção de erros, nomeadamente de ortografia, de pontuação e de acentuação. Além disso, podem manifestar uma certa preocupação com os parágrafos, com o sentido do texto e com a sua aparência final.

A descrição de revisão que se segue de um aluno do 4.º ano do ensino básico mostra como se podem encontrar alunos nesta etapa escolar que não se limitam a atuar sobre a superfície dos textos quando os reveem. Observa-se então que a revisão já pode assumir também nessa altura um papel reformulador do texto original, o que confere relevância ao ato de reler e manifesta uma visão mais completa de texto.

> *Tento ter atenção aos erros. Leio de novo. Se encontrar erros vou corrigir. Costumo trocar as palavras por outras. Costumo ver se faz sentido. Se não fizer troco por outras frases. Se o título não fizer sentido troco por outro*.

As três descrições de revisão abaixo transcritas, selecionadas de entre as fornecidas por alunos do 11.º ano, tendem a testemunhar como alguns alunos deste nível escolar já reveem um texto não só de forma linear, mas também iterativa na busca de ir verificando se a avaliação feita cumpriu os objetivos (Bisaillon, 2007b). Nelas, resulta clara uma revisão que é olhada como um processo faseado que vive da leitura- compreensão, da leitura-avaliação e da leitura-validação.

Primeira descrição:

> *O meu processo de revisão dos meus textos produzidos requer uma leitura deste. De seguida, procuro erros gramaticais, vírgulas, acentos e repetições excessivas de palavras. Após fazer estas correções, volto a ler o texto e analiso se este respeita o tema pedido e se é coerente do início ao fim.*
> *Concluídas todas estas tarefas, procuro pequenos erros que poderão existir, como citações mal transcritas e procuro saber se o meu texto está bem organizado.*
> *Fazendo isto tudo, saberei que reduzi ao máximo os erros no meu texto.*

Segunda descrição:

> *Quando eu acabo de redigir um texto o meu método de revisão é o seguinte: leio uma primeira vez o que redigi; leio uma segunda vez e aí assinalo palavras ou termos repetidos para tentar que o texto não fique muito repetitivo; e corrijo erros que possa ter cometido. Para finalizar, releio novamente o texto.*

Terceira descrição:

> *Numa fase inicial de revisão, opto por atribuir maior relevância à pontuação, uma vez que é muito importante para atribuir rigor às frases e por uma questão de clarificar melhor as frases ao leitor.*
> *Já num segundo momento da revisão tento verificar se as frases que construí se encontram coesas e de fácil compreensão ao leitor, porque em muitos casos aquilo que escrevemos apesar de para nós parecer claro, na realidade pode não ser descodificado pelo leitor.*
> *Neste sentido, acho que o exercício de escrita é bastante complexo e merece sempre que lhe seja atribuída grande dedicação.*

As duas descrições que se seguem de estudantes universitários provam como alguns deles já interiorizaram que a revisão pode ser executada quer pelo autor do texto, quer por terceiros e como as operações de escrita realçadas por Bisaillon (2007b) e Laflamme (2009) são também tidas em consideração com o fim de reformularem e

melhorarem o texto. A revisão julgada como uma operação em permanência, conforme a concebe Murray (2013), também é evidente numa das descrições.

Primeira descrição:

> *Entendo por revisão de um texto escrito como um processo desenvolvido por alguém, que pode ser ou não o autor do texto, e tem como pressuposto a correção de possíveis erros ortográficos ou gramaticais, acrescentar informação em falta ou suprimir conteúdo excedente e a "avaliação" do conteúdo escrito.*

Segunda descrição:

> *Revisão de texto pode ser um processo de releitura do que já foi/está escrito. Este processo visa o melhoramento e aperfeiçoamento do texto.*
> *Durante a revisão de um determinado texto, é possível ou quase certo que nos apercebamos de gralhas, repetições, erros gramaticais ou de coesão lexical que possamos ter cometido. Este processo poderá ser-nos útil para acrescentarmos novas ideias que só agora nos ocorreram até mesmo para reformularmos as que já existem.*
> *Posso concluir então que, como diz Horácio, "labor limae" pode aproximar-se ao sentido que pretendo dar à revisão do texto, visto que o artista poderá sempre "limar algumas arestas" na sua "opera" e melhorá-la sempre mais através de uma releitura, reanálise ou revisão.*

Nota conclusiva

Ao longo deste texto, pretendeu-se transmitir a força que emana da revisão da escrita e como essa operação contribui para consubstanciar a posição dos que defendem que a escrita vem com a escrita. A escrita deve, por consequência, ser entendida como uma prática que vive de (re)leituras, de revisões e de reescritas sistemáticas até se chegar ao momento em que se tem de dar o trabalho por concluído.

Foi feito o confronto entre a revisão praticada pelo próprio autor e a que é realizada pelo revisor profissional. Mostrou-se como este último se distingue do primeiro no modo de atuar, uma vez que se rege pelo que lhe autoriza o mandato que recebe do autor/cliente. Não foram deixadas de mencionar as conceções normativa e comunicacional da revisão e a maneira como a segunda tem presente o destinatário numa aceção mais sociocognitiva da escrita.

Atendendo à diversidade de destinatários e ao modo como estes podem ler o texto, em resultado também de uma maior ou menor proximidade com o autor/revisor, foi dedicado espaço ao que se passa no plano da leitura e da revisão em dois tipos de "géneros textuais": o artigo científico e a peça noticiosa da imprensa escrita.

Em virtude da importância de que se reveste a escrita em meio escolar, pôde ainda ser dado a conhecer o que pensam sobre a revisão alunos do 4.º ano do ensino básico e do 11.º ano do ensino secundário, bem como estudantes universitários de cursos de Letras. Das descrições transcritas, torna-se clara a descentração que neles se vai operando com a idade e com a escolaridade, preparando-os para a leitura/revisão dos seus próprios textos com espírito crítico e com a distância que se impõe aos leitores/revisores de produções escritas alheias.

Com a temática abordada, objetiva-se ainda que saia reforçada a mais-valia que constitui a revisão num processo verbal tão congregador de meios periféricos e centrais como é a escrita. Ademais, aspira-se passar a mensagem de que se deve cultivar uma prática continuada da escrita, porquanto esse comportamento também concorre para que se instale a reserva cognitiva necessária a uma existência com melhor qualidade de vida, sobretudo naquelas pessoas que tenham exercido profissões que, em maior ou menor grau, requerem esforço intelectual.

Referências bibliográficas:

Alexandrov, A. V. (2004). How to write a research paper. *Cerebrovascular Diseases*, 18, 135-138.

Bisaillon, J. (2007a). Professional editing strategies used by six editors. *Written Communication*, *24* (4), 295-322.

Bisaillon, J. (2007b). Sur les traces d'un réviseur professionnel d'expérience. In J. Bisaillon (Sous la direction), *La révision professionnelle: processus, stratégies et pratiques* (pp. 49-73). Québec: Editions Nota Bene.

Burrough-Boenisch, J. (1999). International reading strategies for IMRD articles. *Written Communication*, *16* (3), 296-316.

Cloutier, F. (2001). La clarté : pour qui ? *Recherches en rédaction professionnelle*, *1* (1), 1-9.

Fitzgerald, J. (1987). Research on revision in writing. *Review of Educational Research, 57* (4), 481-506.

Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, *32* (4), 365-387.

Hayes, J. R., & Flower, L. S. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist, 41* (10), 1106-1113.

Hayes, J. R., Flower, L., Schriver, K. A., Stratman, J. F., & Carey, L. (1987). Cognitive processes in revision. In S. Rosenberg (Ed.). *Reading, writing, and language processes* (pp. 176-240). Cambridge, England: Cambridge University Press.

Holliway, D. R., & McCutchen, D. (2004). Audience perspective in young writers' composing and revising. Reading as the reader. In L. Allal, L. Chanquoy, & P. Largy (Eds.), *Revision. Cognitive and instructional processes*. Studies in Writing. Volume 13 (pp. 87-101). New York: Kluwer Academic Publishers.

Holsanova, J., Holmqvist, K., & Rahm, H. (2006). Entry points and reading paths on newspapers spreads: comparing a semiotic analysis with eye-tracking measurements**.** *Visual Communication*, *5* (1), 65-93. Sage Publications.

Laflamme, C. (2009). *Les modifications lexicales apportées par les réviseurs professionnels dans leur tâche de révision: du problème à la solution*. Thèse présentée à la Faculté des études supérieurs de l'Université de Laval dans le cadre du programme de doctorate en linguistique pour l'obtention du grade de Philosophiae Doctor (Ph.D). Département de Langues, Linguistique et Traduction, Faculté des Lettres, Université Laval, Québec. Disponível em file:///C:/Users/Maria%20da%20Gra%C3%A7a%20Pinto/Downloads/26291.pdf, acedido em 29 de julho de 2017.

Lanham, R. A. (2006). *Revising prose*. Fifth edition. New York: Pearson Longman.

Leclerc, S. (2006). *L'impact de la prise en compte du destinataire par deux réviseurs professionnels*. Mémoire présenté à la Faculté des études supérieures de l'Université de Laval dans le cadre du programme de maîtrise en linguistique pour l'obtention du grade de maître ès arts (M.A.). Départements de Langues, Linguistique et Traduction. Faculté des Lettres, Université de Laval. Québec. Disponível em file:///C:/Users/Maria%20da%20Gra%C3%A7a%20Pinto/Downloads/23656%20(1).pdf, acedido em 26 de julho de 2017

McCutchen, D. (2008). Cognitive factors in the development of children's writing. In C. A. MacArthur, S. Graham, J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of writing research*. (pp. 115-130). New York, London: The Guilford Press. Paperback edition. (Original edition 2006.)

Mišak, A., Marušić, M., & Marušić, A. (2005). Manuscript editing as a way of teaching academic writing: Experience from a small scientific journal. *Journal of Second Language Writing*, 14, 122-131.

Murray, D. M. (2013). *The craft of revision*. Fifth Anniversary Edition. Boston: Wadsworth Cengage Learning.

Nishino, T., & Atkinson, D. (2015). Second language writing as sociocognitive alignment. *Journal of Second Language Writing*, 27, 37-54.

Nwogu, K. N. (1997). The medical research paper: Structure and functions*. English for Specific Purposes*, *16* (2), 119–138.

Olson, D. R. (1994). *The world on paper*. *The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

Piaget, J. (1979). Comments on Vygotsky's critical remarks. *Archives de Psychologie, XLVII* (183), 237-249.

Pinto, M. da G. L. C. (2014). *A escrita. O papel da universidade na sua otimização*. CAPFLUP C07. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Pinto, M. da G. C. (2016). A escrita académica: um jogo de forças entre a geração de ideias e a sua concretização. *Signo*, 41, 53-71.

Pinto, M. da G. L. C. (2017). Da revisão na escrita: uma gestão exigente requerida pela relação entre leitor, autor e texto escrito. *Revista Observatório, 3* (4), 488-517. DOI: 10.20873/uft.2447-4266.2017v3n4p488.

Roussey, J.-Y., & Piolat, A. (2008). Critical Reading effort during text revision. *European Journal of Cognitive Psychology*, *20* (4), 765-792.

Sollaci, L. B., & Pereira, M. B. (2004). The introduction, methods, results, and discussion (IMRAD) structure: a fifty-year survey. *J Med Libr Assoc*., *92* (3), 364-367.

Sommers, N. (1978). Response to Sharon Crowley, "Components of the composing process". *College Composition and Communication*, *29* (2), 209-211.

Vandendaele, A, De Cuypere, L., & Van Praet, E. (2015). Beyond "trimming the fat". The sub-editing stage of newswriting. *Written Communication*, *37* (4), 368-395.

PIBID-LETRAS EM AÇÃO: DO LER PARA APRENDER, PARA APRENDER PARA LER

Sayonara Abrantes de Oliveira Uchoa

Universidade Federal da Paraíba – PROLING. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB. sayonara.uchoa@ifpb.edu.br. Cajazeiras – PB, Brasil.

Symara Abrantes Albuquerque de Oliveira Cabral

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – IFPB. symara_abrantes@hotmail.com . Cajazeiras – PB, Brasil.

Resumo:

Apresenta a sistematização de resultados de projeto de leitura desenvolvido em escolas da rede pública de ensino do alto sertão paraibano veiculado ao Curso de Licenciatura em Letras do IFPB/PIBID/CAPES. Partimos do pressuposto de que todas as fases constitutivas do ensino são perpassadas pelo ato de ler e, neste sentido, torna-se ação fundamental ao contexto educacional e à vida. No entanto, o que se vivencia é uma constante preocupação com uma visão meramente conteudista e poucos, talvez raros, momentos dedicados ao ensino de leitura. A impressão que se tem, ao adentrar a escola, é que ensinar a ler é uma ação limitada à fase de alfabetização e esquecida nas demais fases do ensino, que se limitam ao incentivo à leitura. Assim, o que se presencia é a necessidade de estender esse ensino para todas as fases, visto que a maioria das dificuldades de aprendizagem, vivenciadas na escola, advém da falta de habilidade leitora, condição para um letramento eficaz. A partir desta visão, produtos de uma pesquisa-ação, foram estabelecidas estratégias voltadas ao desenvolvimento da leitura, implementadas em turmas de Ensino Fundamental. Para o desenvolvimento das estratégias envolvidas neste trabalho, buscamos fundamentos teóricos sobre leitura em Kleiman (2011), Solé (1998), Bortoni-Ricardo (2012) e, para discutir aspectos relacionados aos gêneros, em Marcuschi (2011), dentre outros que contribuem para as reflexões sobre letramento e ensino. Os resultados apontam para a melhoria da aprendizagem, sobretudo no que diz respeito à autonomia do fazer-se leitor e aprendiz.

Palavras-chave:

Leitura; ensino; aprendizagem.

Palavras iniciais

Integrado às ações do Programa de Iniciação à Docência – PIBID/CNPQ e às pesquisas de doutoramento em Linguística pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística de Universidade Federal da Paraíba – UFPB o projeto, cujos resultados aqui serão apresentados, foi organizado de modo a estabelecer levantamentos iniciais e ações de intervenção sob o prisma do desenvolvimento da leitura, considerada habilidade fundamental à imersão do indivíduo no universo letrado ao qual faz parte.

Parece contraditório discutir "imersão" em um universo "do qual já faz parte", mas não o é, visto que ocorreu a detecção e um panorama diferente do que é divulgado contantemente nos meios educacionais, ou seja, deparamo-nos com grupos de alunos que têm acesso aos mais diversos portadores textuais, que estão imersos na tecnologia dentro e fora da escola, além de interatigem com gêneros textuais através do livro didático ou de livros diversos na biblioteca. Todavia, o que mais nos chamou a atenção foi o fato de que, mesmo diante de todo esse aparato, alguns alunos continuam desmotivados e não se constituem leitores proficientes.

Partimos do pressuposto de que a escola, nos dias atuais, está tão preocupada com o ensino de leitura numa perspectiva de letramento, como apregoado pelos documentos normativos, que deixa para trás fases importantes, ou seja, esquece-se de que o processo de alfabetização, e o desenvolvimento daa capacidade leitura são fases essenciais para um letramento efetivo. Caso contrário, o aluno não disporá de ferramentas necessárias para desenvolver as mais diversas leituras em seu contexto de uso e, desta maneira, ficará limitado a umas leituras em detrimento de outras.

Tal aspecto é explicado por Sousa; Serafim (2012, p. 23) ao definirem que a alfabetização é um processo totalmente interligado ao letramento e isso ocorre não em parâmetros de superioridade ou inferioridade, sobretudo pelo fato de ser uma ação mediadora do processo de desenvolvimento do letramento. Desta maneira, a alfabetização consiste na via de acesso ao letramento, visto que o indivíduo que faz uso da leitura e escrita obtém o acesso à cultura letrada para fins sociais.

Não estamos querendo dizer que um indivíduo não alfabetizado por possua níveis de letramento, ao contrário, ele consegue interagir em situações e práticas

sociais que usam a escrita, mas com certa dificuldade e, às vezes, de foram restrita. É necessário, pois, perceber a importância de todas as fases deste processo, desde a decodificação até a construção de padrões metacognitivos para que os leitores sejam capazes de interagir, efetivamente, como tais situações comunicativas.

Assim, o projeto **"PIBID - Letras em ação: do ler para aprender, para o aprender para ler"** propôs um repensar sobre o ensino de leitura significativo, discutindo estratégias para o seu desenvolvimento que atendessem às necessidades linguísticas em seus aspectos individuais e coletivos e, por tal, oportunizando o ensino de leitura como meio de inserção social.

Trata-se, pois, de um repensar sobre a leitura enquanto processo contínuo e permanente, haja vista que, sendo a produtividade uma condição da língua, novos gêneros, diferentes situações de produção e propósitos comunicativos, assim como novas linguagens, são constantemente criados e, assim, é necessário que o aluno desenvolva ferramentas, habilidades necessárias para constituir-se leitor proficiente em diferentes eventos de letramento.

Esta pesquisa tem por base uma pesquisa de intervenção, fundamentada em bases teóricas que transitam entre as teorias de leitura, de gênero e do ensino. Os dados obtidos são analisados quantiqualitativamente e apresentados de forma reflexiva, estabelecendo uma relação analítico-reflexiva entre teorias e resultados práticos.

Com base nos aspectos supramencionados, os resultados oriundos deste estudo contribuem para um repensar sobre o ensino de leitura, ou seja, um olhar sobre em quais momentos o glamour e a errônea compreensão de metodologias inovadoras, difundidas apenas por documentos normativos, criou uma ponte que nos fez, enquanto educadores, ultrapassarmos fases importantes do ensino e que desencadearam tantas dificuldades para os nossos alunos.

Pressupostos teóricos

"Os alunos não leem. Eles não gostam de ler, por mais estímulos que os professores apresentem"... Esses e outros discursos já fazem parte do itinerário de

professores durante encontros pedagógicos e surgem como justificativa para o fato de que, como presenciado junto ao público-alvo desta pesquisa, grande parte dos alunos concluem o Ensino Fundamental sem desenvolver habilidades mínimas de compreensão leitora, fato que sentencia estes educandos à inabilidade de aprender, de interagir por meio de situações intermediadas pelo ato de ler.

Conforme já apontado, nossa principal preocupação é com a falta de sistematização do ensino de leitura, ou seja, em geral há uma visão de certa maneira deturpada do que vem a ser este ensino numa perspectiva de letramento, como se o aluno aprendesse a ler por "osmose", com o simples contato com os gêneros textuais.

A esse respeito, Soares (2003) assevera que

> Sem proposições metodológicas claras, estamos correndo o risco de ampliar o fracasso escolar, ou porque rejeitamos o tradicionais métodos, em nova de uma nova concepção de aprendizagem da escrita da leitura, sem orientar os professores na "tradução" dos resultados gerados pelas pequisas em uma prática renovada em sala de aula, ou porque não saberemos resolver o conflito entre uma concepção construtivita da alfabetiação e a ortodoxia da escola, ou, finalmente, porque podemos incorrer nos espontaneísmo, considerado, por falta de suficiente formação teórica, qualquer atividade como atividade intelectual e qualquer conflito como conflito cognitivo. E não temos o direito de submeter mais uma vez, as crianças brasileiras a tentativas fracassadas de lhes dar acesso o mundo da escrita e da leitura (Soares, 2003, p. 131).

Para dar continuidade a esta discussão, é necessário deixar claro que adotamos a concepção de leitura numa perspectiva interativa e é ela que nos dá a base para o transcurso da pesquisa. Koch (2011) deixa claro que

> ... a concepção de texto aqui apresentada subjaz o postulado básico de que o sentido não está no texto, mas se constrói a partir dele, no curso de uma interação. Para ilustrar essa afirmação, tem-se recorrido com frequência à metáfora do *iceberg*: como este, todo texto possui apenas uma pequena superfície exposta e uma imensa área imersa subjacente (Koch, 2011, p. 25).

Fazendo menção à metáfora do *iceberg* apresentada por Koch (2011), percebemos a importância de construir práticas de leitura que levem o aluno a perceber que não há aspecto mais relevante que outro na construção dos sentidos do texto, mas que cada elemento é igualmente importante e interdependente. Mas é fundamental levar em consideração todos os aspectos: a compreensão dos aspectos

linguísticos e extralinguísticos, visto que a percepção desses é guiada pelas pistas daqueles.

Oliveira (2008) chama a atenção para a observação da construção da significação dos sentidos no texto, declarando que

> O que é importante diferenciar aqui é (1) o significado lexical das palavras que compõem um texto e o (2) sentido que um leitor constrói a partir da leitura que impõe a um texto. Este é construído pelo leitor a partir dos conhecimentos prévios que ele traz para o ato da leitura, os quais são construídos por seus conhecimentos enciclopédicos, textuais e linguístico. Os significados lexicais literais são parte do conhecimento linguístico do leitor, assim como são parte dele os significados gramaticais. Se o leitor carece de algum desses conhecimentos, ele terá dificuldades para construir um sentido par um determinado texto (Oliveira, 2008, p. 144).

Ao adotarmos esta visão, ratificamos que a leitura somente é possível quando ocorre um jogo coordenado, ou seja, a interação entre o autor- texto - leitor que intemedeiam os conhecimentos de mundo que podem ser acionados para preencher as lacunas de sentido existentes no texto.

Do ponto de vista do ensino, trata-se de uma visão que agrega, reconhecendo o valor de cada ação, os modelos de processamento que ora se limitavam as partes, à materialidade textual em detrimento dos conhecimentos de mundo; ora, faziam o inverso. Assim, "(...) nos modelos interativos, ambos os tipos de processamento se inter-relacionam no processo de acesso ao sentido" (Kleiman, 2011, p. 31),

Acerca desta visão sobre os processos de compreensão do texto, Moura; Martins (2012, p. 90) buscam Marcuschi (2008) para enfatizar que

> [...] nenhum texto é capaz de provocar sentido somente por sua materialidade linguística. Todo texto carece de outro sujeito, o leitor, que a partir do texto escrito, aciona seu repertório de conhecimento sociocultural, adquirido nas relações, para lhe atribuir sentido. O envolvimento do leitor resultará de um processo de compreensão de toda a complexidade que envolve o texto e seu contexto de produção (Moura; Martins, 2012, p. 31).

É exatamento nessa complexidade que envolve o texto e seu contexto defendida por Marcuschi (2008) que repousa a ideia por nós defendida. É preciso perceber que textos não são produtos, mas processos através dos quais os leitores,

de posse de habilidades cognitivas e metacognitivas de leitura122, mergulham em sentidos pretendidos e constroem, intermediados por conhecimentos linguísticos e extralinguísticos, suas conclusões. Trata-se, pois, de um trabalho interativo qual o qual convergem nos eventos comunicativos ações linguísticas, sociais e cognitivas (Marcuschi, 2008).

A partir deste limiar, é necessário deixar claro que por se tratar de um processo interativo requer do leitor a apropriação de etapas visto que, conforme destaca Sim-Sim (2009, p. 09) "Ler é compreender o que está escrito. A leitura é acima de tudo um processo de compreensão que mobiliza simultaneamente um sistema articulado de capacidades e conhecimentos".

Para compreender o que está escrito o aluno necessita mobilizar, inicialmente, o conhecimento do sistema gráfico. Não significa desconsider as outras fases anteriores, ou seja, a decodificação é uma fase extremamente importante para a construção de habilidades leitoras, mas somente uma fase igualmente importante às demais.

Solé (1998, p. 24), tomando como base teórica o modelo interativo, descreve assim o complexo ato de ler

> Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como *input* para o nível seguinte; assim, através de um processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-fônico) através de um processo descendente. Assim, o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento de mundo e seu conhecimento do texto para construir uma interpretação sobre aquele (Solé, 1998, p. 24).

A esse respeito, é importante destacar que "Os alicerces da rapidez, eficácia e automaticidade do reconhecimento de palavras são estruturados nesta etapa da aprendizagem. E o sucesso na decifração é, como referimos, a pedra fulcral da

122 A metacognição ou metacompreensão, assim como definida por Bolivar (2002) refere-se, enfim, à capacidade do leitor estabelecer as relações necessárias para conectar os diferentes conhecimentos que se entrelaçam em um texto, visto que, muito está no nível explícito, mas grande parte encontra-se no implícito ou apenas são pistas para que se volte aos conhecimentos prévios ou ao contexto.

leitura" (Sim-Sim, 2009, p.10), além disso, a apropriação de um repertório lexical, promovido pelo contato com a escrita antes e durante o processo educacional corresponde a um forte aliado deste aprendente no momento de apropriação do código escrito formal, através da alfabetização, pois, "(...) aprender a decifrar significa reconhecer o significado da palavra escrita, quanto mais amplo e diversificado for o conhecimento lexical da criança, maior será a facilidade na aprendizagem da decifração (Sim-Sim, 2009, p. 22)".

Por outro lado, destacamos, ancorados em Magalhães e Machado (2012, p. 51), que o processo de leitura não se inicia nem se finda no momento da decifração, mas se expande por todas as ações do antes e do após. Neste sentido, o processo precisa buscar aporte aos objetivos, às ideias e experiências prévias, haja vista que, dada a complexidade deste processo, faz-se necessário um envolvimento profundo com os textos por meio de previsões e inferências mas que são orientadas, indicadas pelo conteúdo linguístico marcado no texto que, por sua vez, também gera os limites e caminhos a serem seguidos na busca pelos conhecimentos de mundo que poderão ser associados a cada atividade de leitura (Solé, 1998).

Neste emaranhado de ações, fica evidente que os textos são uma construção nos quais nem todas as informações estão explicitamente postas, grande parte de seu conteúdo encontra-se implícito e evidenciado nas entrelinhas. Requer, pois, do leitor, a capacidade de buscar nas pistas textuais, sobretudo nas marcadas no léxico os caminhos para a realização de predições, inferências, o levantamento de hipóteses cotextuais ou contextuais, a busca de conhecimentos de mundo, adquiridos na imersão em eventos de letramento, enfim, trata-se de um processo complexo para o qual o aluno precisa ser preparado, orientado, requer, pois, a mediação docente.

Na escola, o papel do mediador é destinado ao professor, cuja função é estabelecer parâmetros didáticos para que os alunos compreendam as regularidades da língua, que sejam guiados por todas as fases do processo de aquisição desta cultura letrada, desde a alfabetizaçao até a mobilização de conhecimentos de mundo, da decodificação ao uso da língua na interação social (Rojo, 2009, p. 10).

Sobre esse processo de mediação, Freitas (2012) relata que

> Mediar o desenvolvimento da leitura é exercitar a compreensão do aluno, transformando-o de leitor principiante em leitor ativo. Isso pressupõe desenvolver sua capacidade de ler com segurança, de decodificar com clareza e reconhecer com rapidez as palavras para uma leitura fluente. Realizar previsões, formular e responder questões respeito do texto, extrair ideias centrais, identicar conteúdos novos e dados, relacionar o que lê com sua realidade social e particular, ler o que está subjacente ao texto, valer-se de pistas para fazer inferências, sumarizar, ser capaz de dialogar com outros textos sao habilidades que vão constuindo o sujeito leitor em formação em leitor proficiente (Freitas, 2012, p. 68).

Fica evidente a importância do mediador neste processo e, a cada passo conquistado pelo aluno/leitor, a cada fase vencida ele mesmo começa a perceber a sua autosuficiência quando já demonstra habilidades para o desenvolvimento da cada etapa da leitura, de acordo com cada gênero textual, visto que cada situação de linguagem requer o leitor a mobilização de determinadas habilidades.

Solé (1998) explica essa inter-relação da seguinte maneira:

> Quando o leitor se situa perante o texto, os elementos que o compõem geram nele expectativas em diferentes níveis (o das letras, das palavras...), de maneira que a informação que se processa em cada um deles funciona como *input* para o nível seguinte; assim, através de processo ascendente, a informação se propaga para níveis mais elevados. Mas simultaneamente, visto que o texto também gera expectativas em nível semântico, tais expectativas guiam a leitura e buscam sua verificação em indicadores de nível inferior (léxico, sintático, grafo-fônico) através de um processo descendente. Assim, o leitor utiliza simultaneamente seu conhecimento de mundo e seu conhecimento do texto, para construir uma intepretação sobre aquele (Solé, 1998, p. 24).

Por fim, acreditamos que a leitura, por ser essa atividade complexa, requer do leitor a capacidade de mobilizar muitos conhecimentos. No entanto, há sempre um ponto de partida, visto que não cabe ao ato de ler a realização desconexa de suposições. O texto, através de sua materialidade linguística, resguarda as escolhas lexicais feitas pelo autor perante um propósito comunicativo e, desta forma, direciona os caminhos a serem trilhados pelo leitor na construção dos sentidos por meio da mobilização dos conhecimentos e o preenchimento dos espaços vazios deixamos na progressão do texto.

Percurso metodológico: da teoria à prática

A principal motivação para o desenvolvimento do projeto foi a avaliação inicialmente realizada junto aos alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental de uma unidade educacional situada no alto Sertão paraibano do Brasil. Trata-se de uma escola da rede estadual de ensino e que atende, em média, mil alunos distribuidos nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental.

O levantamento preliminar teve como objetivo a definição de estratégias para o desenvolvimento de ações interventivas pelos alunos do Curso de Licenciatura em Letras do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba – Campus Sousa, com o financiamento do Programa de Iniciação à Docência – PIBID/CNPQ.

A escolha dos grupos a serem envolvidos no projeto decorreu na indicação da própria escola e da visualização dos níveis de aprendizagem demonstrados pelos rendimentos escolar dos alunos. Percebeu-se, inicialmente, que o maior nível de dificuldades de aprendizagem e de baixo rendimento, além de evasão escolar, estava concentrado em turmas do terceiro ano do Ensino Fundamental.

De posse dessas informações preliminares, buscou-se a criação de instrumentos para a visualização das condições de leitura do público selecionado. Esse foi criado com base em uma estrutura de perguntas e respostas e aplicado com todos os alunos do grupo, de modo a verificar a desenvoltura destes alunos de acordo com o quadro norteador dos descritores de leitura para o final dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

QUADRO 1: Descritores para o ensino de Leitura – Anos iniciais do Ensino Fundamental.

TÓPICO I Procedimentos de leitura	D1– Localizar informações explícitas em um texto. D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. D4 – Inferir uma informação implícita em um texto. D6 – Identificar o tema de um texto. D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.
TÓPICO II Implicações do Suporte, do Gênero e/ou do Enunciador na Compreensão do Texto	D5 – Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.). D9 – Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros.

TÓPICO III Relação entre textos	D15 – Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação com textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daquelas em que será recebido.
TÓPICO IV Coerência e Coesão no Processamento do Texto	D2 – Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. D7 – Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. D8 – Estabelecer relação causa /consequência entre partes e elementos do texto. D12 – Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc.
TÓPICO V Relações entre Recursos Expressivos e Efeitos de Sentido	D13 – Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados. D14 –Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações.
TÓPICO VI Variação linguística	D10 – Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto.

Fonte: http://portal.inep.gov.br/web/saeb/31 - Adaptação

A partir da análise das respostas dos alunos para o questionamento inicial, obtivemos os seguintes resultados:

Dos 25 alunos do 3º ano do Ensino Fundamental, 10 não conseguem decodificar. Dos 15 que decodificam, apenas 6 demonstraram capacidade de estabelecer relações entre informações entre cotexto e contexto. Os textos que apresentam implícitos representam verdadeiro desafio para os alunos inseridos na pesquisa, visto que os que decodificam, não são capazes de estabelecer relações entre o posto e o implícito.

A esse respeito, Moura e Martins (2012, p. 90) enfatizam que

> O trabalho pedagógico com a leitura visa possibilitar ao aluno o contato com diversos contextos de uso da linguagem, orais ou escritos, para aprender a adequá-la às diversas situações vividas no cotidiano. Nesse contexto de interação entre professor, aluno e texto, o papel do professor é o de mediador, colaborando com seus interlocutores na construção de sujeitos: questionando, sugerindo, provocando reações, exigindo explicações sobre as informações ausentes no texto, refutando, polemizando, concordando e negociando sentidos mediante as pistas deixadas no texto.

Diante a inquietação exposta, assumimos neste projeto a posição de que é fundamental promover condições para que o educando desenvolva sua capacidade leitora e aprendizagens significativas através de uma proposta metodológica.

Sob essa ótica, buscamos despertar o gosto pela leitura pelo passo inicial: é preciso saber ler, compreender, aprender a inferir, a manejar os mecanismos linguísticos imbricados nos textos para chegar a compreender como os textos são mobilizados, como são processados os fenômenos lexicais e como estes padrões se constroem, visto que o maior elemento desestimulador o leitor é a própria incapacidade de ler, e ler aqui adotado como sinônimo de compreender.

Com base na localização das habilidades necessárias ao desenvolvimento da leitura, estruturamos um organograma norteador para o desenvolvimento das ações interventivas, numa perspectiva mediadora, assim apresentado:

Figura 1: Estrutura organizacional para o planejamento didático

Fonte: Construção coletiva em evento de planejamento / 2017.

Metodologicamente, tomamos como ponto de partida a execução de atividades prévias ao desenvolvimento da leitura propriamente dita, ou seja, os alunos foram levados a imergir no contexto literário através de encenações, teatro de fantoches e contação de histórias semanalmente.

Tratava-se apenas do primeiro passo, pois, em seguida, todas as fases descritas pelo organograma norteador foram desenvolvidas, respeitando-se o nível

de cada aluno e de modo a promover a interação do mesmo com novas situações de uso da língua, ou seja, a escolha dos gêneros textuais a serem trabalhados era definida pelo nível em que se encontravam os leitores, a faixa etária, o contexto de produção dos textos e a relação destes com o público-alvo.

Desta maneira, no transcurso de dois semestres, foram desenvolvidas ações interventivas semanais, ora coletivas, ora individualizadas, personalizadas. Cada passo foi sendo acompanhado em um diário individual de cada aluno e, periodicamente foram aplicadas novas atividades para averiguar a progressão ou não, ou não, destes discentes no que tange à capacidade de ler.

Com este direcionamento, todas as atividades foram trabalhadas seguindo uma progressão, ou seja, cada texto foi explorado de modo a ocorrer a construção das habilidades de D1– Localizar informações explícitas em um texto; D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; D4 – Inferir uma informação implícita em um texto; D6 – Identificar o tema de um texto; D11 – Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato.

Ao ser detectado o avanço nos descritores relacionados aos procedimentos de leitura, ocorria, gradativamente, a inserção de textos que instigassem a exploração dos descritos relacionados aos tópicos II, III, IV, V e VI.

Colhendo resultados

> Vale a pena ser ensinado tudo o que une e tudo o que liberta. Tudo o que une, isto é, tudo o que integra cada indivíduo num espaço de cultura e de sentidos. Tudo o que liberta, isto é, tudo o que promove a aquisição de conhecimentos, o despertar do espírito científico. [...] e tudo o que torna a vida mais decente (Nóvoa, 2003, p. 85)

Amparados na reflexão de Nóvoa (2003), percebemos quão produtivas foram as ações interventivas desenvolvidas com os alunos envolvidos no projeto, tanto para os bolsistas / PIBID que foram inseridos em uma experiência ímpar de ensino e aprendizagem, quanto para os alunos da escola que acolheu o projeto.

Ensinar a ler vale a pena porque liberta, dá ao aluno a possibilidade de dispor de ferramentas necessárias para interagir com situações diversas nas quais a

percepção e compreensão da linguagem escrita representa degrau para liberdade, para aprendizagem, aquisição de novos conhecimentos, ou seja, para atuar com agente de sua própria história. Neste sentido, é fundamental ensinar a ler, sobretudo na escola para a vida.

A esse respeito, Solé (1998) assevera que

> Se as estratégias de leitura são procedimentos e os procedimentos são conteúdos de ensino, então é preciso ensinar estratégias para a compreensão de textos. Estas não amadurecem, nem se desenvolvem, nem emergem, nem aparecem. Ensinam-se – ou não se ensinam – e se aprendem – ou não se aprendem (Solé, 1998, p. 70).

Evidencia-se, pelos dados inicialmente apresentados que, embora muito já tenha sido discutido sobre o ensino de leitura e, principalmente, de como fazer o aluno desenvolver o gosto pela leitura, deparamo-nos com um problema mais grave, ou seja, com uma realidade na qual os alunos encontram à disposição em quantidade e diversidade de portadores textuais, ações e projetos de estímulo à leitura, mas, em contraponto, dispõem do maior elemento desestimulador: a ineficiência leitora, ou seja, do empecilho de como fazer-se leitor quando não se domina essa capacidade.

Neste sentido, partimos da reflexão de que

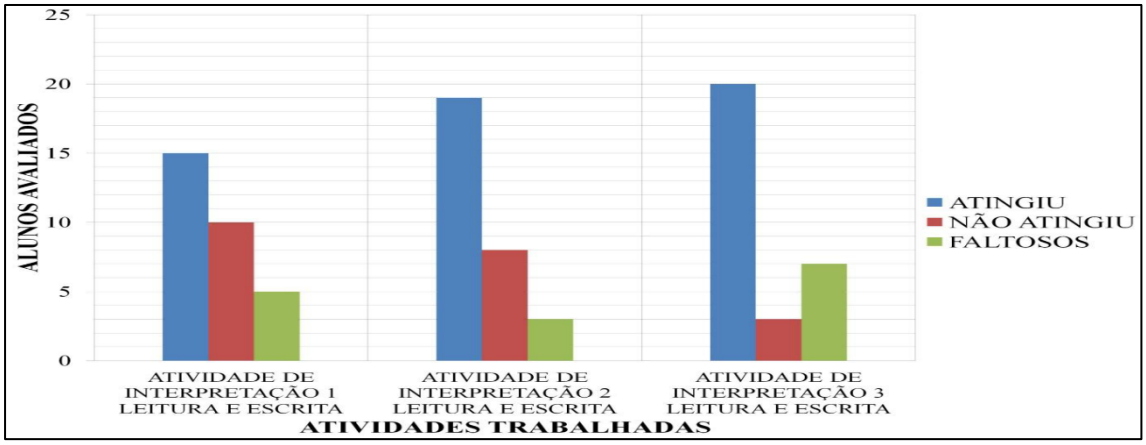
> Ninguém gosta de fazer aquilo que é difícil demais, nem aquilo do qual não consegue extrair sentido. Essa é uma boa caracterização da tarefa de ler em sala de aula: para uma grande maioria dos alunos ela é difícil demais, justamente porque ela não faz sentido. (Kleiman, 2007, p. 16)

Ratificamos que somente a interação com os textos não é suficiente para que o educando aproprie-se de orientações para compreender os mecanismos engajados no texto para a produção dos sentidos, é importante que ele aprenda a aprender, aproprie-se de condições mínimas para o desenvolvimento de estratégias de leitura.

Guiados pelo percurso metodológico construído para o projeto, as atividades foram intermediadas por outras destinadas à averiguação da capacidade de construir os sentidos a partir dos textos. Partimos do pressuposto de que os alunos, ao interagirem com os textos em diferentes ações mediadas construiriam padrões,

raciocínios, habilidades que os fariam progredir em novas leituras. Com base nessas aferições, obtivemos o seguinte resultado no período de janeiro a setembro de 2017:

GRÁFICO 1: Resultados comparativos de atividades avaliativas



Fonte: Pesquisa-ação / 2017.

A construção das atividades avaliativas foram guiadas pelo critério de progressão e continuidade do processo. Assim, as habilidades trabalhadas e orientadas pelos descritores de leitura representaram o elemento norteador para a escolha dos textos e a elaboração das questões sobre os mesmos.

Cada uma das atividades foi construída com dez questões discursivas, cuja resolução direcionava os alunos ao desenvolvimento de procedimentos de leitura, ou seja, D1– Localizar informações explícitas em um texto; D3 – Inferir o sentido de uma palavra ou expressão; D4 – Inferir uma informação implícita em um texto; D6 – Identificar o tema de um texto; D11 – Distinguir um fato da opinião relativa.

Era considerado satisfatório o desenvolvimento de 70% das questões de modo a atender os critérios previamente definidos. Assim, percebe-se, através do gráfico, que ocorreu um crescimento satisfatório no número de alunos que atingiram os objetivos propostos nas atividades de leitura, ou seja, de 15 para 20 alunos que obtiveram êxito.

Com a continuidade do processo, ficou evidente o engajamento de alunos que antes se omitiam, demonstravam desinteresse ou até aversão ao projeto. Destaque-se, ainda, que se percebeu o interesse mais acirrado dos mesmos em atividades de mediação individualizada, visto que nas coletivas, estes alunos demonstravam

afastamento, silenciamento e, quando convidados a participar, logo justificavam que "não sei ler ".

Progressivamente, os alunos que apresentam maior nível de dificuldade começaram a demonstrar engajamento nas atividades coletivas, além de maior interesse, ao frequentarem mais a biblioteca, não se omitir a participar de rodas de leitura e discussão de textos, desenvolver as atividades de casa e de sala, além de demonstrar uma maior desenvoltura na expressão oral e escrita.

Os trabalhos continuam, visto que acreditamos tratar-se de um processo lento para extremamente produtivo. Em setembro de 2017, os 15 alunos que inicialmente sequer decodificavam, já conseguem ler e compreender textos de natureza diversa.

Acreditamos, enfim, que o elementos mais importante e altamente tangenciado pela educação brasileira é a aprendizagem da leitura. Camufla-se necessidades básicas eventos e projetos que em pouco ou, às vezes, em nada contribuem para contribuir na formação de indivíduos efetivamente leitores, capazes de interagir e libertar-se através da leitura.

Considerações finais

Por meio das ações desenvolvidas e dos resultados vivenciados foi possível concluir a eficiente relação entre teoria e prática e as múltiplas possibilidades didáticas oriundas da vivência de licenciandos no dia a dia da escola com a experiência leitora. As ações proporcionadas pelo PIBID-Letras contribuíram para o progresso da leitura e da aprendizagem dos discentes envolvidos, como também para a inserção dos pibidiados no universo da docência e da divulgação científica.

A percepção dos resultados do projeto sob o olhar de "ler para aprender, para aprender para ler" ratifica a percepção de que é fundamental constituir um novo olhar metodológico voltado ao ensino de leitura, com base numa consciência linguística, devido ao fato de que o maior nível de desinteresse pelo mundo da leitura reside na dificuldade em penetrá-lo, pois não há prazer em degustar de algo resultado é insípido.

Assim, ler não se estabelece apenas pelo contato com os portadores textuais e, desta forma, é preciso que a escola invista em atividades de mediação de leitura para que os alunos possam apropriar-se de padrões significativos e desenvolver habilidades de leitura. É necessário que os docentes invistam em estratégias para o desenvolvimento dessa consciência linguística promotora de leituras significativas.

Referências bibliográficas:

Brasil. Ministério da Educação do Brasil. (2008) PDE*: Plano de Desenvolvimento da Educação*: SAEB: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep.

Bolivar, C. R. (2002). *Mediación de estrategias metacognitivas en tareas divergentes y transferencia recíproca. Investigación y Postgrado*, *17* (2). Disponível em: http://www.scielo.org.ve/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872002000200003. Acesso em: 10/02/2017.

Freitas, V. A. L. (2012). Mediação: estratégia facilitadora da compreensão leitora. In S. M. Bortoni-Ricardo [et al], *Leitura e Mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola.

Kleiman, Â. (2011). *Leitura:* ensino e pesquisa. 4.ed. São Paulo: Pontes Editores.

_____. (2007) Letramento e suas implicações para o ensino de língua materna. *Signo, 32* (53), 1-25.

Koch, I. V., & Elias, V. M. (2011). *Ler e compreender*: os sentidos do texto. 5. ed. São Paulo: Contexto.

Magalhães, R., & Machado, V. R. (2012). In: Bortoni-Ricardo, Stella Maris. [et al] *Leitura e Mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola.

Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.

Moura, A. A. de, & Martins, L. R. (2012). *A mediação da Leitura:* do projeto à sala de aula. In: Bortoni-Ricardo, Stella Maris. [et al] *Leitura e Mediação pedagógica*. São Paulo: Parábola.

Oliveira, L. A. (2008). *Manual de Semântica*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Rojo, R. (2009). *Letramentos múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Editora Parábola.

Sim-Sim, I. (2009). *O ensino de leitura:* decifração. Ministério da Educação. Biblioteca Nacional de Portugal.

Soares, M. (2003). *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Artmed.

RASURAS NAS SÉRIES INICIAIS E FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL II

Taísa Martins Jordão
Universidade Estadual de Maringá (UEM), departamento de pós-graduação em Letras.
taisajordao94@gmail.com . Maringá, Brasil.

Resumo:

Neste estudo, partimos da hipótese de que rasuras feitas pelos escreventes podem indiciar conflitos vividos por eles no processo de aquisição da escrita, uma vez que elas são entendidas por alguns pesquisadores como Capristano (2013), Capristano e Chacon (2014) e Machado (2015), como momentos em que o escrevente suspende o gesto de escrever para voltar-se sobre aquilo que escreveu, retomando sua escrita, reformulando-a e reconhecendo diferenças entre a sua escrita e a escrita do outro. Sendo assim, objetivamos à luz desse pressuposto, investigar rasuras presentes na produção escrita de alunos de turmas de 6º ano e de turmas de 9º ano do Ensino Fundamental II de uma escola estadual da cidade de Terra Boa - PR, especificamente aquelas que emergem sem a intervenção de um professor, a fim de verificar se o tempo de imersão e de circulação dos alunos em práticas sócio históricas agenciadas pela escola mudam os tipos e a quantidade de conflitos dos escreventes com relação a rasura. Assim, observaremos em quais dimensões da escrita, as crianças têm mais conflitos, seja, por exemplo, na dimensão da ortografia, ou na dimensão textual envolvendo, por exemplo, a coesão e coerência, ou, ainda, em relação à distribuição de espaços em brancos com a hipossegmentação e hiperssegmentação, por exemplo, fazendo, especialmente, uma análise quantitativa dos dados das rasuras. Nesse sentido, o trabalho estará fundamentado teoricamente em estudos de Street (2014), Rojo (1995) e Kleiman (1998) com estudos sobre letramento e em Capristano (2013, 2014) e Machado (2015) com discussões sobre rasuras.

Palavras-chave:

Rasuras; Ensino Fundamental II; Práticas de Letramento.

Introdução

Neste trabalho, partimos da hipótese, formulada e desenvolvida por trabalhos como Capristano (2013), Capristano e Chacon (2014) e Machado (2015) de que rasuras (apagamentos, escritas sobrepostas, inserções de traços etc.) deixadas pelos escreventes em seus enunciados escritos podem indiciar conflitos vividos por eles no processo de produção escrita, ligados à heterogeneidade da língua e da própria escrita , ou seja, as rasuras possibilitam ao pesquisador percorrer caminhos trilhados pelos escreventes durante o momento de produção de seus enunciados escritos, uma vez que, esses escreventes demonstram, pela rasura, conflitos na representação que têm da (sua) escrita, conflitos ligados a elementos diversos presentes em práticas orais e letradas pelas quais esses escreventes circulam.

Nesses mesmos trabalhos, as rasuras são interpretadas, teoricamente, como momentos nos quais o sujeito escrevente, segundo Capristano e Chacon (2014) "[...] deixa de ocupar a posição de utilizador de estruturas da sua língua e passa, momentaneamente, a ocupar o lugar de observador dessas estruturas", supondo, assim, que as rasuras são momentos em que o escrevente suspende o gesto de escrever para voltar-se sobre aquilo que escreveu, retomando sua escrita, reformulando-a e reconhecendo diferenças entre a sua escrita e a escrita do outro.

Nesse sentido, as contribuições de Capristano (2013) fazem com que consideremos as rasuras não como meros índices de conhecimento do escrevente que pretende evitar falhas na produção de seus enunciados, conscientemente, mas, sim, de um sujeito que, imerso no funcionamento linguístico, reconhece, de forma inconsciente, uma diferença entre o que escreveu e o que deveria escrever, mesmo que o que deveria escrever não corresponda exatamente ao esperado pelas convenções ortográficas.

À luz desses pressupostos, o objetivo deste trabalho é investigar rasuras, (apagamentos, sobreposições, inserções, cancelamento etc.) especialmente, aquelas que emergem sem a intervenção de um professor ou outro interlocutor, em enunciados escritos por alunos ao longo do Ensino Fundamental II, que cursam turmas de 6 e 9 ano, a fim de verificarmos os diferentes modos dos escreventes compreenderem a (sua) escrita e à escrita do outro, a partir das marcas que são evidenciadas nas rasuras, uma vez que, os sujeitos escreventes estão inseridos em práticas letradas, fazendo com que ele, ao rasurar, vivencie, necessariamente, suas

práticas letradas diversificadas internalizadas por eles em todo período de vivência escolar e social.

Neste sentido, partimos da hipótese que se ancora em estudos de Capristano (2013) de que estudar as rasuras possibilitam ao pesquisador percorrer caminhos trilhados pelo escrevente durante o momento de produção de seu enunciado escrito, uma vez que, os escreventes em momentos de escrita, demonstram, pela rasura, conflitos na representação da (sua) escrita, ancorando-se em elementos de diversas práticas orais e letradas que se relacionam com a heterogeneidade constitutiva da escrita.

Capristano (2013) evidencia que as "recusas" que são expressas nos enunciados apagados, rabiscados e suas "escolhas" que são visualizadas nos enunciados "finais" dos escreventes podem ser compreendidas a partir de diferentes modos de conceber a (sua) escrita.

Diante o exposto, para trabalharmos com a base teórica de letramento e rasuras, inicialmente, revisaremos os conceitos acerca de ambos os estudos, como também, os conceitos de aquisição da escrita. Assim, organizamos este texto da seguinte forma: discorremos brevemente sobre os conceitos acima apresentados e que são a base teórica deste estudo para, em seguida, apresentarmos o objeto da pesquisa, com a descrição dos procedimentos metodológicos utilizados para chegarmos aos resultados, a fim de entendermos as contribuições deste estudo.

Rasura e a Aquisição da Escrita

É sabido que, a partir do objetivo teórico pré-estabelecido, há diversas concepções de escrita, no entanto, em nossos estudos e dado à natureza do material investigado neste artigo, optamos por considerar a escrita a partir da sua relação com as práticas sociais, assumindo-a em seu modo heterogêneo de constituição.

Para tanto, adotamos pressupostos teóricos de Corrêa (1997b, 2004, 2006a), acerca do modo heterogêneo de constituição da escrita que é tido como o encontro entre as práticas sociais do oral/falado e do letrado/escrito, considerada a dialogia com o já falado/escrito e ouvido/lido, que além de sustentarem um imaginário sobre a escrita, eles não cessam de dialogar entre si, ou seja, há a presença de um escrevente que em processo de escrita está regulado pela sua circulação dialógica.

Corrêa (2004) recusa a dicotomia entre fala e escrita, como também o que considera como uma visão evolucionista da escrita, uma vez que, o autor defende que os fatos

linguísticos do falado/escrito são práticas sociais e estão ligados, às práticas orais/letradas e busca definir a heterogeneidade como constitutiva da escrita.

Sendo assim, ancorados em Corrêa (1997b), podemos afirmar que as imagens que são mobilizadas, a partir da perspectiva da heterogeneidade constitutiva da escrita, são sistematizadas na gênese da escrita ao assumir a escrita como representação integral do oral/falado, aos momentos em que assume uma escrita como um código institucionalizado, como também, àquelas imagens que são sistematizadas pelos falados e escritos ao notarmos os momentos em que há remissões a outros textos.

Tomando como base o exposto acima, podemos reafirmar que, na perspectiva assumida por Corrêa, a escrita é um processo no qual o escrevente mobiliza diferentes imagens que faz de si, de seu interlocutor e da (sua) escrita, a partir dos momentos em que assume a escrita em sua gênese, aos momentos que a assume como um código institucionalizado, bem como os momentos de remissões a outros textos, sejam eles falados e escritos (Machado, 2010).

A partir da perspectiva da heterogeneidade constitutiva, passamos a discorrer brevemente sobre alguns fundamentos acerca da aquisição da escrita, ao tratarmos de alguns autores como: Abaurre (1997), Capristano (2013, 2014) e Corrêa (2004).

Falar em aquisição da escrita requer-nos evidenciar, primeiramente, a relação direta entre sujeito e linguagem, pois percebemos que a aquisição da escrita é caracterizada pela relação com o papel do outro, uma vez que, conforme Abaurre (1997), a relação do sujeito com a linguagem é mediada, desde sempre, pela relação com o outro, interlocutor fisicamente presente ou representado para esse sujeito em constituição.

Desse modo, ao pensarmos nestes fatores, relacionando-os com a rasura, devemos evidenciar que nos estudos que permeiam a aquisição da escrita, interessa-nos analisar indícios de que o escrevente estaria construindo conhecimento sobre/com a escrita. Interessa-nos saber que fato singular, que aspecto ou que possível combinação desses fatores pode ter adquirido importância particular para o sujeito, já que, na origem do problema passa a buscar uma solução, mesmo que episódica e circunstancial (Abaurre, 1997).

Assim, consideramos que o sujeito está em constituição da aquisição da escrita, pois desde as primeiras experiências com a escrita, a criança rasura e este gesto

permanece ao longo do processo de aquisição da escrita e se estende ao longo do processo não só de aquisição, mas sim, de escrita como um todo.

De acordo com Abaurre (1997, p. 22), "Acreditamos, assim, que cada texto espontaneamente produzido por uma criança pode sempre ser visto como fonte riquíssima de indícios sobre a relação sujeito/linguagem [...]", já que a aquisição da escrita é um momento particular de um processo mais geral de aquisição da linguagem.

Para tanto, devemos considerar que, segundo Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson. os dados da escrita inicial são singulares e importantes indícios do processo geral, por meio do qual se vai continuamente constituindo e modificando a complexa relação entre o sujeito e a linguagem. Desse modo, as autoras acreditam também que, em última análise, pelo fato de darem uma maior visibilidade a alguns aspectos desse processo, esses dados podem contribuir de forma significativa para uma discussão mais profícua da natureza da relação sujeito/linguagem no âmbito da teoria linguística. (Abaurre, Fiad & Mayrink-Sabinson, 1997).

De acordo com Capristano, devemos ressaltar, já no que diz respeito à aquisição da escrita, que a mesma é entendida como um processo contínuo e que "é marcado por diferentes movimentos e/ou posições da criança na linguagem em sua modalidade escrita" (Capristano, 2007b, p.78), decorrendo do fato de que, a aquisição da escrita pode ser entendida como um processo contínuo.

Segundo a autora, durante a aquisição da escrita, as rasuras deixam latente a heterogeneidade constitutiva da escrita, uma vez que são produtos do entreleçamento de memórias que mostram um sujeito dividido entre, pelo menos, duas possibilidades da língua. E, para "resolver" esses conflitos, ou seja, tais possibilidades, os escreventes buscam informações na sua "memória linguística", oriundas de diferentes práticas orais e letradas (Machado, 2014).

Sendo assim, com base nos conceitos levantados a partir da mobilização do que é a rasura para Capristano, a pesquisadora mostra-nos que o reconhecimento da influência letrada, na escrita, desde as séries iniciais, vai ao encontro da concepção heterogênea da escrita, definida por Corrêa (1997b), apontando não ser a escrita, mesmo em seus passos iniciais, uma mera transposição do falado, mas sempre fruto do trânsito por práticas sociais, historicamente construídas.

Rasura em seu viés discursivo

A rasura é considerada um objeto de estudo de alguns trabalhos que a consideram sob o viés discursivo como os trabalhos de: Calil (1997, 1998, 1999, 2004, 2007, dentre outros), Felipeto (2008a, 2008b) e Calil e Felipeto (2001, 2008), Serra, Tenani e Chacon (2006), Serra (2007), Capristano (2007b, 2010a, 2013, 2014), Capristano e Chacon (2014).

Calil (1997, 1998, 1999, 2004, 2007) afirma que elas são compreendidas como momentos do processo de escrita nos quais os sujeitos escreventes "[...] volta-se sobre aquilo que foi dito ou escrito, para anular, substituir, deslocar, acrescentar, dizer de outro modo algo que já havia falado ou escrito" (Calil, 2008. p. 104).

O autor considera a rasura vista como um estranhamento do escrevente que é marcado, especificamente, por um "voltar sobre" o material escrito, já que é "uma pista que apontaria não somente de onde veio, mas também para onde se poderia ter ido" (Calil, 2004, p. 58). Na perspectiva assumida por este autor, não é possível observar um sujeito separado da língua, autônomo e consciente, que realiza operações metalinguísticas e usa a língua como instrumento. Observa-se, sim, um "eu" que está além do aparelho formal e que se encontra sem controle intencional, vivendo na ilusão de uma língua homogênea.

Desse modo, o objeto rasura, nesses estudos, refere-se àquilo que foi posto à margem, mas que apresenta certa resistência, ou seja, um movimento de retorno "provocado pelo acaso de uma proferição, de uma diferença estabelecida pelo escrevente em relação ao que já estava lá e ao que poderia estar" (Calil, 2012, p. 592). É possível, nesse sentido, detectar algumas pistas que indicam as tensões do escrevente entre o previsível e o imprevisível, tais pistas, ou seja, cada marca deixada neste momento de enunciação (rasuras, rabiscos, borrões etc) dá alguma visibilidade ao funcionamento dessa tensão.

Podemos pensar nas rasuras como algo que está sobrando em um texto, algo que transborda, que não cabe no texto e, por isso, existe a indicação, seja ela um borrão, um apagamento mal sucedido, setas, asteriscos, marcas que nos evidenciam não somente de onde se veio, mas, também, para onde se poderia ter ido.

Ao afirmarmos, nos baseando em Calil (2004) que as rasuras são vistas como meras sujeiras em determinados contextos, devemos ressaltar que para a Escola, se um texto contiver alguma rasura, ele deve ser passado a limpo, refeito, pois não estará

de acordo com as convenções esperadas pela instituição. E, com isso, devemos ressaltar que "[...] vincular a rasura à sujeira é um reflexo da concepção que se tem de pensamento e linguagem." (Calil, 2004, p. 59). Para a escola, ao se ter uma rasura nos enunciados dos alunos, significa que há possibilidades de correção daquele texto, já que ela indicaria um elemento estranho, alheio, indesejado, mas necessário para "corrigir" o pensamento.

Pensar na rasura como objeto de investigação, faz com que não pensemos nela como um objeto transparente e natural, mas sim, como algo que está muito além de mera correção do que está errado. Neste sentido Calil (2004) afirma que a ausência de literatura que tomam a rasura como objeto de estudo advém do fato dela ser considerada como algo evidente e natural. Ora, se é algo evidente, que acontece naturalmente, por que investigá-la?

Investigar e valorizar rasuras presentes nos enunciados escritos dos escreventes faz com que as operações linguísticas funcionem como índices de reflexão linguística do autor sobre seu texto e, além disso, faz com que o professor tenha mais pistas sobre o modo como seus alunos constroem sua escrita, uma vez que no ato do rasuramento, o escrevente perpassa por suas práticas letradas.

Sendo assim, as rasuras se configuram como um importante sinal que permite ao pesquisador percorrer as diferentes trilhas pelas quais o escrevente transita durante esse processo, bem como reconhecer alguns dos conflitos com os quais o escrevente depara-se.

As marcas de reelaboração, que podemos chamar de rasuras, constituem, ademais, um momento particular da relação sujeito/linguagem em que a criança, enquanto sujeito que escreve, se divide entre aquele que escreve e aquele que observa a sua própria escrita, sendo capaz de retomá-la, reformulá-la e reconhecer diferenças entre sua escrita e uma escrita.

Desse modo, de acordo com Capristano:

> Rasuras correspondem a momentos nos quais os escreventes suspendem o gesto de escrever para voltar-se sobre aquilo que escreveram, ora acrescentando traços, letras, sílabas, palavras ou trechos inteiros, ora substituindo, suprimindo ou alterando a configuração e a disposição de letras, sílabas, palavras ou trechos inteiros. (Capristano, 2013, p. 668)

Com base nisso, esses momentos constituem-se, na sua singularidade, em indícios que estão a nos mostrar movimentos relativamente espontâneos do sujeito ao longo

do seu processo de constituição e da aquisição da linguagem, uma vez que, tais movimentos espontâneos podem nos indicar o que os escreventes entendem como "errados" e/ou "inadequados" nos textos que produzem.

Nessa direção, podemos compreender as rasuras – representadas por apagamentos, sobreposições e inserções, –como lugares de conflitos que materializam a divisão enunciativa do escrevente entre possibilidades abertas pela língua (Capristano, 2013, 2014). Ou seja, podemos afirmar que a escrita da criança parece submetida à observação da própria criança, fazendo com que ela seja compreendida como marca de um momento em que a criança reconhece diferença entre a sua escrita e a escrita do outro.

Sendo assim, com base em todo exposto acima na discussão sobre rasuras, partimos do pressuposto que, qualquer que seja o foco do projeto escolar, o escrevente, ao rasurar estará, necessariamente, vivenciando suas práticas letradas diversificadas e que são internalizadas por ele em todo período de sua escolarização, uma vez que, o escrevente está sujeito a diversas vivências de letramento que são institucionalizadas pela escola, já que o ambiente escolar é considerado como sendo uma importante agência de letramento.

Em síntese, é importante afirmar que ao estudarmos a rasura como sendo um objeto de estudo, devemos ressaltar que se trata de um objeto que não é um objeto clássico na área dos estudos lingüísticos, acarretando o fato de vários pesquisadores se ancorarm em diferentes perspectivas para tratarem deste mesmo objeto. Sendo assim, vemos a importância de estudá-la e os desafios a serem enfrentados, uma vez que optamos pela perspectiva discursiva como arcabouço teórico que defendemos.

Metodologia utilizada para a constituição do objeto de pesquisa

O presente estudo inscreve-se no paradigma de pesquisa quanti-qualitativa de cunho etnográfico e base interpretativista, que sustenta-se nos pressupostos da Linguística Aplicada – LA, que investiga a linguagem em situação social determinada (Moita Lopes, 1996):

> [...] a LA é entendida aqui como uma área de investigação aplicada, mediadora, interdisciplinar, centrada na resolução de problemas de uso da linguagem, que tem foco na linguagem de natureza processual, que colabora com o avanço do conhecimento teórico, e que utiliza métodos de investigação de natureza positivista e interpretativista (MOITA LOPES, 1996, p.22-23).

Tal embasamento justifica-se pelo caráter da pesquisa, centrada no levantamento, coleta e na análise de dados.

Os procedimentos metodológicos adotados na realização desta pesquisa incluíram, inicialmente, os estudos, as análises e discussões sobre aquisição da escrita, letramento e rasuras. Posteriormente, realizamos uma coleta de dados dos textos produzidos pelos estudantes, sem a intervenção do professor.

Nessa pesquisa, o material coletado consiste em enunciados escritos de todos os escreventes de turmas de 6 ano e 9 ano de uma escola pública de Ensino Fundamental II da cidade de Terra Boa – PR, Brasil, que entregaram os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido devidamente assinados pelos responsáveis, uma vez que, uma pesquisa deve seguir os princípios éticos pré-estabelecidos.

A coleta dos dados foi realizada a partir da participação da pesquisadora nas aulas de Língua Portuguesa das turmas da escola participante, juntamente com a responsável pela sala que conduziu a turma e, em horário normal de aula, realizou as atividades de produção textual com os alunos para que a pesquisadora pudesse coletar e analisar os textos dos escreventes. Nesse sentido, a professora regente da turma explicou a proposta de produção dos enunciados aos escreventes para que eles pudessem e tivessem condições de produzirem seus enunciados escritos, sem a intervenção do professor e da pesquisadora em seu momento de produção. Desse modo, conforme os escreventes foram terminando suas produções, a pesquisadora recolheu o material para análise. Vale ressaltar que a condução da aula e a proposta das produções dos enunciados escritos foram realizados, exclusivamente, pelo professor regente da turma sem a intervenção da pesquisadora, uma vez que o nosso objetivo é analisar o processo de aprendizagem dos escreventes com relação à escrita.

Para que tenhamos subsídios para afirmar que não houve, em momento nenhum, a intervenção do professor regente da turma nos textos produzidos pelos alunos, a pesquisadora esteve presente nas aulas no momento das produções, fazendo as anotações necessárias para o cumprimento de tal atividade.

Após as coletas dos enunciados, cujos responsáveis pelos escreventes autorizaram ao assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, contabilizamos um total de 61 enunciados do 6 ano e 82 enunciados do 9 ano. Sendo assim, fizemos um levantamento de quais rasuras são frequentes nos textos dos alunos, olhando

cuidadosamente para todos os textos, identificando os momentos em que as crianças rasuram, a fim de construirmos categorias para, em um terceiro momento, observarmos quais dimensões da língua, da sua produção escrita, as crianças têm mais conflitos, seja, por exemplo, na dimensão fonético/fonológica ou na dimensão textual envolvendo, por exemplo, a coesão e a coerência ou, ainda, em relação à distribuição de espaços em brancos com a hipossegmentação e hiperssegmentação, por exemplo. A partir disso, nossa proposta é a de fazer, especialmente, uma análise quantitativa dos conflitos que ocorrem nos textos de tais escreventes.

Para tanto, neste trabalho, a quantidade de textos em análise do 6º ano e do 9º ano são de 143 textos. Para analisarmos, de fato, a quantidade de rasuras do 6º ano e do 9º ano, fizemos uma contagem de todas as palavras escritas nos textos de cada série, uma vez que, os gêneros eram diferentes e, consequentemente, a extensão do texto também poderia influenciar em uma diferença relevante na quantidade de palavras, o que poderia influenciar nos dados, já que as séries e os sujeitos são diferentes. No entanto, com a quantidade de palavras produzidas nos textos de cada série, como também na quantidade de rasuras, podemos estabelecer um panorama geral na sessão de análise dos dados, para que adquiramos dados quantitativos em porcentagem.

A partir dessa organização metodológica, apresentamos, na seção seguinte, os resultados alcançados com o presente estudo.

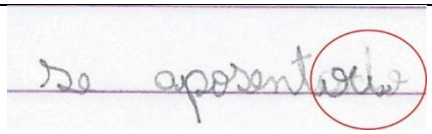
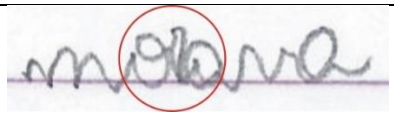
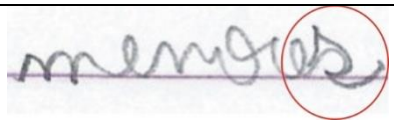
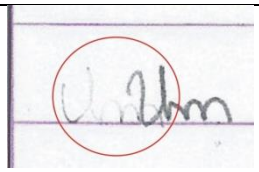
Possíveis influências do letramento nas análises dos rasuramentos

Com base no exposto acima, para a análise dos dados coletados e para melhor visualização das rasuras, utilizaremos algumas categorias retiradas dos dados coletados e analisados e que foram criadas por Capristano (2007b, 2010a), com base em Abaurre (1991, 1992), Abaurre et. al. (1997), Calil (1995, 2007) e Felipeto e Calil (2007) que são chamadas de apagamento, inserção e escrita sobreposta.

Com relação a tais categorias, podemos afirmar que a rasura por apagamento acontece quando o escrevente apaga o que havia escrito e escreve novamente. A rasura por inserção acontece quando o escrevente insere em seu texto uma ou outra letra e/ou palavras, e/ou trechos maiores. A sobreposição é o momento em que o escrevente não apaga, mas escreve outra letra e/ou palavra e/ou trecho sobre o inicialmente escrito. Para melhor entendimento e visualização, destacamos a seguir

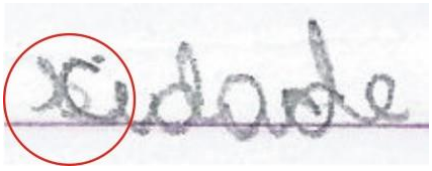
exemplos de cada categoria acima citada que farão parte deste estudo, uma vez que, analisaremos as rasuras a partir dessas categorizações em relação à suas tipologias.

Quadro 1 – Categorização das rasuras em relação à tipologia.

Apagamento	
Inserção	
Sobreposição	
Falso início	

A partir do exposto, ressaltamos que esta pesquisa analisa os momentos das rasuras e suas ocorrências em enunciados escritos de alunos do Ensino Fundamental II de uma escola estadual de uma cidade interiorana do estado do Paraná. Sendo assim, analisamos, neste contexto, momentos nos quais o escrevente apaga, rabisca, insere, sobrepõe o material escrito, voltando-se o olhar sobre seus enunciados, a fim de realizar alterações em sua produção escrita. Para melhor visualização, faremos a análise de uma rasura que está presente no corpus coletado, para posteriormente fazermos a análise quantitativa das rasuras com relação às suas tipologias.

Figura 1



Na figura 1 é possível verificarmos uma rasura em que está evidente o conflito que o escrevente teve quando em um primeiro momento grafou a palavra “cidade” com o grafema “S”, mas que após essa escrita, o escrevente tem o ato do rasuramento ao sobrepor o “S” com o grafema “C”, conforme o previsto pelas convenções

ortográficas. Nesse sentido, a hipótese que levantamos para esse tipo de rasuramento está relacionada ao fato de que na Língua Portuguesa um mesmo fonema pode ser representado por mais de uma letra, nos evidenciando a presença de uma motivação fonético/fonológica deste sujeito escrevente.

Neste sentido, defendemos o fato de as rasuras emergirem em momentos nos quais o sujeito escrevente está submetido a sua própria observação, ou seja, sujeitos que imersos no funcionamento linguístico, reconhecem, inconscientemente, certa diferença com o que escreveu e o que deveria escrever conforme o estabelecido pelas convenções ortográficas.

Para tanto, apresentaremos os dados quantitativos deste trabalho, a fim de compreendermos se o tempo de imersão e de circulação dos escreventes dos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental II faz com que altere a quantidade e as tipologias das rasuras nos enunciados escritos dos escreventes.

A partir da contagem das palavras dos textos de 6º e 9º anos, iniciamos a análise da quantidade de palavras, como também a quantidade de rasuras com a primeira e segunda rota visíveis e a quantidade de rasuras ao todo em cada série, que serão dispostas nos seguintes quadros:

Quadro 2 – Quantidade de palavras e rasuras 6º ANO

Quantidade de palavras	9870
Quantidade de rasuras com a primeira e segunda rota visíveis	186
Quantidade de rasuras ao todo	465

Quadro 3 – Quantidade de palavras e rasuras 9º ANO

Quantidade de palavras	10105
Quantidade de rasuras com a primeira e segunda rota visíveis	127
Quantidade de rasuras ao todo	324

Com base nos dados adquiridos acima, podemos afirmar que no 6º ano de 9870 palavras temos a porcentagem de 2% de rasuras com a primeira e segunda rota visíveis; e 4% de rasuras ao todo. Já no 9º ano, percebemos que a quantidade de

palavras aumentou, porém o número/porcentagem de rasuras diminuem. Notamos que, a quantidade de palavras que diz respeito ao 9º ano foram de 10105; a porcentagem de rasuras com a primeira e segunda rota visíveis foi de 1% e de rasuras ao todo de 3%, apenas.

No que diz respeito as tipologias das rasuras, vejamos os dados:

Quadro 4 – Quantidade de rasuras com relação as tipologias 6º ANO

Apagamento	48	26%
Inserção	31	17%
Sobreposição	83	44%
Falso Início	24	13%

Quadro 5 – Quantidade de rasuras com relação as tipologias 9º ANO

Apagamento	31	24%
Inserção	29	23%
Sobreposição	46	36%
Falso Início	21	17%

Ao analisarmos a quantidade de rasuras com relação à sua tipologia, percebemos que os maiores conflitos dos escreventes ocorrem quando eles sobrepõem seu enunciado, uma vez que, em ambos as séries são maiores os conflitos dos alunos no aspecto da sobreposição.

No entanto, ainda assim, notamos com base nos quadros acima que, a quantidade de rasuras de um 6º ano para o 9º ano diminuem consideravelmente, o que nos faz pensar que o tempo de escolarização resultante de práticas efetivas de letramento influenciam diretamente na aquisição da escrita dos escreventes, uma vez que, o escrevente passa por diferentes práticas de letramento no intervalo de tempo de uma série para outra, mudando a quantidade de rasuras, como também, a natureza dos conflitos que ele vivencia nas práticas de letramento institucionalizadas pela escola.

Contudo, concluímos a análise considerando que o tempo que a criança passa no Ensino Fundamental II afeta a relação que ela tem com a linguagem e que se mostra na rasura, principalmente, pela diminuição das rasuras do 6º para o 9º ano.

Considerações finais

Neste trabalho, foram apresentados algumas reflexões sobre conceitos que giram em torno da análise dos dados, como também, das rasuras presentes em enunciados de uma turma de 6º e outra de 9º ano de uma escola de Ensino Fundamental II. Foram analisadas no 6º ano 9870 palavras e identificadas 465 rasuras ao todo e, no 9º ano 10105 palavras e identificadas 324 rasuras ao todo, o que nos evidencia que mesmo com o aumento de palavras no 9º ano, o número de rasuras diminuem, mostrando-nos que as práticas de letramento vivenciadas pelos alunos no decorrer das séries do Ensino Fundamental II, influenciam diretamente na quantidade de tais rasuras.

Assim, podemos associar a diminuição da quantidade de rasuras ao fato de que o escrevente está em constituição e construção pelos diferentes modos de enunciação da língua, seja ele constituído no decorrer do Ensino Fundamental II pelas vivências das práticas de letramento institucionalizadas pela escola.

Com isso, devemos ressaltar que a criança, ao longo da aquisição da escrita lida com conflitos inerentes à heterogeneidade da língua (e da escrita) e, para resolvê-los, ancora-se em diferentes influências das práticas orais, mas, no caso das rasuras, principalmente em influências advindas das práticas letradas.

Por fim, afirmamos que as marcas que são renegadas às sujeiras são importantes para o processo de escrita, ou seja, as rasuras são ricos indícios da relação estabelecida entre o escrevente e a língua e que acompanhar o processo de produção dos enunciados escritos dá ainda maior visibilidade a essa relação existente e marcada pelo ato do rasuramento.

Referências bibliográficas:

Abaurre, M. B. M. (1997). *Cenas de aquisição da escrita***:** o trabalho do sujeito com o texto. Campinas: Mercado de letras.

Calil, E. (1997). A topologia do sujeito na rasura. *Revista Veredas, 7,* p. 83-92.

Calil, E. (1998). A criança e a rasura na prática de textualização de história inventada. *Letras de Hoje, 33* (2), 13-21.

Calil, E. (1999). História inventada: relações entre (im)previsível e rasura. *Manuscrítica, 8,* 209-220.

Calil, E. (2004). *Autoria***:** a criança e a escrita de histórias inventadas. Londrina: Eduel.

Calil, E. (2007). *Trilhas da Escrita***:** autoria leitura e ensino. São Paulo: Cortez Editora.

Calil, E. (2012). Rasuras orais em Madrasta e as duas irmãs: processo de escritura de uma díade recém-alfabetizada. *Educação e Pesquisa, 38* (3), 589-602.

Calil, E., & Felipeto, S. C. (2001). Entre o oral e o escrito: as posições de sujeito nas rasuras. *Letras Hoje, 36* (125), 347-353.

Calil, E., & Felipeto, S. C. (2008). A singularidade do erro ortográfico nas manifestações d´alíngua. *Estilos de clínica, 13* (25), 118-137.

Capristano, C. C. (2007). *Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita***.** 263 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada), Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007b.

Capristano, C. C. (2010). Notas sobre o papel das reelaborações no processo de aquisição da escrita: vínculos entre práticas letradas e orais. In: III Colóquio Internacional sobre Letramento e Cultura Escrita, Belo Horizonte. *Anais do III Colóquio Internacional sobre letramento e cultura escrita***,** 2010a.

Capristano, C. C. (2013). Um entre outros: a emergencia da rasura n o processo de aquisição da escrita. *Revista Linguagem em (Dis)curso, 13* (3) 667-694.

Capristano, C. C., & Chacon, L. (2014). Relações metafóricas e metonímicas: notas sobre a "aquisição" da noção de palavra. In L. V. Tfouni, & D. J. Toneto (Org.), *O (In)esperado de Jakobson***.** Campinas: Mercado de Letras (prelo).

Capristano, C. C., & Machado, T. H. S. (2015). Uma análise quantitativa de rasuras ligadas à segmentação em enunciados produzidos no Ensino Fundamental I. *Revista Linguística, 1*, 216-229.

Corrêa, M. L. G. (1997). *O modo heterogêneo de constituição da escrita***.** 422 f. Tese (Doutorado em Lingüística) - Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1997b.

Corrêa, M. L. G. (2006). Heterogeneidade da escrita: novidade da adequação e a experiência do acontecimento. *Filologia linguística portuguesa***,** (8), 269-286.

Corrêa, M. L. G. (2004). *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes.

Felipeto, S. (2008a). *Rasura e Equívoco no processo de escritura em sala de aula.* Londrina: EDUEL.

Felipeto, S. (2008b). Sobre os mecanismos linguísticos subjacentes ao gesto de rasurar. *Cadernos de Estudos Linguísticos, 50* (1), 91-101.

Kleiman, A. B. (2010). Trajetórias de acesso ao mundo da escrita: relevância das práticas não escolares de letramento para o letramento escolar. *Revista Perspectiva, 28* (2), 375-400.

Mayrink-Sabinson, M. L. T. (1997). (Re)escrevendo: momentos iniciais. In Abaurre et. al., *Cenas de aquisição da escrita: o trabalho do sujeito com o texto* (pp. 53-59). Campinas: Mercado de Letras.

Rojo, R. (1995). *Os significados de letramento*. São Paulo: Mercado das Letras.

Serra, M. P. (2007). Segmentação das palavras**:** prosódia e convenções ortográficas na reelaboração da escrita infantil. 102 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) - Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

Serra, M. P., Tenani, L., & Chacon, L. (2006). Reelaboração da segmentação: um olhar para a escrita infantil. *Estudos Linguísticos XXXV*, 1247-1254.

Street, B. (1989). *Literacy in theory and practice***.** Cambridge: Cambridge University Press.

Street, B. (2007). Perspectivas interculturais sobre o letramento. *Filologia e Linguística Portuguesa*, (8), 465-488.

SIMPÓSIO

32

“NA PRÁTICA, A TEORIA É OUTRA”: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA DE ENSINO DA ESCRITA EM UMA ESCOLA NA FRONTEIRA BRASIL-PARAGUAI

Ana Carolina Vilela-Ardenghi

Professora da UFMT, Instituto de Linguagens, Departamento de Letras.
vilela.ardenghi@gmail.com. Cuiabá, Brasil.

Adriana Sadagurschi

Acadêmica da UFMS, Câmpus de Ponta Porã, Curso de Pedagogia.
sadagurschi_97@hotmail.com. Ponta Porã, Brasil.

Resumo

A proposta de ensino da língua escrita que será apresentada aqui está sendo desenvolvida na fronteira entre Brasil e Paraguai, mais especificamente na cidade de Ponta Porã (BR), cidade-irmã de Pedro Juan Caballero (PY). O presente trabalho apresenta os frutos do estágio supervisionado na educação infantil, mais especificamente, em uma turma de maternal II, com crianças entre três e quatro anos de idade. Durante esse período, a ênfase dada ao planejamento – quer durou pouco mais de uma semana – foi sobre o trabalho com linguagem oral e escrita. Nesse sentido, nossa proposta aqui vai no sentido de discutir o impacto que um trabalho com linguagem escrita, numa perspectiva sociointeracionista, tem sobre a formação desses alunos, especialmente em relação à formação de futuros leitores. A pesquisa encontra-se ainda em estágio inicial, mas os resultados obtidos até o momento apontam para a importância das teorias na reflexão sobre a prática pedagógica do estagiário/futuro professor.

Palavras-chave:

Educação infantil; Linguagem oral; Linguagem escrita; Literatura.

1. Primeiras considerações

O presente trabalho, pode-se dizer, resulta de uma inquietação diante das teorias estudadas durante a graduação em Pedagogia e aquilo que encontramos nas escolas da fronteira Brasil-Paraguai durante o período de estágio. O título, acreditamos, revela a distância que há, em primeiro lugar, entre a universidade e a escola e, consequentemente, entre as discussões que ocorrem nas teorias e a prática docente. Diante desse quadro, nossa intenção durante o estágio obrigatório era articular teoria e prática, mostrando que, na verdade, é aquela que sustenta a prática do professor – ou deveria ser – e que, a despeito daquilo que os professores nos diziam, essa relação funciona.

Talvez seja mesmo equivocado de nossa parte dizer que a relação "funciona", uma vez que, sabemos, mesmo quando os docentes não reconhecem, há sempre alguma teoria embasando sua prática. Nesse sentido, o que desejávamos evidenciar é que as práticas de uma proposta pautada na perspectiva sociointeracionista não só era possível, como era desejável para o avanço no desempenho das crianças.

Para além disso, era nosso propósito investigar e analisar o modo como a linguagem escrita era inserida na rotina das crianças da educação infantil e, durante o período de regência, apresentar uma proposta para esse tipo de trabalho.

A turma em que estagiamos foi de maternal II, que atende alunos de três a quatro anos de idade. A escola situa-se no lado brasileiro da fronteira Brasil-Paraguai (Pedro Juan Caballero é a cidade paraguaia) e é bastante comum receber alunos que vivem no país vizinho ou são descendentes de pai ou mãe paraguaio e que, em decorrência desses contextos, têm como língua materna o espanhol e o guarani, sendo esta, portanto, uma "dificuldade" a mais apontada pelos professores das escolas brasileiras.

2. Adentrando o ambiente

Antes de mais nada, é preciso dizer que a situação da educação na fronteira entre Ponta Porã (BR) e Pedro Juan Caballero (PY) apresenta uma particularidade: as escolas precisam oferecer vagas para número maior de alunos do que aqueles que

são computados pelo censo nacional. Isso decorre do fato de que há alunos brasileiros (ou seja, com documentação brasileira) que residem no Paraguai, mas estudam no Brasil. Assim, a questão de espaço e número de vagas é o primeiro desafio a ser enfrentado. Um dos efeitos disso é, naturalmente, a falta escolas ou a sua superlotação ou ainda, como ocorre no caso da escola em questão, a adaptação de um prédio (chamado de "extensão") para atender mais alunos.

A sala de aula em que estagiamos atendia em torno de 22 crianças – o número preciso é 28, no entanto a frequência varia muito – em um espaço em que antes funcionava algum tipo de comércio. O espaço não é arejado (tem apenas uma janela do tipo vitrô vertical e um ventilador na parede, além da porta que, em geral, permanece fechada) e tem telhado de zinco, sem forro, o que deixa o ambiente ainda mais quente. Dentro da sala, há um armário de ferro, quatro mesas pequenas nos cantos da sala, com as respectivas cadeiras empilhadas sobre as mesas, juntamente com os colchões (disponibilizados para o cochilo das crianças). Há ainda um suporte de madeira afixado na parede para que as crianças pendurem suas mochilas. As paredes da sala são "preenchidas" com banners do alfabeto e dos números. Há ainda uma sacola com brinquedos para as crianças; no entanto, observamos que não há um único brinquedo "inteiro", mas somente partes de brinquedos, o que fazia com que as crianças não sentissem tanta vontade de brincar com eles. Diferentemente de outras salas de aula na escola, não havia televisão nem aparelho de DVD nesta turma.

Esta turma do maternal II é do período integral, ou seja, as crianças entram às 7 horas da manhã e saem às 17 horas da tarde. Em virtude disso, as crianças são levadas para tomar um banho ainda no período da manhã em uma parte dos fundos da escola, único local em que há chuveiro. A rotina escolar delas é, segundo relato dos professores e estagiários com quem conversamos, brincadeiras pela manhã (com os pedaços de brinquedos ou massinha de modelar), almoço, sono, brincadeiras (com os pedaços de brinquedos ou massinha de modelar), algumas atividades (desenhos etc.) e novamente brincar com os brinquedos para aguardar os responsáveis buscá-las.

Na semana em que estivemos realizando a observação, elas foram levadas para uma praça pública onde puderam brincar por uma tarde. No entanto, percebemos também que as brincadeiras são sempre realizadas sem qualquer objetivo

pedagógico mais explícito: jogam-se os brinquedos no meio da sala, levam-se os alunos até uma praça.

Durante a tarde em que estiveram na praça, conversamos com alguns desses alunos e perguntamos a eles que histórias conheciam, dando alguns exemplos como os clássicos *Branca de Neve*, *Cinderela*, *A bela e a Fera* e *Chapeuzinho Vermelho*. No momento em que falamos este último título, uma menina nos contou a história e a relação do Lobo Mau, que era o mesmo da história d'*Os Três Porquinhos*. Quando perguntamos se a história havia sido lida para ela na escola, disse que não, que quem contava era sua mãe. Percebemos, então, que essas crianças não tinham contato com livros de literatura infantil ou, se tinham, era muito incomum e não fazia parte da rotina delas. No decorrer do período de observação, tivemos de reformular essa impressão inicial – embora parcialmente.

Ao longo da semana de observação, os alunos tiveram contato com histórias infantis por três vezes. As histórias escolhidas foram: *A galinha ruiva*, *Os três porquinhos* e *Chapeuzinho Vermelho*. Nenhuma das vezes a leitura foi realizada pela professora regente, mas pelas professoras de Artes e Movimento (!). Retornaremos a essas atividades mais adiante.

3. É preciso trabalhar a linguagem escrita com crianças ainda tão novas?

Quando iniciamos esta pesquisa, tínhamos em mente algumas inquietações iniciais decorrentes, em boa medida, das discussões realizadas em sala de aula em disciplinas como Fundamentos e Práticas da Educação Infantil I, II e Fundamentos e Práticas da Literatura Infantil. Ao iniciarmos os estágios supervisionados, nos deparamos com uma realidade que, embora fosse relativamente conhecida, ao ser posta sob as lentes das teorias que estudamos nos bancos da academia tomam outra proporção. São precisamente essas questões que queremos abordar a seguir, ou seja, como compreendemos o trabalho com a linguagem e, mais especificamente, com a linguagem escrita na educação infantil?

Em documentos oficiais, como os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (RCNEI), encontramos um eixo integralmente dedicado ao ensino da linguagem – tanto oral quanto escrita. No referido documento

> O trabalho com a linguagem se constitui um dos eixos básicos na educação infantil, dada sua importância para a formação do sujeito, para a interação com as outras pessoas, na orientação das ações das crianças, na construção de muitos conhecimentos e no desenvolvimento do pensamento. (Ministério da Educação, 1998, p. 117).

Esse trabalho com a linguagem tem como objetivo quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever.

Assim, a linguagem oral (falar e escutar) possibilita comunicar ideia, pensamentos e intenções de diversas naturezas, influenciar o outro e estabelecer relações interpessoais, uma vez que a linguagem não é uniforme: há variedades de falas, diferenças nos graus de formalidade e nas convenções do que se pode e deve falar em determinadas situações comunicativas, o que podemos perceber quando as crianças brincam, buscam imitar determinada pessoa ou posição que ocupa. Quanto mais as crianças puderem falar em situações diferentes, como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mais poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa. Algumas das práticas proposta pelo RCNEI referente a linguagem oral são:

> - participar de variadas situações de comunicação oral, para interagir e expressar desejos, necessidades e sentimentos por meio da linguagem oral, contando suas vivências;
> - interessar-se pela leitura de histórias;
> - familiarizar-se aos poucos com a escrita por meio da participação em situações nas quais ela se faz necessária e do contato cotidiano com livros, revistas, histórias em quadrinhos etc. (Ministério da Educação, 1998, p. 133).

Sendo assim, o trabalho com as crianças exige do professor uma escuta e atenção real às suas falas, aos seus movimentos, gestos e demais ações expressivas, respondendo ou comentando seus questinamentos, reconhecendo-o como atuante do processo de desenvolvimento em que se insere, estabelecendo uma ponte de confiança, respeito e afeto, de forma que experimentem o prazer pela necessidade de se comunicarem.

Quanto à linguagem escrita (ler e escrever), este está principalmente nos meios urbanos, uma vez que, grande parte das crianças, desde pequenas, está em contato com a linguagem escrita por meio de seus diferentes meios comunicativos, como livros, bilhetes, embalagens, *outdoors*, placas de carros etc., iniciando-se no conhecimento desses materiais gráficos antes mesmo de ingressarem na escola. Compreende-se que o desenvolvimento da linguagem escrita de acordo com o RCNEI depende da elaboração como:

> - a compreensão de um sistema de representação e não somente como a aquisição de um código de transcrição da fala;
> - um aprendizado que coloca diversas questões de ordem conceitual, e não somente perceptivo-motoras, para a criança;
> - um processo de construção de conhecimento pelas crianças por meio de práticas que têm como ponto de partida e de chegada o uso da linguagem e a participação nas diversas práticas sociais de escrita. (Ministério da Educação, 1998, p. 122).

Essas questões aparecem com bastante insistência nas pesquisas produzidas desde a década de 1970 e grandes avanços nos estudos relativos à alfabetização foram alcançados, e tem-se intensificado em grande parte as práticas e metodologias das quais são desenvolvidas na Educação Infantil que atende atualmento entre 0 a 5 anos de idade. No entanto, durante o período de observação de nosso estágio, percebemos que muitos dos objetivos propostos e observados das atividades nas turmas da Educação Infantil não estão em consonância com o que vemos defendido nas pesquisas acadêmicas. Há, assim, um hiato entre academia e escola.

Conforme Brandão & Rosa (2010), os exercícios atualmente desenvolvidos na Educação Infantil têm, em suma, como característica um trabalho exaustivo com letras, iniciando principalmente pelo conhecimento e escrita das vogais, seguido de pequenos textos, em que se acredita que irão obter "sucesso" a partir do momento que as crianças repetirem o que acabaram de ouvir do professor. Além do mais, os professores frequentemente julgam que o processo de ler e escrever não faz parte dos interesses das crianças, considerando significativo apenas o trabalho com atividades que desenvolvam competências referentes às linguagens corporais e musicais nessa etapa da educação.

No entanto, temos como inspiração para mudanças dessas práticas Ferreiro & Teberosky (1993), que defendem grandes mudanças nas maneiras de pensar a alfabetização já na Educação Infantil. Nesse sentido, as autoras observam que

> [...] não é obrigatório dar aulas de alfabetização na pré-escola, porém é possível dar múltiplas oportunidades para ver a professora ler e escrever, para explorar semelhanças e diferenças entre textos escrito; para explorar o espaço gráfico e distinguir entre desenhos e escrita; para perguntar e ser respondido, para tentar copiar ou construir uma escrita; para manifestar sua curiosidade em compreender essas marcas estranhas que os adultos põem nos mais diversos objetos. (Ferreiro & Teberosky, 1993, p. 39).

Assim, o fato é que devem ser exploradas todas as linguagens na Educação Infantil, inclusive a oral e a escrita, garantindo para as crianças circunstâncias nas quais vivenciem situações diversificadas de contato com esses dois elementos. Além disso, é preciso lembrar que esse processo deve prever não apenas roda de conversa como momento de expressão da linguagem oral, ou atividade de pintura (pintura das vogais) para a linguagem escrita. Dentre as atividades que poderiam ser desenvolvidas, a contação de história estimula o desenvolvimento da linguagem oral, aspectos cognitivos e, quando bem pensada e planejada, contribui também na escrita; além de ser algo prazeroso, insere a criança no mundo literário, imaginário, contribuindo de maneira significativa para a formação de futuros leitores.

O contato da criança com o livro pode acontecer muito antes do que os adultos imaginam. Muitos acreditam que a criança que não sabe ler não se interessa por livros e, portanto, não precisa ter contato com eles. As crianças bem pequenas interessam-se pelas cores, formas e figuras que os livros possuem e dão valor no modo como são apresentadas às histórias, e que mais tarde, darão significados a elas, identificando-as e nomeando-as. Esses elementos são muito valorizados pelas crianças e tal prática é também ressaltada no RCNEI, juntamente com outras práticas que envolvem a linguagem escrita:

> - Participação nas situações em que os adultos leem textos de diferentes gêneros, como contos, poemas, notícias de jornal, informativos, parlendas, trava-línguas etc.
> - Participação em situações que as crianças leiam , ainda que não o façam de maneira convencional.
> - Reconhecimento do próprio nome dentro do conjunto de nomes do grupo nas situações em que isso se fizer necessário.

> - Observação e manuseio de materiais impressos, como livros, revistas, histórias em quadrinhos etc., previamente apresentados ao grupo.
> - Valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento. (Ministério da Educação, 1998, p. 140-141).

É importante que o livro seja tocado pela criança, folheado, de forma que ela tenha um contato mais íntimo com o objeto do seu (futuro) interesse. É então a partir daí que começa a se relacionar mais intimamente com os livros, percebendo que eles fazem parte de um mundo fascinante, onde a fantasia apresenta-se por meio de palavras e desenhos, imaginação e som que são criados pela sua mente. É preciso ajudar a criança a descobrir o que eles podem oferecer. Assim, os professores têm um papel fundamental nesta descoberta: serem estimuladores e incentivadores da leitura: "A leitura de histórias é um momento em que a criança pode conhecer a forma de viver, pensar, agir e o universo de valores, costumes e comportamentos de outras culturas situadas em outros tempos e lugares que não o seu" (Ministério da Educação, 1998, p. 143).

A esse respeito, também Colomer (2010) observa que, para que as crianças se tornem leitores, é preciso: i) que elas percebam que os adultos também consideram a literatura e os livros como algo interessante e prazeroso; ii) que elas tenham uma ajuda contínua para aprenderem a ler de modo que consigam desenvolver autonomia na leitura e, por fim, iii) que o que elas leiam seja algo que mantenha nelas a ideia de que realmente vale a pena fazer isso.

4. A experiência do estágio: limites e perspectivas no trabalho com a linguagem escrita na Educação infantil

Inicialmente, é preciso reconhecer que a experiência do estágio, embora com as limitações próprias que existem (sendo o tempo exíguo para sua realização talvez a maior delas), foi extremamente valiosa para que pudéssemos identificar não apenas as possibilidades no trabalho nessa etapa da educação básica mas também para identificarmos as nossas próprias limitações. Essa prática reflexiva é parte da atividade de docência e permite que, identificado um problema, uma falha, uma limitação, possamos trabalhar para saná-las ou minimizá-las, apontando, assim, para as potencialidades de nossa formação.

Nesse sentido, há alguns pontos que gostaríamos de ressaltar, que, por terem um caráter mais geral em relação a toda a experiência de estágio, não serão pormenorizados aqui, já que nossa ênfase será o trabalho com a linguagem escrita propriamente dita.

Começaremos apontando aqueles que consideramos negativos ou, melhor dizendo, desestabilizadores da nossa experiência: i) no meio do período de regência, após tudo planejado, a professora regente da turma nos procurou para pedir para que realizássemos uma atividade para marcar o Dia da Mulher; ii) a falta de alguns hábitos das crianças atrapalhou, em alguma medida, a execução das primeiras atividades – no entanto, percebemos também que, com a persistência da rotina e das atividades propostas, elas tiveram, ainda que em pouco tempo conosco, significativas evoluções, sobre as quais falaremos mais adiante; iii) as crianças não estavam habituadas a realizarem muitas atividades em um mesmo dia, o que as tornava, principalmente no início, um pouco lentas, como se estivessem mesmo acostumadas a se demorar para passar o tempo; iv) a falta de hábito de leitura, no início, quase nos desestimulou, pois as crianças demonstravam um baixo comportamento leitor.

Por outro lado, houve muitos pontos positivos, ou encorajadores para uma mudança nas práticas comumente encontradas nas salas de aula observadas: i) o planejamento é, de fato, essencial e não é algo que possa ser improvisado, pois isso faz com que se perca a visão de todo do processo de formação das crianças; ii) o conhecimento da teoria e, obviamente, a confiança nela são fundamentais para todo o processo; iii) a resposta das crianças a tantas mudanças implantadas em tão pouco tempo, sem dúvida, foi o auge de nossa experiência de estágio.

4.1 A organização das aulas

Para a elaboração do plano para o período da regência, seguimos as determinações contidas nos documentos legais relativos à Educação Infantil. Por se tratar de crianças que ainda não têm uma capacidade de concentração por longos períodos de tempo, recomenda-se atividades mais curtas e mais variadas. Nesse sentido, o RCNEI propõe, por exemplo, cerca de seis atividades distintas diárias, distribuídas, ao longo da semana, de modo a contemplar todos os seis eixos

propostos para a Educação Infantil (Linguagem oral e escrita, Movimento, Música, Natureza e sociedade, Matemática e Artes).

A escola em que estagiamos oferece separadamente aulas de Movimento e de Artes e, portanto, não precisaríamos oferecer. No entanto, essas aulas acontecem, cada uma delas, apenas uma vez na semana, de modo que – pelo que se encontra no RCNEI – já é pouco e, além disso, a partir das observações, concluímos que havia muitas coisas não contempladas pelas práticas dos professores das respectivas disciplinas. Além disso, em relação ao eixo Movimento, todos os dias devem estar previstas atividades desse eixo, por se tratar de uma necessidade das crianças – talvez agravada pelo ambiente em que se encontram e o tipo de rotina até então estabelecida.

Nosso plano contemplou, assim, todos os eixos e previa, inclusive, uma continuidade a ser dada pela professora regente, já que cumprimos apenas 20 horas de regência em sala de aula, o equivalente a pouco mais de uma semana. A distribuição ficou conforme segue:

- Linguagem oral e escrita: Roda da conversa (atividade permanente); Leitura pela professora (atividade permanente)
- Matemática: Noções de volume;
- Natureza e sociedade: coleta, análise e catalogação de folhas das árvores da escola;
- Movimento: circuito;
- Artes: pintura criativa
- Música: movimento, expressão e criatividade.

A partir dessa distribuição das atividades nos respectivos eixos, organizamos a rotina das crianças de modo a enfatizar o trabalho com a linguagem (especialmente a escrita, pois percebemos que havia pouco contato das crianças com a linguagem escrita).

Assim, diariamente, organizávamos, para o início do dia, "Ilhas de conhecimentos"[123]: uma de **leitura** contendo livros infantis, dos quais alguns eram do meu próprio acervo e outros emprestados da escola, mas todos atendiam à faixa etária das crianças; uma de **brinquedos diversos** (carrinhos, bonecas,

[123] Tratava-se, na verdade, de mesas com cadeiras em volta sobre as quais eram dispostos os materiais relativos ao tema.

dinossauros); duas de **música**, contendo instrumentos musicais (violão, pandeiro, apito, flauta, chocalho, etc.); uma de **brinquedos de encaixe** (monta-monta). Ao chegarem à sala de aula, os alunos poderiam se dirigir à Ilha que preferissem. O objetivo com isso era, além de dar autonomia para que as crianças optassem pelo que lhes interessava mais no dia, proporcionar momentos de troca e diálogo espontâneo entre as crianças, a possibilidade de, em a criança não querendo essa interação, que ela realizasse a atividade desejada sem ser incomodada e, por fim, apresentar possibilidade de contato com elementos que, até então, estavam, em certa medida, ausentes daquela rotina (manusear livros, brinquedos inteiros, instrumentos musicais). As Ilhas ficavam até o momento das crianças irem para o café-da-manhã e, enquanto elas iam comer, recolhíamos tudo, deixando apenas as cadeiras já organizadas em um círculo para a "Roda da conversa". No primeiro dia, ao retornarem para a sala, as crianças perguntavam: "cadê os brinquedos?", mas não demonstraram muito interesse pela Ilha da leitura.

A atividade da "Roda da conversa" tinha, entre outros objetivos, sistematizar uma prática de uso da linguagem oral em um contexto mais ou menos controlado. Nesse momento, as crianças poderiam – conforme o que havia sido planejado para aquele dia – falar sobre um tema trazido pela professora, deliberar sobre um assunto, manifestar suas preferências e emoções etc., sempre respeitando o turno de fala, fazendo uso de expressões de cortesia, respeitando as opiniões dos colegas, exercitando a argumentação. No primeiro dia, foi preciso apresentar a atividade e explicar como ela funcionaria durante aquele período, ou seja, eles precisariam conhecer as regras (levantar a mão antes de falar, respeitar a vez do colega etc.). As crianças respondiam afirmativamente a tudo que era pedido, o que nos fez desconfiar se elas, de fato, estavam entendendo como aquela nova rotina iria se desenvolver. É bem verdade que, após essa primeira impressão, julgamos que a "Roda da conversa" poderia não funcionar muito bem, já que as crianças, por serem ainda pequenas, falavam muito pouco. No entanto, decidimos insistir, já que era nossa intenção estabelecer um hábito e, no máximo, teríamos "perdido" uma semana da vida dessas crianças.

Após a "Roda da conversa", era a "Hora da história", momento de leitura pela professora. Também aqui uma atividade com a qual não estavam habituados e, da mesma forma, o primeiro contato não nos pareceu muito promissor. As crianças

demonstravam bastante insegurança para se manifestarem e para interagirem com a professora. Retraídas, na maioria das vezes apenas concordavam com o que era perguntado ou proposto. Para esse momento, fizemos uma seleção prévia dos livros a serem lidos, mas reservamos um dia da semana para que as crianças decidissem qual das histórias lidas elas gostariam de ler novamente (atividade que chamamos de "Vale a pena ler de novo").

As atividades referentes aos eixos da Matemática, Natureza e sociedade e Música foram distribuídas ao longo dos dias da semana – uma para cada dia. De modo que a rotina para esta semana pode ser representada, esquematicamente, como na tabela a seguir:

	Segunda-feira	*Terça-feira*	*Quarta-feira*	*Quinta-feira*	*Sexta-feira*
7h às 7h20min	-	Ilhas (atividade permanente) Duração: 20 min	Ilhas (atividade permanente) Duração:	Ilhas (atividade permanente) Duração:	-
7h20min às 7h50min	-	Café-da-manhã	Café-da-manhã	Café-da-manhã	-
8h às 8h10min	Roda da conversa (ativ. perm.) Duração: 10min a 20min	Roda da conversa (ativ. perm.) Duração: 10min a 20min	Roda da conversa (ativ. perm.) Duração: 10min a 20min	Roda da conversa (ativ. perm.) Duração: 10min a 20min	Roda da conversa (ativ. perm.) Duração: 10min a 20min
8h20min às 8h40min	Hora da história (ativ. perm.) Duração: 20min	Hora da história (ativ. perm.) Duração: 20min	Hora da história (ativ. perm.) Duração: 20min	Hora da história (ativ. perm.) Duração: 20min	Hora da história (ativ. perm.) Duração: 20min
8h40min às 9h30min	Arte: desenho criativo: Duração: 40 min	Matemática: Noções de volume Duração: 30 min	Música: movimento, expressão e criatividade. Duração: 30min	Natureza e sociedade: coleta, análise e catalogação de folhas das árvores da escola.	Movimento: Circuito. Duração: 30 min.

				Duração: 50min	
9h30min às 10h	Almoço	Almoço	-	-	-
10h às 10h20min.	Hora da Higiene bucal e das mãos.	Hora da Higiene bucal e das mãos.	-	-	-
10h20min às 11h	Hora da soneca.	Hora da soneca.	-	-	-

Fonte: Elaboração das autoras

Para a ênfase que desejamos dar ao trabalho com a linguagem, diariamente oportunizamos momentos de trabalho e reflexão tanto sobre a linguagem oral quanto sobre a linguagem escrita. Enquanto a "Roda da conversa" era um momento que privilegiava a atividade oral, a "Hora da história" voltava-se para a linguagem escrita: mesmo que as crianças não estivessem "escrevendo", a leitura as colocava em contato com a linguagem escrita e, vale dizer, de ótima qualidade. Além disso, a questão da formação de comportamento leitor, o conhecimento em torno das características da um livro e, em especial, o contato com a linguagem literária foi, pouco a pouco, conquistando as crianças e despertando nelas exatamente os hábitos que desejávamos ao propor esse tipo de atividade: no terceiro dia de nossa regência, a Ilha da leitura foi a primeira a ser "preenchida" (os alunos que chegavam primeiro, dirigiam-se a ela); ao retornarem do café-da-manhã, as crianças não mais perguntavam onde estavam os brinquedos e já se preparavam para a sequência das atividades; na "Roda da conversa", estavam mais falantes e participativas, surpreendendo a todos que faziam parte da sua rotina; a "Hora da história" era comemorada e todos sabiam como deveriam se portar.

Não podemos dizer que tudo "foram flores": a atividade de Movimento prevista para a sexta-feira (um circuito), não foi muito bem-recebida ou bem-executada: as crianças estavam muito agitadas e se dispersaram rapidamente – mas a professora regente disse que isso foi decorrência da própria escolha do dia da semana, pois, segundo ela, na sexta-feira, as crianças costumam estar mais agitadas e ela mesma já não faz atividades desse tipo com elas. Mesmo assim, acreditamos que, se tivéssemos tido mais tempo, talvez teríamos conseguido trabalhar também

essa questão, que, por não ter sido o foco de nossa regência, não pôde ser mais bem trabalhada.

A seguir, falaremos com um pouco mais de minúcias sobre o trabalho com a linguagem escrita a partir da intersecção com a literatura.

4.2 A literatura e o trabalho com a linguagem escrita

Inicialmente, havíamos planejado o trabalho com a literatura em torno de um gênero discursivo: trabalharíamos, conforme proposta do Projeto Trilhas, com contos de repetição ("Bruxa, bruxa, venha à minha festa", "O rei Bigodeira e sua banheira", "Quer brincar de pique-esconde?", "Fome de urso", "Os bichos também sonham"). No entanto, em razão de problemas com a entrega dos livros pedidos, tivemos de abandonar o planejamento inicial, que envolvia também uma reflexão mais sistematizada em torno das características do gênero com as crianças. Esse trabalho não seria, é preciso alertar, além do que as crianças pudessem perceber a partir das leituras, ou seja, quando falamos em reflexão sobre as características do gênero, não estamos pensando em "profundas reflexões", mas em aspectos que, direcionados por nós, pudessem ser identificados ao longo das leituras, tais como: a função, ou " para que serve o texto"; o conteúdo, ou seja, as informações que estão no texto; o formato, ou diagramação, a composição de texto e imagem em forma de livro; as regularidades que se apresentam nos diferentes textos; as características da linguagem que se escreve e seus usos. Pretendíamos ainda que as crianças aprendessem a usar os textos como modelos em situações de comunicação tanto oral como escrita, uma vez que estariam familiarizadas com o conteúdo e com os textos presentes na cultura letrada, contribuindo, dessa forma, para a formação de leitores autônomos e competentes. Resumindo, queríamos dar pistas importantes para que as crianças pudessem/possam entrar de maneira positiva no universo da cultura escrita.

Mas, como os livros não chegaram e como a escola não dispunha deles, tivemos de reformular a partir daquilo que tínhamos em mãos. Assim, não pudemos trabalhar com a questão dos gêneros de forma mais detida. Os livros selecionados foram, então: "O urso pulguento" (Nick Bland), "Até as princesas soltam pum" (Ilan

Brenman), “Bruxa, bruxa, venha à minha festa” (Arden Druce) e “O grúfalo” (Júlia Donaldson).

Antes de cada leitura, apresentamos os elementos do livro: título, autor(a), editora, ilustrador(a). Aproveitávamos também para fazer algumas antecipações da história com as crianças: sobre o que elas achavam que a história seria ou que personagens seriam encontrados ali, se já haviam lido algo parecido etc. No início, isto é, nos dois primeiros livros, a participação era quase nula ou bem tímida, devendo ser instigada e solicitada dos alunos. No entanto, a partir do terceiro livro, as crianças já interagiam e manifestavam suas opiniões, crenças, torcidas. Esse tipo de atitude surpreendeu até mesmo a professora regente.

Durante a leitura, as crianças foram pouco a pouco aprendendo a permanecer concentradas e em silêncio – ainda que, aqui e ali, dissessem alguma coisa – e, ao final, a resposta automática à pergunta “Gostaram da história?”, foi sendo substituída por respostas mais espontâneas.

No último dia da regência, quando fizemos o “Vale a pena ler de novo”, pedimos às crianças para que escolhessem, por meio de uma votação – que foi apresentada na lousa, onde constavam os títulos dos livros e ao lado dos quais iam sendo computados os votos – o livro que gostariam de ler naquele dia. A escolha foi “Bruxa, bruxa...”. Para esta atividade, pedimos às crianças que elas nos ajudassem a recontar a história apoiando-se nas ilustrações do livro e repetindo a estrutura do “convite” que aparece ao longo de toda a história. Quando então começamos a leitura, perguntamos a eles: “vocês se lembram como é que vamos chamar a bruxa? Eu esqueci! Vocês lembram? Como é que chama?” e eles começaram a contar sem que fosse preciso que falássemos uma única palavra! Em todo o enredo do livro não houve problema, mesmo quando eles contavam a história não houve tumulto ou conversa entre eles. O relato da professora regente era de que ela havia ficado muito impressionada com o desenvolvimento das crianças, principalmente nesse último dia, quando as crianças recontaram a história apoiando-se nas ilustrações. A partir disso, ela se dispôs a adotar algumas das atividades realizadas durante a nossa regência.

Considerações finais

A experiência de estágio pode ser um momento de muita riqueza e de valoroso aprendizado na formação inicial dos professores. Em nosso caso, devemos dizer que, de fato, este momento serviu para que pudéssemos "testar" a validade da teoria na prática. Isso porque estávamos decididas a demonstrar que não há prática sem teoria. Em nosso percurso, sabemos que há ainda muitas coisas a "aprimorar" e mesmo diversos pontos da teoria que demandam ainda uma melhor compreensão. No entanto, os resultados alcançados em tão curto espaço de tempo provaram que é não só possível mas necessário e urgente promover uma mudança no trabalho na Educação infantil. No que diz respeito à escrita, especificamente, há alguns pontos que gostaríamos de retomar aqui a título de conclusão:

- a literatura pode ser uma grande aliada nesse trabalho do professor; e isso em dois aspectos: i) como produção linguageira de qualidade e ii) como forma de instigar os alunos e formá-los leitores;
- o trabalho com a linguagem escrita deve ser feito desde cedo – o que não significa necessariamente fazer com que os alunos escrevam;
- as crianças conseguiram, no tempo em que estiveram conosco, formalizar algumas percepções da diferença entre a linguagem oral e a escrita, de modo que, ao recontarem uma das histórias, falavam de maneira bastante próxima da linguagem apresentada no livro.

Por fim, gostaríamos de concluir reiterando que a literatura tem um papel de grande destaque nesse processo: não há leitores sem livro e não há literatura sem leitores. E isso tudo começa aqui, na educação infantil. É, portanto, papel da escola oferecer aos alunos o acesso a esse tipo de bem cultural. Quando bem escolhidos, os livros são grandes aliados no processo de alfabetização e de formação humanística dessas crianças. Os livros – desde que bem escolhidos, trabalhados e estudados pelo professor – são atraentes e divertidos e este foi um dos elementos, se não o principal, que contribuíram de maneira significativa para todos os avanços conquistados no desenvolvimento do estágio.

Referências bibliográficas:

Ferreiro, E. (1993). *Com todas as letras.* São Paulo: Cortez.

Brandão, A. C. P., & Rosa, E. C. de S. (2010). *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica.

Colomer, T. (2010). *Era uma vez*. Recuperado em 27 agosto 2017 de http://www.escoladavila.com.br/html/outros/2010/30_anos/pdf_30/30_textos/28_teresa.pdf.

Ministério da Educação (BRASIL). (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil.* Recuperado em 10 janeiro 2016 de http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/volume3.pdf.

APRENDER E ENSINAR A ESCREVER: LIMITES E POSSIBILIDADES

Ana Lúcia Nunes da Cunha Vilela

UFMT, Instituto de Educação, Departamento de Ensino e Organização Escolar. anancvilela@gmail.com. Cuiabá, Brasil.

Bruna Fernandes dos Santos

UFMS, Câmpus de Ponta Porã, Curso de Pedagogia. bruna_fer_nanda@hotmail.com. Ponta Porã, Brasil.

Resumo:

Início do século XXI e a formação de leitores e escritores competentes e autônomos continua sendo um dos maiores desafios das escolas de educação básica. Notícias de que os alunos não gostam de ler e escrever, além de reclamações dos professores universitários de que os estudantes têm pouca capacidade para expor suas ideias sobre os conhecimentos estudados, são frequentes. As dificuldades são atribuídas, invariavelmente, a falhas no ensino da escrita que têm sua origem no Ensino Fundamental. A presente pesquisa investiga a didática da linguagem escrita dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental a partir de algumas questões: como tem sido trabalhada a escrita no período da alfabetização? Que fazer para que os alunos gostem de escrever? Que gêneros textuais são propostos aos alunos? Basta oferecer várias situações de escrita para ensinar a escrever? Os alunos aprendem a revisar textos? Ancorados em estudos e pesquisas de vários estudiosos (Smolka, Jolibert, Calkins, Lerner) buscamos responder essas questões em escolas públicas de Ponta Porã/MS cidade na divisa entre Brasil e Paraguai, e desenvolvemos uma experiência de alfabetização como processo discursivo durante o estágio dos acadêmicos da UFMS. A pesquisa, indica que a alfabetização como processo discursivo é um processo de construção de sentidos – no qual se aprendem, pelo uso, as funções sociais da escrita, as características discursivas dos textos escritos, os gêneros utilizados para escrever e muitos outros conteúdos de diferentes áreas do conhecimento mediatizados pela interação, interlocução e interdiscursividade. Aponta, também, a necessidade de estudos sobre a didática da língua escrita.

Palavras-chave:

linguagem escrita; didática; escrita; leitura.

PRIMEIRAS PALAVRAS

O presente trabalho é fruto de estudos acadêmicos relativos as práticas de ensino da língua escrita desenvolvidas em âmbito escolar, que demonstram um profundo abismo entre as teorias presentes no universo acadêmico e as práticas pedagógicas docentes realizadas especialmente nas turmas de alfabetização. Nota-se um distanciamento entre o trabalho com a linguagem escrita e os estudos sobre a linguagem, que ganharam força por volta dos anos de 1960 e 1970. Novas perspectivas para o ensino da língua materna, ganharam destaque no Brasil, a partir dos estudos de Ferreiro & Teberosky (1976) que demostraram, em suas pesquisas sobre as práticas alfabetizadoras, a desconsideração a criança e suas noções infantis sobre a escrita como elemento essencial para aprendizagem. Percebemos que mesmo com os avanços das pesquisas e estudos sobre o tema não é raro encontramos ainda hoje práticas arcaicas presentes no cotidiano escolar.

Nesse cenário torna-se cada vez mais recorrente encontrar adultos que passaram pela vida escolar e chegam ao ensino superior sem habilidades necessárias para ler e produzir textos. A preocupação torna-se ainda maior ao pensar que esse processo se inicia logo na infância, afetando desde muito cedo as crianças que encontram no universo escolar um espaço de desmerecimento de suas capacidades, desvalorização de sua própria realidade e limitações no contato com o universo escrito.

A leitura e a escrita produzidas pela/na escola pouco têm a ver com as experiências de vida e de linguagem das crianças. Nesse sentido, é estéril e estática, porque baseada na repetição, na reprodução, na manutenção do status quo. Funciona como empecilho, um bloqueio à transformação e construção do conhecimento crítico (Smolka, 1993, p. 50).

A investigação dos fatores que fazem com que os jovens saiam da educação básica sem dominar sua própria língua implica primeiramente na compreensão do poder dessa ferramenta dentro da esfera social. Segundo Smolka (1993) os efeitos desse tipo de ensino são tragicamente evidentes na prática desprovida de sentido, transformando a escrita em instrumento de seleção, dominação e alienação.

A fim de averiguar como o ensino das práticas de escrita estão sendo trabalhadas na etapa de alfabetização escolar foi realizada uma pesquisa de caráter qualitativo, em uma turma de 1º ano do ensino fundamental em escola pública no Município de Ponta Porã-MS, cidade que faz divisa seca com Paraguai. Nesse contexto as crianças oriundas das cidades vizinhas, localizadas no Paraguai, frequentam a educação básica no Brasil, tornando o trabalho com a língua mais complexo e delicado, considerando que muitas crianças falam guarani e espanhol. O ensino bilíngue sequer é pensado para essa realidade.

Na sala de aula as crianças ficam dispostas em fileiras apertadas e não podem conversar umas com as outras durante a realização das atividades, o objetivo da professora é que elas copiem as palavras e famílias silábicas do quadro em silêncio. Não existe um ambiente alfabetizador que estimule as crianças a ler e a ter um contato mais íntimo com a cultura escrita. Nas paredes da sala, despidas de qualquer texto verbal e/ou não-verbal, apenas um cartaz com as famílias silábicas ba-be-bi-bo-bu/ ca-ce-ci-co-cu (assim sucessivamente) que serve de base para a explicação de todas as perguntas das crianças durante as atividades. Na maioria dos diálogos que tivemos com a educadora estava presente o discurso de que para a realização de um bom trabalho é necessário antes experiência, e que em seu trabalho de professora alfabetizadora bastava-lhe o conhecimento adquirido na prática.

A sala possui uma caixa de leitura, que fica disposta em cima de um armário bem alto, inacessível para as crianças. Os livros que ficam ao seu alcance são os livros didáticos disponibilizados pelo governo, único livro que a professora utiliza em suas aulas. A sala é pequena e numerosa são 33 alunos, que ficam enfileirados durante as 5 aulas, quando chove não podem sair para o intervalo que geralmente tem duração de 10 minutos. Percebe-se no final das manhãs uma inquietação e um anseio em poder movimentar-se, falar e se expressar. Mas qualquer tipo de comunicação entre as crianças é considerado pela professora regente um total desrespeito, causando indisciplina, que deve ser punida com gritos e duras palavras de repressão.

Adentramos a essa sala de aula com o objetivo de investigar as práticas alfabetizadoras em nossa região e, especificamente, que didática da língua escrita fundamenta essas práticas. Buscamos responder as seguintes questões: Como é trabalhada a escrita no período da alfabetização? Que fazer para que os alunos

gostem de escrever? Que espécies gêneros textuais são propostos aos alunos? Basta oferecer várias situações de escrita para que os alunos aprendam a escrever? Os alunos aprendem a revisar textos como um comportamento do escritor?

Assim, o presente trabalho está organizado e da seguinte forma: primeiramente um encontro com alguns especialistas da área para ouvi-los sobre a didática da linguagem escrita, seguida de uma proposta de trabalho realizada durante o período do estágio supervisionado em uma escola pública e algumas reflexões sobre o tema em pauta.

(RE) VISITANDO A TEORIA

Uma retrospectiva histórica permite verificar que até bem pouco tempo (1970), os trabalhos na área de alfabetização apresentavam um enfoque psicopedagógico. Privilegiavam os processos psicológicos através dos quais o indivíduo aprende, notadamente em seus aspectos fisiológico e neurológico, e as questões psicopedagógicas, relativas aos pré-requisitos para alfabetização. A partir da década de 1980, houve uma mudança significativa nas concepções de aprendizagem e de ensino da língua escrita, originadas das contribuições das ciências linguísticas e da Psicologia Genética que reconfiguram o objeto da aprendizagem e do ensino da escrita e, consequentemente, o processo dessa aprendizagem e desse ensino.

Etimologicamente, a alfabetização significa aquisição do alfabeto, isto é, adquirir o código da língua escrita, adquirir as habilidades de ler e escrever. Tradicionalmente, as concepções de alfabetização fundamentam-se nos referenciais associação costas/empiristas ou idealistas/inatistas e consideram a alfabetização "um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler)" (Soares, 1995, p. 20).

Fundamentada nos pressupostos de Vygotsky, Bakhtin e de Pêcheux, Smolka defende que a alfabetização não pode mais ser concebida como aprendizagem, de uma técnica de codificação e decodificação, nem tão pouco com a aquisição de habilidades necessárias para ler e escrever. "A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição do sentido. Desse modo, implica mais profundamente, uma

forma de interação com o outro pelo trabalho de escritura – para quem eu escrevo, o que escrevo e por quê?" (Smolka, 1993, p. 69).

É necessário, segundo Smolka, considerar alfabetização não apenas como atividade cognitiva, no sentido piagetiano, mas como atividade discursiva, que implica a elaboração conceitual pela palavra. É necessário acrescentar a esse ponto de vista cognitivo, a interação e a interlocução, a intersubjetividade e interdiscursividade, o aspecto social das funções, das condições e do funcionamento da escrita. Nesse sentido,

> a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita (mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto, escreve a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita). (Smolka, 1993, p. 63).

Considerar a alfabetização como atividade discursiva implica alguns pontos fundamentais para a definição de uma prática pedagógica, que poderíamos enunciar como:

I) A sala de aula é um local de uso significativo, frequente e rico de linguagem escrita. Nesse sentido, a sala de aula é um espaço de produção de conhecimentos na/pela escrita, favorecido pela interação, pela interlocução, pela interdiscursividade. É um espaço onde circulam, e são produzidos, diferentes discursos, tanto na modalidade oral como na escrita, possibilitando ao aluno construir seu próprio discurso. Nessa perspectiva, desde o início da aquisição da escrita, na escola, as crianças são consideradas leitoras e escritoras; não há defasagem, nem no tempo, nem na natureza das atividades de "aprender a escrever" e "escrever", de "aprender a ler" e "ler". A escrita é vista como produto de um sujeito histórico, um enunciador, situado numa comunidade discursiva, o qual tenho que dizer, como dizer e para quem dizer (um interlocutor real ou virtual), e para isso conhece seleciona as estratégias adequadas. Aprender a escrever é aprender novos modos do discurso; novos modos de se relacionar com os interlocutores; novos modos de se relacionar com temas e significados; novos motivos para se comunicar em novas situações (Rojo, 1997). É, enfim, inserir-se no contexto cultural.

II) A leitura é vista como um momento discursivo que possibilita entender o outro, e nesse processo o leitor é promovido a coautor/reconstrutor do texto. Nesse

sentido, desde o primeiro dia de aula as crianças são expostas a leitura de textos reais, que circulam em nossa sociedade, com diferentes objetivos (informar, comunicar, prescrever ações, divertir...) e não de "pseudotextos" com a pretensa função de "ensinar a ler" para poder "ler de verdade".

III) Escrever é um "laborioso trabalho gestual e simbólico" (Smolka, 1993, p. 110), e exige um esforço de explicação do discurso interior, para o outro. Nesse esforço as crianças experienciam e aprendem, mais do que letras, apreendem as normas da convenção de escrita (ortografia, grafia), e uma infinidade de modos de dizer, em função da situação de interlocução que determina diferentes estruturações em nível de temas e significações, de vocabulário, de motivação, de organização ("composição", nas palavras de Bakhtin).

IV) O professor assume papel fundamental no intercâmbio, regulando o funcionamento discursivo, interferindo na aprendizagem e no desenvolvimento cognitivo. Segundo Smolka (1993), a falta de conhecimento e posicionamento crítico (do professor) com relação ao seu próprio papel e sua função acabam por criar a ilusão de que o aluno só aprende se o professor ensina, ou ainda de que o professor está ensinando e o aluno não está aprendendo.

V) "O texto é uma forma de organização de ideias. É um trabalho que se realiza. É constituição da memória, documentação, história, pois possibilita um distanciamento e um retorno, propicia uma leitura... (uma não! Várias!") (Smolka, 1993, p. 95).

VI) "A linguagem é uma atividade criadora e constitutiva de conhecimento e, por isso mesmo, transformadora. Nesse sentido, a aquisição e o domínio da escrita como forma de linguagem acarreta uma crítica mudança em todo o desenvolvimento cultural da criança" (Smolka, 1993, p. 57).

Nessa perspectiva, a linguagem se constitui pelo trabalho dos sujeitos e ao mesmo tempo os sujeitos se constituem pelo trabalho linguístico, e pelos processos contínuos das interações.

A produção de textos, tanto orais quanto escritos, é o ponto de partida de todo o processo de ensino-aprendizagem da língua. É no texto que a língua se revela em sua totalidade, seja enquanto conjunto de formas linguísticas, seja enquanto discurso

marcado por uma relação intersubjetiva, constituída na enunciação em um determinado tempo e contexto social. Assim, ao produzir textos é necessário que: se tenha o que dizer; se tenha uma razão para dizer; se tenha para quem dizer; o locutor se constitua como enunciador; se escolham as estratégias mais pertinentes para "se dizer".

Para realizar essas operações, o escritor pensa, planeja, rascunha, revisa, comunica-se com outras pessoas para falar/mostrar seu trabalho e, na maioria das vezes, pensa/reflete mais e retorna ao escrito questionando-o, para só depois finalizá-lo. Assim, o processo de maturação de textos envolve planejamento, esboço, revisão e editoração.

O planejamento, ou ensaio, envolve uma reflexão antes de escrever, isto é, a definição dos parâmetros da situação de comunicação escrita que irão determinar a sua produção: o interlocutor/destinatário; o conteúdo/objeto do escrito; o propósito do escrito; o enunciador; e as estratégias a serem usadas para realizar o escrito (gênero, diagramação, suporte, material). Essa fase, que não é simplesmente "fazer um plano", consome muito tempo, e é imprescindível, porque é o momento de reflexão, conexão de ideias, coleta de material sobre o tema escolhido e sobre o gênero textual, enfim, é o momento de mapeamento de possíveis linhas de desenvolvimento do trabalho. Tal como na leitura, é o momento que o escritor antecipa mentalmente o percurso que irá realizar no diálogo com seu interlocutor, através do texto.

O esboço ou textualização (Jolibert & cols., 1994) é o estágio no qual se concretizam os primeiros esforços de escrita do produtor de textos, ou seja, os primeiros contornos do tema. Nessa fase, nada é permanente, tudo é provisório, até que se defina/encontre a melhor direção, o melhor estilo para o produto desejado. A textualização "concerne aos processos postos em ação para linearizar um texto, isto é, progressão e conservação das informações durante o texto, conexão, segmentação, substitutos, tempos verbais, conectivos, pontuação em suas funções textuais" (Schnewly, 1986, apud Jolibert, 1994, p. 25). A escrita é, portanto, uma atividade cognitiva – e não cópia mecânica – que exige o desenvolvimento dessas operações mentais, que só se aprende praticando/escrevendo, e não por meio de "técnicas de redação". A escrita surge a partir de uma abundância de informações,

de ideias, de pontos de vistas, de fatos, de observações, a maioria das vezes intermediados pela leitura, que é uma das formas mais eficientes de "sugerir ideias" sobre o que e como escrever.

O esboço torna-se revisão, isto é, a revisão ocorre durante a produção e após o término do texto. A revisão significa somente: re-visão, isto é, ver novamente, graças as palavras colocadas que funcionam como "lentes" que proporcionam o autor ver se o que disse corresponde efetivamente ao que quer dizer, ao que "tenho a dizer". A revisão exige do autor uma capacidade de se distanciar em relação aos seus inscritos para poder ver, com os olhos exigentes do leitor e fazer as mudanças necessárias. A revisão torna os escritores em leitores e depois escritores novamente. O objetivo da revisão, não é corrigir, mas descobrir novos sentidos para o texto a partir do que foi dito (ou não dito) no esboço. O que guia/dirige a revisão é o sentido do texto e não a correção ortográfica, gramatical (apesar de que devem ser aspectos revisados também).

Edição, "editoração", do produto final da "obra-prima" (Jolibert, 1994). É o momento dos retoques para passar a limpo para finalizar. É o momento em que o escritor disputa do "poder" que dá um domínio suficiente da escrita e do "prazer" que proporciona a produção de um escrito que inclui desde a descoberta de como funciona um texto, de decidir buscar as palavras mais adequadas para elaborá-lo, de vencer as dificuldades, em fim de conseguir apresentá-lo.

Assim, o ato de escrever envolve, essencialmente, a atividade do escritor, e este deve encontrar nele um sentido. A escrita é um "meio de construir um ponto de vista, uma visão de mundo, de encaixar cada fato num conjunto simultaneamente presente, de estabelecer um sistema, portanto, dar um sentido às coisas, dizer (Foucambert, 1997 p. 50).

Nessa perspectiva, ensinar as crianças a escrever é ensiná-los a produzir textos numa situação real de comunicação. Vista dessa forma, a formação do escritor é algo mais amplo do que escrever "redações" e implica habilidades muito mais complexas do que a simples codificação ou domínio da gramática como condição. O ensino da língua escrita não implica, obviamente, a penas a escrita de letras, palavras e orações

e nem tampouco a escrita de textos em situações artificiais. A escrita é sempre dirigida por um motivo e pressupõe, sempre, um interlocutor.

É preciso considerar, no entanto, que comportamentos escritores, assim como os comportamentos leitores, são conteúdos de ensino. Não basta afirmar que se aprende a ler, lendo ou a escrever, escrevendo, é imprescindível, que o docente tenha clareza de quais são os conteúdos que estão ensinando ao escrever e ao ler. "Planejar, textualizar, revisar mais de uma vez .... são os grandes comportamentos do escritor, que não são observáveis exteriormente e que acontecem, geralmente, em particular" (Lerner, 2002, p. 66). É necessário considerar que a escrita é uma atividade solitária, mas ao mesmo tempo, obriga quem a exerce a considerar constantemente o ponto de vista dos outros, seus interlocutores/leitores. Nessa tarefa inclui-se decidir sobre quais aspectos do tema serão abordados no texto, as intenções do autor e do gênero, a linguagem escrita mais apropriada, os recursos linguísticos aos quais é preciso apelar para resolver os problemas diversos que se apresentam ao produzir um texto. É assim que atuando como escritores (no sentido de autores de textos) os alunos têm a oportunidade de se apropriar de conteúdos linguísticos que adquirem sentido nas práticas de produção de textos.

O TRABALHO COM A LINGUAGEM ESCRITA

Durante o período de observação realizada na sala de aula de 1º ano do ensino fundamental, perguntamos a professora sobre suas práticas de leitura e de escrita e especialmente como trabalhava com as crianças que falavam o guarani e o espanhol na escola. Ela respondeu que não fazia distinção entre as crianças, tratava todas como "iguais", apenas solicitava que não falassem na escola suas respectivas línguas pois estão estudando no Brasil e ela está ensinando o português. Justificou que ao falarem suas línguas maternas acabavam se confundido e confundindo as demais crianças. Segundo a docente, recentemente enquanto ensinava a palavra bola e consequentemente a família silábica da letra b (ba-be-bi-bo-bu) uma das crianças paraguaias perguntou sobre a pelota (bola em espanhol), mas ela não podia responder porque não havia chegado nem perto da família silábica do p (pa-pe-pi-po-pu). Nota-se que quando a professora se refere ao termo igualdade demonstra

desconsiderar a cultura, as vivências, as experiências, e até mesmo o valor da língua das crianças. Renegando o conhecimento das crianças durante seu processo de aprendizagem acaba criando um ambiente de desigualdade: para aqueles que falam outra língua, que não a língua portuguesa, é conferido o silêncio; enquanto para os falantes da língua oficial ficam privados de um novo conhecimento que faz parte do contexto fronteiriço em que se vive.

Após o período de observação e coparticipação realizamos um prévio diagnóstico da turma que guiou a elaboração do plano de ação com metas a serem desenvolvidas durante a regência. Observamos que as crianças estavam ávidas por ler e escrever textos que circulam na nossa sociedade. Queriam ler livros de histórias, cartazes, gibis, bilhetes... enfim, todo material escrito que chegava em suas mãos. Ao mesmo tempo, observamos que perguntavam o tempo todo com quais letras escreveriam seus nomes próprios se não podiam escrever um cartão para o dia das mães e outras tantas coisas. Notamos, também, que muitas crianças (70%) ao escrever atribuíam um carácter para cada som oral emitido ao pronunciar a palavra (hipótese silábica segundo Ferreiro & Teberosky), por isso, então, optamos por trabalhar com atividades que pudessem ajudá-las a progredir em suas conceitualizações sobre a escrita, por meio da leitura e da escrita. Definimos, assim, que as atividades do eixo sobre o sistema de escrita alfabética privilegiaram jogos linguísticos (sons iniciais, sons finais, rimas, letras iniciais...), leitura de textos memorizados (parlendas, canções, poemas, adivinhas) além de atividades de sistematização que relacionassem som e grafia.

Definimos também que nos eixos de leitura e de produção de textos proporcionaríamos diversos momentos para leitura, com variadas leituras (de leitura pelo aluno, leitura pelo professor, leituras compartilhadas, leituras colaborativas e leituras silenciosas) de variados gêneros textuais que circulam em nossa sociedade e em diferentes portadores de textos reais e de usos sociais.

O projeto de regência abarcou duas sequências didáticas (SD) ciclo da água e eu em números. Abarcou também uma série de atividades permanentes a hora da leitura, mala viajante, caderno de leitura pelo aluno, jogos linguísticos, e lugares para conhecer.

A SD ciclo da água foi desenvolvida, com base nas recomendações dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais), teve como objetivo desenvolver competências no aluno que possibilitem compreender o mundo e atuar como indivíduo utilizando conhecimentos de natureza científica e tecnológica. Procurou, também, abordar o tema possibilitando às crianças pensar cientificamente e desenvolvendo atividades da metodologia científica como a observação, a busca de informações em leituras de textos científicos, a experimentação, a discussão, a elaboração de conclusões, dentre outros.

A primeira atividade foi a conversa sobre o ciclo da água, iniciamos perguntando se as crianças já haviam observado o que acontecia com a roupa molhada que era estendida no varal. As crianças prontamente responderam que secavam, então perguntamos para onde iria a água que estava na roupa, elas ficaram nos observando, pensando até que uma criança no fundo da sala gritou "Vai para o céu!". Comentamos, então, que realmente a água vai para o céu em um processo de evaporação, provocado pelo calor que aquece aquela água. Mas o que será que aquece a roupa, questionamos. Outra criança respondeu "O sol professora!". Continuamos nossas indagações, "Mas e depois que a água se tornou vapor subiu para o céu, em que ela se transforma?" "Em "NUVEM", as crianças gritaram. Perguntamos novamente "E depois pessoal?" Em coro gritaram "chove!". Percebemos que para a maioria das crianças esse ciclo era conhecido, e que aquela conversa ajudava aqueles que ainda não tinham se apropriado do assunto.

Em seguida propusemos realizar uma experiência para observarmos como acontece esse ciclo da água. Colocamos água em dois copos e marcamos com caneta permanente o nível da água em cada um, em um dos copos vedamos com papel filme para que elas pudessem perceber o processo e evaporação através da formação das gotas. Todos os dias nós observávamos em conjunto o que acontecia na experiência e fazíamos o registro escrito em uma ficha previamente definida, intitulada "Nossas observações sobre a experiência da água".

Lemos textos científicos para aprender sobre a "Evaporação e condensação" e sobre "Processo de evaporação e a história da gota". Durante as leituras, as crianças expunham suas ideias, trocavam informações e, até corrigiam os colegas. Um diálogo exemplifica essa questão: Uma criança diz "Professora, isso é igual ao que aconteceu

com a roupa", outra criança falou da chaleira que fervia a água e que observou a água virando fumaça. Nesse momento, uma outra criança interferiu dizendo: "a água evaporou e não virou fumaça". A menina riu e falou "Ah, é, evaporou!".

Em Matemática, elaboramos um gráfico de barras sobre os números de calçados das crianças. Ao final, dissemos que o gráfico de barras que elaboramos representava o número de calçados que os alunos do 1º ano da escola calçavam. Propusemos que pensássemos no título do gráfico e depois em como informar às pessoas sobre os dados que estavam ali representados. Assim escrevemos a legenda e definimos, com as crianças, que o melhor título sugerido para o gráfico era "Números de calçados usados pelos alunos do 1º ano da escola X". Na legenda escrevemos, coletivamente, o que representavam as cores e a quantidade de crianças que calçavam esse número. Percebemos nessa atividade, bastante entusiasmo e participação das crianças. Pensar sobre o título do gráfico e o que escrever na legenda do gráfico deixou-as bastante interessadas em encontrar as palavras mais adequadas e que garantiam a compreensão de todos que o lessem. Ver um trabalho elaborado por elas encheu-as de satisfação e mostravam orgulhosas para os pais nos momentos de chegada e/ou saída da escola.

As atividades permanentes tinham o objetivo de desenvolver o hábito de ler, escrever, e falar no cotidiano das crianças. Realizamos, diariamente, a roda da leitura, que se constituiu em momentos dedicados ao entretenimento e ao prazer através da leitura de livros da literatura infantil. Entendemos que ao ler, o professor transmite certos comportamentos típicos do leitor. Ao ouvir a leitura de um texto a criança familiariza-se com linguagem escrita e com o gênero discursivo lido; amplia seu repertório de histórias e seu vocabulário; aprende como se faz para ler de verdade, aprende a pensar no escrito e sobre o escrito; aprende a acionar estratégias de leitura necessárias para a compreensão do texto (antecipações, verificações, inferências) antes, durante e após a leitura, dentre outros. Para esses momentos buscamos selecionar livros de qualidade literária tanto no texto, quanto nas ilustrações.

No primeiro dia, lemos o livro "Bruxa, bruxa, venha à minha festa", de Arden Druce, ilustrado por Patrícia Ludlow e traduzido por Gilda Aquino, da editora Brinque Book. Inicialmente, conversamos sobre como seriam esses momentos e que todos

os dias leríamos um livro no final da aula. As crianças adoraram a ideia, e todos os dias no início da aula já perguntavam sobre qual livro leríamos. A leitura do primeiro título, apresentando o autor, ilustrador, tradutor, capa e explorando as ilustrações e a relação delas com o texto foi um sucesso absoluto entre as crianças e marcou o início de uma verdadeira comunidade de leitores na sala de aula, como uma possibilidade de troca de opiniões, de aceitação de pontos de vistas, dentre outras. Durante a leitura, ficaram todas absolutamente quietas e vidradas na narração; após a leitura todas participaram da conversa sobre a história e tinham muito a dizer. Observamos que as crianças iniciavam a memorização das falas dos personagens o que possibilitava a apropriação de formas mais elaboradas de comunicação e a aprendizagem de novas palavras.

Nos dias subsequentes lemos “A casa sonolenta”; “A pequena toupeira que queria saber quem fez cocô na cabeça dela”; “O filho do Grúfalo”; “O Grúfalo”; “Até as princesas soltam pum”. Observamos que graças às leituras realizadas, a sala de aula foi se tornando um lugar de encontro e articulação das histórias e dos sentidos de cada um, e de todos (Vilela, 2006, p. 188). As crianças liam, escreviam e recontavam histórias. As crianças nesses momentos externavam seus sentimentos de alegria, emoção, medo, tristeza, prazer, admiração diante de uma história envolvente.

Nessa mesma perspectiva, propusemos também a leitura compartilhada com os familiares na casa dos alunos, pretendendo estabelecer laços entre a escola e as famílias (Colomer, 2007, p. 150). Propusemos uma estratégia didática denominada “Mala viajante” que permite à criança levar livros emprestados da escola e ler com os familiares e vizinhos contribuindo para melhorar a autoimagem das crianças sobre sua cultura de origem e permitindo aos pais, participarem no processo de aprendizagem dos seus filhos.

Incrementar a participação dos pais nas atividades escolares é uma forma de ampliar o alcance do trabalho realizado com as crianças. Não se trata apenas de garantir que as propostas tenham continuidade no espaço familiar, e que a importância dessa continuidade seja compreendida por eles, mas de abrir aos pais a possibilidade de realmente atuarem como parte da comunidade escolar. Ou seja, permitir que reconheçam que eles têm um papel educacional valorizado pela

instituição assim como os demais participantes dessa comunidade (todas as pessoas que trabalham em sua instituição). (Ministério da Educação, 2011, p. 15).

Mala viajante é uma estratégia didática que permite estabelecer uma ponte entre a escola e a família, duas instituições, além de permitir assegurar práticas voltadas para a formação leitora das crianças além dos muros da escola. Insere-se, didaticamente, como a modalidade organizativa do ensino que objetiva desenvolver nos alunos o hábito da leitura viabilizando junto com a família o acesso a um acervo da literatura infantil, portanto, atividade permanente.

Metodologicamente, a mala viajante consiste na entrega de uma pasta de poliondas, em formato de maleta, com um livro de literatura infantil e um caderno para anotação, resumo ou desenho que representasse a história lida, devendo permanecer na casa do aluno por dois dias. A proposta é que o livro seja lido pela mãe, pelo pai ou por alguém próximo que saiba ler, juntamente com a criança, que, no dia combinado, deveria trazê-la para socializar com a turma a história e sua experiência.

Nesse sentido, iniciamos a atividade de leitura em casa, através da Mala viajante, selecionando como leitor um menino que falava predominantemente o espanhol, e havia nos comovido por querer comprar um livro, oferecido por vendedores itinerantes na escola e sua mãe não ter comprado. Nesse dia, conversamos com ele e dissemos que durante as próximas semanas sempre leríamos um livro e que ele poderia levar para casa.

Assim, o primeiro título lido nessa atividade foi “A verdadeira história do lobo mau e os três porquinhos”. No dia da devolução da mala viajante o menino disse, no momento da chegada na escola, em tom baixo “li com mi hermana, nós rimos muito e tinha um lobo”. No entanto, não quis falar nada, para os colegas, no momento da socialização sobre a leitura realizada em casa. Ao término da aula aproximou-se de nós e relatou como havia ocorrido em sua casa além de recontar a história lida. É importante destacar que o aluno falava mais em espanhol e isso contribuía para que falasse pouco com os colegas pois as crianças, e nem a professora, compreendiam bem o que dizia. Ressalta-se que a escola não realiza nenhuma atividade para

promover a interação da criança bem como desconhece que a criança precisa de um ensino bilíngue para poder se alfabetizar.

Dessa forma, o desejo de ler livros de histórias e em casa foi contagiando os demais alunos da turma, que disputavam a vez para ser o próximo a levar para casa a mala viajante. A professora regente comprometeu-se a dar continuidade a essa atividade permanente, pois, assim como as crianças, também se mostrou contente com o resultado alcançado: as crianças eram leitoras em potencial.

Outra atividade que desenvolvemos durante o estágio supervisionado para trabalhar a leitura com os alunos foi o "Caderno de leitura". Foi uma novidade para os alunos: um caderno para ler e não para escrever, confeccionado especialmente para eles. Ressalta-se que foi uma surpresa também para professora regente da sala. Por quê um caderno de leitura, se as crianças já têm um livro didático? Não é a mesma coisa? O caderno de leitura é uma estratégia didática que tem por objetivos a familiarização das crianças com a linguagem escrita através do contato com variados gêneros discursivos, de boa qualidade, selecionados pela professora, além de servir de ponte com a família para a formação de leitores. É um caderno comum que contém textos reais que ajudam o aluno a ler "sem saber ler convencionalmente", como parlendas, quadrinhas, canções, poemas, adivinhas, trava-línguas, fábulas, contos clássicos, entre outros, nos quais a criança ao ler procura ajustar o oral ao escrito e, ao mesmo tempo, ajustar o escrito ao oral.

No ato de entrega dos cadernos de leitura para as crianças, observamos que se mostraram entusiasmados com a novidade, pois tinham a possibilidade de ficar com os cadernos e poderiam, em razão disso, ler em momentos diversos fora dos muros da escola, além de poderem partilhar suas descobertas "leitoras" com a família. O caderno é composto por uma apresentação e por alguns textos já colados de acordo com a distribuição proposta em duas partes. A primeira parte contém textos que podem ser lidos autonomamente pelas crianças: parlendas, poemas, canções, adivinhações. Na segunda parte estão os contos, as fábulas, as lendas que poderão ser lidas com a ajuda de outra pessoa: pais, irmãos, colegas, vizinhos e outras pessoas da escola.

Diariamente, o caderno era trabalhado ora apresentando um novo texto, ora relendo o texto que estava sendo estudado e pudessem ler tanto na escola como em casa, pois, alguns daqueles textos eles já sabiam de memória. E os que não sabiam podiam tentar ler sozinhos ou com ajuda do responsável.

As atividades realizadas com o caderno de leitura possibilitaram diversas aprendizagens, das quais destacamos: disposição para ler diferentes textos; aumento do repertório de textos da literatura infantil: poemas, histórias, fábulas, entre outros; aumento do vocabulário; conhecimento de gêneros discursivos e sua função social, pois no caderno as crianças sempre registravam qual era o gênero a que os textos pertenciam e sua função social "serve para"; utilização de diferentes estratégias de leitura (antecipação, inferência e checagem) para tentar ler o texto, mesmo não dominando o sistema de escrita alfabética; melhora na fluência da leitura, para aqueles que já liam convencionalmente; interesse manifestado pelas crianças pela oportunidade de ler em casa, pois muitos deles não dispunham de nenhum material que pudesse ser lido em casa, e o livro didático ficava em sala e não era entregue para que as crianças pudessem levar para casa.

Realizamos diversas atividades com o objetivo de ajudar na compreensão do sistema de escrita alfabética: encontrar determinadas palavras na canção ou na parlenda, reordenar versos; completar o texto com palavras que faltavam e que já conheciam o texto de memória; ditar o texto para a professora. Em todas essas atividades as crianças evidenciavam que começavam a perceber a relação do oral com o escrito ao ler e ao escrever. Para realizar a atividade de reordenar textos que sabiam de memória, sem consultar o caderno, precisavam lembrar qual o som inicial da primeira palavra do verso, fazendo a análise fonológica da palavra e decidindo em qual tira estava escrito o verso. As crianças trabalhavam em duplas e as conversas eram sobre o que faziam, como faziam e o resultado alcançado.

Buscávamos realizar atividades que superassem as dificuldades das crianças e uma delas era o medo errar. Assim, o trabalho em interação com o outro e com o objeto de conhecimento, tornando-o um observável, fazia com que as crianças levantassem hipóteses baseadas em indícios e descobrindo pistas para resolver o problema colocado na atividade. Aprenderam a pensar, a mobilizar conhecimentos para a resolução das atividades, diferente das cópias da lousa que estavam acostumadas a

fazer. A todo momento auxiliávamos nas atividades potencializando as perguntas que as ajudavam a pensar. A professora titular da sala observava atentamente, mas não dizia nada.

Introduzimos os jogos linguísticos como material potencializador para trabalhar ao funcionamento da linguagem aliado à leitura e à linguagem escrita. Entendemos que a leitura, a produção de textos e a análise linguística não são independentes e precisam ser trabalhadas ao mesmo tempo. A reflexão sobre a língua deve acontecer juntamente com a leitura quando esta é considerada construção de sentidos e não mera decodificação. Também na produção de textos, fundamentada na visão socioconstrutivista, o autor/produtor de textos ao escrever precisa refletir sobre as palavras da língua em diferentes níveis (fonológico, semântico, pragmático, etc.) para obter o efeito que deseja com seu texto. Sendo assim, trabalhar com jogos de linguagem implica situações de reflexão sobre a língua com o propósito de saber usá-la.

Jogar com a linguagem e sobre a linguagem em cada tipo de jogo favorecem o desenvolvimento de diferentes aspectos no aprendizado da língua. De uma maneira geral a linguagem estabelece relação entre sons e significados. Por isso os jogos se baseiam nos sons (como rima, aliteração, assonância) nos significados (como metáfora e metonímia) e em ambos, sons e significados (como onomatopeias e os poemas visuais). Priorizamos os jogos linguísticos que enfocavam o trabalho com os aspectos sonoros, os aspectos gráficos/alfabéticos, o vocabulário, o significado e a estrutura da palavra.

Iniciamos o trabalho com os jogos que priorizam os aspectos sonoros por favorecer as rimas e as partes sonoras iguais e diferentes que compõem as palavras (fonemas e sílabas) no início ou no fim delas. O objetivo é que as crianças possam compreender, aos poucos, que as palavras são sequências de sons representados graficamente, e, a partir daí sejam capazes de fazer reflexões sobre os aspectos gráficos e alfabéticos. Realizamos o jogo do mercado, que traz como desafio organizar as imagens de alimentos cujos nomes se iniciam com a mesma sílaba oral, por exemplo caju, carambola e caqui. Neste jogo as crianças têm o desafio, no modo como é dito o nome dos alimentos, aqueles que se parecem e, por isso, podem ficar na mesma sacola de compras. Esse desafio favorece o desenvolvimento da

consciência fonológica, sobre as palavras que começam com a mesma sílaba oral (o que chamamos de aliteração nas sílabas iniciais).

Constatamos que as crianças, em duplas, jogavam com muito interesse e pronunciavam atenciosamente os nomes dos alimentos para perceber os sons que compunham a palavra. Um fato que nos chamou a atenção é que apesar de já terem estudado a família silábica do ma-me-mi-mo-mu, muitas vezes não sabiam quais letras representavam o MA, que era o elemento comum na cartela que continha a maçã e, portanto, só poderiam ficar ali o macarrão, a macaxeira e o maracujá.

AMPLIANDO E CONTINUANDO O DIÁLOGO

A formação de leitores e autores de textos continua sendo o grande desafio das escolas de educação básica, no Brasil, em pleno século XXI. Essa formação exige algumas providências urgentes iniciando-se pela formação inicial de professores.

A pesquisa que realizamos evidencia que as práticas pedagógicas presentes nas escolas da nossa região, ainda se ancoram em pressupostos associacionistas que acreditam que as crianças são verdadeiras tábulas rasas que nada sabem ou pensam sobre a linguagem escrita e que ao adentrarem na escola esperam passivamente que a professora vai iniciá-las nesse processo. Passados mais de quarenta anos das pesquisas realizadas por Ferreiro & Teberosky (1975) sobre a psicogênese da linguagem escrita e seguidas de outras importantes investigações como a realizada por Smolka (1993), dentre outras, a leitura ainda é vista como mera decodificação e a escrita como codificação.

A prática pedagógica que observamos era constituída de atividades repetitivas, artificiais, controladas que privilegiam mais o ensino do "código" como pré-requisito para aprender a ler e a escrever, em detrimento, das atividades de leitura e produção de textos. Prevaleciam exercícios do tipo: copie, ligue, marque as palavras com um "X", dê nome aos desenhos. A leitura era somente de palavras das famílias silábicas trabalhadas e a produção de textos ausente totalmente da sala de aula em pauta. A interação verbal entre as crianças, para a realização das atividades, era esporádica ou inexistente. A literatura infantil era pouco trabalhada e, quando aparecia, servia

de pretexto para estudos sobre o sistema de escrita alfabética ou ensinamento moral.

No entanto, durante o período de estágio supervisionado tivemos a oportunidade de realizar uma prática pedagógica fundamentada na proposta de Smolka que considera a alfabetização como um processo discursivo. Propusemos a leitura e a escrita como práticas sociais produtoras de sentido, na qual os alunos aprendem a ouvir o outro, a entendê-lo pela leitura, e a aprendem a "dizer" o que pensam para o outro, pela escrita. Privilegiamos a leitura todos os dias, em diferentes momentos e com objetivos variados, elegendo a literatura infantil como o caminho para que adentrassem à cultura do escrito, ao mundo letrado. Demos voz às crianças seja na oralidade, através das conversas sobre os livros lidos, sobre o conhecimento de temas tratados em aula, seja na escrita de gêneros variados como o registro das observações realizadas sobre o ciclo da água, seja nas atividades de escrita de lista de palavras do mesmo campo semântico.

O tempo do estágio supervisionado foi exíguo, mas repleto de inúmeras aprendizagens para todos os envolvidos nesse processo. É possível afirmar que as crianças aprendem a escrever ou arriscam a escrever se lhes for dada a oportunidade de compartilharem seus textos com um interlocutor real ou virtual em situações reais de interlocução, com um propósito definido, como no caso do registro das observações do ciclo da água. É possível afirmar também que as crianças leem, ou se empenham em ler, se lhes forem oferecidas situações em que a leitura seja necessária ora para ampliar seus conhecimentos (como no caso de pensar em um título para o gráfico elaborado), ora para se entreter, divertir (como no caso dos textos literários), ora para aprender as regras de um jogo (como no caso dos jogos linguísticos), para citar alguns exemplos. Dessa forma, a aquisição da linguagem escrita cumpre sua função de apropriação de objeto cultural.

É possível afirmar também que em nosso trabalho na sala de aula as atividades que envolviam o sistema da escrita contribuíram fundamentalmente para o avanço das crianças rumo ao domínio do sistema notacional da escrita. Contatamos, ainda, que o contato sistemático das crianças com a diversidade de gêneros discursivos ou com diferentes propósitos influenciaram decisivamente em seus desejos de aprender a linguagem escrita. Funcionaram como verdadeiros motores que

impulsionaram a leitura (poder conhecer, divertir) e a escrita (poder dizer para o colega, pais e professora pela escritura as descobertas que vinham realizando).

Também a professora da sala de aula teve a oportunidade, de através do acompanhamento e da observação da prática pedagógica da estagiária, de produzir novos significados e sentidos sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Teve a possibilidade de refletir sobre a necessidade de transformar a sala de aula em espaço de interação, interlocução, troca de saberes e de experiências onde as crianças podem falar, perguntar, responder, dar ideias, sempre praticando a linguagem seja oral ou escrita.

A acadêmica-estagiária realizou diferentes aprendizagens também, teve a oportunidade de realizar o estágio supervisionado aliando ensino (o planejamento, execução e avaliação da aula durante o estágio) e a pesquisa (através da elaboração do trabalho de conclusão de curso (TCC)). Teve a oportunidade de mergulhar no mundo complexo da sala de aula do 1º ano com várias tarefas: questionar, hipotetizar, validar suas crenças e concepções, identificar e compreender os limites e as possibilidades existentes na prática da sala de aula, compreender os limites do trabalho pedagógico principalmente no que se refere a alfabetização, propor e experimentar alternativas, enfim teorizar.

É preciso levar em conta que essas considerações aqui apontadas são necessárias, não para assumir uma visão pessimista em relação às possibilidades da escola, mas, ao contrário, para reconhecer que é crucial definir as condições didáticas que podem favorecer a formação de escritores (no sentido de escrevedores em oposição ao termo escritor, conforme Teberosky) e de leitores, com o propósito de incorporá-los ao mundo da cultura escrita. Para tanto uma condição importante, senão a mais importante, é que o professor seja produtor de textos. Os cursos de formação de professores precisam repensar o espaço e o tempo dedicado a didática da língua materna em seus currículos.

Referências bibliográficas:

Brandão, A. C. P., & Rosa, E. (2010). *Ler e escrever na Educação Infantil*. São Paulo: Ática.

Ministério da Educação [MEC/BRASIL]. (1997a). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF.

Ministério da Educação [MEC/BRASIL]. (1997b). *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ciências Naturais.* Brasília: MEC/SEF.

Ministério da Educação [MEC/BRASIL]. (2011). *Caderno do diretor*. (Projeto Trilhas). Brasília: MEC/SEF.

Calkins, L. M. (1989). *A arte de ensinar a escrever*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Colomer, T. (2007). *Andar entre livros: A leitura literária na escola*. São Paulo: Global.

Ferreiro, E., & Teberosky, A. (1987). *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Foucambert, J. (1997). *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Jolibert, J. (Coord.). (1994). *Formando crianças produtoras de textos* (Vol. 2). Porto Alegre: Artes Médicas.

Lerner, D. (2002). *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. (E. Rosa, Trad.). Porto Alegre: Artmed.

Rojo, R. H. R. (1997). Garantindo a todos o direito de aprender: uma visão socioconstrutivista da aprendizagem de linguagem escrita no ensino básico. *Idéias* (28), 37-58.

Soares, M. B. (1995). Língua escrita, sociedade e cultura: relações, dimensões e perspectivas. *Revista Brasileira de Educação*, *1* (0), Horizonte, set/out/nov/dez, 5-16.

Smolka, A. L. B. (1993). *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo* (5a ed.). São Paulo: Cortez, Campinas: Editora da Unicamp.

Vilela, A. L. N. C. (2000). *As concepções da alfabetização no curso de Pedagogia da UFMS: implicações para a prática pedagógica*. Dissertação de Mestrado, Universidade Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Marília/SP.

Vilela, A. L. N. C. (2006). *(Re) Construindo o trabalho do professor alfabetizador: uma proposta de intervenção*. Tese de Doutorado, Universidade Júlio de Mesquita Filho, UNESP, Marília/S

SIMPÓSIO

33

AVALIAÇÃO DE MANUAIS ESCOLARES: PARTICULAR RELEVÂNCIA DA AVALIAÇÃO DE MANUAIS ESCOLARES APÓS A SUA UTILIZAÇÃO

Ana Margarida Capelo

IPV, Centro de Estudos em Educação, Tecnologias e Saúde (CI&DETS).
anacapelo@esev.ipv.pt. Viseu, Portugal.

Resumo

Com a finalidade de garantir a qualidade científico-pedagógica dos manuais escolares (ME), muitos países têm definido um regime de avaliação e certificação de ME. No caso português, o que está atualmente em vigência, embora já com pequenas alterações, é o que está estabelecido na lei n.º 47/2006, de 28 de agosto. Como um dos princípios, esta lei determina que cabe ao Ministério de Educação e Ciência promover a submissão de todos os ME a adotar ao procedimento de avaliação prévia, e que o membro do Governo responsável pela área da educação pode ainda deliberar a avaliação dos ME já adotados e em utilização, referentes a qualquer ano de escolaridade e disciplina. É sobre este último aspeto que a presente comunicação se enquadra, no geral, e na avaliação de ME já em uso, em particular. Com base na análise documental, cuidada, de literatura pertinente sobre o assunto, incluindo sobre diferentes modos/processos de avaliação, a comunicação pretende expor: i) Conceções sobre avaliação de ME antes, durante e após a sua utilização; ii) Importância da sua avaliação durante e após a sua utilização; iii) Estudos e dimensões relevantes que se devem atender num processo de avaliação após a sua utilização.

Dos resultados obtidos infere-se que é importante que se proceda à avaliação de ME em contínuo, através de um sistema de acompanhamento do seu uso, não só, durante, mas também, após a sua utilização. O feedback que se obtenha permitirá que a sua posterior seleção e adoção seja mais cuidada e criteriosa.

Palavras-chave:

Manuais escolares portugueses; avaliação antes, durante e após a utilização dos manuais; qualidade científico-pedagógica dos manuais escolares; dimensões de pós-avaliação de manuais escolares.

Introdução

Os manuais escolares (ME) são considerados em muitos contextos educativos recursos imprescindíveis (Heyneman, 2006; Lidstone, 1996). A sua importância é reconhecida internacionalmente (Mohammad & Kumari, 2007; Richardson, 2004) já que, embora sejam destinados aos alunos, constituem o recurso didático privilegiado dos professores. Determinam, portanto, todo o processo de ensino e de aprendizagem.

Pelo seu papel na educação, muitos países adotam políticas de seleção de ME com vista à sua adequada adoção pelas escolas. Regidas pelos Ministérios da Educação e/ou Ciência e/ou Departamento de Educação, estas políticas têm por base uma avaliação dos ME antes da sua adoção pelas direções das escolas. Há estudos, contudo, que afirmam que não basta que essa avaliação de ME seja efetuada apenas antes da sua adoção pelas escolas, mas sim, que esta também deva ser efetuada durante (in-use ou whilst-use) e após (post-use) a sua utilização (ex. Ellis, 1997; Tomlinson, 2003). É sobre estas duas etapas que a presente comunicação se debruça, ao pretender, com base em análise documental, assente no paradigma interpretativo, apresentar:

a) Uma revisão sucinta sobre significados da avaliação de ME antes, durante e após a sua primeira fase de utilização,

b) Evidências que realçam a importância de se proceder à avaliação de ME durante e após a sua utilização,

c) (Algumas) Dimensões relevantes a atender na avaliação dos ME após a sua utilização nas escolas.

Significado(s) da avaliação de manuais escolares antes, durante e após a sua utilização

Nos mais variados contextos educativos, nacionais e internacionais, é reconhecido o papel dos ME como instrumentos de orientação das aprendizagens enunciadas no currículo (Hutchinson & Torres, 1994; Tomlinson, 1998). Os ME são considerados como recursos que não só orientam o ensino e aprendizagem, mas também reforçam o que o professor ensina e apoia em termos de preparação e revisão de trabalhos produzidos fora da sala de aula (Grant, 1987; Hutchinson & Torres, 1994; Maxwell, 1985; Ur, 1996). É reconhecido também que um mesmo ME pode satisfazer, plenamente, as exigências de ensino e aprendizagem de um ambiente educativo, mas não de outro (McGrath, 2002). Por esse motivo, importa proceder à avaliação dos ME, a fim de analisar a sua adequação e relevância a cada escola e ou grupo de professores/alunos (Tomlinson, 2003).

Desde a década de 70 que muitos estudos (ex. Daoud & Celce-Murcia, 1979; Tucker, 1975) se têm debruçado sobre a avaliação de ME, colocando a ênfase no valor (ou potencial valor) destes recursos, para os utilizadores. Ou seja, referem que a avaliação pressupõe um juízo de valor sobre o(s)s efeito(s) dos ME nas pessoas que os utilizam. Este juízo de valor é determinante depois para a tomada de decisões, ao nível, por exemplo, da adoção de ME pelas escolas (Genesee & Upshur, 1996), ou como recomendação proposta aos autores de ME acerca da necessidade de se introduzirem modificações e/ou inovações nos próprios ME (ex. Rea-Dickens & Germaine, 1992). O objetivo é garantir a qualidade e aprimoramento dos ME (Karamouzian, 2010).

Também os procedimentos que se utilizam para avaliar estes recursos são matéria de estudo e aprofundamento por muitos investigadores (ex. Rubdy, 2003; McDonough & Shaw, 2003). Para alguns, pode-se optar por três tipos distintos de metodologia: i) impressionista, ii) *checklist* e iii) avaliação profunda (ver McGrath, 2002). Outros (ex. Cunningsworth, 1995) apontam para uma avaliação de ME

realizada em três momentos: antes, durante ou após a utilização de ME, que é passível de ocorrer em sequência ou de forma cíclica.

Dos três tipos de avaliação de materiais, a avaliação prévia (ou antes da sua adoção) tem sido o foco principal e atenção, desde há longo tempo, de variados investigadores que se debruçam sobre o assunto, por exemplo, Byrd (2001) e Skierso (1991). Nestes estudos é disponibilizada investigação profunda sobre listas de critérios (*checklist*) gerais ou específicos a utilizar numa avaliação de ME, que auxiliem a identificar pontos fortes e fracos destes recursos e a identificar um que esteja mais próximo dos objetivos definidos no currículo e programa. É uma avaliação que parte da primeira impressão e constitui um meio dos avaliadores se irem familiarizando com os ME. Uma vez que é uma avaliação que envolve fazer previsões sobre o potencial valor dos materiais para os seus usuários, baseando-se na impressão causada pelos ME, é também designada de preditiva (Tomlinson, 2003), impressionista e subjetiva (Ellis, 1997; McDonough & Shaw, 2003; Tomlinson, 2003; Tomlinson, 2001).

Para compensar isso, muitos especialistas e avaliadores propõem que esta avaliação se processe o mais sistematicamente possível (Byrd, 2001).

No caso de Portugal, tal como é salientado no sítio da Direção-Geral da Educação foi criado, a partir de 2006 (Lei n.º 47/2006, de 28 de agosto), um regime de avaliação e certificação de manuais, com o objetivo de garantir a qualidade científico-pedagógica dos ME. Entre outros aspetos, este regime determina que são objetivos do procedimento de avaliação e certificação de manuais escolares: "garantir a qualidade científica e pedagógica dos manuais escolares a adotar, assegurar a sua conformidade com os programas, metas e ou orientações curriculares em vigor e atestar que constituem um instrumento adequado de apoio ao ensino e à promoção do sucesso educativo" . Estabelece ainda que "o membro do Governo responsável pela área da educação pode determinar a avaliação dos manuais já adotados e em utilização, referentes a qualquer ano de escolaridade e disciplina".

No que concerne aos estudos que se debruçam sobre a avaliação de ME que estão em uso nas escolas, é consensual entre os investigadores que se trata de um tipo de avaliação que se destina a revelar os pontos fortes e fracos de um ME que está em

uso numa sala de aula. Também designada na terminologia inglesa por "whilst-use evaluation" (Bakaian, 2012), é um tipo de avaliação que tem como finalidade principal monitorar a mais valia dos ME ou a sua utilidade na consecução dos objetivos que estão definidos nas orientações curriculares e programa. Nessa medida, é uma avaliação que é considerada pelos investigadores da área de retrospetiva e menos impressionista (ex. Tomlinson, 2003).

É uma avaliação que decorre, muitas vezes, de modo informal, espontâneo e parte sempre de uma observação dirigida, efetuada pelos professores, em alguns momentos, aleatórios ou não, do ano letivo (McGrath, 2001).

Já uma avaliação efetuada após a utilização de ME, designada na terminologia inglesa de "post-use evaluation", é um tipo de avaliação que visa determinar a eficácia dos ME na consecução dos objetivos educativos programados, com a finalidade de esclarecer se esse ME precisa ser substituído, complementado, adaptado ou mantido sem qualquer alteração específica (McGrath, 2002). É, por isso, também considerada retrospetiva por medir os efeitos reais destes recursos nos utilizadores (Tomlinson, 2003). É ainda uma avaliação que é considerada reflexiva, por se basear numa reflexão sobre algo utilizado. É também referida como uma atividade morosa, constituindo, provavelmente, um dos motivos porque os estudos empíricos que existem sobre o assunto, são tão escassos. Os que há, tem enfoque em países que passaram por grandes mudanças de política educativas, nomeadamente, países da Ásia (Balachandran, 2014; Guo, 2015; Huang, 2011; Lawerence, 2011; Nguyen, 2015). Não há registo, a nível oficial, da implementação de avaliações após a utilização de ME (Karamouzian, 2010).

Importância da avaliação de ME durante e após a sua utilização

Estando os professores cientes da importância de realizar uma avaliação em contínuo dos ME, envolvendo os momentos durante e após a sua utilização, bem como em contribuir com algumas sugestões práticas, de acordo com sua experiência, para a melhoria dos ME, eles não o fazem, nem de modo formal nem de

modo sistemático (McGrath, 2002). Muitas vezes, também não o fazem porque já sabem que o ME adotado não pode, por questões orçamentais e de políticas educativas, ser substituído.

Tal como ressalvam os investigadores que se opõem a uma mera avaliação prévia, os professores em vez de quererem apoiar-se em evidências recolhidas durante o uso ou após o uso dos ME, tendem a confiar numa avaliação preditiva, efetuada de forma holística e impressionista (McGrath, 2002).

Refiram-se, agora, algumas vantagens da avaliação efetuada durante e após a utilização dos ME.

Particularmente, uma avaliação que se efetue durante o uso dos ME é uma avaliação considerada mais objetiva do que a que é efetuada antes da sua adoção; é mais fiável ou confiável; mais profunda por recorrer não só à observação de sala de aula, mas também por valorizar o feedback dos utilizadores ao recorrer a questionários e entrevistas. Os dados que com esta avaliação são recolhidos poderão ser úteis à tomada de decisões, mais informadas e conscientes, sobre o(s) ME implementado(s) e podem levar a reconsiderar os critérios de avaliação que, posteriormente, se poderão aplicar numa avaliação seguinte.

Já a avaliação efetuada após a utilização dos ME possibilita aos avaliadores medir o seu impacto real sobre os utilizadores, ao nível, por exemplo, das aprendizagens visadas, se estas foram ou não alcançadas, se estas foram, ou não, bem-sucedidas, e numa perspetiva a médio e longo prazo, que não as avaliações antes e durante a utilização de ME.

Esta avaliação possibilita também, e com maior fiabilidade, tomar decisões em relação ao uso, adaptação ou substituição destes recursos por outros, bem como recolher sugestões relativas à necessidade de adicionar ou excluir materiais complementares.

Por último, permite aos avaliadores, recolher dados que auxiliam com maior fiabilidade a ajuizar da adequação dos procedimentos de seleção dos ME (McGrath, 2002).

No que se refere, concretamente, ao modo como estes dois tipos de avaliação devem ser efetuadas, em ambas as situações, os estudos empíricos apontam para a importância de se recolherem evidências junto dos alunos (ex. Ellis, 1997). Estes estudos salientam que os alunos devem ser incentivados a contribuir com seus pontos de vista para a avaliação, porque eles não só sabem indicar quais os aspetos dos ME que parecem funcionar melhor para eles, como também acabam por refletir sobre a sua própria aprendizagem e se motivam a aprender o que selecionaram (Chambers, 1997; McGrath, 2002; Tucker, 1975). Acrescentam estes autores, que isso poderá ser feito através de um levantamento do *feedback* dos alunos, por meio de questionários, *focus group* ou entrevistas (Chambers, 1997; McGrath, 2002; Tucker, 1975). Os alunos são para eles, um dos principais usuários dos ME e, por esse motivo, os seus pontos de vista devem ser tidos em conta. Acrescentam que estes devem ser convidados a participar na seleção da lista de critérios de avaliação e seleção dos ME.

Outros investigadores (Balachandran, 2014; Guo, 2015; Huang, 2011; Lawerence, 2011; Nguyen, 2015) defendem que se pode tomar, também como referência, as reflexões dos professores sobre as aulas lecionadas, os resultados obtidos nas provas de avaliação dos alunos no final de cada período, os resultados dos exames e o *feedback* dado pelos próprios alunos, em particular de uma situação em que se esteja a avaliar os ME após a sua utilização.

Em suma, parece valer a pena explorar o aspeto retrospetivo da avaliação de ME.

Estudos e dimensões relevantes que se devem atender num processo de avaliação após a sua utilização

Estudos empíricos específicos sobre a avaliação de ME após a sua utilização são escassos (Mukundan & Ahour, 2010) e têm o seu foco principal na análise de manuais de língua inglesa, adotados em países onde o ensino da língua inglesa é valorizado, particularmente, países Asiáticos (Balachandran, 2014; Huang, 2011; Guo, 2015; Nguyen, 2015; Lawerence, 2011). Os que há não focam a sua atenção nesta fase de avaliação. Debruçam apenas a sua análise na seleção e ou proposta de

critérios a atender na avaliação de recursos que estão em uso ou que se pretendem utilizar (ex. Papajani, 2015; Tomlinson, 2009; Tucker 1975; Sheldon, 1987; McDonough & Shaw, 1993; Cunningsworth, 1995; Ur, 1996; Rudby, 2003).

Com exceção de um trabalho desenvolvido na década de 70 por Daoud e Celce-Murcia (1979), onde é proposto que na avaliação de ME após a sua utilização, seja utilizada a mesma lista de verificação ou lista de critérios que se utiliza numa avaliação prévia, outros estudos não disponibilizam sugestões concretas para se proceder a avaliações após a utilização de determinados ME. Apenas sugerem que este tipo de avaliação seja efetuado em grupo, convidando os alunos a participar, tal como se referiu na secção anterior.

Autores como Tomlinson (2003) referem que cada grupo de avaliadores de ME após o seu uso devem desenvolver os seus próprios critérios de análise dos ME (locais/universais). Isto é, os critérios devem ser definidos de acordo com as caraterísticas do contexto educativo onde os ME foram implementados (Fuller & Clark, 1994).

Os avaliadores devem também usar outros instrumentos que não as grelhas de critérios, designadamente, testes, exames, entrevistas e questionários, assim como relatórios escritos pelos professores ou informações recolhidas junto dos tutores (Tomlinson, 2009).

McGrath (2002) vai mais longe e reúne uma lista de dimensões e respetivas questões que devem ser tomadas como ponto de referência numa avaliação de um manual escolar após a sua utilização. A título de exemplo destaquem-se as seguintes:

- Comunicativo? (Esta pergunta visa saber se os alunos depois de usar o ME serão capazes de usar a mesma linguagem para comunicar)

- Tem objetivos? (esta pergunta visa saber se os conteúdos do ME encaixam com as metas/orientações curriculares e objetivos?

- Ensinável? (pretende saber se o ME parece razoavelmente fácil de usar, ensinar, está bem organizado e fácil de encontrar respostas?)

- Interesse do estudante? (pretende averiguar se os alunos são suscetíveis de considerar o livro interessante?)

- Experimentado e testado? (pretende saber se o ME foi experimentado e testado nas salas de aula "reais"? Onde? Por quem? Quais foram os resultados? Como é que sabe?)

Nesta perspetiva, o autor revela já uma preocupação em ver o impacto dos ME nos estudantes, assim como manifesta preocupação por saber se o ME foi testado ou não.

Outros autores (ex. Balachandran, 2014; Cunningsworth, 1995) realçam que numa avaliação após a sua utilização se deve ter em atenção não só a aparência e a organização do ME, mas também outros parâmetros como a sua autenticidade e o seu interesse em promover cooperação. Por exemplo, realçam que ao nível da aparência e organização se devem colocar questões, tais como: "Quais as partes essenciais e quais são opcionais?"; "Como é que o(s) ME dá(dão) continuidade aos conteúdos?"; "Qual o percurso que se espera que o aluno faça ao pegar no ME?"; "Existe uma rota predeterminada, ou rotas alternativas/opcionais?"; "O ME é adequado para um estudo individual?"; "Inclui chave para exercícios?"; "Existe um índice de itens de linguagem?"; "Existe uma lista de vocabulário novo?"; "Em caso afirmativo, a lista mostra onde cada palavra pela primeira vez se insere?"

Ao nível da autenticidade destacam questões, tais como: "As tarefas exploram a linguagem de forma comunicativa e contextualizada ao mundo real?", "Ao nível da cooperação salienta questões, entre elas: "Até que ponto o ME oferece oportunidades de aprendizagem cooperativa, como atividades de trabalho de grupo?"

Outros autores (Huang, 2011; Guo, 2015; Nguyen, 2015; Lawerence, 2011) destacam outros parâmetros que devem ser atendidos na análise de ME após a sua utilização, designadamente, ao nível das necessidades do aluno:

- Independência (o ME promove no aprendiz a tomada de decisões ou apenas o identifica como um recetor de informação?)

- Autonomia (Os ME envolvem o aluno no pensamento sobre o processo de aprendizagem?)

- Escrita (os aprendentes são encorajados a rever e a editar o seu trabalho escrito?)

- Tema e conteúdos (o ME propõe a interligação de temas com outros temas?)

- Valores culturais e sociais (os contextos sociais e culturais refletidos nos ME são compreensíveis para os aprendentes?)

- Leitura (o ME inclui textos de leitura variada e interessantes que envolvam os aprendentes cognitivamente e afetivamente?).

Considerações finais

O processo de seleção de um ME teve sempre na base uma decisão educacional primordial que requereu sempre um considerável investimento profissional, financeiro e até político (ex. Sheldon, 1988). Mas para que se proceda à seleção é necessário antes efetuar uma avaliação. Assim, saber avaliar os ME para a sua posterior seleção tornou-se desde sempre um aspeto muito importante do conhecimento profissional e competência dos professores. Mas uma avaliação de ME criteriosa e cuidada deve implicar três momentos de avaliação: antes, durante e após a sua utilização, que se podem complementar.

Estudos de referência apontam para a existência de poucos estudos empíricos acerca da avaliação de ME após a sua utilização. Muitos investigadores reconhecem que há fatores que impedem a sua implementação, pelo facto de i) os professores não verem a sua necessidade; ii) muitos professores considerarem que deve ser executada só se o esforço efetuado por parte dos avaliadores provar ser útil para os utilizadores dos livros; iii) exigir perícia para medir os efeitos de utilização dos ME em estudo; iv) constituir um processo que é moroso na sua execução; v) existirem muitas vezes limitações de ordem financeira; v) existirem limitações de ordem estrutural, organizacional e política, entre outras.

Não obstante, outros estudos reforçam que a avaliação de manuais escolares após a sua utilização constitui um desafio para os sistemas educativos. O feedback que se obtenha permitirá, que a posterior seleção e adoção de manuais escolares, seja mais cuidada e criteriosa e se enderece para uma qualidade dos ME, com rigor científico e pedagógico.

Em suma, deseja-se que este trabalho sirva de incentivo a outros trabalhos investigativos, aliando teoria e prática e investigação-ação, no sentido de incentivar à definição e conceção de instrumentos de avaliação de ME após a sua utilização.

Referências bibliográficas:

Balachandran, D. (2014). Criteria-based Post-use Evaluation of English Textbook. *International Journal of English language, literature and humanities. II (V)*, 72-88.

Bakaian, N. (2012). *Designing and Validating a Textbook Evaluation Questionnaire for Reading Comprehension II and Exploring its Relationship with Achievement*. Thesis submitted to Ferdowsi University of Mashhad Faculty of Letters and Humanities. English Department.

Byrd, P. (2001). *Textbooks: Evaluation for selection and analysis for implementation*. New York: Longman.

Chambers, R. (1997). *Whose Reality Counts? Putting the First Last*. London: Intermediate Technology Publications

Cunningsworth, A. (1995). *Choosing your course book*. Moscow: Heinemann.

Daoud, A. & Celce-Murcia, M. (1979). Selecting and evaluating a textbook. In M. Celce-Murcia & L. McIntosh (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language* (pp. 302-307). Cambridge, MA: Newbury House Publishers.

Ellis, R. (1997). The empirical evaluation of language teaching materials, *ELT Journal, 51* (1), 36-42.

Fuller, B., & Clark, P. (1994). Raising school effects while ignoring culture? Local conditions and the influence of classroom tools, rules, and pedagogy. *Review of Educational Research*. 64, 119–157.

Grant, M. (1987). *Making the most of your textbook*. Harlow, Essex, London: Longman.

Genesee, F. & J., Upshur (1996). *Classroom-Based Evaluation in Second Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press

Guo, N. (2015). *Researching both macro-level and micro-level issues of English Language Teaching (ELT) textbooks and materials* (Working Paper Series No. 2, Issue 4, 2015). Hong Kong: The Hong Kong Polytechnic University, College of Professional and Continuing Education, School of Professional Education and Executive Development.

Heynemen, S. (2006). *The role of textbooks in a modern system of education: towards high quality education for all*. Retirado de: http://www.vanderbilt.edu/peabody/heyneman/PUBLICATIONS/roleoftextbooks.3.07.pdf .

Huang, Shu-er (2011). *Ideal and reality of textbook selection: an interview- and questionnaire- based investigation in the Taiwanese tertiary context*. Other thesis. Warwick: University of Warwick.

Hutchinson, T. & Torres, E. (1994). The textbook as agent of change. *ELT Journal, 48*(4), 315-328

Karamouzian, F. M. (2010). A Post-Use Evaluation of Current Reading Comprehension Textbooks Used in TEFL Programs. *Iranian EFL Journal*. 25-62.

Lidstone J. (1996). *International perspectives on teaching about hazards and disasters.* Philadelphia: Channel View Publications.

Lawrence, W. P. W. (2011). Textbook Evaluation: a Framework for Evaluating the Fitness of the Hong Kong New Secondary School (NSS) Curriculum. Dissertation submitted in partial fulfillment of the requirement for the degree of Master of Arts in Teachiong English as a second langauge. Department of English. City University of Hong Kong.

Maxwell, J. (1985). The future of textbooks – Can they help individualize education? *A Bulletin Special, National Association of Secondary School Principals*, 68-74.

McDonough, J. & Shaw, C. (2003). *Materials and Methods in ELT. A Teacher's Guide*. (2nd edition) Malden: Blackwell.

McGrath, I. (2002). *Materials evaluation and design for language teaching*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Mohammad, R. F., & Kumari R. (2007). Effective Use of Textbooks: A Neglected Aspect of Education in Pakistan. *Journal of Education for International Development. 3*(1), 1-12

Mukundan, J., & Ahour T. (2010). A review of textbook evaluation checklists across four decades (1970-2008). In B. Tomlinson, & H. Masuhara. (Eds.), *Research for materials development in language learning: Evidence for best practice (pp.* 336-352). London: Continuum.

Nguyen, C. T. (2015). *An Evaluation of the Textbook English 6: A case study from secondary schools in the Mekong Delta Provinces of Vietnam*. Thesis submitted to the University of Sheffield For the Degree of Doctor of Philosophy. March, 2015

Papajani, J. (2015). The Evaluation of the EFL Textbooks Used in the High Schools of Elbasan, Albania. *EJLS European Journal of Language and Literature Studies Articles, 1* (1): 7-15

Richardson, P. (2004). Reading and writing from textbooks in higher education: A case study from Economics. *Studies in Higher Education, 29*(4), 505–521.

Rubdy, R. (2003). Selection of materials. In Tomlinson, B. (Ed.), *Developing Materials for Language Teaching* (pp. 37–57). London: Continuum.

Sheldon, L. (1988). Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal, 42* (2), 27-36.

Skierso, A., (1991). Textbooks selection and evaluation. In Celce-Murcia, M. (Ed.), *Teaching English as a Second or Foreign Language*. Boston: MA Heinle and Heinle Publishers.

Rea-Dickens P., & Germaine K. (1992). *Evaluation*. Oxford: Oxford University Press

Tomlinson, B. (1998). *Materials Development in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tomlinson, B. (2001). Materials development. In R. Carter & D. Nunan (Eds.), *The*

Cambridge guide to TESOL (pp. 66–71). Cambridge: Cambridge University Press.

Tomlinson, B. (2003). Materials evaluation. In B. Tomlinson (Eds.), *Developing materials for language teaching* (pp. 15-36). London, New York: Continuum.

Tomlinson, B. (2009). *Materials Development in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Tucker, C. A. (1975). Evaluating beginning textbooks. *English Teaching Forum, 13*, 355-361.

Ur, P. (1996). *A course in language teaching: practice and theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

USO DE LIVRO DIDÁTICO DE PORTUGUÊS NO ENSINO FUNDAMENTAL: PERCEPÇÕES DE ALUNOS E PROFESSORES

Cláudia Mara de Souza

CEFET-MG, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Departamento de Formação Geral. smclaudia@hotmail.com Timóteo, Brasil.

Delaine Cafiero Bicalho

UFMG, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos . delainecafierobicalho@yahoo.com.br. Belo Horizonte, Brasil.

Resumo:

Este trabalho apresenta e discute percepções de alunos e de suas professoras sobre o livro didático de português (LDP). Interessa-nos, principalmente, o que eles pensam sobre o trabalho com a leitura, os textos e as atividades de compreensão. A partir de dados coletados em depoimentos e entrevistas, apontamos o que esses atores pensam sobre o LDP e refletimos sobre como suas percepções podem interferir no uso desse material didático. Defendemos que o livro didático pode proporcionar boas oportunidades para o ensino de língua, mas é preciso uma mediação adequada no seu uso. Para esta pesquisa, foram fundamentais os conceitos de mediação proposto por Vygotsky (1991, [1984] 2007) e de linguagem como interação (BAKHTIN [1929] 2006; [1953] 1997; MARCUSCHI, 2006, 2008). A metodologia foi a qualitativa, com coleta de dados em uma escola pública, no interior do Brasil, no sexto ano do ensino fundamental. Resultados apontam que, diferentemente das professoras, os alunos gostam de usar o LDP. A extensão dos textos e o vocabulário são dificuldades apontadas como entraves principais para compreensão. As experiências com as atividades de leitura mostraram-se significativas para os alunos. Questões com padrões de enunciados diferentes da interrogação direta são empecilhos. Uma constatação que se pode fazer é a de que ler sozinho é difícil para os alunos. Isso marca a necessidade de mediação efetiva nas atividades leitura. Enfim, observamos que, nas interações com o LDP, é preciso ouvir mais o que o aluno tem a dizer, pois isso pode favorecer a escolha das estratégias de mediação.

Palavras-chave:

Livro didático; Ensino fundamental; Mediação; Ensino de língua.

Introdução

Em conversas informais entre professores de português é muito comum ouvir afirmações como “Os alunos não gostam do livro didático”, “eles acham o livro e as atividades muito chatas”, ou ainda, “os textos são grandes e difíceis para os alunos”. Também é comum observar que alguns alunos fazem restrições ao uso de livros didáticos e se mostram entediados e desmotivados quando têm de usá-los.

Essa é uma situação que nos incomoda por uma série de motivos: primeiro porque o livro didático (LD) é, às vezes, o único material didático a que muitos alunos têm acesso e, se fosse bem trabalhado, possibilitaria o desenvolvimento de habilidades deles; segundo, porque os LDs têm melhorado em função das sucessivas análises realizadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), embora não exista um LD ideal, o uso desse recurso poderia ser ponto de partida para aulas interessantes; em terceiro lugar, porque acreditamos que o LD é um material que muito pode contribuir para o ensino de Língua Portuguesa, desde que participe de estratégias de ensino bem planejadas e com a devida mediação em sala de aula.

A observação da prática tem nos mostrado que há vários tipos de uso do LD nas salas de aula. Por exemplo, há quem utilize esse material como roteiro de conteúdos que se pressupõem que os alunos têm de aprender, o livro didático acaba funcionando como um currículo a ser seguido. Outro exemplo de uso do LD é aquele em que esse material apenas comparece para apoiar atividades extraescolares, ou o dever de casa. Outro uso em sala de aula é o de unidades e de capítulos tomados, às vezes, a serviço de propósitos anteriormente estabelecidos pelo professor, outras vezes, no entanto, usados exatamente pelo motivo contrário: pela ausência de planejamento. Há ainda, pelo menos, mais uma situação que é a de total abandono do LD. Mesmo que a escola receba o livro didático, este não é utilizado sob várias alegações como, por exemplo, é forte demais ou fraco demais para os alunos.

Enfim, é o tipo de uso que se faz do LD um dos fatores que pode justificar as reclamações de alunos e professores. Compreender como se dá esse é uso é um passo para que possamos contribuir para que esse recurso possa ser melhor utilizado em sala de aula. Nesse sentido, ouvir a voz de alunos e professores é fundamental. Que dificuldades os alunos encontram nos textos e nas atividades de

leitura? Como essas dificuldades são percebidas pelos professores? Como esses procuram mediar o uso do LD? Buscando observar como se dá a recepção do Livro Didático de Português (LDP) no Ensino Fundamental, especialmente em relação à leitura, verificamos, por meio do levantamento de percepções, o que esses atores pensam sobre esse recurso didático tão presente nas salas de aula. Acreditamos que essas percepções podem interferir significativamente na forma como esses atores se relacionam com o LDP e no uso que dele fazem, e, por consequência, no resultado do trabalho desenvolvido.

Os sujeitos desta pesquisa são 50 alunos de sexto ano de uma escola pública municipal do interior de Minas Gerais, mas para o recorte apresentado foram 22 e duas professoras da mesma série da escola. Os estudantes tinham à época da pesquisa entre 11 e 12 anos e residiam em bairro de periferia onde está situada a escola. As turmas eram bastante agitadas e com baixa concentração durante as aulas. Para coleta de dados, esses sujeitos responderam a um questionário e suas professoras de Língua Portuguesa participaram de uma entrevista semiestruturada.

Na próxima seção, apresentam-se as concepções de linguagem/língua e mediação que ancoram este trabalho; na sequência apresentam-se e discutem-se as percepções dos alunos e das professores sobre o livro didático; por último seguem-se algumas considerações tecidas a partir das observações feitas.

1. Concepções: linguagem/língua, mediação no uso do livro didático

O livro didático de português pode dar boas contribuições à aprendizagem de língua portuguesa ao se apropriar de concepções que promovam os usos da língua em situações concretas de comunicação. A língua é um objeto concreto, usado nas interações, que não está pronto, acabado, "passa por modificações cognitiva, histórica e social" (MARCUSCHI, 2008, p.61). É por meio desse objeto língua que as pessoas se comunicam. A língua, então, esse objeto construído e manejado pelas pessoas, transforma-se em linguagem quando colocada em movimento, em funcionamento, ou seja, no uso. É no e pelo uso da linguagem que os sujeitos agem no mundo, uns sobre os outros, uns com os outros. Assim, a linguagem é entendida como capacidade do ser humano para interagir, de forma criativa, inovadora. Dell'Isola (2013, p. 41) lembra que a linguagem verbal destaca-se entre as diversas

modalidades de linguagem, por sua enorme criatividade, como capacidade do homem de se comunicar por meio de um sistema de signos vocais a que a autora chama de língua.

A compreensão da linguagem como um processo social, de ocorrência num espaço historicamente situado, que é realizada por sujeitos também históricos e sociais, é recente se se considerar o campo de desenvolvimento da linguística. Bakhtin (2006), um dos precursores dessa concepção, concebe a linguagem como um ato dialógico. Ou seja, para ele toda palavra, toda enunciação e, por extensão, todo o texto possui um caráter de duplicidade, no qual a presença do outro é fundamental e cujo contexto social não pode ser ignorado:

> A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico da sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (Bakhtin, [1929] 2006, p.125)

Embora essa concepção tenha ganhado espaço nos meios acadêmicos desde meados da década de oitenta e, no espaço pedagógico, tenha entrado na década de noventa, principalmente, por meio dos Parâmetros Curriculares (PCN), ainda há incompreensões de como operar com ela na sala de aula. A prática tem mostrado que nem sempre fica claro para os estudantes que há o outro no processo de uso da língua. Por não compreender isso, a tarefa de aprender a manejar os recursos que a linguagem põe à disposição torna-se difícil. No trato com os textos, uma exploração de leitura que não considera o papel do leitor e limita-se à localização e à cópia de informação, desconsidera a interação autor-leitor, por meio do texto, que se estabelece na leitura. A compreensão, a análise e a interpretação textual destacam-se como processo de interação e os PCNs compartilham dessa visão:

> A leitura é um processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de construção de significado do texto, a partir de seus objetivos, do seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a língua: características do gênero, do portador, do sistema de escrita etc. (Brasil, PCN- LP, MEC, 1997, p. 53).

Nessa definição, ao leitor cabe um trabalho intenso e ativo, pois o sentido do texto não está pronto, precisa ser elaborado, construído. A leitura e a compreensão e

passam a ser encaradas como um processo de construção intenso, ativo e complexo, no qual a decodificação é apenas um dos procedimentos do leitor. Outra posição associada à concepção de linguagem como interação é a de Kleiman (2004) que afirma

> A concepção hoje predominante nos estudos de leitura é a de leitura como prática social que, na Linguística Aplicada, é subsidiada teoricamente pelos estudos do letramento. Nessa perspectiva, os usos da leitura estão ligados à situação; são determinados pelas histórias dos participantes, pelas características da instituição em que se encontram, pelo grau de formalidade ou informalidade da situação, pelo objetivo da atividade de leitura, diferindo segundo o grupo social. Tudo isso realça a diferença e a multiplicidade dos discursos que envolvem e constituem os sujeitos e que determinam esses diferentes modos de ler. (Kleiman, 2004, p. 14).

Além de lidar com uma concepção que reconheça o caráter dialógico e processual da leitura, é importante que o livro didático seja utilizado de modo que a aprendizagem possa se realizar no espaço da sala de aula. É importante conceber que o LD, embora possa e deva ser utilizado individualmente pelos alunos em algumas tarefas, não é um objeto autônomo. Nesse sentido, é preciso considerar que as inter-relações entre professor-aluno, aluno-aluno interferem diretamente no seu uso por isso um dos conceitos fundamentais neste trabalho é o de mediação.

Vygotsky (1991) especifica a mediação e a origem das funções mentais mediante o conceito de internalização, ou seja, o mecanismo por meio do qual uma atividade externa se torna uma atividade interna. Partindo dessa visão, a linguagem e a consciência deixam de ser encaradas como faculdades naturais humanas, para se estabelecerem em produtos de ação conjunta dos homens, desenvolvidos ao longo da história. O autor destaca o papel da linguagem para a compreensão do ser humano social e histórico. Segundo ele,

> A função primordial da fala é a comunicação, o intercâmbio social. Quando o estudo da linguagem se baseava na análise em elementos, também esta função foi dissociada da função intelectual da fala. Ambas foram tratadas como funções separadas, até mesmo paralelas, sem se considerar a inter-relação de sua estrutura e desenvolvimento (Vygotsky, 1991, p. 6).

Assim, de acordo com Vygotsky (1991), é a utilização da linguagem que possibilita o desenvolvimento das estruturas psicológicas superiores (consciência). A internalização ou interiorização dos conteúdos historicamente determinados e culturalmente organizados é possível via linguagem, uma vez que esse conteúdo da

experiência histórica do homem, apesar de consolidado nas criações materiais, reflete-se nas formas verbais de comunicação entre as pessoas. O autor toma como ponto de partida para sua discussão o fato de que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Para ele, qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia. Nesse sentido, há a valorização do exterior, das relações sociais e experiências vividas pela criança antes da aprendizagem formal escolar. Em sua teoria, o autor considera a existência de dois níveis de desenvolvimento infantil. O primeiro é conhecido como *real* e engloba as funções mentais que já estão completamente desenvolvidas, fruto de habilidades e conhecimentos construídos pela criança. Normalmente, esse nível é representado pelo que a criança é capaz de realizar sozinha. Isso, contudo, não leva em consideração o que ela conseguiria fazer ou alcançar com a ajuda de alguém. O que Vygotsky passa a questionar é

> "em resumo, se por pouco a criança não é capaz de resolver o problema sozinha – a solução não é vista como um indicativo de seu desenvolvimento mental. Esta "verdade" pertencia ao senso comum e era por ele reforçada. Por mais de uma década, mesmo os pensadores mais sagazes nunca questionaram esse fato; nunca consideraram a noção de que o que a criança consegue fazer com ajuda dos outros poderia ser, de alguma maneira, muito mais indicativo de seu desenvolvimento mental do que o que consegue fazer sozinha" (Vygotsky, [1984] 2007, p. 96).

É neste ponto questionado pelo autor, ou seja, na distância entre o que já se sabe e o que se pode saber com algum auxílio, que está o segundo nível de desenvolvimento preconizado e chamado por Vygotsky (2007) de *proximal*. Dessa forma, a zona de desenvolvimento proximal (ZDP) é entendida como a distância entre as práticas que uma criança já domina e as atividades nas quais ela ainda depende de ajuda. No percurso entre esses dois pontos é que, conforme o autor, a criança pode desenvolver mentalmente pela interação e pela troca de experiências.

Nesse aspecto, o papel do outro é fundamental para aprendizagem. Ou seja, pela linguagem, pela troca de experiências, pela interação e intervenção do outro ocorre a mediação. Em se tratando do espaço da escola, é primordial o papel do professor, que deverá conhecer seus alunos e elaborar estratégias de mediação que farão com que eles avancem de um nível para outro; do que sabem sozinhos (real) para o que conseguem com a ajuda do outro (proximal).

Essa noção de mediação é pertinente a este trabalho, visto que em sala de aula, o que o aluno-leitor consegue fazer sozinho e o que consegue fazer com mediação depende de múltiplos fatores relacionados ao texto (tamanho, gênero, tema, construção sintática, por exemplo) e às suas competências (capacidade de acionar informações conhecidas, de estabelecer relações entre partes do texto, de relacionar textos, entre outras).

Podemos considerar, nesse sentido, que toda ação do professor em favor da construção da aprendizagem do aluno, suas intervenções durante a aula, tais como explicações, questionamentos, leituras colaborativas assistência individual, realização de atividades em grupo etc. constituem estratégias mediadoras da aprendizagem. Além disso, a atuação dos pares em sala de aula, aluno-aluno, é mediadora da aprendizagem pelas trocas de experiências, pela linguagem.

É essa a atuação do outro no processo de aprendizagem que está prevista em Vygotsky ao afirmar que "...o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças penetram na vida intelectual daquelas que as cercam" (Vygotsky, 2007, p. 100).

O autor não restringe esse papel à figura de adulto ou do professor. Ao afirmar que os processos internos de desenvolvimento são despertados no aprendizado da criança quando ela interage com "pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros" o autor está generalizando que este outro é qualquer, o que parece estar em jogo não é exatamente o papel social desse outro, mas a experiência que ele tem. Na perspectiva de Vygotsky (2007), é possível dizer que mediador não é aquele que se coloca no meio, mas aquele que agirá em favor do mediado. Desse modo, neste trabalho, são chamadas de mediações as ações do professor em sala de aula para promover a construção da aprendizagem e o seu papel como aquele que atua, constrói junto com os alunos o processo de ensino-aprendizagem mobilizando para isto os recursos e as condições necessárias.

3. Percepções de alunos e de professores sobre o livro didático de português

Para identificar algumas percepções de alunos e professores sobre o livro didático foram aplicados questionário aos alunos e entrevista às professoras em que eles deviam expressar suas impressões e experiências com o LDP. A resposta ao

questionário foi voluntária, realizou-se em sala de aula, com participação de vinte e dois alunos e duas professoras.

3.1 O que os alunos pensam sobre o LDP

Na primeira pergunta do questionário os alunos responderam: *Em geral, o que você acha difícil nas atividades de seu livro de Português? Marque abaixo e coloque em ordem o que você considerar o mais difícil (1º, 2º, 3º...).* Partindo da suposição de que os alunos consideram o livro difícil, buscamos identificar, de maneira geral, quais são as atividades e/ou eixos de ensino que eles consideram mais complexos de entender. A Tabela 1 evidencia o que foi considerado como mais difícil.

Tabela 1 – O que os alunos acham difícil no LDP

Resposta	percentual
Entender a leitura, os textos	22%
Entender as questões sobre os textos	50%
O tamanho dos textos	9%
Produção de texto	22%
Reflexão linguística	59%
Atividades sobre reflexão linguística	27%

Fonte: Dados sistematizados para esta pesquisa.

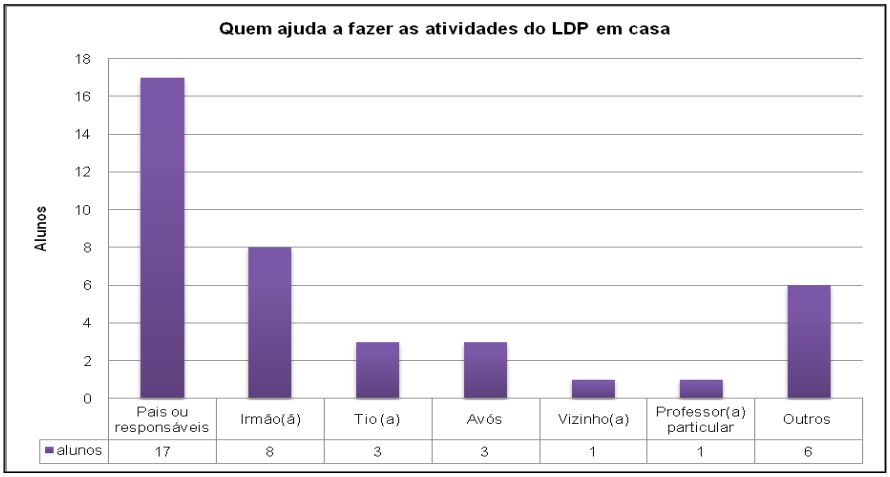
A maior parte dos alunos identificou a *reflexão linguística* como o mais difícil no LDP. Em segundo lugar, vem *entender as questões sobre os textos*; em seguida aparece *entender a leitura, os textos;* e a *produção de textos, nessa ordem*. Em relação à leitura, é curioso observar que entender as questões é considerado pelos alunos mais difícil do que entender o próprio texto. A dificuldade dos alunos de entender as questões pode estar relacionada a dois conjuntos de fatores como apontados por Cruz (2012, p. 143): "O primeiro grupo de fatores se refere a problemas do próprio enunciado e/ou do texto. O outro grupo decorre das diferentes perspectivas de compreensão do texto e/ou do enunciado por parte do aluno". Ou seja, o que pode estar acontecendo é que alguns enunciados apresentam problemas que dificultam o trabalho de compreensão do texto. O enunciado parece não fornecer elementos suficientes para que o aluno elabore com sucesso a resposta. Por outro lado, o aluno também pode estar limitado por seus horizontes de compreensão, pela falta de

habilidades suficientes para realizar a tarefa. A dificuldade apontada pelos estudantes é legítima e deve ser considerada em situações de ensino em sala de aula.

Para identificar se o aluno tinha algum tipo de mediação quando realizava as tarefas do LDP em casa, a segunda pergunta foi: *Quem ajuda você a fazer as atividades quando você estuda em casa e tem dificuldade?*

Os dados desta pesquisa mostram que os estudantes precisam de intervenções, auxílio, mediação em boa parte do processo em sala de aula. E, em casa, como acontece? Quando não há compreensão ao serem realizadas as atividades, os estudantes recorrem a outros para que sejam seus mediadores no acesso ao texto e às atividades sobre o texto. As respostas incidiram no âmbito familiar de forma predominante como se pode ver no Gráfico 1.

Gráfico 1 – Quem ajuda os alunos, em casa, na realização de atividades do LDP



Fonte: Dados sistematizados para esta pesquisa.

A maior parte dos alunos conta com a ajuda da família. Os *pais ou responsáveis* são os principais mediadores na realização da tarefa, seguidos pelos *irmãos, avós e tios*. Esse dado evidencia a participação familiar e a presença de outras mediações além daquela realizada pelo professor na escola. Alguns estudantes contam com a ajuda de terceiros como *vizinho e professor particular*. Na opção "outros", foram citados como exemplos primos e padrinhos. Houve ainda dois alunos que apontaram que ninguém os ajuda.

De acordo com Vygotsky (2007, p. 94), a aprendizagem e o desenvolvimento começam muito antes de a criança chegar à escola, nesse sentido é possível dizer que

as mediações ocorrem muito além do espaço escolar e que a família, quando presente, tem um papel fundamental no desenvolvimento das capacidades dos estudantes. Por outro lado, é possível questionar se está havendo aprendizagem quando a criança faz em casa as atividades do LDP? Ou o *para casa* torna-se apenas o cumprimento de um 'dever'?

A questão 3 do questionário (*De que você gosta no livro didático de Português)*, considerando o LDP, como um todo, buscou identificar os eixos e atividades com os quais os alunos mais se identificaram. A hipótese, até então era a de que os alunos achavam os textos chatos, difíceis, muito grandes, enfim, que os alunos não gostavam do LDP. Por isso, o que se esperava era que não houvesse respostas significativas para o eixo de leitura, mas um maior registro nos outros eixos ou outros exemplos dados pelos estudantes. O gráfico 2 mostra as respostas identificadas.

Gráfico 2 – De que os alunos gostam no LDP

Fonte: Dados computados esta pesquisa.

Grande parte dos alunos afirma gostar de todos os textos e/ou de alguns textos. *Fazer os exercícios sobre os textos* e *a produção de texto* é o terceiro lugar na preferência deles, seguido por *reflexão linguística* e *outros*.

Como exemplos de alguns dos textos que os alunos gostam, foram citados os gêneros: contos (1), HQ (8), tirinhas (2), poemas (2) e trava-línguas (1). A história em quadrinhos destaca-se entre os exemplos apontados. Esse gênero possivelmente agrada a faixa etária de onze anos, com a qual esta pesquisa trabalhou porque o gênero HQ é atraente, multimodal, pode-se ler mais rapidamente, leva à

identificação com o texto narrativo, a linguagem usada se aproxima do universo infantil e adolescente.

Apesar de afirmarem gostar de todos os textos, os alunos quando marcam a opção e citam exemplos dos gêneros textuais de que gostam, apontam para os textos mais curtos e menos contínuos. Essa preferência pode ser interpretada como uma evidência da falta de habilidades em lidar com textos mais contínuos e densos, isso poderia explicar a percepção das professoras de que eles não gostam de textos longos.

Bolívar (2002) destaca que pesquisas recentes sobre a aprendizagem enfatizam a importância de aspectos cognitivos e afetivos na construção da aprendizagem

> Pesquisas recentes sobre a aprendizagem formal têm destacado a importância dos processos cognitivos e afetivos do sujeito na compreensão e interiorização de novos conhecimentos, consciência e regulação desses processos e conhecimentos ação intencional mediadas pelo professor" (Bolívar, 2002, p.7) (Tradução nossa).

O fator afetivo é um dos determinantes na aprendizagem e pode-se dizer, então, que os alunos investigados têm a seu favor o gosto pelos textos, o que não seria uma barreira para efetiva aprendizagem dos estudantes.

A questão 4, por sua vez, buscou investigar *De que o aluno não gosta no livro didático de Português?*

Gráfico 3 – De que os alunos não gostam no LDP

Fonte: Dados computados para esta pesquisa.

O gráfico 3 mostra que *os textos grandes* e *as perguntas* sobre texto não foram os mais apontados pelos alunos como o que eles não gostam. O eixo mais indicado foi o de *conhecimentos linguísticos*, seguido pelo eixo de *produção textual*. Os textos grandes aparecem em terceiro lugar como o que eles não gostam, seguido pelas perguntas. Entre outros exemplos, os alunos ainda citaram: "*e* de copiar as perguntas grandes"; "o contexto de produção"; "de ficar sem ler textos e perguntas". Essas respostas confirmam o que foi respondido na questão 1, quando foi considerada mais difícil a reflexão linguística. Eles não gostam porque consideram difícil é o que se pode pensar. Por outro lado, a produção de texto não foi considerada tão difícil na primeira questão do questionário, mas foi apontada como o que eles não gostam.

Os textos grandes são apontados como o que eles não gostam, em terceiro lugar. Não gostam por que são textos mais densos? Demorados para ler? Isso não fica claro pelos dados obtidos. No entanto, é possível inferir que as capacidades e/ou habilidades exigidas numa leitura de textos mais extensos estão em desenvolvimento, como a capacidade de recuperar informações, inferir, identificar a ideia principal, demonstrar a compreensão global, correlacionar informações etc. Por essas não serem habilidades plenamente desenvolvidas, pode ser um fator que ocasiona limitações no processamento do texto, na construção da compreensão gerando dificuldade e acarretando o desestímulo à leitura.

A questão 5 investigou o que os alunos pensam sobre as atividades: *Dê exemplo de uma atividade do livro didático que você já fez e achou difícil. Anote o número da página e da questão e tente explicar por que foi difícil.* Essa questão foi feita para confirmar as informações anteriores especialmente no que tange às dificuldades. O quadro 1 apresenta alguns exemplos das respostas registradas.

Quadro 1 – Exemplos de atividades difíceis para os alunos

	Exemplos	**Comentário do aluno**	**O que dificulta**
1	p. 33, at. 1	Eu não entendi o que queria dizer o *enuciado* da questão	A não compreensão do enunciado
2	p.75, at. 1,2 e 3 p. 15, 3	Por causa que perdi as duas aulas sobre a matéria Por causa da tabela de perguntas	Desconhecimento do assunto e dificuldade em lidar com a estrutura da questão

3	p.47, at. 7b	Eu não entendi a pergunta porque eu achei ela difícil e eu não consegui achar a resposta da História em quadrinho	A não compreensão do enunciado
4	p. 79, at. 1 a 3	Eu achava que era difícil a *pág* 79 – ex 1 a 3 *digrafo e consonatal*, quando eu *le, vê* que não era *dificil*.	Desconhecimento do assunto: dígrafo e encontro consonantal
5	p.68, at.1a	O texto leitor: Exercício 1 letra A do *geito* que a pergunta *esta* escrita	A não compreensão do enunciado
6	p.54, at.1	Porque eu não entendi a pergunta indica sobre a narrativa do texto a mãe da água	A não compreensão do enunciado
7	p. 79, at. 1, 2 e 3 p.78, at. 2	Eu não entendi nada ate que eu Le a pag 78 nº 2 não entendi	Não compreensão do assunto: dígrafo e encontro consonantal
8	p.67, at. 2a	Texto: a moça que pegou a serpente eu não *entendir* que costumes	Não compreensão do léxico
9	p. 33, at. 1	*porque* eu não estava conseguindo *terpreta*!	Dificuldade com a leitura/ identificação de elementos da narrativa
10	p. 31, at. 2	Porque eu não estava entendendo o que era pra fazer no exercício.	A não compreensão do enunciado
11	p. 79 p. 67	Eu achei *dificil* e *consanotal* e dígrafo e também pag 67 entender o texto para responder a questão do jeito que eles falam	A não compreensão do assunto: dígrafo e encontro consonantal A não compreensão do enunciado
12	p. 67, at. 1 a 8	A moça que pegou a serpente as perguntas pág:67 1 a 8	A não compreensão do enunciado
13	p. 67, at. 1	Porque eu não vim na aula no dia, tive que ler o texto sozinho	Dificuldade na leitura e compreensão do texto. Ausência de mediação
14	p. 78 p. 31, at. 1d	*contro* consonantal e *dígrafo* porque fala *varias* palavras diferentes e *dificieis* de *intender* e o texto a criatura	Não compreensão do assunto: dígrafo e encontro consonantal Não compreensão do léxico
15	p. 80, at. 1 e 2	*Por que* não *intendi* a pergunta	A não compreensão do enunciado
16	p. 69, at. 3, 4	Foi a questão e, 4. o texto era a moça que pegou a serpente	A não compreensão do enunciado
17	p. 15, at. 3	A tabela algumas eu consegui fazer *maio* outras foi *dificiu* procurar as informações	Dificuldade em lidar com a estrutura da questão
18	p.77	lingua viva pag:77 Responder as questões	A não compreensão do enunciado

19	p. 69, at. 2	Qual a diferencia há entre os dois contos? Porque é *dificil* separar um texto do outro porque cada um tem sua *difiguldade*	Dificuldade de compreensão global para comparar os desfechos de dois textos
20	p. 15, at. 3	Estudo do texto nº3. Eu não entendi do texto Robson Crusoé.	Dificuldade de compreensão global e para lidar com o a estrutura da questão: um quadro com informações sobre os personagens
21	p.15, at. 4	Eu não entendi por que tinha muitas palavras difíceis de entende 15 o exercício numero 4	A não compreensão do enunciado, do léxico
22	Não respondeu	---	---

Fonte: Dados sistematizados para esta pesquisa.

É interessante perceber que, apesar de na questão anterior os alunos evidenciarem que não gostam do eixo de reflexão linguística e na primeira questão esse eixo ser apontado como mais difícil, no quadro, os exemplos destacados são atividades de leitura na maioria dos casos.

Nas atividades de leitura, as tentativas de explicação dos alunos sugerem que eles têm consciência do processo pelo qual passam. Suas dificuldades são claramente expostas. Muitas delas foram atribuídas ao não entendimento do enunciado e/ou às palavras difíceis presentes na questão. Isso fica explícito nas declarações de alguns, como, por exemplo, "Eu não entendi o que queria dizer o *enuciado* da questão" (aluno 1); "eu não *entendir* que costumes" (aluno 8); "porque fala *varias* palavras diferentes e *dificieis* de *intender* e o texto a criatura" (aluno 14).

A questão da seleção lexical é um entrave com o qual se deparam os alunos no momento de realizar as questões. O que já havia sido evidenciado pelas professoras. Essa dificuldade pode ser uma consequência do pouco espaço que estudo do léxico, do vocabulário tem ocupado no espaço escolar, como aponta Antunes (2012, p. 24)

> [...] fica patente que o ensino do léxico ocupa um lugar marginal no interior de alguns programas escolares, além de, quando tratado como objeto de ensino, não atinge a dimensão da textualidade, ou seja, não é visto como componente fundamental da construção textual dos sentidos (ANTUNES, 2012, p.24).

De acordo com a autora, o léxico é insuficientemente tratado e quando considerado é visto na dimensão morfológica e semântica, ambas em atividades que focam

palavras e frases isoladas. É preciso que o trabalho com o léxico o encare como elemento da composição do texto, que concorre para produção de sentido, intenções, coesão e coerência.

Um aspecto que chama a atenção diz respeito às questões que fogem ao padrão comum do tipo de pergunta de interrogação direta e com previsão de respostas discursivas. Essas foram citadas como difíceis além também de questões em que os alunos deveriam completar tabelas ou quadros. Para essas questões, alguns alunos explicam "Por causa da tabela de perguntas"; "Porque eu não estava entendendo o que era pra fazer no exercício". Isso evidencia também que a mudança de estrutura composicional da questão é outro possível entrave com o qual os alunos se deparam. O trabalho com a leitura deve diversificar as formas de abordagem da interpretação do texto, assim como diferentes gêneros devem ser estudados, diferentes formas de "perguntar" devem ser exploradas.

Pelas respostas obtidas no questionário, é possível observar que os alunos não demonstram aversão ao LDP e às suas atividades de modo geral. Boa parte deles aprecia os textos e as atividades de compreensão. O eixo de conhecimentos linguísticos é o menos apreciado pelos informantes. A família atua como o mediador mais próximo na realização das atividades do LDP em casa. Os exemplos de atividades mais difíceis foram atividades de leitura, talvez por se constituírem em mais significativas que as demais, questões com formatos diferentes e de compreensão global foram destacadas entre as mais complexas pelos estudantes.

3.2 O que as professoras pensam sobre o LDP

As duas professoras regentes responderam a uma entrevista semiestruturada gravada em áudio e realizada nas dependências da escola. Pelas respostas dadas, procuramos perceber a visão delas acerca do material, das aulas, da relação aluno/LDP. Além disso, a entrevista buscou também captar se e como as professoras realizam mediação no uso do LDP. Foram apresentadas três perguntas: *Como você utiliza o Livro Didático de Português? Quais as dificuldades os alunos encontram para*

resolver as questões do livro? Como você realiza a mediação? Elas estão identificadas com os codinomes de Ana e Rosa.

Ana é uma professora de trinta anos de idade, jovem e, na época da pesquisa, possuía experiência de quatro anos lecionando Português para o ensino fundamental. Ana mostrava-se pessoa dinâmica, organizada e firme com a disciplina da turma. Revelou não estar muito satisfeita com a carreira do magistério. Por isso, frequentava um curso noturno e pretendia mudar de profissão. Quando questionada sobre o uso do livro didático, ela revelou usá-lo com frequência em suas aulas. Entretanto, em sua perspectiva, o LDP não atendia totalmente às suas necessidades e às dos alunos. Isso a fazia buscar outras atividades para complementar suas aulas. Para complementação de atividades, Ana fazia busca em outros livros didáticos acreditando que eles pudessem oferecer atividades e textos mais interessantes; pesquisava também na internet.

Sobre as principais dificuldades dos alunos, Ana acredita que eles precisam de mais ajuda na leitura e interpretação de texto. Segundo ela, a dificuldade dos alunos está concentrada em ler textos "grandes" e compreender algumas palavras. Diferentemente do que pensam seus alunos, Ana acredita que eles não têm muitos problemas com os conhecimentos gramaticais. Para esse eixo, ela usa muitas atividades complementares. Outra dificuldade que ela aponta é a produção de texto e a não compreensão dos alunos de que é necessário planejar o texto antes de produzi-lo.

Sobre a mediação que ela realiza nas aulas com o LDP para ajudar aos alunos quando eles têm dúvidas, afirma fazer uso de outras atividades porque acredita que o livro apresenta deficiências. A docente reconhece a necessidade de mediação no uso do LDP, ao colocar "um aluno que tem facilidade maior junto com um aluno que tem dificuldade". Um colega pode favorecer a aprendizagem do outro.

Pelo depoimento de Ana, é possível observar que ela usa o LDP com frequência, mas parece não estar muito satisfeita com ele e não acreditar muito nas propostas de atividades e na seleção textual que oferece. Ela faz uso de atividades complementares com frequência, mas não explicitou quais estratégias de leitura utiliza. Para ela, os alunos não gostam do material, contudo, isso evidencia muito

mais sua percepção sobre o LDP do que realmente a percepção ou comportamento dos alunos. Sobre suas estratégias de mediação, ela busca diversificar um pouco, mas não faz muito, acredita que sua forma de mediar se dá ao trazer outras atividades.

Rosa é uma professora de aproximadamente cinquenta anos. Leciona há cerca de onze anos e tem mais experiência com o ensino médio. Ela afirma gostar muito do trabalho, prefere o ensino médio, pois, para ela, a maturidade dos alunos faz diferença. Rosa usa o LDP com frequência, mas também faz uso de atividades complementares, que pesquisa em fontes como a internet, principlmente atividades de conheciimentos linguísticos e ortografia.

O uso do LPD para a professora é uma obrigação, ela vê como uma imposição. Afirma não usar o LDP na íntegra, faz adaptações, seleções de atividades e conteúdos, pois, segundo sua perspectiva, algumas dessas atividades são extensas e tornam-se cansativas para os alunos. Sobre as atividades de produção de texto, ela diz que não segue a proposta do livro, pois a escola tem um projeto "ler e escrever" e, de tempos em tempos, os alunos produziam textos para atender à demanda do projeto.

Quando indagada sobre sua visão das dificuldades dos alunos com o LDP, Rosa observa como principal dificuldade a compreensão das atividades de leitura, dos enunciados, além de apontar a extensão do texto como elemento dificultador. Diferentemente de Ana, Rosa acredita que os alunos compreendem os textos; que os problemas principais são o vocabulário e a dimensão do texto, além disso, que os alunos não gostam de ler e isso atrapalha muito. Para justificar sua percepção sobre a extensão dos textos, Rosa usa o exemplo das avaliações externas que usam textos curtos nas questões. Isso é interessante de perceber, pois o modelo de avaliação externa tem se refletido muito na prática escolar e nas escolhas dos docentes. Assim, o que fica evidente é a não distinção entre o que é ensinar e o que é avaliar.

Sobre a sua prática de mediação com o LDP, Rosa usa aulas expositivas e assistência individual nas carteiras na hora em que as atividades são realizadas. Segundo ela, não há muita variação nas formas de mediar, também não usa estratégias de leitura para dar acesso dos alunos aos textos. Assim como Ana, ela acredita que os alunos não gostam do LDP. Contudo, para Rosa, eles não gostam de qualquer outro livro,

não apresentam os conhecimentos básicos necessários à compreensão das propostas.

Por seu depoimento, Rosa acredita no uso do LDP, afirma que nele há boa seleção textual e boas atividades. As dificuldades enfrentadas pelos alunos, para ela, estão ligadas à ausência de uma base. Dessa forma, Rosa reafirma o quadro com que muitos educadores se deparam hoje. São múltiplas as causas do desinteresse, das dificuldades dos alunos.

O quadro a seguir apresenta um resumo das respostas das docentes

Quadro 2 – Resumo das respostas das professoras à entrevista

Questão	**Ana**	**Rosa**
Utilização do LDP	Usa com frequência, mas não acredita que o LDP atende às necessidades dela e dos alunos completamente, por isso lança mão de atividades complementares.	Usa com frequência e acredita que isso é uma obrigação, pois há cobrança. Não usa o LDP na íntegra, seleciona textos e atividades a serem trabalhados. Não usa as propostas de produção do LDP.
Dificuldades dos alunos	Ler e compreender textos, especialmente os mais extensos; Dificuldade com vocabulário. Produção de texto – dificuldade de entender as propostas de planejamento do texto. Conhecimentos linguísticos, pois não entendem a abordagem do LDP, por isso é necessário trazer outro material. Eles não gostam do LDP pelas dificuldades que encontram	A compreensão das atividades de leitura, dos enunciados das questões. A extensão do texto como elemento dificultador, "textos grandes" são difíceis para os alunos. Os alunos não gostam de ler. Desinteresse gerado pela falta de base, de preparação anterior.
Mediação	Principal mediação: Usa outros materiais. Faz atividades em grupo, em duplas: um aluno com dificuldade com outro que não apresenta. Além disso, faz exposições, explicações coletivas e individuais.	Aulas expositivas e assistência individual nas carteiras na hora em que as atividades são realizadas. Explicações coletivas e individuais.
Alunos X LDP	Os alunos não gostam do LDP.	Os alunos não gostam de livro nenhum, não gostam de ler.

Fonte: Dados sistematizados para esta pesquisa.

As respostas de Ana e Rosa foram divergentes em alguns pontos e convergentes em outros como se observa no quadro anterior. Ambas acreditam que os alunos têm

dificuldades em lidar com textos extensos e que apresentam dificuldades com os enunciados (ou comandos) das atividades. Para elas, não há muita escolha, é preciso usar o LDP, de forma impositiva ou talvez como única opção em muitos momentos. A visão de Ana é a de que os alunos não gostam do LDP; para Rosa, eles não gostam é de ler e não entendem o que leem, por isso, não gostam de qualquer outro livro. As mediações usadas em sala não são muito diversificadas por ambas.

4. Considerações finais

Este artigo buscou apresentar percepções de alunos e professores sobre um mesmo recurso muito usado nas aulas de Língua Portuguesa: o livro didático. Pelas respostas obtidas foi possível identificar como esses sujeitos percebem o objeto que é usado rotineiramente em sala de aula. A percepção que demonstram pode interferir na forma como o utilizam. Diferentemente do que pensam as professoras, os alunos afirmam gostar do LDP. Isso evidencia que a visão do "não gostar" é mais do professor. A extensão dos textos e o vocabulário são dificuldades que os estudantes e as professoras apontaram. O eixo de conhecimentos linguísticos é difícil para os alunos, mas não na visão das docentes. As experiências com as atividades de leitura mostraram-se significativas para os alunos como foi possível perceber nos exemplos citados como difíceis. Ler sozinho é difícil para os alunos, isso marca a necessidade de mediação tanto de professores em sala de aula quanto da família em casa. Questões com padrão diferente da interrogação direta devem ser mais exploradas no ambiente escolar.

Normalmente, quando existem problemas no ensino da leitura, uma tendência é buscar culpados: o sistema, o aluno, o professor. Pensar assim conduz a algumas conclusões precipitadas e errôneas: *os professores erram e os alunos são incapazes de aprender*. Sobre isso, Coscarelli e Cafiero (2013, p. 11) afirmam que

> O professor não ensina errado – são as teorias que possui que o orientam, mas a teorias mudam, ampliam-se, e nem sempre as contribuições de um novo olhar teórico são incorporadas a sua prática; 2) o aluno não é incapaz – precisa aprender a lidar com um processo que pode ser ensinado por meio de estratégias (Coscarelli&E Cafiero, 2013, p. 11).

Assim, é possível dizer que o professor também precisa ser ensinado, as teorias precisam chegar a ele de forma que se tornem capazes de transpô-las para prática diária, aperfeiçoando-a. É preciso, além disso, ter um olhar diferente para as necessidades dos alunos, é preciso ouvi-los e identificar suas dificuldades efetivas. Os dados deste trabalho evidenciam que o problema não é que eles não gostam de ler, que não gostam dos textos, ou até mesmo do LDP, eles parecem ter dificuldade de compreender os textos e as tarefas. Dessa forma, é possível partilhar do que afirma Silva (1988),

> Tenho afirmado que as práticas de leitura escolar não nascem do acaso e nem do autoritarismo ao nível da tarefa, mas sim de uma programação envolvente e devidamente planejada, que incorpore, no seu trajeto de execução, as necessidades, as inquietações e os desejos dos alunos-leitores. Simplesmente "mandar o aluno ler' é bem diferente do que envolvê-lo significativa e democraticamente nas situações de leitura, a partir de temas culminantes" (Silva, 1988, p.66).

Ou seja, a prática escolar de ensino e a opção por metodologias precisam ser constantemente repensadas. Os estudantes podem ser envolvidos, quando são desafiados e quando conseguem ter suas necessidades e curiosidades atendidas. Aulas interessantes, dinâmicas, desafiadoras podem fazer isso. É nesse sentido que entra a mediação. Mediações efetivas são realizadas com vistas a provocar o aluno, a levá-lo a construir estratégias interessantes, a construir seus próprios objetivos de leitura fazendo com que a leitura seja um processo de buscar respostas, de construção de sentidos, de busca do outro na relação com o texto escrito.

Referências bibliográficas:

Antunes, I. (2012). *Território das palavras: estudo do léxico em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial.

Bakhtin, M. (1997). *Estética da Criação Verbal*. 2.ed. São Paulo: Martins Fontes.

Bakhtin, M. (2006). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 12. ed. São Paulo: Hucitec.

Bolívar, C. R. (2002). Mediación de Estrategias Metacognitivas en Tareas Divergentes Y Transferencia Recíproca. *Investigación Y Postgrado, 17* (2), 1-20.

Brasil. (1997). Ministério da Educação. PCN. *Parâmetros Curriculares Nacionais. Língua Portuguesa.* Ensino fundamental. Brasília: MEC.

Brasil. (2007). Ministério da Educação. *Guia de livros didáticos PNLD 2008: Língua Portuguesa* / Ministério da Educação. —Brasília: MEC.

Coscarelli, C. V., & Cafiero, D. (2013). Ler e ensinar a ler. In C. V. Coscarelli, *Leituras sobre a leitura: passos e espaços na sala de aula.* Col. A leitura em todas as áreas do conhecimento. Volume 1(pp. 8-35). Belo Horizonte: Vereda.

Cruz, R. M. (2012). *Enunciados de provas em língua portuguesa: um foco nas respostas e nas estratégias de leitura dos alunos*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da UFMG, Belo Horizonte.

Dell'isola, R. L. P. (2013). *Aula de Português: Parâmetros e perspectivas*. Col. Proleitura. Volume 6. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG.

Kleiman, A. B. (2004). As abordagens da leitura. *SCRIPTA*, *7*, 13-22.

Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.

Silva, E. T. (1988). *A leitura no contexto escolar*. In: Série Idéias n.5. São Paulo: FDE, (pp.63-70. Disponível em <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_05_p063-070_c.pdf>> Acesso em 23/04/2014.

Vygotsky, L. S. (2007). *A formação social da mente*. (7th ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1991). *Pensamento e linguagem.* (3rd ed.). São Paulo: Martins Fontes.

O CONTRIBUTO DOS MANUAIS DE PORTUGUÊS PARA PRÁTICAS DE LEITURA LITERÁRIA – PERCURSOS DE ANÁLISE NO 1.º CICLO DO ENSINO BÁSICO

Dulce Melão

IPV, Escola Superior de Educação de Viseu, CI&DETS, Departamento de Ciências da Linguagem. dulcemelao@esev.ipv.pt. Viseu, Portugal.

Ana Isabel Silva

IPV, Escola Superior de Educação de Viseu, CI&DETS, Departamento de Ciências da Linguagem. aisilva@esev.ipv.pt. Viseu, Portugal.

Susana Amante

UTAD, Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Departamento de Letras, Artes e Comunicação. susanamante@utad.pt. Vila Real, Portugal. IPV, CI&DETS, Viseu, Portugal.

Adelina Castelo

IPM, Centro Pedagógico e Científico da Língua Portuguesa. adelina.castelo@ipm.edu.com. Macau, China. UL, Centro de Linguística, Lisboa, Portugal.

Isabel Aires de Matos

IPV, Escola Superior de Educação de Viseu, CI&DETS, Departamento de Ciências da Linguagem. iairesmatos@esev.ipv.pt. Viseu, Portugal.

João Paulo Balula

IPV, Escola Superior de Educação de Viseu, CI&DETS. jpbalula@esev.ipv.pt. Viseu, Portugal.

Resumo

É reconhecido que o processo de avaliação e certificação dos manuais escolares implicou um conjunto significativo de mudanças na reorganização dos mesmos. Relativamente aos manuais de Português destinados ao 1.º Ciclo do Ensino Básico (1.º CEB), tais mudanças repercutiram-se, sobretudo, no reajustamento dos domínios da Oralidade, da Leitura e Escrita, da Gramática e da Educação Literária. Tendo como quadro teórico de referência o cruzamento da reconceptualização da Educação Literária no *Programa e Metas Curriculares de Português* (2015) com o desenvolvimento de estratégias didáticas de ensino da compreensão na leitura, traçámos os seguintes objetivos: i) analisar o modo como as atividades propostas nos manuais promovem o cumprimento dos objetivos do domínio da Educação Literária em articulação com a compreensão na leitura; ii) compreender que repercussões terão tais opções para a reconstrução conjunta, de docentes e de alunos(as), de itinerários de leitura que possibilitem cultivar o gosto pela mesma. Relativamente às opções metodológicas, a nossa abordagem foi de natureza qualitativa, tendo sido selecionados três manuais do 1.º CEB adaptados ao *Programa e Metas Curriculares de Português.* Recorremos à técnica da análise de conteúdo para o estabelecimento de categorias *a posteriori*, de modo a podermos compreender que tipo de atividades os manuais privilegiam e quais as razões que subjazem a tal escolha. Concluímos que as atividades propostas, embora contribuam para a promoção da Educação Literária, se articulam, por vezes, de forma débil, com o desenvolvimento da compreensão na leitura, o que poderá repercutir-se nos itinerários de leitura partilhados em contexto escolar.

Palavras-chave:

manuais de Português; práticas de leitura literária; 1.º CEB; formação de leitores.

Introdução

A atenção concedida atualmente à Educação e aos recursos didáticos mobilizados pelos diversos intervenientes no processo educativo torna evidente a necessidade e a pertinência de continuar a investir no estudo rigoroso desta problemática. A sua complexidade recomenda especial cuidado na abordagem e exige uma frequente aproximação aos contextos, tendo em conta a vertiginosa mudança que tem caracterizado a sociedade atual.

O valor social atribuído à leitura e a importância da Educação Literária para a formação e para a vida de cidadãos livres e capazes de dar respostas adequadas aos desafios da sociedade têm vindo a ser destacados de diversas formas na comunidade científica.

Este trabalho visa contribuir para a melhor compreensão, à luz dos resultados da investigação mais recente, do contributo dado pelo manual escolar de Português para as práticas de leitura literária no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Por isso, tem os seguintes objetivos: i) analisar o modo como as atividades propostas nos manuais promovem o cumprimento dos objetivos do domínio da Educação Literária em articulação com a compreensão na leitura; ii) compreender que repercussões terão tais opções para a reconstrução conjunta, de docentes e de alunos, de itinerários de leitura que possibilitem cultivar o gosto pela mesma.

Começamos por apresentar um breve enquadramento teórico, onde são apresentadas e discutidas algumas questões relacionadas com o manual escolar, com a leitura e com a Educação Literária no 1.º Ciclo do Ensino Básico. Seguem-se a descrição da metodologia utilizada, a análise e a discussão dos resultados do estudo, bem como as considerações finais.

Breve enquadramento teórico

Os manuais escolares, enquanto recursos pedagógico-didáticos, constituem-se como matéria que está na ordem do dia, muito embora as numerosas investigações que incidem sobre este assunto remontem a várias décadas, marcadas por questionamentos, debates e muita controvérsia (cf., a título de exemplo, Huot,

1989; Choppin, 1992; Castro, 1999; Bonafé, 2011; Rego, Gomes & Balula, 2012; Balula, Matos, Silva & Amante, 2016; Silva, Balula, Matos, Amante, Castelo & Melão, 2016). O número de agentes com interesse nas problemáticas inerentes ao manual escolar é elevado e, cada vez mais, não se subordina meramente a professores, alunos e encarregados de educação, já que o Ministério da Educação, as editoras, os autores e os livreiros têm igualmente um papel ativo nas políticas educativas, designadamente na qualidade de entidades reguladoras, produtoras e distribuidoras, respetivamente, deste instrumento de trabalho. Pelo exposto, não é surpreendente que Cabral (2005) ressalve

> … a importância que o manual escolar tem na escola, a sua centralidade no desenvolvimento do Currículo, ao acompanhar trajetórias de ensino/aprendizagem, valorizar percursos ou até substituir o professor, [o que] permite legitimá-lo como uma fonte essencial de investigação que pretende aceder à cultura escolar e aos seus sistemas de representação. (p. 53).

O manual escolar, assumindo-se como um veículo do saber e do conhecimento com uma influência clara sobre os dois outros elementos da triangulação, o professor e o discente, está ao serviço das prerrogativas da regulação exercida por um poder central, e Ryan e Cooper (2010, p. 37) vão mais longe, ao defenderem que as escolas são

> … pliant servants of those in power. Instead of humanistic institutions attempting to free individuals from their own lives' limitations, schools are viewed as institutions operating for the economic powers-that-be. The influence of corporate values is seen in many phases of school life, from the way textbooks are used to the widespread use of testing. (…) [S]chools claim to serve the needs of all but, in fact, serve the needs of the elites (that is, the people with the most power).

Na verdade, centrando-nos no contexto educativo nacional, e particularmente no ensino do Português, esta área disciplinar tem estado «à mercê das frequentes alterações das orientações programáticas» (Balula, Matos, Silva & Amante, 2016, p. 56) que se têm feito sentir sobretudo nas últimas duas décadas e que emanam de um certo imperialismo do Estado, como Cabral (2005, p. 9) observa: «De forma explícita ou implícita, o ME induz determinada mundovisão, contribuindo, largamente para a difusão/estandardização dos diferentes interesses e valores sociais (políticos, culturais, económicos).»

O documento orientador vigente, designado como *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, apresenta um currículo homogéneo que se assume, ao nível do domínio da Educação Literária, como «um currículo mínimo comum de obras literárias de referência» e que é constituído por «sete títulos por ano de escolaridade» (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p. 8). Obviamente, a seleção plasmada neste documento oficial não está isenta de críticas, na medida em que se pode considerar que não toma em consideração as preferências dos alunos, as particularidades regionais/locais e a própria autonomia docente. Como Leite (2007) postula, «[n]a sociedade onde a diversidade e o multicultural são, cada vez mais, aspectos que as caracterizam, não faz sentido a continuação do privilégio dos currículos nacionalistas e etnocêntricos, em que apenas alguns se revêem e se sentem legítimos».

No *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico* está previsto que as leituras de cariz obrigatório sejam «complementadas com a promoção da leitura autónoma, para a qual foram indicadas as listagens do Plano Nacional de Leitura (PNL), garantindo a manutenção da escolha pessoal feita pelo aluno» (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p. 8). Não se pretende, portanto, o apagamento de preferências individuais, mas a constituição e a promoção de um *corpus* textual que transcende as fronteiras do nacional, da temporalidade e de género, através de um novo e mais amplo acervo que o domínio da Educação Literária, introduzido em 2012 (cf. Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2012), valida e legitima. Importa recuperar, a este propósito, um excerto no qual se salienta que

> [o] domínio da Educação Literária (…) vem dar mais consistência e sentido ao ensino da língua, fortalecendo a associação curricular da formação de leitores com a matriz cultural e de cidadania. Ouvir ler e ler textos de literatura infantil é um percurso que conduz ao objetivo prioritário de compreensão de textos e é um estímulo à apreciação estética. O contacto com textos literários, portugueses e estrangeiros, em prosa e em verso, de distintos géneros, e com textos do património oral português, amplia o espectro de leituras e favorece a interação discursiva e o enriquecimento da comunicação. (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015, p. 8)

Das políticas educativas às práticas na sala de aula, observamos divergências, pela multiplicidade de atores envolvidos em todo o processo, conforme expusemos acima. O caminho que se traça entre as orientações programáticas, a leitura das

mesmas pelas editoras e pelos autores de manuais escolares e o trabalho de mediação, por parte de professores, entre este dispositivo pedagógico e os alunos torna-se, muitas vezes, algo sinuoso e um tanto ou quanto imprevisível, conforme Mariana Oliveira Pinto (2003, p. 179), citando Ferraz, nos lembra:

> … um manual não é uma cópia do programa (…), mas reflecte a apropriação que o autor ou os autores tenham feito dele, e traduzem-se nos conteúdos privilegiados, nas indicações metodológicas, na importância dada às actividades, aos suportes científicos, culturais, no respeito pelos objectivos definidos em relação com as finalidades do sistema educativo.

Isto permitir-nos-ia afirmar que o manual escolar condiciona, em grande parte, a autonomia do aprendente, o qual se vê limitado no acesso a alguns dos textos prescritos que não são apresentados na íntegra, bem como nas atividades de compreensão na leitura que nem sempre estimulam o recurso a metodologias e estratégias metacognitivas promotoras de reflexão sobre um dado texto.

Sabendo-se que «… é precisamente o *corpus* literário que constitui uma fonte importante de cenários didáticos associados à exploração de outros domínios» (Silva, Balula, Matos, Amante, Castelo & Melão, 2016, p. 205), pretendemos, na secção subsequente, tomar as atividades propostas nos manuais escolares como objeto da nossa análise para aferirmos se e como é promovido o cumprimento dos objetivos do domínio da Educação Literária em articulação com a compreensão na leitura. É, ainda, nossa intenção compreender as repercussões que tais opções podem ter para a reconstrução conjunta, de docentes e de discentes, de itinerários de leitura que possibilitem cultivar o gosto pela mesma, isto porque subscrevemos as palavras de Azevedo e Balça (2016, p. 1), quando argumentam que «… nós não nascemos leitores, mas tornamo-nos leitores, em função de experiências positivas e gratificantes que temos com a leitura ao longo da vida. (…) Daqui decorre a necessidade de fertilizar, com boas práticas (…) as atividades de leitura…».

De forma a dar cumprimento a tais objetivos, indagando a relevância da articulação proposta, entretecida em itinerários de leitura(s) partilhada(s), utilizamos como quadro teórico de referência Sá (2009; 2014) e Sim-Sim (2007). No primeiro caso, a autora distingue um conjunto de estratégias didáticas para o ensino explícito da compreensão na leitura, implicando que a sua operacionalização se

centre na motivação para a leitura (por exemplo, «Criar materiais para a leitura»; «Rodear os alunos de um universo de leitura»; «Promover a partilha de experiências de leitura») e no desenvolvimento de competências em compreensão na leitura (por exemplo, «Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos»; «Trabalhar a identificação das ideias principais dos textos lidos»). Para complementar tais estratégias, Sá (2014) coloca ainda a ênfase nas estratégias do leitor, no que respeita às etapas da pré-leitura, da leitura e da pós-leitura. Sim-Sim (2007) sublinha igualmente a necessidade do professor realizar um trabalho rigoroso e sistemático no que se refere ao ensino de «estratégias para abordar um texto» (Sim-Sim, 2007, p. 15), no âmbito de tais etapas, destacando a importância da sua mobilização por parte dos alunos.

Detenhamo-nos, pois, na análise a três manuais do 1.º CEB adaptados ao *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, por forma a tecermos algumas reflexões atinentes às atividades propostas, conducentes (ou não) a boas práticas, no âmbito da articulação acima exposta.

Estudo realizado

Metodologia

A abordagem utilizada foi de natureza qualitativa com recurso à técnica da análise documental, metodologia que se tem revelado adequada em estudos tendo como matéria-prima o manual escolar, contemplando quer análises de maior fôlego, envolvendo amostras mais diversificadas (Balula, Matos, Silva, Melão, Amante & Castelo, 2013), quer reflexões mais focadas em áreas disciplinares específicas (por exemplo, Costa, Sousa & Cardoso, 2015; Ramos, 2012).

A nossa amostra é constituída por três manuais do 1.º Ciclo do Ensino Básico, destinados ao 1.º (M1), 2.º (M2) e 3.º (M3) anos de escolaridade, adaptados ao *Programa e Metas Curriculares de Português* (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015).

Os critérios de seleção dos manuais foram os seguintes: i) pertença a projetos editoriais distintos, podendo desvelar diferentes formas de abordagem que favorecessem uma análise mais aprofundada e rica; ii) possibilidade de avaliação da progressão operada, ao longo dos três níveis de ensino contemplados, no que respeita à exploração dos domínios da Educação Literária e da Leitura e Escrita.

Relativamente ao processo de categorização realizado, seguiram-se os passos sugeridos na literatura de especialidade (por exemplo, Bardin, 2004; Coutinho, 2011), tendo sido constituídas, para todos os manuais, categorias *a posteriori*, tendo por base os objetivos e os descritores de desempenho do *Programa e Metas Curriculares de Português* (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015), mormente os relativos ao domínio da Educação Literária, de modo a podermos compreender que tipo de atividades os manuais privilegiavam e quais as razões que subjaziam a tal escolha.

Procedemos, igualmente, ao cruzamento dos objetivos e dos descritores de desempenho referidos com o quadro teórico relativo às estratégias de desenvolvimento de compreensão na leitura (Sá, 2009; 2014; Sim-Sim, 2007).

Análise dos resultados

Na Tabela 1 apresentamos a análise dos resultados relativos ao manual do 1.º ano de escolaridade.

Tabela 1 – Atividades privilegiadas no manual do 1.º ano de escolaridade

Categorias	Ocorrências	%
Ilustrar textos ou excertos de textos	4	25%

Recitar poemas	4	25%
Dramatizar partes de textos	3	18,7%
Contar histórias com recurso a diferentes linguagens	2	12,5%
Antecipar informação/Fazer previsões acerca do texto	2	12,5%
Fazer pesquisas em diferentes suportes	1	6,2%
Total	16	100%

Da análise da Tabela 1 podemos inferir que as categorias que mais se destacaram foram «Ilustrar textos ou excertos de textos» e «Recitar poemas» (4 ocorrências cada).

Pela relevância do seu conjunto, entendemos ser também importante salientar as categorias «Dramatizar partes de textos» e «Contar histórias com recurso a diferentes linguagens» (3 ocorrências e 2 ocorrências, respetivamente). A título exemplificativo, mencionamos duas dessas atividades: «Dramatiza esta pequena história com um colega» (M1); «Ilustra a história que tem o segredo que achaste mais engraçado» (M1).

As categorias «Antecipar informação/Fazer previsões acerca do texto» (2 ocorrências) e «Fazer pesquisas em diferentes suportes» (1 ocorrência) receberam pouca atenção. Embora, no segundo caso, tal se possa compreender, face à fase do percurso formativo em que as crianças se encontram, no primeiro caso consideramos ser uma lacuna relevante, pela riqueza, por exemplo, que os elementos paratextuais das obras desvelam, aspeto reconhecido e frisado na literatura de especialidade (Fillola, 2008; González Colina, 2013).

No que se refere à mobilização de estratégias didáticas para o ensino explícito da compreensão na leitura, podemos inferir as seguintes:

i) Centradas na motivação para a leitura (promover a partilha de experiências de leitura – cruzar a leitura com outras formas de expressão – dramatização/expressão plástica; variar as experiências de leitura dos alunos – ler diferentes tipos de textos: poesia/texto narrativo);

ii) Centradas no desenvolvimento da compreensão na leitura (ativação de conhecimentos prévios; elaboração de previsões; fazer uma síntese do que foi compreendido).

Na Tabela 2 apresentamos a análise dos resultados respeitantes ao manual do 2.º ano de escolaridade.

Tabela 2 – Atividades privilegiadas no manual do 2.º ano de escolaridade

Categorias	Ocorrências	%
Antecipar informação/Fazer previsões acerca do texto	31	43,6%
Escrita planificada	13	18,3%
Manifestar sentimentos, ideias e pontos de vista	11	15,4%
Escrever textos	6	8,4%
Propor títulos alternativos para textos	4	5,6%
Fazer pesquisas em diferentes suportes	3	4,2%
Dar continuidade a um texto	1	1,4%
Ilustrar textos ou excertos de textos	1	1,4%
Criar uma história a partir de imagens	1	1,4%
Total	71	100%

Da análise da Tabela 2 destaca-se, por número de ocorrências (31) e representação de percentagem (43,6%), a categoria «Antecipar informação/Fazer previsões acerca do texto». Ainda que com inferior representatividade, segue-se a categoria «Escrita planificada» com 13 ocorrências, representando 18,3%. Estes dados permitem-nos inferir, por um lado, que se privilegiam percursos de leitura e de escrita orientados; por outro, que é dado destaque às atividades de pré-leitura. A par destes resultados, salientamos, também, a categoria «Manifestar sentimentos, ideias e pontos de vista» com 11 ocorrências, elegendo o aluno como sujeito ativo na interpretação da mensagem e, por isso, convidado a mobilizar os seus conhecimentos sobre o mundo, também em situações de atividades de pós-leitura.

A este respeito, as atividades que cabem nas categorias «Propor títulos alternativos para textos» e «Fazer pesquisas em diferentes suportes» são escassas (4 e 3 ocorrências, respetivamente). Destacam-se, também, pelo número reduzido as categorias «Dar continuidade a um texto», «Ilustrar textos ou excertos de textos» e «Criar uma história a partir de imagens» com uma ocorrência cada, representando 1,4% respetivamente.

A categoria «Escrever textos» congrega 6 ocorrências. Salientamos este aspeto dado os 8,4% não se inscreverem na categoria de «Escrita planificada», já que, os enunciados da primeira, não orientam ou estruturam o trabalho do aluno, antes apelam à escrita recreativa. A título de exemplo, apresentamos alguns enunciados: «Imagina que és uma letra do alfabeto. Qual serias? Apresenta dois motivos que expliquem a tua escolha» (M2); «Escreve um texto em que escolhas outras duas palavras que tenham saído do livro. Explica porque quiseram sair e como o conseguiram» (M2).

No que diz respeito ao recurso a estratégias didáticas para o ensino explícito da compreensão na leitura, as atividades propostas pelo manual clarificam a mobilização de estratégias:

i) centradas no desenvolvimento da compreensão na leitura (ativação de conhecimentos prévios; elaboração de previsões; trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos; responder a questões sobre o texto);

ii) centradas na motivação para a leitura (variar as experiências de leitura dos alunos – ler diferentes tipos de textos (poesia/texto narrativo); promover a partilha de experiências de leitura - cruzar a leitura com outras atividades relativas ao tratamento da língua (por exemplo, escrever a partir de textos lidos, propor títulos alternativos para textos e manifestar sentimentos, ideias e pontos de vista).

Na Tabela 3 apresentamos a análise dos resultados respeitantes ao manual do 3.º ano de escolaridade.

Tabela 3 – Atividades privilegiadas no manual do 3.º ano de escolaridade

Categorias	Ocorrências	%
Fazer pesquisas em diferentes suportes	8	27,5%
Escrever textos	4	13,7%
Completar histórias	3	10,3%
Propor títulos alternativos para textos	3	10,3%
Dar continuidade a um texto	3	10,3%
Antecipar informação/Fazer previsões acerca do texto	2	6,8%
Manifestar sentimentos, ideias e pontos de vista	2	6,8%
Criar histórias a partir de um título	1	3,4%
Contar histórias com recurso a diferentes linguagens	1	3,4%
Escrita planificada	1	3,4%
Recitar poemas	1	3,4%
Total	29	100%

Da análise da Tabela 3 depreendemos que a categoria que mais sobressai diz respeito a «Fazer pesquisas em diferentes suportes» (8 ocorrências), seguindo-se «Escrever textos» (4 ocorrências). Pela sua depreciação, importa realçar as categorias «Criar histórias a partir de um título», «Contar histórias com recurso a diferentes linguagens», «Escrita planificada» e «Recitar poemas» (1 ocorrência cada).

No que respeita às fases do ato de leitura privilegiadas, a que recebe menos atenção é a pré-leitura, como inferimos a partir da categoria «Antecipar informação/Fazer previsões acerca do texto» (2 ocorrências), aspeto que nos merece reparo dada a relevância da realização de um trabalho rigoroso e sistemático nesta etapa, de modo a que possam ser criados itinerários de leitura com fins recreativos, proporcionando prazer na leitura, como vincado na literatura de especialidade (Pinto, 2009; Sim-Sim, 2007).

A etapa da pós-leitura é enfatizada, quer pelo número de atividades associadas a cada categoria (nomeadamente a que mais se destacou, «Fazer

pesquisas em diferentes suportes», com 8 ocorrências), quer pela sua diversidade, também patente na Tabela 3. No âmbito da categoria que maior relevo obteve, salientam-se, por exemplo, as seguintes atividades: «No texto usa-se a palavra *república*. Descobre o seu significado, pesquisando em livros» (M3); «Para compreenderes melhor o texto, procura no dicionário o significado das palavras que desconheces e regista-o no caderno» (M3); «Investiga na *internet* sobre os cuidados que devemos ter com a água e como podemos contribuir para preservar a sua qualidade» (M3).

No que diz respeito à operacionalização de estratégias didáticas para o ensino explícito da compreensão na leitura, as atividades apontadas possibilitam, por exemplo, a mobilização das estratégias seguintes:

i) Centradas na motivação para a leitura (variar as experiências de leitura dos alunos – ler diferentes tipos de textos (poesia/texto narrativo); promover a partilha de experiências de leitura - cruzar a leitura com outras atividades relativas ao tratamento da língua (por exemplo, escrever a partir de textos lidos);

ii) Centradas no desenvolvimento da compreensão na leitura (ativação de conhecimentos prévios; elaboração de previsões; trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos; responder a questões sobre o texto).

Considerações finais

A investigação sobre o manual escolar tem sublinhado a importância deste instrumento pedagógico, que orienta e conforma grande parte das práticas escolares de ensino/aprendizagem (e.g. Pinto, 2003; Cabral, 2005). Também se constata que tem havido, nos últimos anos, mudanças significativas não só no processo de avaliação e certificação dos manuais escolares, como também nas orientações curriculares para o ensino do Português, nomeadamente no que diz respeito ao ensino da leitura e à educação literária. Por esse motivo, este trabalho procura i) analisar o modo como as atividades propostas nos manuais promovem o cumprimento dos objetivos do domínio da Educação Literária em articulação com a

compreensão na leitura; ii) compreender que repercussões terão tais opções para a reconstrução conjunta, de docentes e de alunos, de itinerários de leitura que possibilitem cultivar o gosto pela mesma. Para tal, neste trabalho foi feita uma análise de conteúdo de três manuais do 1.º CEB adaptados ao *Programa e Metas Curriculares de Português* (Buescu, Morais, Rocha & Magalhães, 2015), sendo as atividades de leitura e de educação literária integradas em categorias constituídas *a posteriori* e relacionadas com as estratégias de ensino explícito da compreensão na leitura propostas por Sá (2009; 2014) e Sim-Sim (2007).

Os resultados desta análise permitem tecer várias considerações. Em primeiro lugar, constata-se que, em qualquer um dos três manuais, são usadas várias atividades de naturezas diferentes para promover os objetivos do domínio da Educação Literária e, simultaneamente, fomentar a compreensão e a motivação para a leitura (exemplos de atividades para desenvolver a compreensão na leitura: antecipar informação / fazer previsões acerca do texto, propor títulos alternativos para textos, ilustrar textos ou excertos, escrever textos; exemplos de atividades de motivação para a leitura: completar histórias, contar histórias com recurso a diferentes linguagens, ilustrar textos ou excertos, dramatizar partes de textos, recitar poemas). Especificamente em termos de compreensão na leitura, são igualmente de registar, nos manuais analisados, atividades que cobrem as três fases do processo: pré-leitura (e.g. antecipar informação / fazer previsões acerca do texto), leitura (e.g. propor títulos alternativos para textos, recitar poemas) e pós-leitura (e.g. ilustrar textos ou excertos, dar continuidade a um texto).

Contudo, apesar de os manuais proporem estratégias que abarcam as várias necessidades, é de salientar que nem sempre estas recebem o peso adequado. Por exemplo, as atividades de pré-leitura incluídas na categoria «Antecipar informação/Fazer previsões acerca do texto» ocorrem apenas duas vezes tanto no M1 como no M3, sendo que a escassez destas ocorrências não permite fomentar um itinerário de leitura que poderia ser mais motivante, envolvente e profícuo para o aluno como ator do processo de leitura. Outro exemplo reside na recitação de poemas. Embora tal atividade possa ter um impacto muito positivo em termos de motivação para a leitura literária e compreensão profunda dos efeitos estéticos, é quase inexistente no manual M3 e encontra-se totalmente ausente no M2.

Outra conclusão derivada dos resultados do estudo consiste na grande variação existente entre projetos editoriais em termos das estratégias usadas, variação essa que não pode ser atribuída somente ao ano de escolaridade. De facto, alguns manuais valorizam mais determinadas estratégias, enquanto outros privilegiam opções com objetivos diversos. Por exemplo, embora o peso das atividades de pré-leitura possa ser semelhante em manuais de 2.º ou de 3.º ano, verifica-se que, no caso dos manuais analisados, existe uma valorização muito maior destas estratégias no M2 do que no M3. Além disso, a quantidade de atividades dedicadas ao domínio da Educação Literária, em articulação com a compreensão na leitura, é igualmente diferente, registando-se um número muito mais elevado de ocorrências no M2, por comparação com os manuais M1 e M3 (apesar de este último não ser do 1.º ano e poder, por isso, incluir bastantes atividades de Educação Literária e Leitura/Escrita).

Essa variação dará certamente origem a diferentes resultados em termos de itinerários de leitura, motivação para a mesma e articulação com o treino da compreensão escrita, resultados esses também bastante dependentes da mediação do professor. É certo que essa variação contribui para um enriquecimento das possibilidades de escolha de projetos editoriais mais adequados aos interesses, necessidades e estilos de ensino/aprendizagem dos alunos e dos professores. No entanto, pode igualmente levar a que determinada fase ou componente do processo de leitura (literária) não seja suficientemente focalizada. Por esse motivo, é de propor que os autores de manuais ponderem, contabilizem e equilibrem o peso atribuído às várias estratégias. Para garantirem uma distribuição adequada da atenção dos alunos e professores às diferentes fases e necessidades do processo de leitura (literária), será útil a identificação e contabilização das atividades efetivamente propostas e das estratégias que as mesmas mobilizam. Com esta calibração mais rigorosa das propostas realizadas, poder-se-á procurar o equilíbrio e a abrangência necessários para ir ao encontro das especificidades dos diferentes alunos, textos e competências envolvidas na compreensão da leitura.

Respondendo aos objetivos iniciais com base nestas observações, podemos considerar que as atividades propostas nos manuais promovem o cumprimento dos objetivos do domínio da Educação Literária em articulação com a compreensão na

leitura, embora de forma, em alguns manuais, incompleta, parcial e não suficientemente equilibrada. Estas opções, quando incompletas e/ou menos equilibradas, poderão levar à reconstrução de itinerários de leitura não tão plenos e motivantes quanto o desejável. Para evitar este fenómeno, será fundamental que os autores de manuais procurem calibrar devidamente as suas propostas, tendo em conta que é muito grande o impacto do manual escolar nas práticas de ensino e aprendizagem.

Referências bibliográficas

Azevedo, F., & Balça, A. (2016). Educação literária e formação de leitores. In F. Azevedo e A. Balça (Coord.), *Leitura e Educação Literária* (pp. 1-14). Lisboa: Pactor – Edições de Ciências Sociais, Forenses e da Educação.

Balula, J. P., Matos, I. A., Silva, A. I., & Amante, S. (2016). O manual escolar português: das políticas às práticas. In J. A. B. Carvalho, M. L. Dionísio, E. Mesquita, J. Cunha & A. Arqueiro (Eds.), *V SIELP - Simpósio Internacional de Ensino de Língua Portuguesa // V FIAL - Fórum Ibero-Americano de Literacias* (pp. 55-64). Braga: CIEd/Universidade do Minho.

Balula, J. P., Matos, I. A., Silva, A. I., Melão, D., Amante, S., & Castelo, A. (2013). *As repercussões das metas curriculares nos manuais escolares de Português do ensino básico*. Viseu: Escola Superior de Educação de Viseu. Disponível em http://hdl.handle.net/10400.19/2029

Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. (Trabalho original publicado em 1977).

Bonafé, J. (2011). *Políticas do manual escolar*. Mangualde: Edições Pedago.

Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2012). *Metas Curriculares de Português. Ensino básico do 1.º, 2.º e 3.º ciclos*. Lisboa: Direção-Geral da Educação.

Buescu, H. C., Morais, J., Rocha, M. R., & Magalhães, V. F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência, Direção-Geral da Educação.

Cabral, M. (2005). *Como analisar manuais escolares*. Lisboa: Texto Editores.

Castro, R. V. (1999). «Já agora, não se pode exterminá-los? Sobre a representação dos professores em manuais escolares». In R. V. Castro, A. Rodrigues; J. L. Silva & M. L. Sousa (Orgs.), *Manuais escolares, estatuto, funções, história. Actas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares* (pp. 189-196). Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Choppin, A. (1992). *Les manuels scolaires. Histoire et actualité*. Paris: Hachette.

Costa, T., Sousa, O. C., & Cardoso, A. (2015). Compreensão na leitura num manual de estudo do meio. *Da investigação às práticas 5* (1), 98-117.

Coutinho, C. P. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

Fillola, A. M. (2008). Formulación de expectativas y paratextos: motivación y guía para el lector en formación. In F. L. Viana, E. Coquet & R. L. Ramos (Coord.) *Atas do 7.º encontro nacional/5.º Internacional de investigação em leitura, literatura infantil e ilustração*. Braga: Universidade do Minho, (pp. 1-26). Disponível em http://hdl.handle.net/1822/13555

González Colina, D. (2013). Importancia de los paratextos en la lectura y interpretación de textos literarios. *Multiciencias, 13* (2), 180-189. Disponível em http://www.redalyc.org/pdf/904/90428841010.pdf

Huot, H. (1989). *Dans la jungle des manuels scolaires*. Paris: Éditions du Seuil.

Leite, C. (2007). «Questões do currículo e da educação intercultural». Disponível em https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/5495

Pinto, L. (2009). Motivar, ler e escrever: alguns exemplos. In F. Azevedo & M. G. Sardinha (Coord.) *Modelos e práticas em literacia* (pp. 99-113). Lisboa: LIDEL.

Pinto, M. O. (2003). «Estatuto e funções do manual escolar de língua Portuguesa». Disponível em http://hdl.handle.net/10400.19/598.

Ramos, M. H. S. (2012). Os manuais escolares do 3.º ano no ensino da compreensão da leitura. *Exedra. Número Temático. Português: Investigação e Ensino*, 322-339.

Rego, B., Gomes, C., & Balula, J. P. (2012). A avaliação e certificação de manuais escolares em Portugal. Um contributo para a excelência. In M. F. Patrício, L. Sebastião, J. M. M. Justo, & J. Bonito (Orgs.), Da exclusão à excelência: Caminhos organizacionais para a qualidade da educação (pp. 129-138). Montargil: AEPEC.

Ryan, K., & Cooper, J. (2010). *Those who can, teach*, 12th ed. Boston, MA: Wadsworth/Cengage Learning

Sá, C. M. (2009). Estratégias didáticas para o ensino explícito da compreensão na leitura. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Didática e Tecnologia Educativa [documento policopiado].

Sá, C. M. (2014). Estratégias do leitor. Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Didática e Tecnologia Educativa [documento policopiado].

Silva, A. I., Balula, J. P., Matos, I. A., Amante, S., Castelo, A., & Melão, D. (2016). Manuais escolares de Português: cenários didáticos de educação literária a partir das Metas Curriculares. In B. Hlibowicka-Weglarz, J. Wisniewska, E. Jablonka (Eds.), *Língua Portuguesa. Unidade na Diversidade* (pp. 193-206). Lublin, Polónia: WydawnictwoUniwersytetu Marie Curie-Sklodowskiej.

Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Agradecimentos

Este trabalho é financiado por fundos nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I. P., no âmbito do projeto UID/Multi/04016/2016. Agradecemos adicionalmente ao Instituto Politécnico de Viseu e ao CI&DETS pelo apoio prestado.

Acknowledgments

This work is financed by national funds through FCT - Fundação para a Ciência e Tecnologia, I. P., under the project UID/Multi/04016/2016. Furthermore, we would like to thank the Instituto Politécnico de Viseu and CI&DETS for their support.

O PAPEL DO MANUAL ESCOLAR NO DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS DE COMPREENSÃO NA LEITURA

Etelvina Maria Dinis Miragaia

Agrupamento de Escolas de Oliveira de Frades. etelmiragaia@gmail.com. Oliveira de Frades, Portugal

Resumo:

As orientações programáticas de Português para o Ensino Básico bem como a investigação realizada ao longo das últimas décadas têm sublinhado a importância do ensino explícito e sistemático no desenvolvimento da compreensão na leitura.

Os manuais e, em especial os de Português, devem constituir um contributo para formar leitores competentes, podendo desempenhar um papel importante na aquisição e desenvolvimento de competências de leitura, a fim de dotar os alunos de instrumentos indispensáveis à participação ativa na sociedade onde se inserem.

Em Portugal, o processo de elaboração, adoção e utilização deste recurso didático, estabelecido pela Lei 47/2006, de 28 de agosto, visa, entre outros aspetos, garantir a sua conformidade com os programas em vigor.

Pretendemos, nesta comunicação, apresentar os resultados de um estudo de intervenção didática que privilegiou a implementação de estratégias de ensino explícito da leitura literária, sublinhando o relevo do manual adotado na escola, a partir da sua leitura global e análise detalhada.

O estudo leva-nos a concluir que o ensino explícito e sistemático de estratégias de leitura desenvolve a compreensão e constitui uma alternativa metodológica para a educação literária (Miragaia, 2014).

Palavras-chave:

Manuais escolares; estratégias de leitura; ensino da leitura.

Introdução

O nosso interesse pela problemática do ensino da leitura literária decorre, por um lado, dos resultados de estudos realizados sobre a literacia em Portugal e, por outro lado, pela atividade de docência exercida e que nos leva a considerar a importância de desenvolver investigação fundamentada em contextos pedagógicos concretos, suscetível de contribuir para a renovação de práticas, melhorando a qualidade do ensino e adequando-o às necessidades que as exigências do mundo atual colocam aos alunos, cujo perfil é cada vez mais multifacetado.

Os estudos de diversos autores revelaram que muitas crianças apresentavam dificuldades em compreender o que liam sobretudo ao nível das inferências pelo que as atividades propostas nos manuais escolares para o desenvolvimento de competências de compreensão na leitura têm sido fortemente questionadas (Marcuschi, 1996; Dionísio, 2000; Rocha, 2007; Spinillo, 2008; Martins, 2012), verificando-se que ao nível da compreensão de textos, se tem recorrido maioritariamente a perguntas orientadas para a recuperação de informação neles explícita, *i.e.*, perguntas visando a compreensão literal. Ainda que importante, este tipo de questões é insuficiente para promover a compreensão, estimular o raciocínio, a reflexão e, consequentemente, a formação de leitores proficientes, autónomos e críticos, pois o significado é construído pelo recetor quando compreende uma mensagem.

Defende-se que a aprendizagem e o desenvolvimento da compreensão na leitura pressupõem um ensino explícito e sistemático e uma prática frequente e supervisionada que permitirá ao aluno/aprendente auto-orientar-se, supervisionar-se, autoavaliar-se e autocorrigir-se (Irwin, 1986; Giasson, 1993; Solé, 1998; Colomer & Camps, 2002; Kleiman, 2004; Balula, 2007; Viana *et al*., 2010).

Tendo em conta a importância da leitura e a responsabilidade que a Escola deve assumir no seu ensino, divulgamos um projeto de investigação-ação que procurou dar resposta sobre como intervir em contexto de sala de aula para desenvolver as competências de leitura, em textos literários, de um conjunto heterogéneo de alunos do 5.º ano de escolaridade, de modo a formar leitores competentes.

Faremos um breve enquadramento teórico onde iremos refletir sobre estratégias de compreensão na leitura e processos cognitivos, a leitura literária em sala de aula, o manual escolar no processo educativo português e o contributo do manual de português para o desenvolvimento da compreensão na leitura.

Seguidamente, apresentamos a metodologia utilizada, a análise de resultados e as considerações finais.

Estratégias de compreensão na leitura e processos cognitivos

De acordo com Balula (2009), a leitura tal como a entendemos atualmente, é o primeiro fator condicionante de uma aprendizagem e enriquecimento pessoal permanentes e necessários. Para isso, o leitor terá de se envolver na leitura de forma a construir sentido, em constante confronto com os seus conhecimentos e experiências, podendo, simultaneamente, daí retirar prazer.

Num processo dialógico entre autor, texto e leitor (Collins *et al*., 1980; Spiro, 1980; Giasson, 1993, 2005; Solé, 1998; Gonçalves, 2008; Viana *et al*., 2010), pode dizer-se que o texto se constrói, não trazendo em si um sentido pré-estabelecido pelo seu autor, mas uma demarcação para os sentidos possíveis, sendo consensual que a leitura eficiente depende de, pelo menos, três tipos de fatores: derivados do texto, do contexto e do leitor.

Nas últimas décadas do século XX, a perspetiva cognitiva da leitura centrou a sua análise nos níveis de compreensão da leitura. A classificação sobre compreensão na leitura de Viana *et al*. (2010), que suporta a nossa investigação, inclui os seguintes tipos de compreensão com diferentes níveis de complexidade: compreensão literal, reorganização, inferencial e crítica.

A resposta a questões que solicitam a compreensão literal requer o reconhecimento de informação explicitamente expressa no texto. A reorganização está relacionada com o processamento da informação, segundo objetivos definidos. A compreensão inferencial tem subjacente a ativação do conhecimento prévio do leitor e a formulação de antecipações ou suposições sobre o conteúdo do texto, a partir de indícios que a leitura proporciona. No nível de compreensão crítica,

espera-se a capacidade de formação de juízos próprios, assentes em reações afetivas e intelectuais.

Como explicita Viana *et al*. (2010), ensinar a ler é ensinar explicitamente estratégias de leitura para abordar o texto, tendo em conta os momentos de leitura (antes, durante e após).

As estratégias de leitura são definidas por vários autores (Solé,1998; Duke & Pearson, 2002) como ferramentas necessárias para o desenvolvimento da leitura proficiente.

Os maus leitores e os leitores principiantes são, no geral, leitores não estratégicos (Gonçalves, 2008; Vaz, 2010; Viana *et al*., 2010). O ensino da compreensão na leitura requer a mobilização de estratégias pedagógicas para o desenvolvimento do conhecimento linguístico, para o alargamento das vivências e conhecimento sobre o mundo e para o desenvolvimento de competências específicas de leitura. Tal é possível através do ensino explícito e sistemático de estratégias de leitura adequadas a cada tipo de texto, bem como a práticas de trabalho variadas (Balula, 2007; Sim-Sim *et al.*, 2007; Martins, 2012).

Os alunos deverão compreender o modo como se lê, desenvolver competências linguísticas, literárias, cognitivas e metacognitivas, para que continuem a ser leitores na sua vida adulta (Sequeira, 2000; Linuesa, 2007).

Os professores podem conceber práticas e metodologias para incentivar estratégias de pensamento que são aplicáveis antes, durante e após a leitura.

Assim, refere Vaz (1998), o interesse prático e teórico sobre as estratégias de leitura, o conhecimento e as inovações educativas têm convergido na metacognição, já que este construto fornece instrumentos quer para pensar quer para ensinar.

A leitura literária em sala de aula

A literacia literária difere de outras formas de literacia porque a literatura ocupa um lugar único na linguagem. Para além da riqueza vocabular, a complexidade morfossintática e as alterações da linearidade discursiva são os fatores que mais interferem na compreensão do texto literário. A aquisição da competência literária,

como competência de comunicação está longe de ser inata competindo à escola o seu desenvolvimento.

Ao assumir valores estéticos, como pode a literatura ser analisada em função da literacia? Propõe-se que, em contexto escolar, sejam dados a conhecer os mecanismos de construção do texto, não só ao nível dos recursos técnico-expressivos utilizados, mas também ao nível das estratégias discursivas. Propõe-se, também, que se ensine o leitor a manipulá-las, interferindo no texto, recriando, partindo para a construção de novos textos. Deste modo, os seus sentidos abrem-se no confronto com a enciclopédia pessoal daqueles que o leem.

Para além da riqueza vocabular, há estratégias discursivas e recursos estilísticos de que a literatura se serve para imprimir ritmo à narrativa, ou introduzir uma certa redundância de natureza fonética que, mais do que o léxico utilizado, complexificam o modo de dizer as coisas.

A complexidade morfossintática e as alterações da linearidade discursiva são os fatores que mais interferem na compreensão do texto literário.

Frases complexas ou alteração da posição do sujeito, por exemplo, são recorrentes no texto literário. Se os alunos, desmotivados para a leitura, refletem dificuldades não só de ordem cultural, pelo desfasamento entre o seu universo cultural e o dos livros, mas também de ordem cognitiva, pelas limitadas competências específicas de leitura, de ordem discursiva, textual e vocabular, então será necessário trabalhar a abordagem textual a vários níveis de complexidade.

É fundamental ensinar e promover a prática de operações mentais que guiem os alunos da compreensão até à interpretação, como por exemplo: determinar o tópico textual, tema e assunto, categorizar a informação semântica, implícita ou explícita; a inferência (infirmar / confirmar) de sentidos a partir das imagens e / ou títulos, através de analogias entre o implícito e o explícito, o presente e o ausente, o cotexto e o contexto; a perceção de conexões macrotextuais, manipulando as estruturas de profundidade ao nível sintático e semântico-pragmático.

Ensinar a compreender e a interpretar o texto literário implica ensinar competências estratégicas de leitura, criando oportunidades para o treino explícito do intelecto do aluno, convocado a mobilizar o pensamento e o raciocínio,

desenvolvendo assim destrezas verbais e discursivas, recorrendo à sua enciclopédia de leitor, numa rede de relações entre conhecimento prévio e adquirido.

As palavras usadas nos textos literários são trabalhadas de uma forma que permite a revelação da riqueza e plurissignificação da língua. Como refere Souza (2006), a leitura literária destina-se a educar para a apreciação, a desenvolver o imaginário e a possibilitar o encontro ou reencontro do leitor consigo próprio. As aulas de literatura devem levar à reflexão sobre a língua (escrita e falada), sobre o Homem e as suas vivências, abrindo-se a conversas sobre livros e autores e à liberdade de exprimir, justificadamente, opiniões de leitura (Vilela, 2005).

A leitura literária requer um processo educativo específico, mas o seu ensino nem sempre é uma tarefa fácil, pois consiste na conciliação das perspetivas cognitivista, centrada no desenvolvimento da pragmática e dos processos linguísticos e discursivos focados na compreensão e metacognição e estético-literária, centrada no ensino dos valores literários, estéticos e culturais (Mello, 1998).

Tendo em conta a investigação realizada, o leitor literário precisa de ser primeiro formado como leitor competente, que se constrói através de um trabalho continuado e persistente de compreensão de texto, que lhe permita interpretar, inferir, refletir e avaliar a informação lida, através da mobilização adequada de outros textos e de outros conhecimentos.

O manual escolar no processo educativo português

A Lei de Bases do Sistema Educativo – Lei 46/86, de 14 de Outubro, no artigo 41.º - 2, confere ao manual escolar o estatuto de "recurso educativo privilegiado". Mais recentemente, a Lei 47/2006, de 28 de agosto, regulada pelo Decreto-Lei n.º 261/2007, de 17 de julho que define o regime de avaliação, certificação e adoção dos manuais escolares dos ensinos básico e secundário, define-o como um instrumento concebido em função do programa oficial, devendo "estar em conformidade com os objetivos e conteúdos do currículo nacional e dos programas ou orientações

curriculares em vigor e constituir instrumento adequado de apoio ao ensino e à aprendizagem e à promoção do sucesso educativo".

Hoje dispomos de uma variada oferta de manuais escolares, o que nem sempre corresponde a uma efetiva diversidade, como alertam Rego, Gomes & Balula (2012), pelo que o regime de avaliação e certificação de manuais, existente em Portugal, a partir de 2008/2009 se reveste da maior importância, pois exige um esforço de articulação entre os diversos atores: editores, professores, escolas e entidades certificadoras visando a melhoria das práticas pedagógicas.

Para serem certificados, os manuais escolares necessitam de cumprir os critérios estabelecidos no artigo 11.º da lei n.º 47/2006, com as especificações constantes do anexo ao decreto-lei n.º 258-A/2012, de 5 de dezembro: rigor científico, linguístico e concetual; conformidade com os programas e orientações curriculares; qualidade científica e didático-pedagógica; respeito pelos valores constitucionais; permitir a reutilização; adequação ao período de vigência previsto apresentando robustez e peso de acordo com os parâmetros definidos.

Como explicam Balula, Matos & Amante (2016), as alterações nos manuais escolares têm decorrido principalmente de orientações programáticas. Porém, alertam para a importância de equacionar as práticas em contexto de sala de aula integrando no processo de avaliação e certificação dos manuais escolares atualmente em vigor, perspetivas críticas e reflexivas, eventualmente perspetivando ciclos mais alargados de avaliação.

Nos *Programas de Português do Ensino Básico* (Reis *et al.*, 2009) são dadas orientações aos professores relativamente à utilização dos recursos didáticos, reposicionando os manuais escolares no processo de ensino e aprendizagem. Mais se esclarece que apesar de "serem instrumentos de trabalho muito importantes, os manuais não devem sobrepor-se aos programas" e para que tal não se verifique é necessário que o professor desenvolva "uma relação ativa com os programas, colocados na primeira linha do seu labor pedagógico".

Tal como no passado, persiste hoje em dia a convicção de que os manuais escolares são entendidos como objetos complexos que desempenham funções culturais, ideológicas e pedagógicas não só para a transmissão dos conteúdos

selecionados do currículo, mas também para o desenvolvimento de competências e até das formas de comprovar as aquisições realizadas (Castro, 1999; Dionísio, 2000; Martins & Sá, 2008).

Os manuais deixaram de ser apenas antologias de textos, surgindo com um caráter inovador de "manuais integrados", já que se fazem acompanhar de textos "satélites" (diversos materiais de apoio) que têm como objetivo facilitar a tarefa do professor, perspetivando-se como o núcleo de um *corpus* textual mais vasto (Castro,1999; Choppin, 1999).

Apesar da imensa variedade de recursos de aprendizagem hoje disponíveis, ou das posições que sobre o seu estatuto e funções se podem adotar, o manual continua a ser "o recurso pedagógico por excelência" (Rodrigues, 1999), estando acessível a todos os alunos, independentemente da região onde vivem ou do contexto familiar e sociocultural em que se inserem (Rego, Gomes & Balula, 2012). Para Custódio (2009) "este é um dos materiais didáticos de maior duplicidade, válido para alunos e professores, cumprindo assim diferentes objetivos, consoante se trate do ponto de vista de um ou de outro".

Contributo do manual de português para desenvolvimento da compreensão na leitura

Morais (2006) defende que no respeitante ao ensino da leitura, os manuais escolares, em especial os de Português, devem constituir um contributo para ajudar a formar leitores competentes podendo desempenhar um papel importante na aquisição e desenvolvimento de competências em compreensão na leitura, a fim de dotar os alunos de instrumentos indispensáveis à participação ativa na sociedade em que se inserem.

Rocha (2007) sublinha que a importância do manual de Português começa nos textos, pelo que é fundamental a sua riqueza "heterofónica e pluridiscursiva" que seduza o leitor para uma convivência afetiva com a língua, de modo a desenvolver a sua competência linguística e literária. A aquisição e o desenvolvimento de competências de leitura estão largamente condicionados pelas características dos contextos escolares. Assim, o que se pretende que os alunos desenvolvam como competências específicas adequadas para compreender um

texto, o que se pretende que identifiquem como relevante, o que se espera deles perante um texto pode ser e é condicionado pelo manual, que no 2.º ciclo continua a constituir um discurso pedagógico e didático a par do professor. O manual assume uma "ação modelizadora das práticas de ensino, que irão influenciar a natureza e o ritmo de progressão das aprendizagens" (Martins, 2012).

O manual escolar cumprirá o seu papel se desafiar o aluno, o motivar, o apoiar e lhe permitir autoavaliar-se, no processo de desenvolvimento de competências e de consolidação dos novos saberes, dada a mudança de paradigma do ensino, que deixou de ser a transmissão de conhecimentos pelo professor e a sua reprodução pelo aluno, para ser a construção desse conhecimento pelos alunos, sob a orientação do professor (Choppin, 2007; Martins & Sá, 2008; Martins, 2012). Portanto, na sua construção deve ser dada atenção à linguagem, à conceção teórica do manual, à interdisciplinaridade, à autonomia e à criatividade; à conceção crítica da cidadania, e ainda aos conteúdos, às atividades, aos recursos didáticos e à avaliação. Os manuais devem contemplar práticas diversificadas que mobilizem todas as funções de leitura, que vão do ouvir ler ao ler com autonomia, na sua versão integral, livros, poemas, peças de teatro, de extensão e complexidade crescentes e adequadas à idade, aos interesses e competências dos alunos. Interessa, como sublinha Martins (2012), que o aluno desenvolva um leque diversificado de abordagens a que poderá recorrer de acordo com os propósitos e as perspetivas pessoais e não tanto desenvolver formas padronizadas de leitura.

Em estudos que se têm vindo a realizar sobre a eficácia dos manuais no desenvolvimento das competências de leitura, (Marcuschi, 1996; Dionísio, 2000; Vieira, 2005; Rocha, 2007, Prata, 2010, Martins, 2012) verifica-se, porém, que a competência da compreensão é insuficientemente trabalhada, com fraca regularidade de atividades de pré-leitura, com propostas de atividades de vocabulário avulsas, com predomínio das questões de reconhecimento literal e com poucas questões que convocam o raciocínio, a inferência, a mobilização de conhecimentos e a capacidade crítica, verificando-se também escassa orientação sistemática no sentido de construção de processos metacognitivos. Valoriza-se a leitura como produto, em vez de abrir aos alunos o horizonte da leitura como processo. No estudo de Mesquita (2009), verifica-se uma abertura dos manuais ao

género juvenil contemporâneo e uma maior presença das atividades de oralidade e de escrita, porém, segundo a autora, as mudanças verificadas são mais ao nível da forma do que do conteúdo.

Estes estudos mostram a necessidade de se rever a conceção de leitura veiculada pelos manuais de Português, até porque, como refere Prata (2010) muitos docentes, perante a impossibilidade de produzirem materiais originais, recorrem, amiúde, a outros manuais para além do adotado pela escola, numa espiral de reprodução de práticas e de rotinas pedagógicas. Por conseguinte, se usado de forma acrítica, o manual é "uma insidiosa e perigosa ferramenta de hipnose que, frequentemente subjuga os protagonistas do processo de ensino e aprendizagem" (Martins, 2012).

O professor é o maior responsável por tudo o que acontece na sala de aula, pelo que o uso que faz dos manuais, tal como dos programas ou de outros recursos educativos deve ser objeto de uma análise crítica e reflexiva que leve à sua recontextualização, tendo em conta as características dos alunos com quem trabalha, assegurando a sua apropriação dinâmica e não a sua utilização acrítica que Castro (1995) e Balula, Matos & Amante (2016) fortemente rebatem quando referem que os professores utilizam os manuais em vez do programa da disciplina.

Como vem sendo explicado e tendo em conta o que refere Grant (1988), abrindo ao aluno a possibilidade de aprender a partir de um texto, interpretando as suas mensagens e construindo novos significados a partir do seu conteúdo, podemos afirmar que a utilização do manual escolar em sala de aula pode contribuir para a formação de sujeitos ativos, criativos, capazes de se posicionarem em relação ao que leram e capazes de se transformarem a partir das experiências de leitura, pelo que é essencial assumir experiências de leitura significativas para os alunos.

Metodologia

Realizamos a nossa experiência com alunos do 5.º ano de escolaridade, pois a leitura, nesta fase, já deve estar automatizada assumindo-se simultaneamente como objeto de estudo e instrumento de aprendizagem.

Procuramos dar resposta à seguinte questão orientadora: *Como intervir em contexto de sala de aula para desenvolver as competências de leitura de um conjunto heterogéneo de alunos do 2.º Ciclo do Ensino Básico, de modo a formar leitores competentes?*

Definimos os seguintes objetivos gerais: 1) caraterizar a compreensão na leitura dos alunos, em textos literários ao iniciarem o 5.º ano de escolaridade; 2) melhorar a compreensão na leitura dos alunos do 5.º ano de escolaridade do Ensino Básico, em textos literários (narrativo e poético), a partir do ensino explícito de estratégias de leitura.

O estudo levado a cabo no ano letivo de 2011/2012 foi estruturado em duas partes. A primeira parte do estudo integra 111 alunos de seis turmas do 5.º ano de escolaridade com idades compreendidas entre os 9 e os 12 anos, pertencentes a um agrupamento de escolas de um concelho do distrito de Viseu. Na segunda parte do estudo, a amostra integra 33 alunos de duas turmas do 5.º ano de escolaridade, pertencentes ao mesmo agrupamento.

Numa primeira fase, avaliamos o nível de desempenho dos alunos em tarefas de compreensão na leitura, através da aplicação de uma prova de leitura aos alunos que iniciam o 5.º ano de escolaridade.

Numa segunda fase, analisamos o manual adotado, a fim de verificarmos se apresentava propostas de atividades susceptíveis de desenvolverem a competência de leitura dos alunos deste nível de aprendizagem; selecionamos as sequências didácticas; constuímos recursos didácticos, sob a forma de guiões de leitura e implementamos uma intervenção didática em duas turmas do 5.º ano, destinada ao ensino explícito de estratégias de leitura visando a melhoria dos níveis de compreensão.

Na terceira fase, avaliamos a modificação de comportamentos dos alunos relativamente ao desempenho em atividades de compreensão na leitura.

Utilizamos a metodologia de investigação-ação, seguindo as propostas de Alarcão e Andrade (1991). Na avaliação quantitativa dos efeitos da intervenção, consideramos os resultados dos alunos nas variáveis: compreensão literal, inferencial, crítica e reorganização. No tratamento estatístico, recorremos a testes não paramétricos.

Resultados

No respeitante à primeira parte do estudo empírico, considerando a totalidade dos resultados da prova e o somatório dos itens correspondentes a cada um dos domínios, conclui-se que a maioria dos alunos se situa no processo de descodificação e apresenta dificuldade em usar os seus conhecimentos para realizar inferências. Só uma pequena percentagem possui a capacidade para processar informações por meio de inferências, estabelecendo, com mais habilidade, relações entre as informações contidas no texto e o seu conhecimento do mundo, para o compreender. Apenas um número muito reduzido de sujeitos domina a capacidade de compreensão crítica que lhes permite integrar informações e emitir juízos críticos fundamentados, dados que vão no sentido dos obtidos noutros estudos, nomeadamente no PIRLS 2011 (Mullis *et al*., 2012).

No respeitante à segunda parte do estudo, a compreensão literal, é o domínio em que os alunos das turmas-alvo da intervenção apresentam a percentagem de sucesso mais elevada, o que era esperado, tal como acontece no PILRS 2011 (Mullis *et al*., 2012), tendo revelado, porém, uma progressão pouco expressiva relativamente à prova inicial, o que pode indiciar a existência de dificuldades de leitura situadas ainda ao nível da decifração.

Nos domínios da compreensão inferencial, reorganização e crítica verifica-se que os resultados após a intervenção didática superam os da prova inicial e ultrapassam a percentagem de sucesso alcançada pelo universo dos alunos que realizaram a prova inicial, o que vai ao encontro de outros estudos (Raphael e Pearson, 1985; Costa e Gomes, 2009), comprovando que o ensino de inferências é uma possibilidade pedagógica, assinalando a melhoria de compreensão na leitura e o aumento da capacidade para responder a questões de natureza inferencial. No

domínio da reorganização, o nosso trabalho estimulou a realização de sínteses a partir de alguns procedimentos propostos por Viana *et al.*, (2010): apreender o sentido global, identificar o tema central e aspetos acessórios e sintetizar partes do texto. A capacidade para resumir pode ser melhorada pelo treino e ensino, justificando-se a intervenção pedagógica para o desenvolvimento desta capacidade dado que promove a compreensão.

Em síntese, a comparação de resultados obtidos nas duas fases (antes e após a intervenção) evidencia que a ação didática e pedagógica a que os alunos-alvo do nosso estudo foram sujeitos, surtiu efeito no desenvolvimento dos tipos de compreensão na leitura analisados, o que nos leva a concluir que o ensino explícito de estratégias de compreensão da leitura em alunos que iniciam o 5.º ano de escolaridade reverte em melhoria na compreensão de textos literários.

Confirma-se a hipótese de que após a intervenção pedagógica se verificam mudanças no referente à nota final do teste e nos domínios inferencial, reorganização e crítica, com uma evolução positiva e estatisticamente significativa entre o pré e o pós-teste, beneficiando com a intervenção efetuada. Não se confirmou a hipótese para o domínio literal, dado que, apesar dos progressos, as diferenças não são estatisticamente significativas.

Tal como no estudo realizado por Alves & Leal (2001), verifica-se que, utilizando as estratégias de compreensão para antes, durante e após a leitura de forma sistemática e significativa, utilizando as sugestões de Solé (1998) e Viana *et al.* (2010), se confirma uma mudança qualitativa no desempenho dos alunos sobre questões de compreensão, observando-se um melhor desempenho global dos alunos.

Considerações finais

O trabalho que desenvolvemos, recorrendo ao ensino explícito de estratégias de leitura, tendo em conta os momentos da leitura, conforme proposto por Solé (1998) e Viana *et al.* (2010) surtiu efeitos positivos em todos os domínios que analisamos, constatando-se modificação estatisticamente significativa na melhoria

dos desempenhos dos alunos na nota final que obtêm na prova de leitura após a intervenção.

O domínio de compreensão literal é aquele em que os alunos-alvo de intervenção apresentam maior sucesso, o que era esperado, dada a incidência das tarefas deste tipo serem muito privilegiadas pela escola. Nos domínios de compreensão inferencial, reorganização e crítica, verifica-se uma progressão pós-intervenção muito acentuada e estatisticamente significativa. O domínio da compreensão crítica, tendo sido aquele em que os alunos mais progrediram, continua a ser o que apresenta uma percentagem de sucesso mais baixa. Somos de opinião que tal se justifica por este domínio requerer, por parte dos alunos, um desenvolvimento cognitivo que lhes permita integrar ideias e informações dos textos para apresentarem argumentos e explicações. Este é o domínio que corresponde ao nível de desempenho avançado, segundo o PIRLS 2011 (Mullis et al., 2012), em que também só uma percentagem muito reduzida dos alunos portugueses consegue sucesso.

Os resultados obtidos levam-nos a concluir que o trabalho sistemático de ensino explícito de estratégias de leitura, através do desenvolvimento de sequências didáticas que implementamos de forma regular, promove a melhoria do nível de consciência das estratégias a utilizar nos processos de leitura e desenvolve a compreensão em todos os domínios que analisamos.

O manual escolar assume grande importância enquanto suporte básico da aprendizagem. A sua utilização apresenta vantagens: garante a igualdade de oportunidades, pois é o mesmo para todos; constitui um instrumento de trabalho disponível para que o aluno o utilize para além da aula; permite ao professor gerir ritmos de aprendizagem; ajuda a sistematizar o conhecimento e assegura a articulação entre a Escola e a Família.

Dada a importância que assume na formação académica, profissional e pessoal dos alunos, a sua utilização exige dos docentes uma análise crítica e reflexiva que leve à sua recontextualização, tendo em conta as caraterísticas específicas dos alunos com quem trabalha. Esperar que os professores produzam materiais específicos para cada grupo de alunos é uma perspetiva pouco realista, como refere

Grant (1988), porém é coerente que tenham condições para reelaborar os materiais com que trabalha com os seus alunos. É, pois fundamental, como refere Freitag (1997) que o professor tenha consciência da responsabilidade que assume ao exercer o seu poder de decisão sobre o destino dos livros didáticos.

Referências bibliográficas:

Alves, G. F., & Leal, T. F. (2001). Análise de situações didáticas de leitura com crianças multirrepetentes. In *Anais do 12º Congresso de Leitura do Brasil – Seminário Alfabetização e Letramento*. Campinas (SP): Associação de Leitura do Brasil.

Balula, J. P. R. (2007). *Estratégias de leitura funcional no ensino / aprendizagem do Português*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.

Balula, J. P. R. (2009). Da leitura à escrita: a tomada de notas (TDN) como estratégia. In M. L. Dionísio; J. A. Brandão de Carvalho & R. V. Castro (Eds.), *Discovering Worlds of Literacy. Proceedings of the 16th European Conference on Reading and 1st Ibero-American Forum on Literacies*. Braga: Littera/CIED. 1CD-Rom, ISBN 978-989-96548-0. Retrieved from http://repositorio. ipv.pt/ handle/10400.19/546

Balula, J.P., Matos, I., Silva, A. I., & Amante, S. (2016). O manual escolar de Português: das políticas às práticas. VSIELP – Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa // VFIAL – Fórum Ibero-Americano de Literacias, ed. José António Brandão Carvalho, Maria de Lurdes Dionísio, Elisete de Carvalho Mesquita, Juliana Cunha, Ana Arqueiro, 55-64. Braga: CIED / Universidade do Minho.

Castro, R. V. (1995). *Para a análise do discurso pedagógico. Constituição e transmissão da gramática escolar.* Braga: Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho.

Castro, R. V. (1999). *Já agora,* não se pode exterminá-los? Sobre a representação dos professores em manuais escolares. In R. V. Castro; A. Rodrigues; J. L. Silva & M. L. de Sousa (Orgs.). *Manuais escolares: estatuto, funções, história*. *Atas do I*

Encontro Internacional sobre Manuais Escolares (pp. 189-196). Braga: Universidade do Minho (Centro de Estudos em Educação em Psicologia/Instituto de Educação e Psicologia).

Choppin, A. (1999). Les manuels scolaires – de la production aux modes de consommation. In R. V. Castro, A. Rodrigues, J. L. Silva & M. L. Sousa (Eds.), *Manuais escolares: estatuto, função, história. Atas do I Encontro Internacional Sobre Manuais Escolares* (pp. 3-17). Braga: Universidade do Minho (Centro de Estudos em Educação em Psicologia/Instituto de Educação e Psicologia).

Choppin, A. (2007). Le manuel scolaire: un objet commun, des approches plurielles. Le manuel scolaire d'ici et d'ailleurs, d'hier et de demain. Québec: Presses Universitaires du Québec.

Collins, A., Brown, J., & Larkin, K. (1980). Inference in Text Understanding. In R. Spiro, B. Bruce & W. Brewer (Eds.), *Theoretical Issues in Reading Comprehension* (pp. 385-407). Hilsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

Colomer, T., & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed.

Costa, A., & Gomes, I. (2009). A compreensão inferencial em crianças do 4.º ano de escolaridade*. Atas do VIII Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia* (pp. 219-228). Braga: Universidade do Minho.

Custódio, P. B. (2009). Análise e produção de materiais didáticos de Português no ensino básico: alguns princípios orientadores. *Exedra*, *2*, 147-160. Retrieved from file:///C:/Users/user/Downloads/Dialnet-AnaliseE ProducaoDeMateriaisDidacticosDePortuguesNo-3398258.pdf

Dionísio, M. L. T. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores - leituras do Manual de Português*. Coimbra: Livraria Almedina.

Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective Practices for developing reading comprehension. In A. Farstrup & S. J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 205-242). Newark: DE: International Reading Association.

Freitag, B. (1997). *O Livro Didático em questão.* São Paulo: Cortez.

Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Lisboa: Edições Asa.

Gonçalves, S. (2008). Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino. *Revista Iberoamericana de Educação, 46*, 135-151. Retrieved from http://www.rieoei.org/rie46a07.pdf

Grant, N. (1988). *Making the most of your textbook.* London / New York: Longman.

Irwin, J. W. (1986). *Teaching Reading Comprehension Processes*. Englewood. New Jersey: Prentice-Hall.

Kleiman, A. (2004). *Oficina de leitura: teoria e prática.* Campinas: Pontes.

Linuesa, M. C. (2007). *Leitura e cultura escrita*. Mangualde: Edições Pedago.

Marcuschi, L. A. (1996). Exercícios de compreensão ou copiação nos manuais de ensino de língua? *Em Aberto*, *16*(69) 64-82. Retrieved from http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/ 1039/ 941

Martins, M. E., & Sá, C. M. (2008). Ser leitor no século XXI – importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa. *Saber e Educar, 13*, 235-246. Retrieved from http:// www.repositorio.esepf.pt/handle/10000/169

Martins, M. E. (2012). *Manuais e transversalidade da língua portuguesa na leitura. Um estudo no Ensino Básico*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Mello, C. (1998). *O Ensino da literatura e a problemática dos géneros literários.* Coimbra: Almedina.

Mesquita, S. M. P. (2009). A vida dos manuais escolares: processos de renovação dos manuais de Língua Portuguesa. Dissertação de mestrado. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

Miragaia, E. (2014). *A Compreensão de Textos Literários – Estratégias de Intervenção na sala de Aula.* Dissertação de Mestrado. Viseu: Instituto Politécnico de

Viseu, Escola Superior de Educação de Viseu. Retrieved from http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/2481

Morais, E. F. (2006). *Como ensinar a compreensão leitora no primeiro ciclo do ensino básico*. Dissertação de mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro, Instituto de Educação e Psicologia.

Mullis, I.V.S. Martin, M. O., Foy, P., & Drucker, K. T. (2012). *International Results in Reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS and PIRLS International Study Center.

Prata, R. A. M. (2010).Textos que se cruzam - contribuindo para o ensino precoce da literatura. *Exedra*, *9*, 281-296. Retrieved from http://www.exedrajournal.com/docs/02/25-%20RuiPrata.pdf

Raphael, T. E., & Pearson, P. D. (1985). Increasing students awareness of sources of information for answering questions. *American Educational Research Journal*, *22*, 217-236.

Rego, B., Gomes, C., & Balula, J. P. R. (2012). *A avaliação e certificação de manuais escolares em Portugal: um contributo para a excelência.* In M. F. Patrício, L. Sebastião, J. M. M. Justo, & J. Bonito (Orgs.). Da Exclusão à Excelência: Caminhos Organizacionais para a Qualidade da Educação, (pp. 129-138). Montargil: AEPEC. Retrieved from http:hdl. handle. net/10 400.19/1483

Rocha, M. R. M. (2007). *A compreensão na leitura: análise de manuais do 4.º ano de escolaridade.* Tese de mestrado. Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e de Ciências de Educação.

Rodrigues, A. (1999). Das configurações do manual às representações de literatura. In R. V. Castro; A. Rodrigues; J. L. Silva & M. L. de Sousa (Orgs.). *Manuais escolares: estatuto, funções, história* (pp. 423-440). *Atas do I Encontro Internacional sobre Manuais Escolares*. Braga: Universidade do Minho (Centro de Estudos em Educação em Psicologia/Instituto de Educação e Psicologia).

Sequeira, M. F. (2000). *Formar Leitores – O contributo da Biblioteca Escolar*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Sim-Sim, I., Duarte, C., & Micaelo, M. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos.* Lisboa: Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Solé, I. (1998). *Estrategias de Lectura.* Barcelona: ICE.

Souza, R. (2006). A poesia no contexto escolar. In F. Silva, (Coord.), *Língua Materna e Literatura Infantil* (pp. 47-54). Lisboa: Lidel.

Spinillo, A. G. (2008). O Leitor e o Texto: Desenvolvendo a compreensão de textos na sala de aula. *Revista Interamericana de Psicología/Interamerican Journal of Psychology*. *42*(1), 29-40. Retrieved from http://redalyc. uaemex.mx /src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=28442104

Vaz, J. P. (1998). *Compreensão na leitura: processos e estratégias para ativação de competências*. Tese de Doutoramento. Coimbra: Universidade de Coimbra, Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

Vaz, J. P. (2010). O Ensino da compreensão para uma leitura mais eficaz. *Exedra*, *9*, 161-174. Retrieved from www.exedra journal. com/ docs / 02/15-*JoaoVaz.pdf*

Viana, F. L., Ribeiro I. S., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., … Pereira, L. (2010). *O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Almedina.

Vieira, A. S. S. (2005). *O desenvolvimento da competência de leitura em manuais escolares de língua portuguesa.* Tese de mestrado. Braga: Universidade do Minho, Instituto de Educação e Psicologia.

Vilela, G. (2005). Sobre o ensino da literatura: os ensinamentos de Xerazade. In G. Rio-Torto, O. Figueiredo & F. Silva (Coords.), *Estudos em homenagem ao Professor Doutor Mário Vilela* (vol II, pp. 633-641). Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

O POVO NEGRO BRASILEIRO E SUA POÉTICA NA FORMAÇÃO LEITORA DE ALUNOS DO ENSINO MÉDIO: REFLEXÕES E APRECIAÇÕES DE BENS SIMBÓLICOS REPRODUZIDOS PELO LIVRO DIDÁTICO

Ivan de Pinho Espinheira Filho

UFMG, Faculdade de Educação, Departamento de Educação e Linguagem.
ipef31@gmail.com, Belo Horizonte, Brasil.

Míria Gomes de Oliveira

UFMG, Faculdade de Educação, Departamento de Educação e Linguagem.
miriagomes@hotmail.com. Belo Horizonte, Brasil.

Resumo:

O presente artigo é fruto de uma pesquisa, em andamento, na área da educação étnico-racial e linguagem. No centro da discussão, estão os bens simbólicos (re)produzidos pelo Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio na presença das poéticas negras brasileira como um passo para divulgação das estéticas de autorias negras e sua representatividade no espaço da cultura e da tradição dos Livros Didáticos. Para análise, foram selecionadas duas coleções mais distribuídas para as escolas públicas do país no ano de 2015, pelo PNLD, segundo o FNDE. O percurso metodológico caracterizou-se por uma abordagem discursiva e qualitativa de orientação sócio-histórica (Mason, 1998). Os pressupostos de compreensão dos dados são de inspiração na Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 2001; Van Dijk, 2008) e na Teoria Social Crítica (Thompson, 2007), que tem como objetivo problematizar e discutir discursos e ideologias tratadas de forma "hegemônica", "naturalizada", "dissimulada", e como "forma simbólica" de poder nas representações didáticas dos LD. Os resultados parciais nos revelaram o descompromisso dos LD na atenção e na divulgação das poéticas negras brasileiras como "patrimônios intelectuais"(Brasil, MEC, 2014) importantes na formação de jovens leitores negros ou não, visto que a presença das poéticas negras brasileiras não alcança 1% entre os seis volumes das duas coleções analisadas. Os bens simbólicos reproduzidos pelos LD são de valores da branquidade (Giroux, 1999), pois consideram apenas as estéticas europeias ou de inspiração europeia como padrão e tradição da cultura brasileira.

Palavras-chave:

livro didático; poéticas negras; bens simbólicos; racismo.

Introdução

No cenário contemporâneo das sociedades cujos conflitos de diferentes grupos socioculturais e étnicos se visibilizam e, muitas vezes, se reverberam dentro e fora da escola, torna-se relevante problematizar e redimensionar seus reflexos no debate pedagógico. Neste conflito entre diferentes grupos, uma das pautas que marca essas tensões seria o reconhecimento de identidades e culturas invisibilizadas pelo processo de colonização. Logo, dentro de uma perspectiva democrática de educação, propiciar um debate sobre o processo de descolonizar ações e pensamentos torna-se urgente. De acordo com a discussão proposta por Oliveira e Candau (2010), a colonialidade refere-se a uma invasão-destruição do imaginário do outro e sua ocidentalização, "opera-se, então, a naturalização do imaginário do invasor europeu, a subalternização epistêmica do outro não-europeu e a própria negação e o esquecimento de processos históricos não-europeus" (Oliveira & Candau, 2010, p.19).

Uma pedagogia que reconheça e promova a produção de conhecimentos, artísticos e científicos, construídos na história e ainda pouco ou nada fortalecidos politicamente, constitui-se fora de um propósito colonizador e opressor . Ao se visibilizar "Saberes Outros" (Fanon, 2008; Quijano, 2007; Candau, 2010) que abordem, problematizem e conscientizem sobre a realidade multicultural da população brasileira que, nos últimos dez anos, se estampa mais incisamente em espaços sociais, antes desautorizado, essa pedagogia fortalece identidades diversas e promovem a busca por equidade econômica .

A realidade dos conflitos entre diferentes grupos socioculturais e étnicos origina-se em movimentos sociais que passaram a reivindicar espaços políticos e de saberes negados e, violentamente, emudecidos dentro de um projeto de modernidade que historicamente excluía o Outro (Mbembe, 2014; Fanon, 2008; Walsh, 2005, 2007; Torres, 2007; Candau, 2010), o indígena e o negro dentro de nosso contexto sócio-histórico, com a finalidade de construções de "estados nações", em especial, na América Latina e no continente africano pelos colonizadores europeus. A escola, como um dos aparelhos do Estado (Althusser, 1987) é um dos principais difusores da ideologia que sustentou e sustenta a exclusão social no Brasil.

> A construção dos estados nacionais no continente latino-americano supôs um processo de homogeneização cultural em que a educação escolar exerceu um papel fundamental, tendo por função difundir e consolidar uma cultura comum de base ocidental e eurocêntrica, silenciando e /ou inviabilizando vozes, saberes, cores, crenças e sensibilidades. (Candau, 2010, p.154)

Nesse cenário de tensões socioculturais e étnico-raciais, consolidada ao longo dos últimos quatro séculos na América Latina, marcadas por demandas e reivindicações de minorias étnicas (López, 2007), o debate sobre interculturalidade tornar-se uma perspectiva para uma "educação para a negociação cultural" (Candau, 2010a, p.23). O pensamento intercultural reconhece e legitima que as diferenças sejam colocadas no centro das discussões e todas sejam ouvidas, abrindo possibilidades de se pensar um país plurinacional, ainda no enfrentamento de uma nação marcada pelo sistema colonial ainda vigente. Sua emergência (Candau, 2010; Ramírez Guzmán, 2011) se produz em oposição ao modelo monocultural ainda presente na matriz de possibilidades de compreensão e de relação nos distintos campos que compõem o corpo social de sociedades após esse processo.

Ao pensarmos em uma matriz intercultural no espaço escolar, estamos, diretamente, desconstruindo modelos de concepção pedagógica, de conteúdo e de discussão sobre o conhecimento. Afinal "nesse processo, a superação da perspectiva eurocêntrica de conhecimento e do mundo torna-se um desafio para a escola, os educadores e as educadoras, o currículo e a formação docente" (Gomes, 2012, p.107). A interculturalidade desemboca em uma prática de descolonização de saberes e práticas escolares, produzindo resistência e reexistência de saberes não autorizado pelo processo de colonialidade (Quijano, 2007). Pressupõe-se que esses saberes sofreram ou sofrem pelo controle e evidências de saberes de uma Europa colonizadora, através de ações sociais e políticas que inabilitam sua importância e qualidade para a compreensão sobre nossa identidade e formação cultural: o processo de colonização visa destruir qualquer possibilidade de aceitação da diferença e a imagem simbólica do colonizado. O diálogo intercultural pode dinamizar, dentro das práticas escolares, questionamentos sobre a colonização de saberes (Quijano, 2007) através de processos de emancipação, dando destaque para vozes inferiorizadas e subalternizadas. Com isso, pode aguçar regimes de ideação da

autonomia em um cenário de emancipação social, de projeção de sociedades igualitárias entre diferentes sujeitos e atores socioculturais.

Partindo dessas reflexões, discutimos, neste artigo, a presença e/ou ausência de Poéticas Negras Brasileiras (doravante PNB) nos conteúdos e atividades propostos nos livros do Programa Nacional dos Livros Didáticos (PNLD) de Língua Portuguesa do Ensino Médio, atentando para como os conhecimentos produzidos se apresentam no tocante ao ensino da literatura brasileira,

O percurso metodológico caracteriza-se por uma abordagem discursiva e uma investigação qualitativa de orientação sócio-histórica (cf. Freitas, 2003). Conforme Mason (1998) uma investigação qualitativa encontra-se baseada em um olhar interpretativista, visto que o mundo social está sendo interpretado, compreendido pelo pesquisador. Os pressupostos de compreensão dos dados são de inspiração na Análise Crítica do Discurso (Fairclough, 2001; Van Dijk, 2008) e na Teoria Social Crítica (Thompson, 2007), que tem como objetivo problematizar e discutir discursos e ideologias tratadas de forma "hegemônica", "naturalizada", "dissimulada", e como "forma simbólica" de poder nas representações didáticas dos LD.

1. O LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA PORTUGUESA: um gênero multifacetado de bens simbólicos.

O Livro Didático de Língua Portuguesa (doravante LDLP) pode ser considerado como um objeto complexo e multifacetado (Bunzen, 2005), visto que se notabiliza, na dinâmica escolar, para outorgar várias esferas da nossa cultura, pois "desenvolve um importante papel no quadro mais amplo da cultura brasileira, das práticas de letramento e do campo da produção editorial e compreende, consequentemente, diferentes dimensões de nossa cultura, de suas relações com a escrita e com o letramento"(Batista, 2000, p.543). Esta norma complexa e multifacetada do LDLP elabora um produto carregado de bens simbólicos que prescrevem ou podem prescrever uma cultura hegemonicamente estruturada.

O Livro Didático (doravante LD) amiúde define a cultura legítima, isto é, "a escolha de conteúdos particulares e das formas como devem ser abordados na escola está relacionada tanto com as relações de dominação existentes quanto com as lutas para

alterar essas relações" (Apple, 1995, p.84), conduzindo as práticas de ensino e aprendizagem em muitos países. Por essa razão, o LD tem se tornado, nos últimos anos, objeto de estudo e reflexão de pesquisadores, movimentos sociais e do próprio Estado (Pinto, 1987) no que se atribui ao combate a desigualdades socioculturalmente fundadas. Nessa escrita, o LDLP torna-se protagonista da cena de uma discussão acadêmica ao lado da recepção dada à Poética Negra Brasileira nos estudos iniciais da Literatura Brasileira por jovens e adultos no último ciclo da formação básica.

Com intuito de analisar o Livro Didático de Língua Portuguesa do Ensino Médio no contexto das relações raciais e suas reverberações na formação de estudantes-leitores, torna-se relevante apontar que a produção e o tratamento ideológico dos LD estão interligados no sistema capitalista que o esboça como mercadoria, portanto como um produto de consumo. O produto livro resulta de pesquisas de mercado como qualquer outro item de consumo diário, posto nas "leis" do marketing, sua concepção e elaboração seguem às indicações e orientações das políticas educacionais e das discussões pedagógicas do momento. Nessa direção, "o livro didático é, antes de tudo, uma mercadoria, um produto do mundo da edição que obedece à evolução das técnicas de fabricação e comercialização" conforme Bittencourt (1997, p.71). Portanto, o livro/produto se constitui como um bem simbólico com valor no mercado. Esse processo pode ser elucidado porque

> ao produzir um bem simbólico como um livro, uma editora está transformando uma forma simbólica em mercadoria e oferecendo-a para troca no mercado. Dependendo das vendas antecipadas do livro, o editor, geralmente, atribui um certo valor econômico à forma simbólica, uma atribuição que pode, e frequentemente assim acontece, diferir da atribuição de outros, tais como os autores e os agentes (Thompson, 2007, p.205).

A produção de bens simbólicos pelo LD não se afasta da ideia de que o mercado editorial promove um controle articulado de estratégias para intervir sobre o que se escreve e o que se diz no âmbito público pela guisa de produção das "elites simbólicas" (Van Dijk, 2010), no caso em questão, autores e editores de LD, que operam com base no "capital simbólico" (Bourdieu, 1998). Isso constitui um "poder simbólico" que:

> "...não se limita à articulação em si, mas também inclui o modo de influência: eles podem determinar a agenda da discussão pública, influenciar a relevância dos tópicos, controlar a quantidade e o tipo de informação, especialmente quanto a quem deve ganhar destaque publicamente e de que forma.

Eles são os fabricantes do conhecimento, dos padrões morais, das crenças, das atitudes, das normas, das ideologias e dos valores públicos. Portanto, seu poder simbólico é também uma forma de poder ideológico." (Van Djik, 2015, p.45)

O "poder simbólico", na perspectiva epistêmica de Bourdieu (1998), caracteriza-se como um poder de ideação da realidade que se destina a afirmar uma ordem gnosiológica, isto é, o sentido do mundo reputa um conformismo lógico, uma noção homogênea que invoca a concordância entre as inteligências. Sendo assim, os símbolos tornam-se instrumentos de integração social. Os meios e instrumentos de produção conhecimento passam a ser considerados como consenso acerca do sentido do mundo social que contribui fundamentalmente para a reprodução da ordem social, que também concebe e divulga "bens simbólicos" através de mecanismos como o LD que reproduz a cultura do dominador. Essa cultura dominante, segundo Bourdieu (2013), concorre para a integração real da classe dominante, afiançando uma integração e uma comunicação entre os membros dessa classe e, concomitantemente, distinguindo-os de outras classes.

Entender e evidenciar esses bens e poderes simbólicos produzidos pelo mercado editorial e suas relações de dominação, no contexto em que foram difundidas, torna-se relevante, "pois as formas simbólicas, construções com uma estrutura articulada, são também construções simbólicas complexas, por meio das quais algo é expresso ou dito, e devem ser examinadas em relação ao contexto em que são evocadas" (Silva, 2012, p.55). Nesse sentido, compreendemos o LDLP não apenas como um "instrumento" ou "suporte", mas com um conjunto discursivo elaborado por uma autoria que produz bens simbólicos que fortalecem ideologias dominantes.

O LDLP constitui-se como um organismo próprio de apresentação, organização, intencionalidades e interlocução, propostas por autores, editores e órgão público de controle com suas políticas educacionais que determinam temas e conteúdos reconhecidos e legitimados na dinâmica do ensino-aprendizagem. Por isso, os Livros Didáticos de Língua Portuguesa não são textos dispostos aleatoriamente, sem um estilo, sem uma autoria e, principalmente, sem uma interlocução direta com editores, professores e alunos com fins didáticos, contrariamente:

"...o LDP como uma forma de discurso reportado típica do gênero, ou seja, como uma forma específica de apreensão didática do discurso de outrem, em que o autor constrói o seu texto através da intercalação de outros. Fato que nos faz compreender a própria estrutura composicional desse

gênero do discurso como multimodal, imbricada, múltipla, uma vez que ela é composta por uma rede em que os textos/enunciados concretos produzidos pelos autores dos livros didáticos dialogam com outros textos verbais em gêneros diversos e com textos não-verbais (imagens, ilustrações etc.) com a finalidade principal de ensinar determinados conteúdos ou de exercitar determinadas capacidades.." (Bunzen; Rojo, 2008, p. 89)

O LDLP como um gênero do discurso (Bunzen, 2005) implica em um "discurso autoral" (idem) e de estilo produzido com uma intencionalidade didática cuja articulação de diferentes textos e enunciados determina simbolicamente o que, a quem e como os conteúdos devem interagir com seus interlocutores, pois

eles produzem um gênero do discurso em que determinados objetos de ensino são selecionados e organizados em uma determinada progressão levando-se em consideração a avaliação apreciativa (Bakhtin/Volochinov, 1929) dos interlocutores e dos próprios objetos de ensino. (Bunzen, 2005, p.131)

Tomar o LD como um gênero do discurso é "dar relevo à sua própria historicidade" (FARACO, 2003 apud BUNZEN & ROJO, 2008, p. 87) de produção, visto que ele ainda é um dos recursos, no âmbito pedagógico, que sacraliza e legitima a cultura do dominante e mantém o controle de delimitação do discurso hegemônico, colaborando para afirmar e celebrar os sucessos intelectuais e epistêmicos europeus, ao passo que silenciam, negam e rejeitam formas outras de racionalidade e história (WALSH, 2007).

No contexto da política educacional das relações étnico-raciais no Brasil, torna-se necessária uma análise do LDLP no que se refere aos textos escolhidos e os enunciados produzidos tendo em vista "desnaturalizar" práticas racistas que corroboram para a desumanização e /ou silenciamentos de aportes culturais e históricos importantes na formação escolar de muitos estudantes.

Consoante a Silva & Carvalho (2013), defendemos duas possibilidades na condução do emprego do LD na prática educativa. A primeira como instrumento que pode contribuir para a conscientização sobre a pluralidade cultural que compõe a realidade social, com a difusão de valores das diversas culturas. A segunda, como gênero discursivo que pode contribuir para a manutenção de preconceitos e estereótipos, pelo fortalecimento dos valores culturais hegemônicos, solidificando discursos de silenciamento. Como definido por Gonçalves (1985, p.316), o "ritual pedagógico do silêncio" exclui da dinâmica escolar passagens da história de luta dos

negros na nossa sociedade e suas contribuições culturais e "impõe nas crianças negras o ideal de ego branco".

No processo de produção do LDLP, as autorias projetam didaticamente bens simbólicos que visibilizam a cultura dominante através de textos de diversos gêneros e, suas respectivas, autorias consagradas dentro do cânone prescrito como representantes de uma ordem social (Bourdieu, 2013). Essa ordem sacraliza e determina o que deve ser ensinado e aprendido. Essa organização discursiva produzida, muitas vezes, veicula, ideologicamente, preconceitos e desrespeita a diversidade existente entre seus interlocutores principais, desconsiderando "expectativas gerados por fatores de ordem cultural, social e regional". (Batista, 2003, apud Bunzen & Rojo, 2008, p. 81).

Pensar o LDLP enquanto um gênero do discurso, que, democraticamente, através da articulação de textos de diversos gêneros, poderá reconhecer distintos valores culturais que constitui nossa "plurinação", seria assentir e visibilizar as diversas instâncias culturais que mapeiam nosso país e estudar a língua portuguesa, no Brasil, como um evento linguístico plural e diverso. O LDLP, através dos seus gêneros textuais e enunciados dispostos, pode ser uma interseção de *saberes,* produções dos diferentes grupos socioculturais, e *conhecimentos*, constituídos por conceitos, ideias e reflexões sistemáticas vinculadas com as diferentes ciências, consolidando, portanto, a construção de identidades arrojadas, abertas e múltiplas no horizonte de uma educação intercultural, sem uma postura e leitura essencializada de sua organização.

Trazer para o LDLP a compreensão intercultural, seja nas instâncias de conflito ou não, é uma forma de combate ao racismo e à discriminação no âmbito pessoal e institucional, pois "promove-se o reconhecimento de diversos saberes e o diálogo entre diferentes conhecimentos, combate-se as diferentes formas de desumanização (Candau & Russo, 2010, p. 166)

Certamente, o LDLP, na sua organização discursiva e didática pela via da interculturalidade, deve valorizar a memória, saberes e identidade de grupos ou povos sub-representados para atender a um público pautado na diferença, tornar-se-ia "um componente importante dos processos de transformação social e

construção de democracias em que redistribuição e reconhecimento se articulem" (Candau & Russo, 2012, p. 167). Para isso é preciso abrir espaços de perceptibilidades e diálogos de modo emancipatório de outras culturas que se fazem presentes na nossa constituição social e histórica; prestigiar espaços de conhecimento dos povos subalternizados que até hoje, infelizmente, tem o tratamento dado às suas produções artísticas e culturais no patamar da irracionalidade, da folclorização e do mito, precisando ainda da legitimação da ciência dominante e eurocentrada para ser acolhida e respeitada.

2. AS POÉTICAS NEGRAS BRASILEIRAS: bens simbólicos de resistência.

As Poéticas Negras Brasileiras (doravante PNB) são bens simbólicos produzidos em condições de resistência frente à hegemonia de bens simbólicos produzidos por uma dominação cultural branca. As PNB, conceito em construção, seriam um conjunto de expressões artísticas e experiências estéticas cujas singularidades e vozes abraçam e delineiam histórias, percepções e subjetividades do homem e da mulher negra, contribuindo para aproximar, reconhecer e valorizar, entre leitores negros ou não, novas possibilidades de apreensão de sujeitos e escritas poéticas, nunca antes apreciados, cujos valores estéticos sempre foram negados ou desqualificados em detrimento a uma estética ocidentalizada branca. Ou seja, "formas subjetividade contestatórias que são legitimadas no ato de rasurar as políticas da oposição binária – as polaridades invertidas de uma contrapolítica" (Gates, apud Bhabha, 2013, p.186-7).

A poética, epistemicamente, aqui pensada, vai além de uma adjetivação que se estende a materialidade convencional do texto literário, contrariando a "poésis" aristotélica, quando não a concebemos meramente como a "arte que se utiliza apenas das palavras" (Aristóteles, 2005, p.19), mas a poética que pode se fazer da palavra como uma das possibilidades de se refletir esteticamente sobre a elaboração de uma obra artística sem ser apenas "meios de imitação" (Aristóteles, 2005, p.20). A poética seria uma criação estética de singulares e diversos contornos de

materialidade e de linguagem artística. Conforme aponta Guimarães em seu artigo "POESIA.POÉTICA.POÉTICO":

> "... devemos fundamentar a ideia de que o termo poética é polissêmico e que pode, de acordo com o uso e com a sofisticação do argumento, adquirir alternativamente o sentido de adjetivo, como é mais usado pelo senso comum, ou de substantivo: a poética, as poéticas. Nesta acepção, o sentido do termo é direcionado para o campo da reflexão estética e das atividades da crítica das obras de arte."(2014, p.9)

Ao se conceber a "poética" como um substantivo, corporifica-se uma ponderação a respeito do fazer artístico, sua singularidade e sua interação com seus interlocutores. Para Pareyson, citado por Gomes (1996, p.105), "por poética deve-se entender os programas ou projetos de formação ou estruturação da obra de arte onde se inscrevem as intenções operativas dos produtores de obra de arte, da música à literatura, da arquitetura às artes plásticas".

Nesse debate, Pareyson amplia a ideia de poética como uma produção estética, logo "a estética não é uma metafísica da arte, mas uma análise da experiência estética, da experiência do homem enquanto faz e frui arte". Portanto, nesse diálogo, "a Poética passa a fazer parte da estética" (Guimarães, 2014).

Por Poéticas Negras Brasileiras entendemos como o conjunto das linguagens artísticas, seja a literatura, a canção, as artes visuais, o cinema, a dança e o teatro que tenham nas suas expressões particulares contornos históricos e estéticos do(a) homem/mulher negro(a), referenciando sua ancestralidade e o seu estar no mundo diante das complexidades de sua negritude. Como também identificar, em seus discursos, valores emocionais e subjetivos para as comunidades às quais pertenceu e/ou pertence suas produções., dentro dos seus discursos, valores emocionais e subjetivos para as comunidades às quais pertenceu e/ou pertence suas produções.

Como apontou Bakhtin ao citar Grossman (1997), em sua reflexão sobre "Os problemas da poética de Dostoiévisk", e nos apropriamos para ampliar considerações sobre as PNB, "reside na violação da unidade orgânica do material, que requer um cânon especial, na unificação dos elementos mais heterogêneos e

mais incompatíveis da unidade da construção do romance, na violação do tecido uno e integral da narrativa" (1997, p.13).

As PNB violam convenções estéticas de criação, quando ao trazerem dramas individuais e coletivos vividos na diáspora por seus ancestrais. Neles, encontramos valores religiosos, filosóficos e culturais de uma tradição desprestigiada e, criminalmente, violada. A materialidade das PNB contraria a tradição estética europeia que exige, muita vezes, uma harmonia "entre os elementos construtivos de uma dada criação artística"(Bakhtin, 1997, p. 13).

As PNB podem estabelecer intercâmbios entre comunidades e sujeitos que possuíam um saber cultural já estabelecido que, no diálogo pedagógico, possam ressignificar e promover discussões estético-ideológicas sobre o homem/a mulher negro(a) e sua contribuição positiva na formação cultural do Brasil, questionando, também, a colonialidade presente na dinâmica da construção histórica que desvaloriza saberes "Outros" (QUIJANO, 2007) e discrimina outras formas de pensar, sentir e conceber o mundo. Apropriando-me do discurso de Bhabha (2013, p.290) para avultar conceitualmente a PNB, apontaria que esta seria "uma estratégia narrativa para a emergência e negociação daquelas agências do marginal, da minoria, do subalterno ou do diaspórico, que nos incitam a pensar através – e para além – da teoria."

3. AS POÉTICAS NEGRAS E O LIVRO DIDÁTICO: existências e resistências de diálogo.

Recortamos, neste artigo, a presença ou ausência das Poéticas Negras Brasileiras nas duas coleções mais distribuídas, segundo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no ano de 2015. De acordo com dados disponibilizados pelo MEC, no portal do PNLD (Brasil, 2014), em 1º lugar, "*Português Linguagens*", de Willian Roberto Cereja e Thereza Cochar Magalhães, Editora Saraiva (**C1**), com 2.313.339 exemplares distribuídos em escolas públicas de todo o Brasil; 2º lugar – "*Novas Palavras"*, de Emília Amaral, Mauro Ferreira, Ricardo Silva Leite e Severino Antônio, Editora FTD (**C2**), com 1.548.498 exemplares distribuídos em escolas públicas de todo o país.

Ao escolher as duas coleções mais distribuídas pelo PNLD, buscamos observar comparativamente como as autorias das respectivas coleções interpretam e conduzem didaticamente os conteúdos literários brasileiros, no nosso caso a literatura e outras poéticas, obedecendo aos critérios de aprovação do PNLD, conforme documentado pelo Guia de Livros Didático 2015:

> Considerando-se, ainda, tanto a relevância cultural da literatura, quanto o papel específico da literatura brasileira na cultura e na vida social do País, acrescente-se, a esse ***patrimônio intelectual*** a ser construído, a familiaridade com a produção literária de língua portuguesa e os conhecimentos especializados decorrentes dessa experiência. (Brasil, MEC, 2014, p. 8 – grifo nosso)

Destacamos a literatura como "patrimônio intelectual", para observamos a divulgação e tratamento da Literatura Negro-Brasileira nas conduções de estudo da Literatura Brasileira pelas coleções, conforme a Lei 10.639/2003[124], com intuito de transfazer e romper ideologias e razões discriminatórias e preconceituosas, ao tencionar o reconhecimento da participação do povo negro na cultura nacional, abandonando a folclorização e os estereótipos. Também consideraremos, como o critério de avaliação, a interação efetiva com as culturas juvenis:

> A cultura socialmente legitimada, de que a escola é porta-voz, e na qual a literatura erudita é uma peça central, não deve se impor pelo ***silenciamento*** das culturas juvenis, populares e regionais que dão ***identidade social ao alunado do EM***, mas como resultado de um diálogo intenso e constante, em que seus valores e sua pertinência para a vida do jovem como futuro cidadão se evidenciem para o próprio jovem. (Brasil,MEC, 2014, p. 10 – grifos nossos)

Nós marcamos, conseguinte, aspectos relevantes presentes nas resenhas publicadas pelo MEC (Ministério da Educação) para orientação de professores e da escola no PNLD 2015 para escolha dos livros e que nos nortearam na análise. As resenhas assinalam os seguintes perfis sobre o estudo da Literatura Brasileira para ***C1*** e para ***C2***:

C1:

> No trabalho com a literatura, a coleção opta por uma via tradicional de interpretação, fundamentada numa visão historicista e evolutiva dos fatos literários. Todas as unidades dos três volumes iniciam-se por uma "História social" fundada nos ditames literários e em obras canônicas. Incluem-se tanto

[124] Lei nº. 10.639, aprovada em nove de janeiro de 2003, pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva, que altera a Lei nº. 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e estabeleceu as Diretrizes e Bases da Educação nacional. Essa lei incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares.

textos fragmentados quanto textos completos de autores representativos dos diferentes movimentos literários de Portugal, Brasil e África, com predominância dos dois primeiros. Embora as informações sobre historiografia literária, estilos de época, assim como a abordagem acerca das obras mais representativas de cada estilo sobressaiam-se, evidenciando a ênfase que a coleção dá a esse eixo, a perspectiva adotada para o ensino de literatura pouco prioriza a experiência de leitura e de fruição do texto literário. (Brasil, MEC, 2014, p.57)

C2:

Na parte de "Literatura", a coleção investe na história da literatura, mas a linearidade do estudo da história literária é quebrada por leituras intertextuais de textos de diferentes épocas e de diferentes autores. Assim, pelo viés da intertextualidade, a coleção relaciona tradição e contemporaneidade no estudo da literatura. Cada capítulo tem início com propostas de leitura seguidas de atividades que, se enfatizam as características do estilo de época em foco e a compreensão geral do texto, também oferecem ao aluno oportunidades de reflexão e de aproximação pessoal com o texto. Além do uso de textos literários, a exposição teórica estabelece relações entre estes e o contexto histórico, social e político de sua produção. A estratégia geral de organização dos capítulos é oferecer textos seguidos de questões de leitura, situar os estilos em sua época e depois propor atividades relativas a um texto particular, para exemplificar características do Estilo estudado. A coletânea literária não contempla satisfatoriamente a Literatura Africana, prendendo-se mais ao cânone literário brasileiro e português. Por outro lado, abre-se espaço para autores contemporâneos ainda pouco estudados em livros didáticos. (Brasil, MEC, 2014, p. 47-8)

Para corroborar com os dados informativos apresentados pelas resenhas, apresentamos os resultados obtidos na coleta das duas coleções já citadas, em três volumes cada. Investigamos, através da identificação e/ou da pontuação, a apropriação de textos que estejam vinculados à natureza da Poética Negra, ou seja, apresentem como foco de discussão e apreciação a cultura, a história e as subjetividades do povo negro no Brasil e em África como também sua autoria que categorizamos como Poéticas Negras Brasileiras.

1. POÉTICAS NEGRAS DE AUTORIA NEGRA (LITERATURA, CINEMA, MÚSICA, ARTES PLÁSTICAS)

1.1 : A literatura negra brasileira como linguagem estética e ideológica que favoreça uma compreensão sobre subjetividades, história, cultura e identidade do povo negro brasileiro em contexto de escolarização do texto literário.

1.2: o cinema negro brasileiro como elemento de intertextualidade, contextualização histórica para se discutir a cultura, a história e a identidade negra brasileira.

1.3: a música negra brasileira como elemento de análise, de intertextualidade sobre a história, a identidade e a cultural negra no Brasil.

1.4 : as artes plásticas produzidas por negros que evidenciam a história, a cultura e a identidade negra brasileira.

Coleção 1: *Português Linguagens, PNLD 2015, 9ª edição, 2013, Ensino Médio*

Volume	Categoria 1.1	Categoria 1.2	Categoria 1.3	Categoria 1.4
01	02	02	00	02
02	01	00	01	00
03	04	00	00	00
Total	**07**	**02**	**01**	**02**

Coleção 2: *Novas Palavras, PNLD 2015, 2ª edição, 2013, Ensino Médio.*

Volume	Categoria 1.1	Categoria 1.2	Categoria 1.3	Categoria 1.4
01	00	00	00	00
02	01	01*	00	00
03	01	0	00	00
Total	**02**	**02**	**02**	**00**

*Citação do filme "Cinco vezes favela", de Joaquim Pedro de Andrade em contexto comparativo com a obra "O Cortiço". O filme não se encaixa na categoria autoria cinematográfica negra.

2. AUTORIA NEGRA LITERÁRIA COM ESCRITAS SOBRE IDENTIDADE, CULTURA e HISTÓRIA DO POVO NEGRO.

2.1: Textos de autoria negra que redimensiona esteticamente a identidade, cultura e história do homem/mulher negra no contexto das literaturas de língua portuguesa.

2.2: Textos de autoria negra brasileira – produção literária de homens e mulheres negras que evidenciam em suas escritas a subjetividade e a identidade de ser negro e suas reverberações na interação social e histórica dentro de um contexto cultural, político e estético.

2.3 : Textos de autoria negra africana – produção literária de homens e mulheres negras dos países africanos de língua portuguesa que subjetivam em suas escritas traços identitários, políticos e culturais do(a) negro(a) no percurso da sua história social e cultural.

2.4: Citação de autores negros brasileiros – apresentação dos(as) autores e autoras negras no contexto histórico-literário e a importância de sua representatividade no debate pedagógico.

2.5: Citação de autores negros africanos – divulgação de autorias negras (homens e mulheres) no contexto histórico-literário e no cenário cultural dos países africanos de língua portuguesa.

Coleção 1 : *Português Linguagens, PNLD 2015, 9ª edição, 2013, Ensino Médio*

Volume	Categoria 2.1	Categoria 2.2	Categoria 2.3	Categoria 2.4	Categoria 2.5
01	02	00	02	00	00
02	01	00	01	01	00
03	04	00	04	01	05
Total	**07**	**00**	**07**	**02**	**05**

Coleção 2: *Novas Palavras, PNLD 2015, 2ª edição, 2013, Ensino Médio.*

Volume	Categoria 2.1	Categoria 2.2	Categoria 2.3	Categoria 2.4	Categoria 2.5
01	00	00	00	00	00
02	01	01	00	02	00
03	01	01	00	01	00
Total	**02**	**02**	**00**	**03**	**00**

4. DOS DADOS, UMA ANÁLISE CRÍTICA:

As coleções trazem perfis semelhantes no que se refere ao estudo da literatura pautada na historicidade e sua linearidade, dando atenção aos textos e autores cânones do cenário literário brasileiro e português. Nota-se também, nas resenhas, que as coleções não contemplam satisfatoriamente as Literaturas Africanas, sem especificar suas autorias e língua de origem. Em nenhuma das resenhas, pontua-se o interesse das coleções em trabalhar, no contexto da intertextualidade, com poéticas das culturas juvenis, populares e regionais como patrimônios culturais e identitários dos seus interlocutores diretos, os estudantes-leitores. Logo, o "patrimônio intelectual" (Brasil, MEC, 2014) apresentado restringe-se aos cânones da produção brasileira e portuguesa, desconsiderando outras formas de materialidade literária e cultural que fazem parte do universo constitutivo da formação histórica e cultural do brasileiro.

Notamos que a importância ao estudo da Literatura Africana ainda não é significativa e o não reconhecimento e aceitação contradiz a legislação vigente nos "discursos autorias" dos LD. Também, em nenhuma passagem do texto das resenhas, verificamos a menção à Literatura Negro-Brasileira (CUTI, 2010), ou seja, escritas literárias de autoria negra que esteticamente redimensiona aspectos subjetivos, culturais e históricos da população negra no Brasil e na Diáspora. A Literatura Negro-Brasileira, como um bem simbólico, já apresenta um vasto estudo no campo acadêmico, ressignificando novas epistemes, autorias, textos e valores étnico-culturais que fazem parte da História da Cultura e da Literatura Brasileira (cf. Cuti, 2010; Duarte, 2008; Souza, 2006), entretanto sua invisibilidade continua fortalecida no contexto educacional através de uma dissimulada hierarquia racializada (Thompson, 2007). Textos literários, que poderiam contribuir para uma nova compreensão dos movimentos culturais e sociais que circulam pelo país e fomentam identidades em trânsito, não são divulgados nem prestigiados, contrariando a

proposta da Lei 10.639/2013, "que determinam a inclusão de conteúdos historicamente silenciados pelo currículo moldado na hegemonia dos conhecimentos eurocêntricos" (Silva & Gomes, 2017, p. 185) e as próprios critérios de validade dos LD, quando sugere "respeito à legislação, às diretrizes e às normas oficiais relativas ao ensino médio" (Brasil, MEC, 2014, p. 83)

Ao atribuir ao LD, como um gênero do discurso (Bunzen, 2005), seu "discurso autoral", a articulação de diversos textos de gêneros distintos, e no viés do discurso como uma prática social/sociocultural (Fairclough, 2001), podemos considerar, ideologicamente, a categoria Hegemonia, proposta por Fairclough (2001), isto é, um processo de liderança e dominação nos controles cultural e ideológico de uma sociedade, como um elemento presente e significativo no resultado dos dados. Dos três volumes da **coleção 1**, apenas **12** inscrições das poéticas negras se fazem presentes diante de **402** poéticas cujos valores estéticos expressam as subjetividades, a história e a cultura do artista branco brasileiro de inspiração no modelo europeu. Nos três volumes da **coleção 2**, registram-se **06** textos vinculados à natureza da Poética Negra diante de **451** poéticas também de artista vinculados à estética europeia e branca. Esses dados materializam o aspecto *legitimador* (Thompson, 2007), através do exercício de poder e de autoridade do "discurso autoral" dos LDLP, pela seleção e apresentação de textos de autoria branca/europeia ou de inspiração; assim como a invisibilidade de poéticas negras no contexto didático, o que reforça a ideia de que a hegemonia de poéticas não negras contribui para a reafirmação do discurso da branquidade (Giroux, 1999), visto que define as práticas , no nosso caso, de grupos de autores brancos que assumem e reafirmam a condição ideal e única de ser humano, portanto, o direito pela manutenção do privilégio cultural perpetuado socialmente.

O corpus nos revela o controle discursivo da elite cultural/simbólica (Van Dijk, 2015) através da escolha de textos de gêneros diversos que acentuam a qualidade estética e a propriedade discursiva de um determinado grupo para a construção da identidade individual e da identidade coletiva, esta entendida como a visão que o indivíduo possui de si mesmo como membro pertencente a um grupo (Thompson, 2007). Ele legitima a cultura hegemônica de raiz eurocêntrica, uma vez que não oportuniza a visibilidade ou atividades com outras perspectivas étnico-culturais

de circulação em nossa dinâmica sociocultural. Logo o "poder simbólico" se manifesta discursivamente e "não se limita a articulação em si, mas também inclui o modo de influência" (Van Dijk, 2015, p.45), através do controle da quantidade (cf. tabela 01 e 02) e do tipo de informação, "especialmente quanto a quem deve ganhar destaque publicamente e de que forma" (Van Dijk, 2015, p.45).

No tocante ao estudo da Literatura, diante dos dados, percebe-se que, ideologicamente, as tradições aparecem conforme mecanismo de regulação da vida social (Thompson, 2007): as Literaturas, Brasileira e Portuguesa de autoria branca, com temáticas e subjetividades que evidenciam sua história e sua cultura, predominam expressivamente nas coleções. Logo, nota-se que, através da forma simbólica de "dissimulação" (Thompson, 2007), ou seja, por meio do silenciamento de autorias e produções literárias negras, constrói-se o discurso simbólico da supremacia da branquidade (Giroux, 1999). O "discurso autoral" da branquidade dos LDLP atua, implicitamente, para fundar a produção literária de autoria branca como norma de humanidade, de estética e de referência cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação brasileira, no contexto da produção dos livros didáticos, permanece, conforme os dados revelados, vinculada a um propósito de educação monocultural e colonizadora, "como modelo único, universal e objetivo na produção de conhecimentos, além de deserdar todas as epistemologias da periferia do ocidente" (Oliveira & Candau, 2010, p.17).

As poéticas apresentadas e trabalhadas no corpus da pesquisa são frutos da "padronização" do conhecimento único (Thompson, 2007), ou seja, as formas simbólicas são adaptadas a determinados padrões, que são reconhecidos, partilhados e aceitos como referência de cultura e tradição do modelo europeu na forma, no tema e na perspectiva subjetiva da branquidade. Enfim continuamos privilegiando um segmento cultural, branco e eurocêntrico, como modelo hegemônico de tradição e referência cultural na formação de estudantes do Ensino Médio brasileiro, omitindo as várias contribuições artísticas produzidas no Brasil que abraçam outras tradições e experiências estéticas que fazem parte do universo

interno e externo da escola. Ao desconsiderar uma produção artística e literária de negros e de negras que ontem e hoje tentaram/tentam consolidar uma cultura de marcas históricas de resistência, o mercado editorial didático produz consciente ou inconscientemente injustiças no campo epistêmico e consolida bens simbólicos forjados de modos de produção de conhecimento.

Ao levar em consideração que as coleções analisadas foram as duas primeiras mais distribuídas no Brasil para as escolas públicas, com uma população majoritariamente afrodescendente, a não divulgação de poéticas negras na concepção e na organização didática dos manuais escolares distancia o resultado do produto de seu consumidor direto na esfera social e cultural, como também fortalece o racismo institucional presente na estrutura social do Brasil, visto que o produto LD desconsidera o multiculturalismo presente nas salas de aula, negando outros corpos e culturas em formação. Infere-se, diante do exposto, que a ignorância cultural e epistêmica, por parte do "discurso autoral"do LDLP, sobre as relações étnico-raciais, no Brasil, se fazem evidentes e constrangedoras diante de uma vasta produção acadêmica e artística já legitimada no circuito científico que, no debate sobre as relações raciais, questiona e apresenta conclusões dos direitos e privilégios enraizados na cultura política e educacional no Brasil, refletindo diretamente na escola.

No corpus pesquisado, não se identifica passagens discriminatórias diretas contra os negros e as negras e suas respectivas culturas, entretanto as ignoram, produzindo uma ausência de saberes que, implicitamente, induz uma desqualificação epistêmica e cultural. Ou seja, é negado a esses estudantes negros ou não o direito a cultura dos seus antepassados e a ciência das lutas de movimentos sociais como marcas de resistência de uma população que não aceitava a subalternidade proferida pela sociedade dita branca. Resistências tão presentes na estética de suas produções artísticas, sinônimo de combate à opressão que se estende à vida em variáveis situações:

> Um projeto de "engenharia" ideológica, cujo objetivo é esvaziar o sentido das lutas da população negra do Brasil, sobretudo o seu principal fator: a identidade, este querer-se negro, este assumir-se negro, este gostar-se negro. (Cuti, 2010, p.43)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

Amaral, E., Ferreira, M., Leite, R., & Antônio, S. (2013). *Novas palavras*. 2ed. – São Paulo: FTD, vol. 1,2,3.

Althusser, L.(1987). *Aparelhos Ideológicos de Estado.* Rio de Janeiro, Graal.

Apple, M. W. (1995). *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e de gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Aristóteles. (2005). *A poética clássica*; introdução por Roberto de Oliveira Brandão; tradução direta do grego e do latim por Jaime Bruna. 12. Ed. – São Paulo: Cultrix.

Bahbah, H. K. (2013) *O local da cultura*; tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Tenate Gonçalves – 2. Ed. – Belo Horizonte: Editora UFMG.

Bakhtin, M. M. (1997) *Problemas da Poética de Dostoiévski*. Tradução de Paulo Bezerra, 2. Ed. – (pp. 1-76) 1- Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Batista, A. A. G. (2000) Um objeto variável e instável: textos, impressos e livros didáticos. In M. Abreu (Org.), *Leitura, história e história da leitura* (pp. 529-575). Campinas: Mercado das Letras.

Bittencourt, C. M. F. (1997) Livros didáticos entre textos e imagens. In: *O saber histórico em sala de aula*. São Paulo: Editora Contexto.

Bourdieu, P. (1998) *O poder simbólico*. 2ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.

Bourdieu, P. (2013) *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva.

Brasil. (2014). Ministério da Educação. Programa Nacional do Livro Didático. *Guia de livros didáticos:* Ensino Médio – PNLD 2015. Brasília: Ministério da Educação.

Bunzen, C. (2005). Livro *didático de Língua Portuguesa: um gênero do discurso*. Dissertação. (Mestrado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da linguagem da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Bunzen, C., & Rojo, R. (2008) Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In M. da G. C. Val, & B. Marcuschi (Orgs.), *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania* (p. 73 – 117). Belo Horizonte, Ceale: Editora Autêntica.

Cereja, W. R., & Magalhães, T. C. (2013) *Português : linguagens*. 9ed., São Paulo: Saraiva, vol. 1,2,3.

Candau, V. M. (2010) Multiculturalismo e educação; desafios para a prática pedagógica. In *Multiculturalismo – diferenças culturais e práticas pedagógicas*, Antonio Flavio Moreira, Vera Maria Candau (orgs.). 4. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes.

Candau, V. M., & Russo, K. Interculturalidade e Educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. In *Revista Diálogo Educação*. Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169.

Cuti, L.S. (2010). *Literatura negro-brasileira*. São Paulo: Selo Negro.

Duarte, E. A. (2008) *Literatura afro-brasileira: um conceito em construção*. Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea, nº. 31. Brasília, pp. 11-23. Disponível em https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4846151.pdf.

Fairclough, N. (2001) *Discurso e Mudança Social*. (Coordenação da trad.) Izabel Magalhães. Brasília: UNB.

Fairclough, N. (2001) A Análise Crítica do Discurso e a Mercantilização do Discurso Público: as Universidades. In C. Magalhães (Org.), *Reflexões sobre a Análise Crítica do Discurso*. Belo Horizonte: Fale: UFMG.

Fanon, F. (2008) *Pele negra, máscaras brancas*. Salvador: EDUFBA.

Faria, A. L. G. (1994) *Ideologia no livro didático*. 2 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados.

Freitas, M.T. (2003) A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In M. T. A. Freitas, S. Jobim e Souza, & S. Kramer (Org.), *Ciências humanas e pesquisa. Leituras de Mikhail Bakhtin* (p. 57-76). São Paulo: Cortez.

Giroux, H. A. (1999) Por uma pedagogia e política da branquidade. *Cadernos de Pesquisa*, (107), 97-132.

Gomes, N. L. (2012) Relações Étnico-raciais, Educação e Descolonização dos Currículos. *Currículo sem Fronteiras*, *12* (1), 98-109.

Gomes, W. (1996) Estratégias de produção de encanto. In: *Textos de Cultura e Comunicação,* nº 35. Salvador: Programa de Pós Graduação em Comunicação e Cultura Contemporânea, FACOM/UFBA, 99-124.

Gonçalves, L. A. (1985) *O silêncio, um ritual pedagógico a favor da discriminação racial: estudo acerca de discriminação racial nas escolas públicas de BH*. Dissertação de Mestrado em Educação, Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais. Disponível em http://hdl.handle.net/1843/BUBD-9R6PKM

Guimarães, R. L. D. (2014) Poesia. Poética. Poético. *Cine Cachoeira: Revista de Cinema da UFRB*, Ano V, n. 7. Disponível em http://www.cinecachoeira.com.br/2014/09/poesia-poetica-poetico/

López, L. E. (2007) Trece claves para entender la interculturalidad en la educación latinoamericana. In E. Prats (Org.), *Multiculturalismo y educación para la equidad* (pp. 13-44). Barcelona: Octaedro-OEI.

Ramírez Guzmán, B. A. (2011). *Colonialidade, interculturalidade e educação: desdobramento na relação do povo Mapuche e o Estado do Chile*. Dissertação de Mestrado em Educação - Florianópolis, SC: Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação. Disponível em http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/94931

Mason, J. (1998). *Qualitative Researching*. London, England: SAGE Publications.

Mbembe, A. (2014) *A crítica da razão negra*; tradução Marta Lança. 1ª Ed. – Lisboa: Editora Antígona.

Oliveira, L. F de, & Candau, V. M. F. (2010). Pedagogia Decolonial e Educação Antirracista e Intercultural no Brasil. *Educação em Revista, 26*, (01), 15-40.

Oliveira, M. G., & Silva, P. V. (2017). Educação Étnico-Racial e Formação Inicial de Professores: a recepção da Lei 10.639/03, *Educação & Realidade*, *42* (1), 183-196, jan./mar. Disponível http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661123

Orlandi, E. P. (1988), *Incompletude do Sujeito in Sujeito e Texto.* São Paulo/PUC/(pdf).

Pinto, R. P. (1981) *O livro didático e a democratização da escola*. 1981. Dissertação de Mestrado, São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo.

Quijano, A. (2007). Colonialidad del Poder y Clasificación Social. In S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel (Org.), *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Silva, R. C., & Carvalho, M. A. (2013). *O livro didático como instrumento de difusão de ideologias e o papel do professor intelectual transformador*. Disponível em http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/eventos/evento2004/GT.2/GT2_24_2004.pdf , acesso em 20/02/2013.

Silva, P. V. B. (2012) *O Silêncio como estratégia ideológica no discurso racista brasileiro. Currículo sem Fronteiras*, *12* (1), 110-129.

Souza, F. S. (2006). *Afro-descendência em Cadernos Negros e Jornal do MNU*. 1ª edição, Belo horizonte: Autêntica.

Thompson, J. B. (2007) *Ideologia e cultura moderna: teoria social e crítica na era dos meios de comunicação de massa*. 7 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Torres, N. M. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel (Org.), *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 93-126). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

Van Dijk, T. (2008). (Org.). *Racismo e discurso na América Latina*. São Paulo: Editora Contexto.

Van Dijk, T. (2015). *Discurso e poder*. 2.ed. São Paulo: Editora Contexto.

Walsh, C. (2007). Interculturalidad y Colonialidad del Poder: Un pensamiento y posicionamiento "otro" desde la diferencia colonial. In S. Castro-Gómez, Santiago, & R. Grosfoguel (Org.), *El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 47-62). Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.

O LUGAR DA ORALIDADE EM LIVROS DIDÁTICOS BRASILEIROS RECOMENDADOS PELO PROGRAMA NACIONAL DO LIVRO DIDÁTICO

Leandro Alves dos Santos

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Instituto de Letras, Programa de Pós Graduação em Letras. leandro-alvess@hotmail.com. Rio de Janeiro, Brasil.

Amelia Escotto do Amaral Ribeiro

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Departamento do Ciências e Fundamentos da Educação. febf.gelcs@gmail.com. Rio de Janeiro, Brasil.

Resumo:

Diante de uma educação escolar marcada predominantemente por práticas que objetivam desenvolver a linguagem escrita, questiona-se o lugar e o papel da linguagem oral nas relações de ensino-aprendizagem da língua. Estudos em Língua Portuguesa sobre o universo da leitura e da escrita (Marinho, 2010; Goulart, 2001; Dionísio, 2006; Marcuschi, 2005, Kleiman, 1995; Tfouni, 2002; Yunes, 2009) sinalizam a importância da oralidade no desenvolvimento da linguagem escrita e, de alguma forma, corroboram com a ideia da relação intrínseca entre oralidade e escrita. No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa pontuam como finalidade do ensino de língua, nos anos iniciais, a expansão das possibilidades do uso da linguagem. Reconhecem a linguagem verbal como atividade discursiva que abrange as habilidades linguísticas básicas: ler, escrever, falar e ouvir. Estas práticas, na maioria das vezes, são sugeridas pelos livros didáticos. Entendendo os livros didáticos como documentos que materializam uma proposta de ensino-aprendizagem baseada no desenvolvimento da linguagem, o presente estudo investiga se as proposições didáticas em materiais selecionados pelo Plano Nacional do Livro Didático exploram e sistematizam a proficiência das habilidades relacionadas à linguagem oral assim como fazem com a leitura e a escrita. Inspirando-se nos princípios da pesquisa descritivo-documental, analisam-se livros didáticos, distribuídos pelos programas de 2001, 2004 e 2010. Os resultados revelam o predomínio das atividades relacionadas às habilidades de leitura e escrita e o esvaziamento da habilidade da escuta, e que atividades relacionadas à Linguagem oral, quando contempladas, associam-se, principalmente, à leitura e à escrita

Palavras-chave:

Habilidades linguísticas; oralidade e escrita e livros didáticos.

Introdução

As sociedades contemporâneas, quase que em sua totalidade, estão imersas numa cultura grafocêntrica, cujo poder da palavra escrita se constrói para além das capacidades individuais do uso da leitura e da escrita. Diante desse forte apelo para a construção de uma sociedade letrada, entende-se que a escola é um dos principais espaços de formação dos indivíduos e, por conseguinte, responsável por sistematizar a sua inserção no mundo letrado. Contudo, o que se pode observar é um número expressivo de estudantes que não aprende a ler na escola brasileira ou, embora dominem as habilidades básicas necessárias, não demonstram ser capazes de dominar com eficácia a escrita e a leitura na dimensão de seu uso social mais amplo para além do contexto escolar.

Diante desse cenário de insucesso, considerando o protagonismo do espaço escolar, e buscando entender os processos pelos quais os indivíduos se inserem no mundo da leitura e da escrita, a década de 80 assistiu a uma profusão de estudos sobre a efetividade da escola na promoção da aprendizagem da leitura e da escrita. Dentre estes, os estudos sobre letramento exercem forte influência na discussão a esse respeito.

Nesta perspectiva de que os estudos sobre letramento surgem com a prerrogativa de entender os caminhos pelos quais os sujeitos se inserem no universo da leitura e da escrita e entendendo que essa inserção passa pelo desenvolvimento da linguagem, cabe pensar como objeto de estudo desse trabalho, a construção da relação oralidade e escrita na formação desses sujeitos. Compreender a relação oralidade e escrita sob o viés da linguagem significa entender como essa relação se constrói nos processos de promoção de ensino e aprendizagem das quatro habilidades linguísticas básicas: ouvir, falar, ler e escrever.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa para o primeiro segmento do Ensino Fundamental pontuam como uma das finalidades do ensino de língua expandir as possibilidades do uso da linguagem. Embora os PCN de Língua Portuguesa apontem para o entendimento de que a oralidade e a escrita devem caminhar juntas na promoção das relações de ensino-aprendizagem da língua, percebe-se que a educação escolar continua marcada pelo predomínio de práticas

que objetivam desenvolver a linguagem escrita. Estas práticas, na maioria das vezes, são sugeridas pelos livros didáticos.

Assim, entendendo os livros didáticos como documentos que materializam uma proposta de ensino-aprendizagem baseada no desenvolvimento da linguagem, o presente estudo investiga se as proposições didáticas em materiais selecionados pelo Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) exploram e sistematizam a proficiência das habilidades relacionadas à linguagem oral assim como fazem com a leitura e a escrita.

Para melhor atender aos propósitos desse estudo, considerou-se a pesquisa descritivo-documental a partir de uma perspectiva qualitativa de análise e tratamento dos dados como a mais indicada. Toma-se como universo da pesquisa obras de Língua Portuguesa para o primeiro segmento do Ensino Fundamental, selecionadas do Programa Nacional do Livro Didático dos anos de 2001, 2004 e 2010, identificadas, na seção sobre os resultados da pesquisa, como LD1, LD2 e LD3, respectivamente.

A fim de coletar e apresentar os dados de forma mais organizada, foram elaboradas matrizes inspiradas nas propostas de tratamento didático para o desenvolvimento das linguagens orais e escritas previstas nos PCN. Devido ao recorte proposto nesse artigo, apresentam-se as matrizes relacionadas às habilidades de fala e escuta, como poderá ser observado na seção que trata da apresentação e discussão dos resultados.

Inicialmente, enfoca-se a questão da relação entre oralidade, ensino-aprendizagem de língua e letramento. Em seguida, evidencia-se o que está proposto nos PCN de Língua Portuguesa quanto aos objetivos de ensino da língua e o lugar da oralidade no documento. Por fim, apresentam-se os resultados obtidos a partir da investigação nos materiais didáticos.

Oralidade, ensino-aprendizagem de língua e letramento escolar: uma relação necessária.

Entender o lugar e o papel da oralidade nas relações de ensino-aprendizagem da língua significa reconhecer que o mais importante do que identificar primazias ou superioridades entre as modalidadesda linguagem, é esclarecer a natureza das práticas sociais que envolvem o uso da língua.

Foi justamente na busca por uma nova perspectiva de letramento, que as discussões sobre a oralidade ganharam um tom especial nos campos de investigação de muitos autores brasileiros. Marinho (2010), Rojo (1995), Terzi (1995), Smolka (1993), Possenti (1996), entre outros, de alguma forma, procuram sinalizar em seus estudos, que o desenvolvimento da linguagem oral deve estar presente nas relações de ensino-aprendizagem da língua.

Quando se fala em desenvolvimento da oralidade e da escrita no contexto escolar, entende-se que o ensino-aprendizagem da língua deve procurar desenvolver as habilidades linguísticas básicas: ouvir, falar, ler e escrever. O desenvolvimento de referidas habilidades contribui para a formação de um sujeito que é capaz de fazer uso adequado da língua em diferentes contextos sociais.

A relação oralidade e letramento torna-se mais sólida na medida em que se compreende o letramento como "conjunto de práticas sociais orais e escritas de uma sociedade, em diferentes instituições [...] como formas sociais de expressão, entre elas a expressão em língua escrita" (GOULART, 2006, p. 458).

Nessa perspectiva, o conceito de letramento pode instituir-se na interface com a oralidade, uma vez que permite examinar as relações e os significados que as crianças e os adultos estabelecem com o texto escrito. Para Marinho (2010, p. 81):

> São inúmeros os estudos que apontam essa interdependência entre as práticas de escrita e de oralidade, entre eles o de Heath, ao propor que o evento de letramento permite examinar as formas e funções das tradições orais e letradas e as relações coexistentes entre a linguagem falada e escrita. Para essa autora os eventos de fala podem repetir, reforçar, ampliar, ajustar ou contradizer o que está escrito.

A relação letramento e oralidade, de acordo com Rojo (1995), é mais profunda, sendo a segunda como elemento fundador da primeira durante a infância. Em suas pesquisas aponta que via oralidade, a criança constitui sua relação com a escrita.

A condição de um sujeito letrado é pressuposta, como destaca Goulart (2001) como intimamente relacionada tanto a discursos que se elaboram em diferentes instituições e em práticas sociais orais e escritas, quanto a muitos objetos, procedimentos, atitudes, como formas sociais de expressão, entre elas a expressão em língua escrita.

Dentro desta concepção de sujeito letrado, Dionísio (2006) ressalta que o sujeito letrado é formado por práticas de letramento que o inserem nos múltiplos domínios da vida, que em associação com o uso da linguagem adequada, aos modos de falar e ouvir e não somente ler e escrever, possibilitam ao sujeito modos próprios de usar determinados objetos, símbolos, ferramentas, tecnologias, entre outros. Dionísio (2006, p.42) acrescenta que "[...] ser letrado num determinado domínio de prática é possuir e poder exibir traços pessoais que estão para além dos estritamente relativos às habilidades e processos de manipulação da palavra escrita".

Ao discutir a constituição de um sujeito leitor, Yunes (2009) reconhece que a oralidade permeia a leitura de mundo das crianças antes mesmo delas dominarem o código escrito. E acrescenta afirmando que a oralidade:

> deve ser explorada e muito na educação escolar. Saber falar o que se quer dizer e de forma que os outros o entendam é exercício importante para dominar o discurso que se começa e esboçar no uso que cada um faz da língua, na intenção de se expressar e se comunicar com os outros. (Yunes, 2009, p. 13)

Outros autores compartilham da perspectiva social do desenvolvimento das duas modalidades de linguagem como práticas sustentadoras. Para Amorim (2002), as vozes que se deixam ouvir, nas falas dos alunos, indicam a relação deles com atividades de leitura e produção escrita. Uma ferramenta indispensável nas práticas de letramento é a metalinguagem ou metaconhecimento, de acordo com Gee (1999), falar sobre, descrever e explicar são atividades que auxiliam as pessoas a analisar os eventos de letramento, para, então, terem possibilidades de fazer escolhas nesses eventos.

Alguns pesquisadores defendem o uso consciente da oralidade como suporte para o aprendizado e domínio da língua escrita. Entendem que a fala deve ser usada

como um ato de reflexão sobre a própria linguagem. Lacerda (1995) entende que o aprendizado de uma língua se instaura a partir das negociações de sentido (implícitas e explícitas) no desenvolvimento da interlocução, ou seja, através da reflexão sobre as expressões linguísticas utilizadas, o sujeito apreende a estrutura da língua e suas formas de manifestação. Processo este instaurado numa dinâmica discursiva e dialógica. Reforçando a ideia da dinâmica dialógica no processo de aprendizado da língua, para Geraldi (1999, p.43) "[...] a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução. É no interior de tal funcionamento que se pode procurar estabelecer regras de tal jogo". Dessa maneira, é através da interlocução que os sujeitos, no caso os alunos, reconhecem e estabelecem parâmetros para a utilização adequada de sua linguagem.

Smolka (1993) considera também a interação e a interlocução peças chaves para o processo de alfabetização/letramento. Para a autora a sucessão de momentos discursivos, de interlocução e interação verbal, nas suas formas orais e escritas são fundamentais no processo de aprendizagem da língua escrita. Possenti (1996) destaca que as crianças são capazes de produzir períodos complexos e consideram o contexto em tal produção. Isto porque elas ouvem, falam e são corrigidas no seu processo de aquisição da fala. O autor defende ainda que o caminho para se garantir uma eficácia no processo de escolarização da língua é o de "imitar" da forma mais próxima possível as atividades linguísticas do cotidiano. Da mesma maneira em que a criança é corrigida em seu processo de aquisição da fala, ela também deve ser corrigida em seu processo de aquisição da língua escrita.

Como apontado de forma preliminar, a interface oralidade e letramento é reconhecida como necessária para o desenvolvimento da linguagem e devem estar presentes na relação de ensino-aprendizagem.

A oralidade nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa e o Plano Nacional do Livro Didático.

Apresenta-se a questão da oralidade nos documentos norteadores da educação brasileira, uma vez que servem de parâmetros para a implementação de

práticas educativas que garantam aos educandos conhecimentos que lhes permite constituir-se como cidadãos através do uso e entendimento adequado da linguagem.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN - são referências curriculares para os Ensinos Fundamental e Médio do país, elaboradas pelo Governo Federal. Têm por objetivo estabelecer uma referência curricular e apoiar a revisão e/ou a elaboração da proposta curricular dos sistemas de ensino ou de suas escolas integrantes. Foram publicados no Brasil em 1998, baseados no Sistema espanhol, contudo os PCN apesar de ter sido baseado nesse sistema trazem uma realidade diferenciada direcionada ao contexto brasileiro. São apresentados por disciplinas do núcleo básico comum e trabalham com a proposta de temas transversais a serem incorporados nas áreas já existentes.

Os PCN de Língua Portuguesa pontuam em sua apresentação que o domínio da língua oral e escrita é requisito fundamental na formação discente, pois possibilita uma inserção efetiva na sociedade com a qual o aluno "[...] se comunica, tem acesso à informação, expressa e defende pontos de vista, partilha ou constrói visões de mundo, produz conhecimento." (BRASIL, 1998, p.15) É importante sinalizar que os PCN situam o processo de aprendizagem da leitura e da escrita dentro do ensino de Língua Portuguesa.

O documento ressalta ainda que a escola "[...] tem a responsabilidade de garantir a todos os seus alunos o acesso a saberes linguísticos, necessários para o exercício da cidadania, direito alienável de todos" (BRASIL, 1998, p.17). Quando se refere à necessidade do domínio de saberes linguísticos, os PCN aludem a um espectro maior que engloba o saber dominar a linguagem verbal, entendida como uma atividade discursiva que se desdobra no desenvolvimento da linguagem oral e da linguagem escrita. Assim, de acordo com o PCN,

> Quando se afirma, portanto, que a finalidade do ensino de Língua Portuguesa é a expansão das possibilidades do uso da linguagem, assume-se que as capacidades a serem desenvolvidas estão relacionadas às quatro habilidades linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. (Brasil, 1998, p. 35)

Dentre os objetivos para o Ensino de Língua Portuguesa para o Primeiro Ciclo, encontram-se dois relacionados especificamente à oralidade. De acordo com o documento, as práticas educativas devem garantir ao aluno a capacidade de:

> • utilizar a linguagem oral com eficácia, sabendo adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram conversar num grupo, expressar sentimentos e opiniões, defender pontos de vista, relatar acontecimentos, expor sobre temas estudados;
>
> • participar de diferentes situações de comunicação oral, acolhendo e considerando as opiniões alheias e respeitando os diferentes modos de falar. (Brasil, 1998, p.68)

Com relação aos conteúdos relacionados ao desenvolvimento da fala e da escuta pelos alunos, os PCN apontam que, para garantir os objetivos propostos se fazem necessárias atividades cujos conteúdos contemplem:

> Narração de fatos considerando as relações de tempo e causa.
>
> Narração de histórias conhecidas, observando as características do texto-fonte.
>
> Em situação de diálogo, saber ouvir com atenção, formular e responder perguntas, observando o assunto tratado.
>
> Em situações de diálogo, manifestar e acolher opiniões e saber propor temas.
>
> Adequação do discurso ao nível de conhecimento prévio de quem ouve.
>
> Exposição oral usando suporte escrito com auxílio do professor.
>
> Escuta de textos lidos pelo professor.
>
> Interesse por ouvir relatos de sentimentos, experiências, ideias e opiniões.
>
> Saber analisar a produção oral, alheia e própria (com ajuda).
>
> Escuta atenta de diferentes textos produzidos na comunicação direta ou mediada por telefone, rádio ou televisão, considerando a intencionalidade do locutor. (Brasil, 1998, p.74-75)

Existe um traço comum que permeia as proposições didáticas, os objetivos e os conteúdos a serem trabalhados no desenvolvimento da proficiência da Língua Oral: a dimensão do uso social da linguagem. Justamente nessa dimensão que se sustenta a interface com os pressupostos do letramento.

Como parte das políticas públicas, o Programa Nacional do Livro Didático surge como um mecanismo de viabilizar os propósitos de promoção do desenvolvimento da linguagem, sinalizados nos PCN. Os livros didáticos selecionados pelos programas servem para auxiliar o trabalho em sala de aula, tornando-se uma ferramenta importante na relação de ensino-aprendizagem da língua.

Vale lembrar que em muitos contextos o livro didático se torna a única ferramenta de mediação entre professores, alunos e o conhecimento. Ainda assim, é alvo de severas críticas por parte dos professores. Em especial dos professores dos anos iniciais da escolarização que buscam nos livros, atividades que os instrumentalizem no ensino de língua.

O Programa Nacional do Livro Didático se caracteriza como uma das políticas públicas implantadas pelo Estado Brasileiro relacionada à garantia de demandas em matéria de Educação, previstas na Constituição Federal.

Tem como um dos seus objetivos a oferta universal de livros gratuitos de boa qualidade a professores e alunos como forma de apoio ao processo de ensino-aprendizagem desenvolvido em sala de aula. Desta forma, o PNLD se torna um mecanismo de viabilizar os propósitos de promoção do desenvolvimento da linguagem, sinalizados nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa.

Desde 1996, o Programa desenvolve um processo de avaliação pedagógica das obras inscritas em parceria com as universidades públicas que se responsabilizam pela avaliação nas diversas áreas. Deste modo, a dinâmica do programa consiste, primeiramente, em num processo de seleção e avaliação das obras didáticas enviadas pelas editoras de acordo com os critérios estabelecidos pelo programa. Posteriormente, avaliado o material, monta-se um guia, denominado Guia do Livro Didático do referido ano. Este guia é enviado às unidades de educação, que, após discussões e reflexões das obras ali contempladas optam por algumas opções. A unidade escolar receberá o material pretendido, dentro das possibilidades, e terá de usá-lo por três anos, período de vigência de cada programa.

O lugar da oralidade: o que revela a análise dos livros didáticos?

Em um primeiro momento, apresentam-se os resultados obtidos considerando a relação entre as atividades nos livros didáticos investigados e as proposições para o desenvolvimento das habiliades línguísticas relacionadas à linguagem oral (fala e escuta), sinalizadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa do 1° Ciclo do Ensino Fundamental.

Em seguida, busca-se evidenciar como as habilidades que buscam a desenvolver a linguagem oral se articulam com as que buscam desenvolver a linguagem escrita nos materiais investigados.

No que diz respeito à **habilidade linguística da fala**, o Quadro 1, a seguir, ilustra o quantitativo e a natureza das atividades que buscam desenvolver a habilidade linguística da fala encontrada nos livros didáticos.

Quadro 1 – Distribuição de atividades por conteúdos relacionados à habilidade da fala nos livros didáticos LD1, LD2, LD3

Habilidade linguística	Atividades e conteúdos relacionados ao desenvolvimento da fala	Número de Atividades		
		LD1	LD2	LD3
FALA	F1 Narração de fatos considerando as relações de tempo e causa.	3	---	8
	F2 Narração de histórias conhecidas, observando as características do texto-fonte.	--	---	5
	F3 Em situação de diálogo, saber ouvir com atenção, formular e responder perguntas, observando o assunto tratado.	21	10	20
	F4 Em situações de diálogo, manifestar e acolher opiniões e saber propor temas.	--	2	6
	F5 Adequação do discurso ao nível de conhecimento prévio de quem ouve.	--	---	---
	F6 Exposição oral usando suporte escrito com auxilio do professor.	3	---	6

Fonte: O autor, 2013.

Observa-se que as atividades predominantes nos três livros didáticos são aquelas que propõem situações de conversa em que os alunos respondem oralmente a perguntas previamente formuladas sobre um determinado assunto (item F3). Embora o item F3 indique também "saber formular perguntas", não há indicações nos livros didáticos de atividades que estimulem tal proposição. Observe o exemplo a seguir:

> 1. Agora que você já sabe por que o nome da ovelha é Maria-vai-com-as-outras? Converse com seus colegas sobre isso.
>
> 2. Quem sabe onde fica o Pólo Sul? Como será que é lá?
>
> 3. Quem sabe o que é um deserto?
>
> (Miranda, & Rodrigues, 1998, p. 42)

Conforme apontado no Quadro 1, as atividades que propõem a narração de fatos considerando as relações de tempo e causa (item F1) estão pouco contempladas no LD1. Estão baseadas na produção de histórias criadas/inventadas pelos alunos de forma individual ou coletiva. Ainda dentro da temática da narração, apenas no LD3 há indicações de narração de histórias conhecidas, observando as características do texto-fonte (item F5).

No que diz respeito às atividades de exposição oral usando suporte escrito (item F6), observa-se que elas aparecem no LD1 e no LD3. No LD1 estão baseadas na exposição de histórias infantis criadas pelos alunos. No LD3, elas aparecem relacionadas à exposição de textos elaborados a partir de um gênero textual previamente definido. Na unidade 1, após apresentarem para a turma uma lista telefônica produzida com os contatos mais importantes para cada grupo, os alunos devem reunir suas listas, criar uma única apresentá-la e expô-la no mural da escola. (Miranda, C. 2008, p.13)

Interessante observar que os LD2 e LD3 apresentam também proposições de situações de diálogo em que o aluno tenha que manifestar e acolher opiniões e saber propor temas, de acordo com o item F4 do Quadro 1. Observa-se no LD3, como exemplo, que após a leitura de tirinhas apenas com imagens, o livro didático apresenta a seguinte atividade: "Na sua opinião, de que outra forma você poderia

contar essa mesma história? Converse com seus colegas e com o professor" (Miranda, C. 2008, p.75).

De acordo com o Quadro 1, as proposições de situações de diálogo parecem ter sido escolhidas como atividades predominantes para o desenvolvimento da habilidade de fala em todos os livros didáticos. Nota-se também que o LD3 contempla cinco dos seis itens do Quadro 1, sinalizando que o material procurou explorar outras proposições didáticas para estimular o desenvolvimento da habilidade em questão.

Os dados obtidos pela análise nos livros didáticos permite identificar outros tipos de atividades que não estão relacionadas diretamente as proposições didáticas apontadas pelos PCN de Língua Portuguesa para a habilidade da fala.

A respeito dessas atividades, o LD1 apresenta seis atividades de interpretação oral de textos ou respostas em voz alta às perguntas feitas pelo professor. Com igual quantidade, o LD1 também se utiliza da leitura oral de texto como atividade relacionada à habilidade da fala.

O LD2 também apresenta atividades de interpretação oral de textos/ repostas em voz alta às perguntas feitas pelo professor e leitura oral de texto (três atividades para cada). O LD2 explora outros tipos de atividades relacionadas à habilidade da fala não contempladas no LD1. Os registros de atividades que utilizam a conversa e a leitura de palavras ou frases com finalidade de resolução de exercícios sobre aspectos gramaticais, análise e reflexão sobre a língua somam dezoito proposições. Veja o exemplo a seguir:

> Fale sapato em voz alta. observe o som do s.
>
> Depois, fale rosa e perceba o som do s. converse com seu professor e seus colegas sobre o que você notou.
>
> (Franco, O. 2001, p. 48)

Dentre as atividades não estão relacionadas diretamente as proposições didáticas apontadas pelos PCN, o LD1 apresenta um tipo de atividade associada à habilidade da fala não contemplada nos livros didáticos anteriores. Ela se refere à

produção de textos relacionados aos gêneros orais, como debate, enquete e entrevista (quatro atividades).

O LD3 também apresenta atividades relacionadas à interpretação oral de textos (quatro atividades) e o uso de conversa e leitura de frases e palavras com finalidade de análise sobre aspectos da língua (oito atividades). Após a leitura de uma parlenda, o LD3 propõe ao aluno: "Converse com seu colega: por que as palavras da parlenda estão escritas com as sílabas separadas?" (Miranda, 2008, p.114).

Vale destacar o LD3 abre mão de propor atividades de leitura oral de textos escritos, item contemplado nos LD1 e LD2.

As atividades de interpretação oral de textos, repostas em voz alta às perguntas feitas pelo professor e leitura oral de texto se distanciam das proposições didáticas sinalizadas para o desenvolvimento da habilidade linguística da fala, apontadas pelos PCN. A fala prevista nesses tipos de atividades não se sustenta numa perspectiva comunicativa interativa, se coloca de forma unidirecional e sem um propósito comunicativo bem definido. De acordo com os PCN o trabalho de Língua Oral deve apoiar-se na dimensão do uso social da linguagem.

A respeito da fala uniderecionada, Sacristán (2005) destaca que ela é o expoente de uma pedagogia tradicional e se afasta da sua essência comunicativa e dialógica. Uma tentativa de desenvolver a habilidade da fala sob uma perspectiva de "saber dizer e de forma que os outros entendam" (Yunes, 2009), pode ser encontrada no item F3 do Quadro 1 (Em situação de diálogo, saber ouvir com atenção, formular e responder perguntas, observando o assunto tratado.)

As atividades sustentadas no diálogo foram as mais predominantes nos três livros didáticos. Embora tenha valido o esforço de aproximar-se de uma situação de comunicação interativa, nas referidas atividades o aluno é paciente de proposições de diálogo previamente formuladas. Com isso, esvazia-se o que os PCN apontam para o uso da linguagem oral de forma eficaz na qual saber expressar sentimentos e opiniões, defender ponto de vistas, e poder tomar decisões sobre os encaminhamentos.

A carência de atividades que estimulem a exposição oral usando suporte escrito (F1) e a narração de fatos considerando as relações de tempo e causa (F6) esvazia a possibilidade de tomar a habilidade da fala como uma ferramenta que, devidamente desenvolvida, permita ao aluno saber expressar-se oralmente em diferentes contextos que perpassam desde as situações mais cotidianas às mais formais, conforme prevê os PCN. Mais que estimuladas, exposição oral e a narração precisam ser entendidas como passíveis de tratamento didático, ou nas palavras de Sacristán (2005) passiveis de especialização.

No que refere à **habilidade linguística da escuta**, o Quadro 2 sistematiza os dados obtidos relativos à habilidade de escuta nos livros didáticos analisados.

Quadro 2 – Distribuição de atividades por conteúdos relacionados à habilidade da escuta nos livros didáticos LD1, LD2, LD3.

Habilidade linguística	Atividades e conteúdos relacionados ao desenvolvimento da escuta	Número de Atividades		
		LD1	LD2	LD3
ESCUTA	E1 Escuta de textos lidos pelo professor	4	6	10
	E2 Interesse por ouvir relatos de sentimentos, experiências, ideias e opiniões.	---	---	---
	E3 Saber analisar a produção oral, alheia e própria (com ajuda).	---	---	---
	E4 Escuta atenta de diferentes textos produzidos na comunicação direta ou mediada por telefone, rádio ou televisão, considerando a intencionalidade do locutor	---	---	---

Fonte: O autor, 2013.

De acordo com o Quadro 2, o único item que aparece nas atividades que buscam desenvolver a habilidade de escuta, nos três livros didáticos, consiste em escutar textos ou partes de textos lidos pelo professor (E1).

Observa-se no que o quantitativo de atividades que visam desenvolver a habilidade de escuta nos três livros é muito baixo se o comparamos à habilidade da fala, conforme aponta o Quadro 1, apresentado anteriormente.

Além de pouco expressivas, as atividades de escuta do LD1 estão centradas no professor. O exemplo a seguir, retirado do LD1, mostra uma atividade em que a professora vai enunciar uma série de instruções: "A professora vai mandar fazer várias coisas e todos devem obedecer! Para começar, todos os alunos devem ficar em pé. Atenção! [...]" (Miranda, C.; Rodrigues, M. 1998, p. 96)

Outro exemplo dessa escuta centrada no professor pode ser encontrada no LD2. Após conversarem sobre algumas fábulas, o livro apresenta a seguinte proposição de leitura: "Seu professor vai ler uma dessas histórias. Ouça-a com atenção!" (Franco, O. 2001, p. 33).

Infelizmente, o saber "ouvir" não aparece como uma proposição didática significativa no desenvolvimento da linguagem oral nos materiais investigados. Entender o ouvir como concentrar a atenção no que outro vai dizer (Yunes, 2009) significa entender que essa habilidade, assim como a fala, precisa ser especializada.

Mais que escutar textos lidos pelo professor (E1), o ouvir precisa tomar uma dimensão maior de quem se dispõem a ouvir, uma disposição que requer uma postura corporal a apuração do olhar (Yunes, 2009). Neste entendimento, a habilidade linguística do ouvir toma uma dupla perspectiva: auditiva e visual da qual escutar textos lidos pelo professor não dá conta de desenvolvê-la.

A ausência de atividades que estimulem didaticamente o interesse por ouvir relatos de sentimentos, experiências, ideias e opiniões e saber analisar a produção oral alheia e a própria corrobora ainda mais para o deficiente encaminhamento pedagógico do desenvolvimento da habilidade de escuta nos livros didáticos, sinalizado acima.

A escuta centrada no professor e a ausência de atividades que estimulem a escuta atenta de diferentes textos produzidos na comunicação direta ou mediada por telefone, rádio ou televisão, considerando a intencionalidade do locutor afastam o ouvir de uma situação efetivamente comunicativa.

O ouvir entendido como atividade de reconhecimento dos elementos da língua numa perspectiva de interação considerando a força comunicativa enquanto amostras de uso prevê um tratamento didático para essa habilidade que procure

oferecer uma maior sorte de textos produzidos pelos diferentes veículos da comunicação com as quais o ouvinte interage.

Embora o foco de análise desse trabalho esteja vinculado às habilidades relacioandas à linguagem oral, considerou-se relevante sinalizar alguns dados pertinentes à linguagem escrita, tendo em vista que esses contribuem para um melhor entendimento do que se investiga nesse estudo.

Assim, a Tabela A, apresenta o quantitativo de atividades analisadas por habilidade linguística nas três obras didáticas selecionadas para apresentação desse estudo.

Tabela A – Distribuição do quantitativo de atividades por habilidade linguística nos LD1, LD2 e LD3.

	LD1		LD2		LD3	
Habilidade linguística	N	%	N	%	N	%
Fala	39	17	36	25	61	26
Escuta	4	2	6	4	10	4
Leitura	56	25	48	32	93	39
Escrita (produção textual)	27	56	18	39	10	31
Escrita (demais)	101		40		64	
Total	227	100	148	100	238	100

Fonte: O autor, 2013.

Conforme apresentado na Tabela A, as habilidades que buscam desenvolver a linguagem oral aparecem, em todas as obras, em quantidades bem inferiores as que buscam desenvolver a linguagem escrita.

Observa-se que os materiais didáticos que se propõem, de alguma forma, servir de instrumento para o ensino e aprendizagem da língua deixam uma lacuna

no que diz respeito ao tratamento dado ao desenvolvimento das habilidades linguísticas relacionadas à linguagem oral.

Ao constatar que os dados apontam que as atividades que buscam desenvolver a linguagem oral ocupam cerca de um quarto das proposições didáticas nos livros didáticos pesquisados, questiona-se se a escrita ainda não ocupa uma condição privilegiada na construção e transmissão do conhecimento.

Ainda que a escrita apresente essa condição privilegiada, reconhece-se que a oralidade ocupa, ao lado da escrita, o grande meio de expressão e de atividade comunicativa, como aponta Marcuschi (2005). A importância da interface oralidade-escrita é sinalizada por autores como Rojo (1995), Marinho (2010), Terzi (1995), como fundamentais para o desenvolvimento da linguagem.

A partir de agora, apresentam-se algumas tendências identificadas a partir do estudo de como as habilidades que buscam desenvolver a linguagem oral se articulam com as que buscam desenvolver a linguagem escrita nos materiais investigados. Buscou-se investigar se as atividades propostas nos materiais estavam relacionadas umas as outras e de que forma essa relação acontecia. Referidas tendências estão ilustradas no Quadro 3, a seguir:

Quadro 3 – Tendências das articulações entre as habilidades linguísticas segundo os tipos de atividades propostas nos livros didáticos.

Habilidades	Tendências identificadas	Tipo de atividades predominantes
Escuta	Predomínio das articulações com a escrita	Resolução de exercícios gramaticais ou de análise e reflexão sobre a língua
Fala	Predomínio das articulações com a escrita	Resolução de exercícios sobre aspectos gramaticais, análise e reflexão sobre a língua.
	Registros significativos de articulação com a leitura	Conversa sobre o conteúdo temático da leitura.
Leitura	Predomínio das articulações com a escrita	Interpretação textual e resolução de atividades gramaticais, de análise e reflexão sobre a língua.

Fonte: O autor, 2013.

A primeira é que as articulações que envolvem a habilidade linguística da escuta são praticamente insuficientes quando as comparamos das demais habilidades, sendo a articulação escuta-escrita a predominante nos três livros didáticos. Além de pouco exploradas, as atividades relacionadas à escuta dialogam pouco com as relacionadas à fala. Sobre a importância desse diálogo, Yunes (2009), coloca o ouvir como primeiro passo de uma situação de comunicação pautada no diálogo. A palavra ouvida pelo receptor se transforma e o coloca em posição de emissor. A troca de posições, para a autora, acelera o pensamento, estimula o convívio e a cooperação. Assim, uma situação de diálogo que implicasse não somente o saber falar, mas o saber ouvir de forma atenta e ordenada contribuiria muito para o desenvolvimento da linguagem oral e, por conseguinte,da linguagem escrita.

A segunda tendência identificada consiste no fato das atividades que buscam desenvolver a fala ora se relacionarem com a leitura, ora com a escrita, sendo essa última relação a que tem maior registro, conforme sinaliza o Quadro 3.

Cabe lembrar que a articulação entre fala e escrita está pautada no uso da fala como majoritariamente em atividades em que os alunos precisam falar ou conversar com a finalidade de resolução de exercícios sobre aspectos gramaticais, análise e reflexão sobre a língua, em seguida, ainda de maneira pouco expressiva, aquelas que antecedem uma produção textual. Já a relação fala-leitura pauta-se principalmente nas atividades de conversa sobre o conteúdo da leitura.

As articulações entre as atividades relacionadas à habilidade de fala com as que buscam desenvolver a linguagem escrita são um sinal do entendimento de que, de acordo com Terzi (2005) a experiência linguística da oralidade influencia a compreensão e o funcionamento da linguagem escrita. Rojo (1995) recorda que através da oralidade a criança participa das práticas de leitura e escrita antes mesmo de iniciar seu processo de letramento.

Entretanto, como destaca Terzi (2005), a experiência obtida com a linguagem escrita (leitura e escrita) também influência o desenvolvimento da

linguagem oral, enriquecendo-a. Nesse sentido, os materiais sinalizados demonstram, em termos comparativos, uma lacuna, na medida em que as proposições de oralidade parecem estar somente a serviço da leitura e da escrita.

Esta lacuna pode ser evidenciada por uma terceira tendência. .A relação leitura-escrita é sem dúvida a mais recorrente das articulações entre as habilidades linguísticas. Uma relação pautada, sobretudo, na ideia de ler para interpretar textos ou resolver atividades gramaticais, de análise e reflexão sobre a língua.

Os dados sinalizam que as articulações entre as habilidades linguísticas apontam mais uma vez para o predomínio das atividades relacionadas à linguagem escrita (leitura e escrita) nas proposições didáticas investigadas. Esse resultado se aproxima do que Sacristán (2005) aponta como meta da educação escolar: o domínio e o exercício da leitura e da escrita.

Reconhece-se, porém, um esforço em introduzir o desenvolvimento da linguagem oral nas proposições didáticas analisadas. Mesmo porque, os PCN apontam como finalidade do ensino de língua o desenvolvimento da linguagem numa perspectiva comunicativa em que se considerem as quatro habilidades linguísticas básicas: ouvir, falar, ler e escutar.

Nesse movimento, os dados evidenciaram que as atividades que buscam desenvolver a linguagem oral ora se aproximam das indicações sinalizadas nos PCN, ora tomam outros contornos que se afastam de uma perspectiva de comunicação que preconize a interface com o outro. Justamente no afastamento da essência comunicativa e dialógica da linguagem oral, as atividades que buscam desenvolver as habilidades de fala e de escuta podem reproduzir uma espécie de verbalismo vazio, na qual a fala unidirecionada e a escuta centrada no professor fazem parte.

Em seu conjunto os dados sinalizam para o predomínio das atividades de leitura e escrita, o esvaziamento da habilidade da escuta. Também revela que as atividades relacionadas à Linguagem oral, quando contempladas, estão associadas, principalmente, à leitura e à escrita.

Considerações Finais

Investigar se o desenvolvimento da proficiência das habilidades relacionadas à linguagem oral recebem o mesmo tratamento didático daquelas que se relacionam à linguagem escrita permitiu identificar reflexos da trajetória da relação oralidade e escrita ao longo do processo de construção de evolução da humanidade.

O fato dos resultados indicarem que nos livros didáticos há uma preocupação maior em explorar as atividades de leitura e escrita parece ser um indicador de que a educação escolar ainda tem como meta o domínio do exercício da linguagem escrita. Isto possivelmente decorre do fato de por muito tempo o acesso à cultura escrita ter sido entendido como a solução para problemas sociais, a alfabetização passou a ser um dos indicadores do progresso das nações ocidentais. Além disso, como a fala e a escuta estão associadas às condutas próprias da condição humana, passam despercebidas como passiveis de serem "ensinadas" pelas propostas e práticas pedagógicas escolares.

Contudo, o desenvolvimento da linguagem oral é igualmente fundamental e deve ser passível de especialização. Deste modo, o resultado dessa investigação aponta para a necessidade de os materiais didáticos procurarem explorar mais as atividades relacionadas à habilidade da fala e da escuta. Quando se evoca a necessidade de melhor tratamento nas atividades relacionadas ao desenvolvimento da linguagem oral, entende-se que, além do aspecto quantitativo, o aspecto qualitativo precisa ser revisitado.

Investigar o desenvolvimento da proficiência das habilidades linguísticas nos livros didáticos permitiu observar que ainda há a necessidade de mais investigações sobre a relação oralidade e escrita. Estudos que se ocupem de investigar como as atividades de escuta, fala, leitura e escrita podem se articular na promoção de ensino e aprendizagem da língua portuguesa. Investigações que contribuam na elaboração de livros didáticos a fim de que busquem encontrar o equilíbrio qualitativo entre as proposições, de modo que a fala e a escuta recebam o mesmo tratamento dado à leitura e à escrita.

Referências bibliográficas

Amorim, M. (2002). *Vozes e silêncio no texto de pesquisa em Ciências Humanas*. São Paulo.

Brasil. (1998). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais (primeiro e segundo ciclo): língua portuguesa*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental.

_____. (2009). *Guia de livros didáticos: PNLD 2010: Apresentação*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

Dionísio, M. L. (2006). *Educação e literacias: Relatório para professor associado do grupo disciplinar de Metodologias da Educação, do Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho*. Braga (Portugal).

Franco, C. M.O. (2001). *Fios da linguagem para alfabetização e letramento*. São Paulo: Miguili.

Gee, J.P. (1999). *Social linguistics and literacies: ideology in discourses*. London: The Farmer Press.

Geraldi, J. W. (1999). Prática da Leitura na Escola. In J. W. Geraldi (Ed.), *O texto na sala de aula* (pp. 88-103). São Paulo: Ática.

Goulart, C. (2001). Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. *Revista Brasileira de Educação*, (18), 5-21.

_____. (2006). Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. *Ver. Bras. Educ, 11* (33), 450-462.

Kleiman, A. B. (Ed.). (1995). *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras.

Marcuschi, L.A. (1997). Concepção de língua falada nos manuais de português de 1º e 2º graus: uma visão crítica. *Trabalhos em Lingüística Aplicada,* (30), 39-79.

_____. (2001). Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos Comunicativos. In I. Signorini (Ed.), *Investigando a Relação oral/escrito e as teorias do letramento* (pp. 23-50). Campinas, SP: Mercado de Letras.

_____. (2005). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez.

Marinho, M. (2010). Letramento: a criação de um neologismo e a construção de um conceito. In M. Marinho, & G. T. Carvalho (Eds.), *Cultura escrita e letramento* (pp. 68-100). Belo Horizonte: Editora UFMG.

Miranda, C. (2008). *Aprendendo Sempre: letramento e alfabetização linguística*. São Paulo: Ática.

Miranda, C., & Rodrigues, D. M. L. (1999). *Linguagem Viva*. São Paulo: Ática.

Possenti, S. (1996). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado de Letras.

Smolka, A. L. B. (1993). *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez.

Terzi. S. B. (1995). A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In A. B. Kleiman (Ed.), *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita* (pp.91-118). Campinas: Mercado das Letras.

Tfouni, L. V. (2002). *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez.

TEMAS CARACTERIZADORES EM DUAS COLEÇÕES DE LÍNGUA PORTUGUESA APROVADAS NO PNLD-2014 E 2017

Maria Teresa Tezolini

UFPE, Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras. mttezolini@gmail.com. Recife, Brasil.

Mirella Silva Barbosa

UFPE, Universidade Federal de Pernambuco, Programa de Pós-Graduação em Letras. mirellabarbosa20@hotmail.com.Recife, Brasil.

Clecio dos Santos Bunzen Júnior (orientador)

UFPE, Universidade Federal de Pernambuco, Centro de Educação, Departamento de Técnicas e Métodos de Ensino (DMTE), Tutor PET-Letras (UFPE). clecio.bunzen@gmail.com. Recife, Brasil.

Resumo:

Este trabalho objetiva discutir os temas caracterizadores (meta)linguísticos e sociais de 02 coleções de Livros Didáticos de Português (Ensino Fundamental II). Desde a década de 80, temos observado o crescimento, da organização das unidades/lições/capítulos por *temas não linguísticos* que geram um centro de interesse do aluno por determinadas temáticas. Neste sentido, surgiram as seguintes problemáticas de pesquisa: (i) Os livros didáticos contemporâneos mantêm o trabalho pedagógico de ensino e aprendizagem de língua materna através de uma organização por temas sociais? (ii) Como os livros didáticos aprovados no PNLD 2014 e 2017 exploram as temáticas (meta)linguísticas e sociais em suas coleções? Esta pesquisa é respaldada nos estudos de Bunzen (2009; 2015); Moita Lopes (2009); Rojo (2005). Nossa análise terá como *corpus* duas coleções dos anos finais do Ensino Fundamental II, aprovadas recentemente pelo Ministério da Educação do Brasil no âmbito do PNLD (2014 e 2017), que iremos chamar de Livro (A) e Livro (B). Percebe-se que as coleções procuram manter um diálogo mais ou menos explícito com os Temas Transversais. Ao mesmo tempo, observa-se uma grande tendência em organizar os temas caracterizadores com base em gêneros textuais. Há ainda coleções que hibridizam, como é o caso do Livro (B), os temas sociais com temáticas (meta)linguísticas, fazendo com que os alunos tenham uma maior consciência do funcionamento dos gêneros, dos textos ou de fenômenos específicos da língua(gem). Em suma, ambas as coleções trazem discussões e contribuições, a depender da perspectiva do docente, para uma prática mais interativa, social e formadora.

Palavras-chave:

Língua Portuguesa; Livro Didático; Temas Caracterizadores.

O Livro Didático de Português: breves considerações

O Livro Didático de Português tem sido objeto de estudo ao longo do tempo devido à sua importância, pois ele é um material que configura as práticas de letramento na sala de aula, sendo, sobretudo, analisado tanto de forma *inter*como de forma *transdisciplinar.*

De modo geral, podemos afirmar que nosso grupo de pesquisa, (GPLDP) – Grupo de Pesquisa sobre Livro Didático de Português (UFPE – PE, Brasil) têm se debruçado sobre a história da disciplina escolar e dos Livros Didáticos de Português (doravante LDP) para compreender um aspecto bastante peculiar e ainda pouco estudado, a saber: como as coleções contemporâneas organizam suas unidades e seções didáticas a partir de temas caracterizadores sociais (diversidade cultural, desemprego, corrupção, meio ambiente, amor) e temas (meta)linguísticos (humor, história em quadrinhos, contos maravilhosos etc.).

As mudanças nos Livros Didáticos de Português no Brasil são históricas e marcadas por processos de rupturas e permanências. Nesse sentido, a problemática de pesquisa escolhida leva em consideração o processo complexo que envolve a seleção cultural e curricular, além da construção dos saberes escolares. No cenário brasileiro, várias mudanças são decorrentes do impacto do ponto de vista do processo de produção e de escolhas curriculares que a avaliação do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) instaura a partir da década de 90 do século XX (BUNZEN, 2009). Tanto os PCNs, quanto os critérios do PNLD se orientam para um currículo prescrito de língua materna que enfoca práticas de usos da língua(gem) e de reflexão sobre os usos. Ambas as políticas públicas apostam no *texto* como unidade de ensino e nos gêneros como objetos de ensino. Desta forma, elas reafirmam tendências anteriores ao documento oficial e já conhecidas no cenário acadêmico, tais como o *texto* como unidade de ensino e/ou a *diversidade textual* e *linguística* como destaque para o ensino da língua materna. Por outro lado, outras discussões começam a ser intensificadas através das propostas oficiais, tais como o ensino de gêneros orais e escritos organizados por projetos temáticos ou por sequências didáticas.

Em tal conjuntura, os livros didáticos brasileiros de Português começam a apresentar uma característica bastante peculiar que merece ser estudada, interpretada e compreendida por diferentes perspectivas. Temos observado o crescimento desde a década de 80 da organização das unidades/lições/capítulos por *temas sociais*, ou seja, temas geradores ou temas caracterizadores (como temos chamado no grupo de pesquisa) que geram um centro de interesse do aluno por determinadas temáticas.

Bunzen (2015), ao analisar a obra *Reflexão & Ação*, publicada na década de 80, de autoria de Marilda Prates, indica que temáticas como "democracia e política; direitos de todos; drogas, vício e poder; dinheiro e felicidade, a luta pela vida, o pai e a família, a pobreza e a riqueza" organizavam os textos para leitura, produções textuais, exemplos para análise gramatical e para as ilustrações que compunham cada capítulo. Neste sentido, surgem as primeiras problemáticas de pesquisa: (i) os Livros Didáticos contemporâneos mantêm o trabalho pedagógico de ensino-aprendizagem de língua materna através de uma organização por temas sociais? (ii) como os Livros Didáticos brasileiros contemporâneos exploram as temáticas sociais em suas coleções? (iii) como exploram os temas (meta)linguísticos?

Se um dos critérios do PNLD é o tratamento da *diversidade temática* pelos materiais didáticos impressos, ainda existem poucas pesquisas que se debrucem sobre uma análise de base histórica e discursiva no intuito de compreender o uso de temas sociais, presentes nas coleções atuais aprovadas. Além disso, observamos o crescimento do trabalho com temas metalinguísticos, ou seja, as unidades didáticas voltam-se para discutir aspectos da língua(gem), de determinadas práticas sociais de linguagem ou gêneros do discurso específicos.

Para debater sobre tais aspectos, nossa análise terá como *corpus*, duas coleções dos anos finais do Ensino Fundamental - anos finais (6º ao 9º anos no Brasil e 5º ao 8º anos em Portugal) aprovadas recentemente pelos Ministérios da Educação do Brasil no âmbito do PNLD (2014 e 2017). As coleções escolhidas foram: *Projeto Teláris* de Ana Maria Trinconi Borgatto, Terezinha Bertin e Vera Lúcia Marchezi, publicado pela editora Ática e *Singular & Plural* de Laura Figueiredo, Marisa

Balthasar e Shirley Goulart, pela editora Moderna, especificamente os volumes de 9º ano em ambas.

De forma geral, percebemos que as coleções procuram manter um diálogo mais ou menos explícito com os Temas Transversais (Brasil, 1998): Ética, Pluralidade Cultural, Meio Ambiente, Saúde, Orientação Sexual, Trabalho e Consumo. Ao mesmo tempo, observa-se uma grande tendência a organizar os temas caracterizadores com base em gêneros textuais (literários e não literários), com destaque também para fenômenos linguageiros, linguísticos, textuais e/ou discursivos. O teatro e o texto dramático, por exemplo, são explorados em unidades específicas, assim como determinados gêneros midiáticos ou jornalísticos. Há ainda coleções que hibridizam, como é o caso de *Singular & Plural*, os temas sociais com temáticas (meta)linguísticas, fazendo com que os alunos tenham uma maior consciência do funcionamento dos gêneros, dos textos ou de fenômenos específicos da língua(gem).

A obra *Projeto Teláris* prioriza em sua organização temas caracterizadores (meta)linguísticos,explorando gêneros textuais específicos (poemas e formas de linguagem, contos em tempos de comunicação rápida, conto, romance, entrevista, crônica jornalística, artigo de opinião, manifesto). Observa-se, assim, que grande parte das atividades e tarefas propostas nas seções didáticas dialoga com os temas caracterizadores, pois são facetas do gênero textual ou da prática de linguagem que estão sendo ensinadas.

Com uma perspectiva diferente, organizado em torno de três cadernos, o livro *Singular & Plural* alterna e hibridiza os temas (meta)linguísticos com temas sociais, especialmente no primeiro Caderno. O tema caracterizador “gravidez na adolescência”, por exemplo, é tratado juntamente com o gênero reportagem. No segundo Caderno, o foco é na formação do leitor literário e em temas voltados à Literatura. O LDP traz uma exploração do texto dramático, com um capítulo sobre “peças trágicas” e outro sobre “peças cômicas”. No terceiro, os temas caracterizadores envolvem fenômenos linguísticos abordados na perspectiva textual e gramatical.

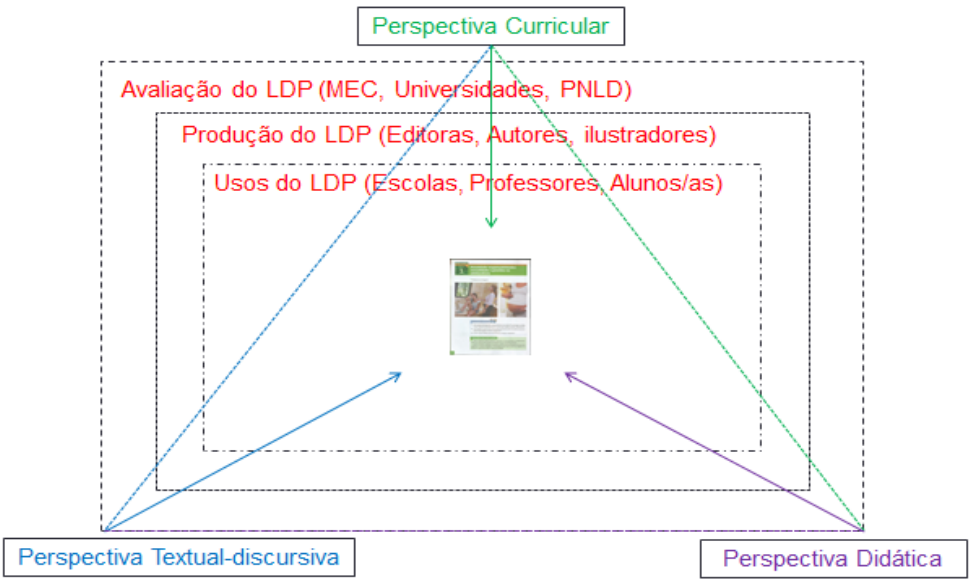
Aspectos Metodológicos

Nesta pesquisa adotamos uma metodologia transdisciplinar, interpretativista e discursiva (BUNZEN & ROJO, 2005), característica do campo da Linguística Aplicada. Concebemos o LDP como um objeto de pesquisa complexo e multifacetado, com destaque para questões textuais, linguísticas e discursivas.

Para constituição do *corpus* desta pesquisa, utilizamos duas coleções de livros didáticos de Língua Portuguesa aprovados pelos PNLD 2014 e 2017: Projeto Teláris que chamaremos e coleção A; Singular & Plural que chamaremos de coleção B. Na coleção A, analisaremos a unidade 3,"Gêneros Jornalísticos" e nos deteremos apenas no capítulo 5 e, na coleção B, analisaremos o caderno de leitura e produção da unidade I, capítulo 1.

Para a análise transdisciplinar, interpretativista e discursiva seguimos a seguinte ordem: análise da unidade didática observando como o tema caracterizador ou social é refletido nos eixos de ensino – leitura, oralidade, produção escrita, conhecimentos linguísticos – e o projeto gráfico editorial que é de suma importância para revelar e, sobretudo, sustentar o tema da unidade.

A fim de darmos conta de tais demandas, adotamos como categorias de análises três dimensões/perspectivas que compõem o LDP, a saber: a *perspectiva curricular, a perspectiva textual-discursiva* e a *perspectiva didática*, podendo ser observada no esquema analítico representado abaixo:



Legenda: Esquema analítico elaborado pelo GPLDP (2017) para compreender o funcionamento das três perspectivas no LDP.

A partir da análise dessas três dimensões, notamos que as três perspectivas de análises estão completamente atreladas ao seu funcionamento. A *perspectiva curricular* corresponde aos objetos de ensino linguístico e não-linguístico que estão propostos; a perspectiva textual-discursiva debruça-se sobre a análise do texto verbal e visual, das vozes sociais que emergem no LDP e analisa se o projeto gráfico editorial está articulado com o movimento discursivo da unidade; a perspectiva didática diz respeito às atividades escolares e as metodologias de ensino que compõem e organizam o LDP.

Análises dos dados

Análise Projeto Teláris

A coleção A (2014/2017) é organizada por temas (meta)linguísticos no qual cada unidade é composta por 2 capítulos + *Ponto de partida* e *Ponto de chegada.* O LDP tem em média sete blocos de atividades por capítulo, com exercícios de sistematização, distribuídos entre os eixos de ensino – leitura, oralidade, escrita e conhecimentos linguísticos. Limitamo-nos a analisar a unidade III, gêneros jornalísticos, apenas o capítulo 5. Nessa coleção, observamos que tal unidade na coleção aprovada em 2014 tem 56 páginas. Enquanto isso, a coleção aprovada em 2017, tem 61 páginas.

As seções didáticas de cada volume são organizadas da seguinte forma:

2014	2017
Interpretação dos textos	Interpretação dos textos **Subseção: conversa em jogo**

Práticas de oralidade	Práticas de oralidade
Outras linguagens	Outras linguagens
Conexões	Conexões
Língua: usos e reflexões	Língua: usos e reflexões
Produção de texto	Produção de texto
Outros textos do mesmo gênero	Outros textos do mesmo gênero **Subseção: Autoavaliação**

Tabela comparativa da coleção Projeto Teláris 2014/2017.

Ao observarmos essa tabela, identificamos que a coleção Projeto Teláris (2014/2017) não apresentou tantas mudanças significativas e relevantes na organização de cada volume. É importante apenas destacar que na coleção de 2017 o LDP apresentou duas novas subseções: *conversa em jogo* e *autoavaliação,* esta no término do capítulo, aquela no início. Essas mudanças entre as coleções de 2014 e 2017 oportuniza ao eduncando uma maior possibilidade das práticas de oralidade favorecendo, sobretudo, o protagonismo do discente.

O primeiro grande elemento que anuncia o tema caracterizador da unidade é a **página de abertura** - Gêneros Jornalísticos, como pode ser visto na imagem a seguir:

Figura 1: Coleção A (2017, p. 164 e 165).

Observamos que página de abertura é formada por uma página dupla, em que primeiramente há uma caricatura desenvolvida por um artista gráfico, e em seguida, verificamos um texto verbal que relata sobre as diversas formas de comunicação na mídia. Nesse primeiro olhar, percebemos, portanto, que o LDP trabalha com um tema (meta)linguístico, em que os Gêneros Jornalísticos são apresentados textual e discursivamente como objeto de ensino e de aprendizagem. O texto verbal didático (produzido pelas autoras) aborda acerca dos meios de comunicação e a força que os gêneros jornalísticos têm apresentado no decorrer do tempo; assim são introduzidos os gêneros que serão trabalhados na unidade e que circulam na esfera jornalística – entrevista e crônica.

Ao abrir o capítulo 5, intitulado “Entrevista Jornalística” observamos um texto visual que dialoga com uma das temáticas (o gênero entrevista) da unidade, visto que a imagem representa uma pessoa dando uma entrevista e as ondas do

rádio. Após isso, o LDP realiza uma apresentação inicial do gênero, evidenciando algumas funcionalidades do gênero entrevista, como podemos observar na imagem abaixo:

Capítulo 5

Entrevista jornalística

Uma das maneiras de obtermos **informações** sobre determinado campo do conhecimento é conversar com alguém que domine o assunto investigado.

Essa conversa é considerada uma **entrevista** quando uma das pessoas envolvidas na situação — o **entrevistador** — segue um roteiro de perguntas planejadas para serem respondidas pelo **entrevistado**, com ordenação dos turnos de fala: um pergunta, o outro responde.

A entrevista, oral ou escrita, pode ter como objetivo levar o entrevistado a manifestar uma **opinião** a respeito de um assunto ou levá-lo a dar seu depoimento sobre um acontecimento que interessa ao público provável do veículo em que essa matéria vai ser divulgada — rádio, internet, revista, jornal, TV, etc.

Algumas características desse gênero dependem de sua finalidade, das circunstâncias em que ocorre, do perfil do entrevistado, de onde e de como será veiculada, bem como do público a que se destina.

Uma entrevista com pessoas que se destacam em alguma área da ciência, da política ou da arte pode ser uma oportunidade de divulgar ao público aspectos da realidade que não fazem parte de seu dia a dia.

Imagine uma entrevista com quem faz da arte de desenhar sua profissão. Que informações você desejaria obter dessa conversa? Ganhar a vida desenhando costuma ser prazeroso? É somente uma atividade criativa ou exige do artista um trabalho rotineiro, metódico?

As entrevistas transcritas neste capítulo vão contribuir para que você obtenha algumas respostas a essas questões. Uma delas tem como entrevistado alguém que está há muito tempo na profissão, criou personagens bem conhecidas por adultos e crianças, pois suas tirinhas são diariamente publicadas em jornais e revistas. A outra foi feita com um jovem, mais ou menos de sua idade, e que, de maneira inteligente e bem-humorada, procura fazer os leitores de um jornal refletirem sobre algum acontecimento da semana.

Qual entrevista ou entrevistado despertará mais seu interesse? É ler para saber!

Usamos a denominação "entrevista jornalística" para a diferenciarmos da entrevista de emprego.

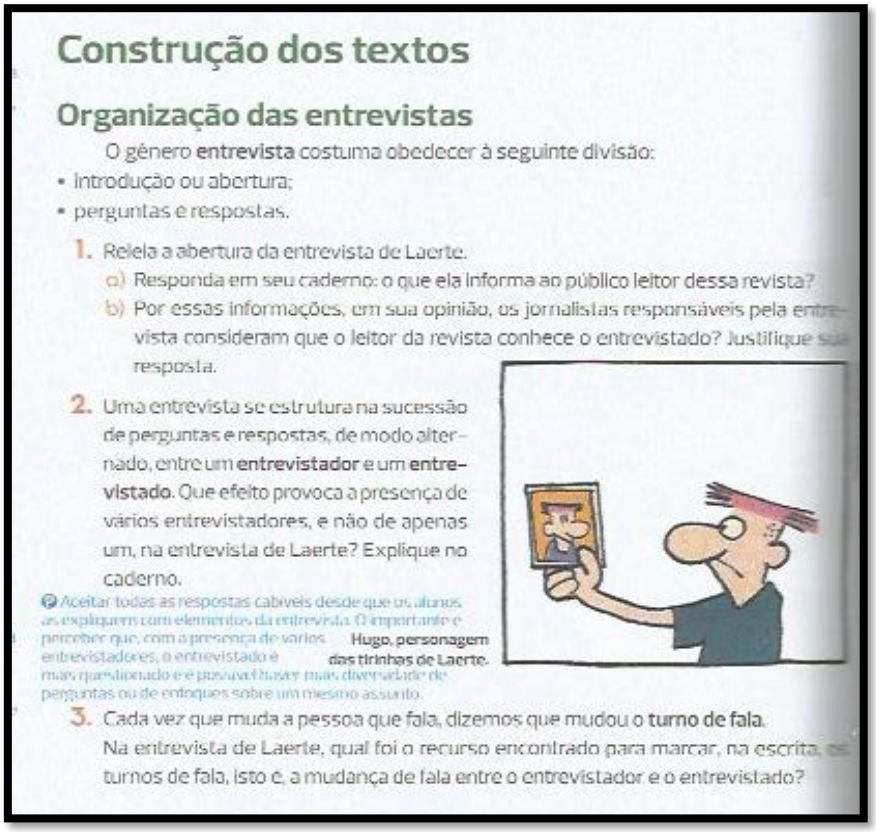
166

Figura 2: Coleção A (2017, pág. 166)

No eixo relacionado à leitura, o LDP apresenta duas atividades. A primeira é uma entrevista de Laerte, um importante artista gráfico que produz tiras e revistas em quadrinhos para diversos jornais e revistas. A segunda é uma entrevista intitulada 'Prodígio responsável', a qual relata a vida de João Montanaro, um adolescente que, aos 14 anos, publica tiras para o jornal Folha de São Paulo. Notamos que o eixo de leitura está totalmente atrelado às três perspectivas de análise. É curricular - pois além de trabalhar o gênero entrevista, é importante ressaltar que o conteúdo temático da atividade de leitura perpassa também por essa dimensão, porque tiras, quadrinhos e qualquer outro tipo de ilustração gráfica estão atrelados à comunicação e à mídia, ou seja, aos gêneros jornalísticos. É textual-

discursiva - na qual emergem vozes importantes da nossa sociedade como a de Laerte, famoso cartunista, a do 'Prodígio responsável' representando um grupo social na busca do primeiro emprego e voz do jornal, importante formador de opinião. Em relação à perspectiva didática, vemos uma atividade de interpretação textual. São seis questões com alternativas (a, b, c, d, e), geralmente para serem respondidas individualmente, enfatizando a compreensão do texto.

O próximo elemento da progressão temática da unidade é a subseção "Construção de textos", como ilustrado abaixo:



Construção dos textos

Organização das entrevistas

O gênero **entrevista** costuma obedecer à seguinte divisão:

- introdução ou abertura;
- perguntas e respostas.

1. Releia a abertura da entrevista de Laerte.
   a) Responda em seu caderno: o que ela informa ao público leitor dessa revista?
   b) Por essas informações, em sua opinião, os jornalistas responsáveis pela entrevista consideram que o leitor da revista conhece o entrevistado? Justifique sua resposta.

2. Uma entrevista se estrutura na sucessão de perguntas e respostas, de modo alternado, entre um **entrevistador** e um **entrevistado**. Que efeito provoca a presença de vários entrevistadores, e não de apenas um, na entrevista de Laerte? Explique no caderno.

Hugo, personagem das tirinhas de Laerte.

Aceitar todas as respostas cabíveis desde que os alunos as expliquem com elementos da entrevista. O importante é perceber que, com a presença de vários entrevistadores, o entrevistado é mais questionado e é possível haver mais diversidade de perguntas ou de enfoques sobre um mesmo assunto.

3. Cada vez que muda a pessoa que fala, dizemos que mudou o **turno de fala**. Na entrevista de Laerte, qual foi o recurso encontrado para marcar, na escrita, os turnos de fala, isto é, a mudança de fala entre o entrevistador e o entrevistado?

Figura 3: Coleção A (2017, pág. 174)

Essa subseção trata acerca das especificidades e do propósito comunicativo do gênero textual entrevista – organização da entrevista, informação na entrevista, argumentação na entrevista e linguagem dos textos. Diante disso, identificamos que as perspectivas curriculares e didáticas se sobressaem de tal forma, visto que quando o LDP aborda as peculiaridades do gênero entrevista está progredindo com a dimensão curricular da unidade. Ao mesmo tempo, apresenta

atividades que exploram tais especificidades do gênero, que se enquadram numa perspectiva didática.

No eixo de oralidade, o LDP propõe um debate mediado, já que este é um gênero oral que faz parte da esfera jornalística. Além disso, o LDP retoma as duas atividades de leitura no início do capítulo, pois ambas tratam a respeito das experiências profissionais dos desenhistas e serviram de apoio para trabalhar com o tema do debate: possibilidades de caminhos profissionais. A escolha dessa temática – a busca do primeiro emprego - está completamente unida ao contexto, porque quem é este educando que irá debater sobre tal assunto? São alunos 9° ano, anos finais do Ensino Fundamental II, num momento em que começam a refletir sobre os caminhos profissionais desejam trilhar. Sendo assim, a escolha da temática para o debate mediado não é aleatória, mas representa, sobretudo, as vozes sociais que emergem no contexto no qual o LDP está inserido. Ademais, o LDP mostra passo a passo a elaboração e a função do gênero – preparação, regras e avaliação do debate.

É de suma importância destacar que, para finalizar o eixo de oralidade, o LDP apresenta uma leitura da pintura 'Movie star', de Norman Rockwell (1936). Isso implica colocar que o currículo de língua portuguesa volta-se para outras áreas de conhecimento ao discutir o gênero entrevista na esfera jornalística a partir de uma obra de arte.

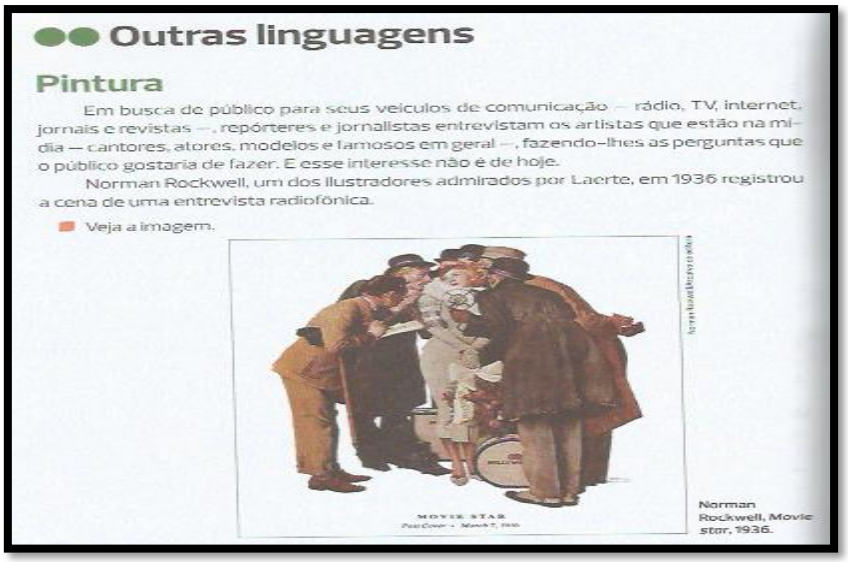
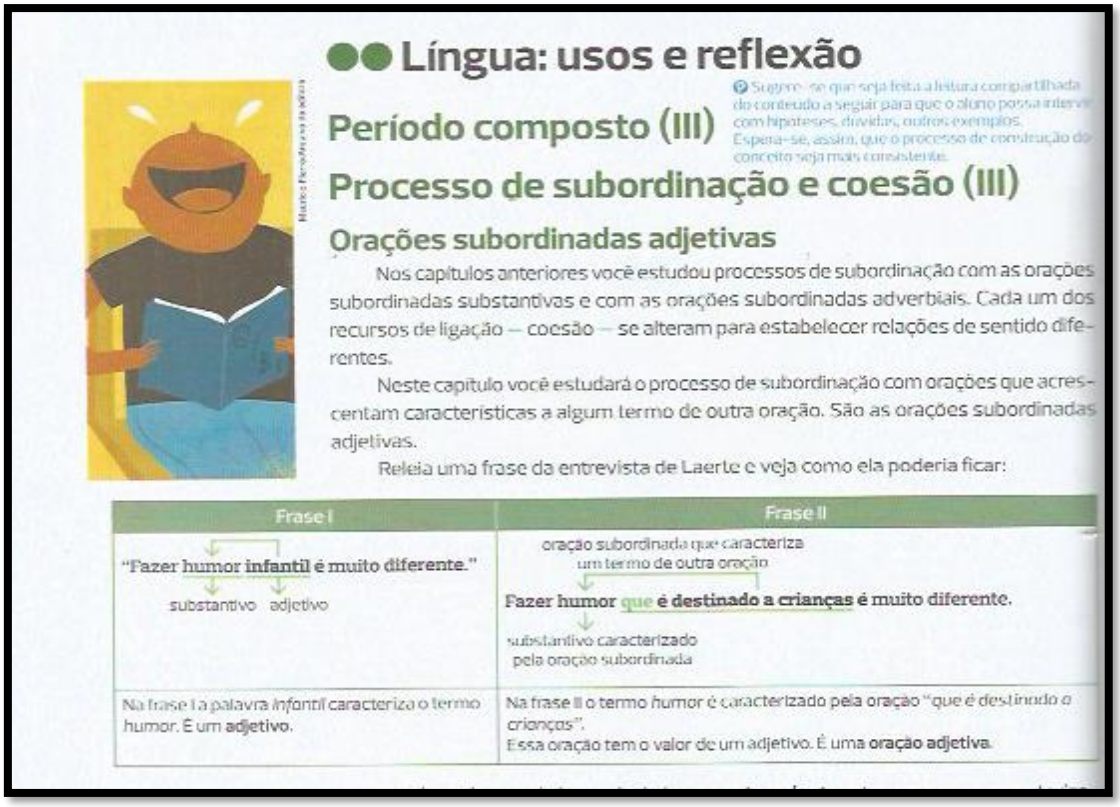



Figura 4: Coleção A (2017, p. 180)

Ao analisarmos a imagem, percebemos que a pintura retrata uma entrevista que representa vozes sociais da década de 40: dos jornalistas e da estrela de cinema. Em seguida, é proposto, para os discentes, uma atividade com quatro questões a serem respondidas oralmente, a respeito da leitura da imagem.

Já no eixo de conhecimentos linguísticos, percebemos que não houve progressão temática acerca do tema (meta)linguístico da unidade – Gêneros Jornalísticos. O LDP aborda o conteúdo orações subordinadas usando fragmentos das entrevistas de 'Laerte' e de 'Menino Prodígio'. No entanto, os trechos da entrevista são utilizados apenas como um tipo de discurso reportado para dar ênfase ao assunto. Não há, portanto, uma relação mais direta e explícita com o tema caracterizador da unidade aos conhecimentos linguísticos trabalhados. O movimento discursivo oberservado é o discurso do exemplo, em que se reporta ao texto (releia uma frase da entrevista) e por meio de discurso direto (uso de aspas) apresenta-se o trecho do texto em destaque para uma análise didática específica sobre determinados fenômenos linguísticos. Observemos a imagem abaixo:



Língua: usos e reflexão

Sugerimos que seja feita a leitura compartilhada do conteúdo a seguir para que o aluno possa intervir com hipóteses, dúvidas, outros exemplos. Espera-se, assim, que o processo de construção do conceito seja mais consistente.

Período composto (III)

Processo de subordinação e coesão (III)

Orações subordinadas adjetivas

Nos capítulos anteriores você estudou processos de subordinação com as orações subordinadas substantivas e com as orações subordinadas adverbiais. Cada um dos recursos de ligação – coesão – se alteram para estabelecer relações de sentido diferentes.

Neste capítulo você estudará o processo de subordinação com orações que acrescentam características a algum termo de outra oração. São as orações subordinadas adjetivas.

Releia uma frase da entrevista de Laerte e veja como ela poderia ficar:

Frase I	Frase II
"Fazer humor **infantil** é muito diferente." substantivo adjetivo	oração subordinada que caracteriza um termo de outra oração **Fazer humor que é destinado a crianças é muito diferente.** substantivo caracterizado pela oração subordinada
Na frase I a palavra *infantil* caracteriza o termo *humor*. É um **adjetivo**.	Na frase II o termo *humor* é caracterizado pela oração "que é destinado a crianças". Essa oração tem o valor de um adjetivo. É uma **oração adjetiva**.

Figura 5: Coleção A (2017, p. 184)

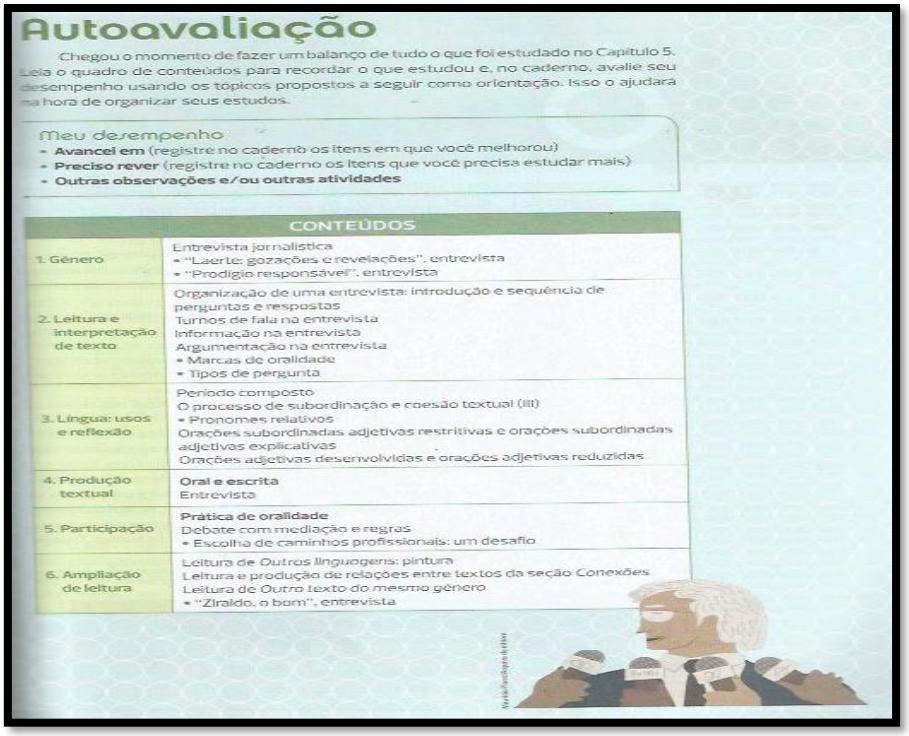
Ao analisarmos essa imagem, percebemos que, nessa seção, um dos textos é retomado como objeto de análise, fazendo com que haja uma retomada de atividades anteriores (leitura e de um texto específico). Diferentemente de outras coleções, as autoras escolhem por não trazer outros gêneros ou textos para análise dos conhecimentos linguísticos. Por outro lado, observa-se que o objeto de ensino priorizado (processo de subordinação e coesão) retoma os objetos de capítulos anteriores do ponto de vista do currículo dos conhecimentos gramaticais. Em suma: não existe uma relação mais explícita e direta com os gêneros jornalísticos que são os temas centrais da unidade em análise.

Na perspectiva didática, encontramos duas atividades. A primeira se caracteriza da seguinte forma: duas questões, sendo a primeira com afirmativas discursivas (a, b, c, d) e a segunda têm nove questões, com afirmativas (a, b) ambas, para serem respondidas no caderno.

Em relação ao eixo de produção escrita, notamos que o LDP atrela as três perspectivas de análise: na curricular, é solicitado ao educando uma produção textual do gênero entrevista. É importante destacar que o LDP traz os objetivos e propósitos comunicativos dessa produção (O quê? Para quem? Para quê?) de forma explícita, clara. Na textual-discursiva, observamos um texto não-verbal (vide anexo 1) que representa a construção dessa entrevista – anota, lê e digita. Além disso, nessa perspectiva, se destaca também o tema da produção: "Vocação e realização pessoal". Ou seja, o LDP retoma a temática debatida anteriormente, para agora dar voz a esse sujeito que tem o papel primordial no processo de construção do conhecimento. Na perspectiva didática, percebemos que o texto é visto como processo, porque ele é trabalhado em etapas, desde a preparação, a elaboração, avaliação prevendo inclusive a circulação (vide anexo2).

O capítulo é finalizado com mais uma atividade de leitura, dessa vez com Ziraldo, outro grande e importante cartunista, com a intenção de progredir com o tema (meta)linguístico, mas, sobretudo, proporcionar ao aluno uma leitura a mais do gênero, como objetivo de ampliar os conhecimentos sobre a estrutura composicional, as funcionalidades, o estilo, o propósito comunicativo e, assim, encerrar o tema caracterizador da unidade com uma entrevista de uma destacada

voz social, tanto no meio jornalístico, como no midiático. Além disso, a coleção de (2017) traz algo diferenciado em relação à de (2014): a subseção autoavaliação. Observamos a imagem abaixo:



Autoavaliação

Chegou o momento de fazer um balanço de tudo o que foi estudado no Capítulo 5. Leia o quadro de conteúdos para recordar o que estudou e, no caderno, avalie seu desempenho usando os tópicos propostos a seguir como orientação. Isso o ajudará na hora de organizar seus estudos.

Meu desempenho

- **Avancei em** (registre no caderno os itens em que você melhorou)
- **Preciso rever** (registre no caderno os itens que você precisa estudar mais)
- **Outras observações e/ou outras atividades**

	CONTEÚDOS
1. Gênero	Entrevista jornalística • "Laerte: gozações e revelações", entrevista • "Prodígio responsável", entrevista
2. Leitura e interpretação de texto	Organização de uma entrevista: introdução e sequência de perguntas e respostas Turnos de fala na entrevista Informação na entrevista Argumentação na entrevista • Marcas de oralidade • Tipos de pergunta
3. Língua: usos e reflexão	Período composto O processo de subordinação e coesão textual (III) • Pronomes relativos Orações subordinadas adjetivas restritivas e orações subordinadas adjetivas explicativas Orações adjetivas desenvolvidas e orações adjetivas reduzidas
4. Produção textual	**Oral e escrita** Entrevista
5. Participação	**Prática de oralidade** Debate com mediação e regras • Escolha de caminhos profissionais: um desafio
6. Ampliação de leitura	Leitura de *Outras linguagens*: pintura Leitura e produção de relações entre textos da seção Conexões Leitura de *Outro texto* do mesmo gênero • "Ziraldo, o bom", entrevista

Figura 6: Coleção A (2017,pág: 197)

Nesta seção, averiguamos que a perspectiva curricular dá ao aluno o protagonismo discente para ele próprio autoavaliar-se. É importante pontuar que isso é um dos pontos citados pelos PCN (1998) e PNLD (2017), pois o aluno irá avaliar naquilo em que avançou,no que é preciso rever e pode ainda salientar outras observações, promovendo uma tomada de consciência e autorregulação de seu processo de aprendizagem. A perspectiva textual-discursiva caracteriza todas as vozes sociais presentes (aluno, professor, texto, colegas). Para a perspectiva didática, notamos que a tabela de autoavaliação enfatiza tanto questões do gênero como linguísticas. A autoavaliação também implica uma concepção de currículo e de aprendizagem, além de trazer um "gênero escolar". O quadro revela também que o aluno precisa ter acesso aos conteúdos estudados.

Análise de Singular & Plural

A coleção B (2014/2017) é divida em três cadernos: Caderno de Leitura e Produção Textual, Caderno de Práticas de Literatura, Caderno de Estudos da Línguae Linguagem. Nossa análise irá deter-se ao caderno de Leitura e Produção Textual, unidade I, Mudanças e transformação. Este caderno é organizado por temas sociais e tem três unidades. Cada uma é composta por dois capítulos, mais uma subseção "Roda de leitura" no término de cada um. O livro tem em média cinco atividades por capítulos. A unidade 1 possui 56 páginas.

O caderno de Leitura e Produção Textual é organizado com as seguintes seções e subseções: *leitura, conhecendo o gênero, produzindo texto, roda de leitura.*

A página de abertura da unidade sustenta o tema caracterizador da unidade – mudanças e transformação, como pode ser analisado na imagem abaixo:

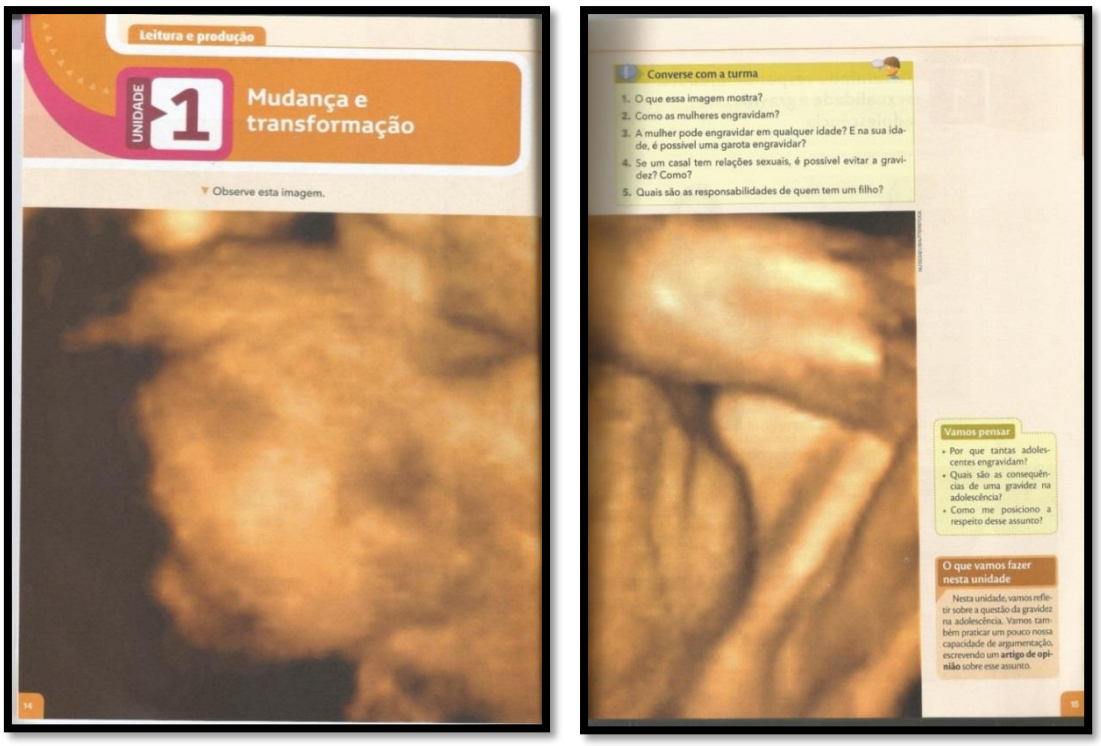


Figura 7: Coleção B: (2014, p. 14 e 15).

Ao observarmos o projeto gráfico e editorial, vemos que a imagem do ultrassom representa a profunda mudança trazida por uma gestação. Além disso, as

perspectivas curricular, textual-discursiva e didática estão em movimento nessas páginas de abertura, porque vemos uma imagem em que se configura a transformação, as vozes sociais que emergem a partir da leitura e análise dessa imagem: Quem são os sujeitos envolvidos nessa mudança? Como o corpo reage a essa transformação? E há também outras questões pontuadas no boxe 'Converse coma turma' – "1. o que a imagem mostra? 2. Como as mulheres engravidam" - Na didática, notamos que o boxe 'O que vamos fazer nesta unidade' já destaca o gênero a ser trabalhado. Através da perspectiva curricular 'gravidez na adolescência', o LDP irá trabalhar a capacidade crítica/reflexiva/argumentativa dos discentes, para a produção de um artigo de opinião. Além disso, podemos ressaltar que a escrita do gênero não é aleatória, mas está completamente atada ao tema, pois trata-se de um assunto problemático e polêmico, que faz parte do cotidiano de muitos jovens dessa faixa etária.

O capítulo 1 intitulado "Assumindo responsabilidades: sexualidade e gravidez na adolescência" anuncia o eixo de leitura e oralidade a partir da leitura de duas imagens, como veremos abaixo:

Leitura e produção

Capítulo 1

Assumindo responsabilidades: sexualidade e gravidez na adolescência

▼ Observe as imagens.

Converse com a turma

1. Na imagem da esquerda, o que a mãe tem nas mãos? E na imagem ao lado, o que a garota está segurando? O que esses objetos podem representar?
2. Já imaginou você ou sua namorada passando pelas situações representadas nas imagens? Como reagiriam?
3. Como você imagina que sua família e amigos reagiriam?

O que vamos fazer neste capítulo

Neste capítulo, vamos começar a discutir o tema *gravidez na adolescência*. Para isso, leremos dois textos jornalísticos que tratam da questão.

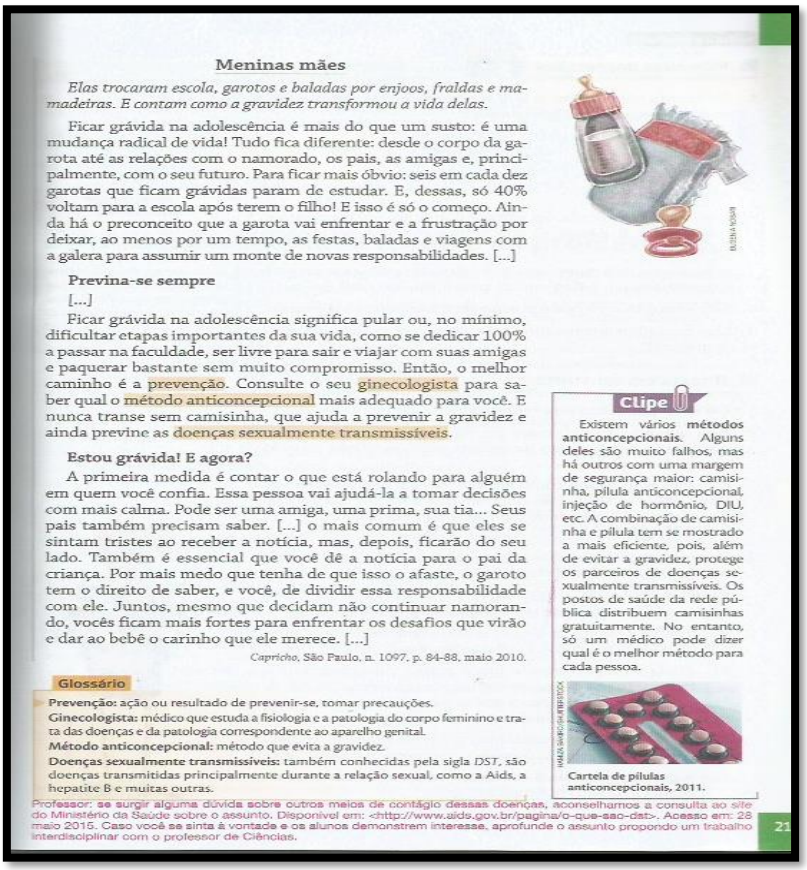
Vamos também conhecer um gênero perfeito para quem gosta de uma boa polêmica: o *artigo de opinião*. É nesse gênero que você, ao fim do capítulo, vai escrever o que pensa sobre o tema da unidade.

16

Figura 8: Coleção B: (2017, pág: 16).

Essas imagens dialogam com a perspectiva curricular da unidade ‘Mudanças e transformações’, visto que na primeira uma adolescente realiza o teste de gravidez e descobre que está grávida; e,na outra, uma adolescente carrega nos braços um ursinho de pelúcia e em seu ventre um bebê. A perspectiva textual - discursiva aparece tanto nos textos não-verbais como nos textos verbais que representam o tema. Os boxes “Converse com a turma” e “O que vamos fazer nessa unidade”cumprem a função de orientar o trabalho, pois o aluno será levado a discutir, refletir e argumentar sobre essa situação problemática.

Em seguida, o LDP propõe a leitura de uma matéria publicada pela revista Capricho - revista que circula no meio midiático e que cumpre o papel social de abordar a temática para o público adolescente. Observemos a imagem a seguir:



Meninas mães

Elas trocaram escola, garotos e baladas por enjoos, fraldas e madeiras. E contam como a gravidez transformou a vida delas.

Ficar grávida na adolescência é mais do que um susto: é uma mudança radical de vida! Tudo fica diferente: desde o corpo da garota até as relações com o namorado, os pais, as amigas e, principalmente, com o seu futuro. Para ficar mais óbvio: seis em cada dez garotas que ficam grávidas param de estudar. E, dessas, só 40% voltam para a escola após terem o filho! E isso é só o começo. Ainda há o preconceito que a garota vai enfrentar e a frustração por deixar, ao menos por um tempo, as festas, baladas e viagens com a galera para assumir um monte de novas responsabilidades. [...]

Previna-se sempre

[...]

Ficar grávida na adolescência significa pular ou, no mínimo, dificultar etapas importantes da sua vida, como se dedicar 100% a passar na faculdade, ser livre para sair e viajar com suas amigas e paquerar bastante sem muito compromisso. Então, o melhor caminho é a prevenção. Consulte o seu ginecologista para saber qual o método anticoncepcional mais adequado para você. E nunca transe sem camisinha, que ajuda a prevenir a gravidez e ainda previne as doenças sexualmente transmissíveis.

Estou grávida! E agora?

A primeira medida é contar o que está rolando para alguém em quem você confia. Essa pessoa vai ajudá-la a tomar decisões com mais calma. Pode ser uma amiga, uma prima, sua tia... Seus pais também precisam saber. [...] o mais comum é que eles se sintam tristes ao receber a notícia, mas, depois, ficarão do seu lado. Também é essencial que você dê a notícia para o pai da criança. Por mais medo que tenha de que isso o afaste, o garoto tem o direito de saber, e você, de dividir essa responsabilidade com ele. Juntos, mesmo que decidam não continuar namorando, vocês ficam mais fortes para enfrentar os desafios que virão e dar ao bebê o carinho que ele merece. [...]

Capricho, São Paulo, n. 1097, p. 84-88, maio 2010.

Glossário

Prevenção: ação ou resultado de prevenir-se, tomar precauções.
Ginecologista: médico que estuda a fisiologia e a patologia do corpo feminino e trata das doenças e da patologia correspondente ao aparelho genital.
Método anticoncepcional: método que evita a gravidez.
Doenças sexualmente transmissíveis: também conhecidas pela sigla *DST*, são doenças transmitidas principalmente durante a relação sexual, como a Aids, a hepatite B e muitas outras.

Clipe

Existem vários **métodos anticoncepcionais**. Alguns deles são muito falhos, mas há outros com uma margem de segurança maior: camisinha, pílula anticoncepcional, injeção de hormônio, DIU, etc. A combinação de camisinha e pílula tem se mostrado a mais eficiente, pois, além de evitar a gravidez, protege os parceiros de doenças sexualmente transmissíveis. Os postos de saúde da rede pública distribuem camisinhas gratuitamente. No entanto, só um médico pode dizer qual é o melhor método para cada pessoa.

Cartela de pílulas anticoncepcionais, 2011.

Professor: se surgir alguma dúvida sobre outros meios de contágio dessas doenças, aconselhamos a consulta ao site do Ministério da Saúde sobre o assunto. Disponível em: <http://www.aids.gov.br/pagina/o-que-sao-dst>. Acesso em: 28 maio 2015. Caso você se sinta à vontade e os alunos demonstrem interesse, aprofunde o assunto propondo um trabalho interdisciplinar com o professor de Ciências.

21

Figura 9: Coleção B: (2017, p. 21).

A voz desse texto dialoga com as vozes sociais presentes na esfera escolar. Além disso, é de suma importância destacar o boxe ‘Clipe’. Nele pode ser

observada a imagem de cartela de pílulas anticoncepcionaise um texto informando sobre os métodos preventivos. É de suma importância destacar que as imagens – mamadeira, chupeta, fralda anticoncepcional - que compõe essa página, sustentam o tema social da unidade.

O eixo de produção escrita, primeiramente, não apresenta uma progressão em relação ao tema caracterizador. Na atividade de Leitura 1, o LDP seleciona um artigo de opinião - gênero atrelado à perspectiva didática - sobre 'publicidade e consumo'(vide anexo 3)para abordar as especificidades do gênero. Em relação à perspectiva didática, o LDP apresenta duas questões com afirmativas abertas (a, b, c, d, e) para trabalhar a compreensão do artigo em geral.

A subseção "Opinião x argumento" irá trazer uma progressão temática em relação à perspectiva didática, visto que os textos que serão trabalhados envolvem as três perspectivas que embasam essa pesquisa: curricular, textual-discursiva e didática. A primeira emerge através da escolha do texto "Grávidas no contrafluxo"; a segunda, aparece tanto através da temática do artigo,comodo próprio autor do artigo, Jairo Bouer, um renomado médico e autoridade em sexualidade e comportamento jovem e a última surge através de uma atividade escrita de interpretação textual, a ser realizada individualmente. Essa atividade possuinove questões.

A próxima subseção é intitulada 'tipos de argumentos' que também contempla as três perspectivas, visto que se utiliza de fragmentos do artigo de opinião de Jairo Bouer para abordar os recursos argumentativos que o texto apresenta.

Para finalizar o capítulo 1, o LDP enfoca,nesta etapa, o processo de elaboração textual do artigo de opinião, sobre o tema gravidez. Primeiro, é apresentado ao educando as condições de produção: o quê? Para quem? Como fazer? E por último, uma ficha de avaliação textual. Dessemodo, percebemos que o texto é visto como processo.

Considerações finais

O presente artigo procurou discutir acerca dos temas caracetrizadores presentes no LDP que perpassamsuas unidades e seções didáticas. O resultado das análises a partir das três perspectivas - curricular, textual-discursiva e didática, possibilitou as seguintes interpretações: a coleção A, prioriza os temas (meta)linguísticos,com o enfoque centrado na apropriação do gênero, na perspectiva sociointeracionista, dentro dos eixos de ensino. Apenas no Eixo de Conhecimentos Linguísticos não houve progressão do tema (meta)linguístico. A coleção B, é considerada híbrida, por partir de temas sociais para explorar temas (meta)linguísticos, com o intuito de fomentar as vozes sociais, a autoria, aperfeiçoar a funcionalidade e lapidar a escrita do gênero.

Em ambas as coleções analisadas, no âmbito do PNLD 2014/2017, não observamos mudanças significativas em relação aos temas caracterizadores e às três perspectivas analisadas. Percebemos, portanto, que as coleções trazem discussões e contribuições, a depender da perspectiva do docente – temas (meta)linguísticos e/ou sociais - para uma prática mais interativa, social e formadora.

Referências bibliográficas:

BORGATO, A. M. T. (2015). *Projeto Teláris:*português. 2 ed. São Paulo: Ática.

BUNZEN, C. S., & ROJO, R. (2005). Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In M.ª G. C. Val, & B. Marcuschi (Orgs), *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania* (pp. 79-118). Belo Horizonte: CEALE/Autêntica, v. 01.

Figueiredo, L. de; Balthasar, M., Goulart, S. (2015). *Singular & Plural:* leitura, produção e estudos de linguagem. 2 ed. São Paulo: Moderna.

Moita Lopes, L. (2006). Uma linguística aplicada mestiça e ideológica: interrogando o campo como linguista aplicado. In: *Por uma linguística indisciplinar.* São Paulo: Parábola.

Anexo 1

Produção de texto

Gênero: entrevista

Segundo Stephen Kanitz, "a escolha de uma profissão é o primeiro calvário de todo adolescente". Essa preocupação já faz parte da sua vida?

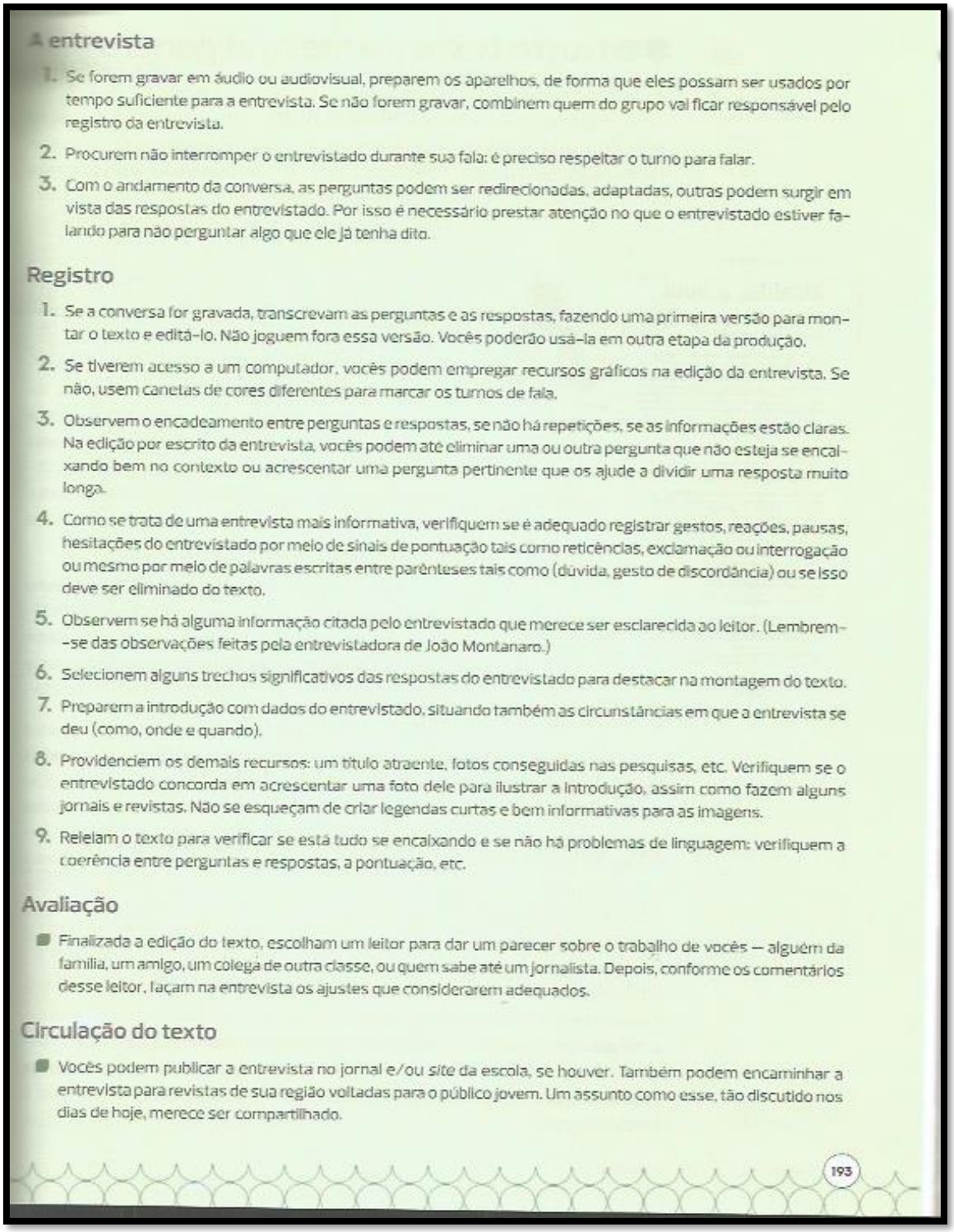
Para ampliar a discussão sobre esse assunto tão presente na vida dos jovens, você e seus colegas vão produzir uma entrevista sobre "Vocação e realização pessoal".

Sob a orientação do professor, organizem-se em grupos de acordo com as áreas profissionais ou as profissões que desejam conhecer melhor. Em seguida, cada grupo vai escolher uma pessoa que possa ser entrevistada para falar a respeito dessa profissão.

Preparando-se para fazer a entrevista: contato com o entrevistado e roteiro de questões

1. Façam contato com a pessoa a ser entrevistada para saber se ela tem disponibilidade para agendar esse compromisso. Informem a ela qual é o tema da entrevista e perguntem: se permite gravação desse evento, se quer que seja dada ênfase a algum aspecto, se há detalhes sobre os quais não gostaria de falar.
2. Pesquisem na internet, em livros e revistas o assunto de que se vai tratar, pois isso facilitará a elaboração das perguntas.
3. Preparem por escrito cinco perguntas que possam nortear a conversa, para permitir que o entrevistado desenvolva mais abertamente suas ideias e valorize o assunto. No decorrer da entrevista, certamente surgirão outras questões que vocês poderão explorar.
4. Tendo em vista o perfil do entrevistado e o público que deverá ler o texto – principalmente jovens –, planejem o nível de linguagem a ser utilizado: mais formal ou mais informal.
5. Façam uma previsão do tempo a ser gasto na entrevista. Procurem evitar que seja muito longa.

Anexo 2



A entrevista

1. Se forem gravar em áudio ou audiovisual, preparem os aparelhos, de forma que eles possam ser usados por tempo suficiente para a entrevista. Se não forem gravar, combinem quem do grupo vai ficar responsável pelo registro da entrevista.
2. Procurem não interromper o entrevistado durante sua fala: é preciso respeitar o turno para falar.
3. Com o andamento da conversa, as perguntas podem ser redirecionadas, adaptadas, outras podem surgir em vista das respostas do entrevistado. Por isso é necessário prestar atenção no que o entrevistado estiver falando para não perguntar algo que ele já tenha dito.

Registro

1. Se a conversa for gravada, transcrevam as perguntas e as respostas, fazendo uma primeira versão para montar o texto e editá-lo. Não joguem fora essa versão. Vocês poderão usá-la em outra etapa da produção.
2. Se tiverem acesso a um computador, vocês podem empregar recursos gráficos na edição da entrevista. Se não, usem canetas de cores diferentes para marcar os turnos de fala.
3. Observem o encadeamento entre perguntas e respostas, se não há repetições, se as informações estão claras. Na edição por escrito da entrevista, vocês podem até eliminar uma ou outra pergunta que não esteja se encaixando bem no contexto ou acrescentar uma pergunta pertinente que os ajude a dividir uma resposta muito longa.
4. Como se trata de uma entrevista mais informativa, verifiquem se é adequado registrar gestos, reações, pausas, hesitações do entrevistado por meio de sinais de pontuação tais como reticências, exclamação ou interrogação ou mesmo por meio de palavras escritas entre parênteses tais como (dúvida, gesto de discordância) ou se isso deve ser eliminado do texto.
5. Observem se há alguma informação citada pelo entrevistado que merece ser esclarecida ao leitor. (Lembrem-se das observações feitas pela entrevistadora de João Montanaro.)
6. Selecionem alguns trechos significativos das respostas do entrevistado para destacar na montagem do texto.
7. Preparem a introdução com dados do entrevistado, situando também as circunstâncias em que a entrevista se deu (como, onde e quando).
8. Providenciem os demais recursos: um título atraente, fotos conseguidas nas pesquisas, etc. Verifiquem se o entrevistado concorda em acrescentar uma foto dele para ilustrar a introdução, assim como fazem alguns jornais e revistas. Não se esqueçam de criar legendas curtas e bem informativas para as imagens.
9. Releiam o texto para verificar se está tudo se encaixando e se não há problemas de linguagem: verifiquem a coerência entre perguntas e respostas, a pontuação, etc.

Avaliação

- Finalizada a edição do texto, escolham um leitor para dar um parecer sobre o trabalho de vocês — alguém da família, um amigo, um colega de outra classe, ou quem sabe até um jornalista. Depois, conforme os comentários desse leitor, façam na entrevista os ajustes que considerarem adequados.

Circulação do texto

- Vocês podem publicar a entrevista no jornal e/ou *site* da escola, se houver. Também podem encaminhar a entrevista para revistas de sua região voltadas para o público jovem. Um assunto como esse, tão discutido nos dias de hoje, merece ser compartilhado.

193

Anexo 3

Conhecendo o gênero: artigo de opinião

Atividade 1: o contexto de produção

1. Leia o artigo de opinião a seguir.

TENDÊNCIAS/DEBATES

Patrícia Blanco

Proibir publicidade resolve os problemas?

Diariamente são divulgados estudos que mostram o quanto a população está sujeita a riscos.

De danos causados pelo consumo excessivo de sal ao uso de celulares, exemplos mostram o quanto é arriscado viver nos dias de hoje. Vivemos a era da informação, com os seus benefícios e dilemas.

Nesse cenário, entra a publicidade, que, se por um lado nos traz informação, por outro gera polêmica quando voltada a crianças e adolescentes. Mas será que proibir a publicidade de alimentos e bebidas acabará com a obesidade e com o consumo de álcool?

Será que, extinguindo a publicidade, desaparece o desejo de consumir das crianças e adolescentes? Será que, sem propaganda, os problemas desaparecerão, ou estamos enxergando só a ponta do *iceberg* ao atacar um suposto causador de um problema bem mais complexo?

É evidente que crianças e adolescentes merecem atenção e cuidados especiais e que têm direito a proteção enquanto consumidores, mas exemplos mostram que proibir não é a melhor solução.

Toda proibição, além de não inibir o consumo, gera distorções econômicas e sociais, e o maior prejudicado é o consumidor, seja ele criança, adolescente ou adulto.

Em vez de pensar em novas leis (e há mais de 200 projetos sobre o assunto em tramitação no Congresso), a ação eficaz é fazer com que as já existentes sejam efetivamente cumpridas, como a lei que proíbe a venda de bebidas alcoólicas para menores de 18 anos.

No mercado de publicidade, vale lembrar a experiência bem-sucedida do Conar, que tira do ar anúncios de empresas que infringem os códigos de autorregulamentação acordados por diversos setores da nossa economia.

A publicidade destinada ao público infantil não fica fora desse contexto. Recentemente, a Associação Brasileira de Anunciantes, a Associação Brasileira da Indústria de Alimentos e 26 empresas assinaram um compromisso público que trata da comunicação de alimentos e bebidas dirigida ao público infantil, mostrando que setores organizados podem propor códigos específicos, seguidos de forma voluntária, com maior eficiência.

Vale ainda recordar os exemplos de melhoria na qualidade de vida das pessoas quando bem informadas, resultante de campanhas na mídia patrocinadas por empresas privadas, que ajudaram no desenvolvimento de políticas públicas de educação, de saúde, de higiene, de prevenção do uso de drogas e do consumo de álcool.

Sem dúvida, o papel decisivo na educação de crianças e adolescentes cabe aos pais e às famílias. Essa tarefa não pode ser terceirizada ou delegada. Em vez de buscar "culpados" para os problemas sociais, é muito mais produtivo agir na consolidação de uma sociedade livre, educada, informada e capaz de tomar suas próprias decisões sem a tutela do Estado.

É preciso educar nossos jovens para o consumo consciente, de forma a dar a eles poder para que, ao se tornarem adultos, possam exercer sua liberdade da maneira mais responsável possível.

Patrícia Blanco é presidente executiva do Instituto Palavra Aberta.

Folha de S.Paulo, São Paulo, 21 jun. 2011. (Opinião).

SIMPÓSIO

34

DO [ɛʒmu] AO EXCELENTÍSSIMO

Isabel Maria Castilho
UNL, FCSH; CLUNL. isabelmmramos@gmail.com. Lisboa, Portugal.

Resumo

Em qualquer interação humana em situação de comunicação são produzidos textos que põem em jogo factores sociais, culturais e históricos. Cada agente da comunicação reproduz, mais ou menos, modelos textuais que relaciona com a diversidade das práticas sociais cujas características sociocomunicativas são variáveis de acordo com as necessidades humanas (Bronckart, 2012, pp. 101-103) e que, por sua vez, mobilizam mecanismos linguísticos tidos como eficazes para realizar a ação de linguagem.

Neste trabalho, toma-se como foco a realização linguístico-textual das operações da interpelação do outro e da referência ao outro (re)conhecidas como formas de tratamento, em função da noção de géneros de texto, perspetivada pelo Interacionismo Sociodiscursivo.

Apresenta-se um dispositivo didático das formas de tratamento para a disciplina de Português, a partir das contribuições de Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004, p. 82; 2001), construído para operacionalizar os objetivos do domínio da Oralidade das Metas curriculares de Português para o Ensino Básico e Secundário, numa perspetiva de progressão, que aposta na audição e na leitura de textos de géneros diversos em que as formas são mobilizadas, de modo a observarem-se as regularidades e a induzirem-se as regras dos usos.

Os resultados da experiência, em curso, apontam para a utilidade de considerar o ensino explícito do conteúdo também nos domínios da Leitura e da Escrita com vista ao desenvolvimento das capacidades sóciodiscursivas dos alunos e de criar dispositivos de ensino que viabilizem a sua aprendizagem em interdisciplinaridade, no quadro das línguas estrangeiras que constituem oferta educativa curricular em Portugal, nomeadamente, as disciplinas de Inglês, Francês e Espanhol.

Palavras-chave:

atividades; géneros; textos; formas de tratamento.

INTRODUÇÃO

Este *artigo* descreve uma experiência de ensino tendo como foco os mecanismos linguístico-textuais que textualizam as operações da interpelação e da referência do outro, conteúdo não explícito para ensino nos Programas oficiais da disciplina de Português para ensino básico e para o ensino secundário A experiência teve lugar durante o ano letivo de 2016-2017, *em serviço*, na Escola secundária de Ferreira Dias, no Cacém, com duas turmas de 10º ano e duas turmas de 11º ano, num total de 97 alunos. Consistiu na implementação de um projeto anual faseado de ensino que privilegiou os domínios da oralidade, porque foi pensado para operacionalizar os objetivos do domínio da Oralidade das Metas curriculares de Português para o Ensino Básico e Secundário, e também da leitura, da gramática contextualizada e da escrita, alicerçado no quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD). Consubstanciou-se na análise de textos variados dos géneros Anúncio, Debate, Documentário, Apreciação crítica, Artigo de divulgação científica, a partir dos conhecimentos científicos existentes sobre os géneros e de um conjunto de textos selecionados que foram analisados pelos alunos com a orientação da professora. O processo foi faseado, sequencial e programado com base no dispositivo sequência didática (doravante SD), levando à prática o quadro teórico de Dolz, Noverraz e Scheuwly, (2004) e seguindo também as experiências de Pereira e Cardoso (2013) e de Jorge (2014), para o ensino explícito dos géneros. Neste artigo, dá-se conta dos procedimentos didáticos (doravante PD) e dos resultados obtidos. Propõe-se também que, numa eventual reformulação programática dos Programas oficiais de Português, seja considerado o ensino explícito dos mecanismos linguístico-textuais de interpelação e referência do outro - formas de tratamento – em todos os domínios – oralidade, leitura, escrita, e que se repense a necessária articulação entre os programas de Português e das línguas estrangeiras, nomeadamente o Inglês, o Francês e o Espanhol, no que respeita o ensino das formas de tratamento, tendo em conta que cada vez mais os indivíduos necessitam de estar preparados linguístico-textualmente para a diversidade e multiplicidade de atividades sociais com que se defrontam no próprio país e no estrangeiro.

O ensino dos géneros: das atividades sociais aos mecanismos linguístico-textuais mobilizados

As SD assentaram nos princípios básicos do ISD, que perspetiva que a linguagem desempenha um papel fundamental no desenvolvimento, porque organiza o agir e as interações humanas em que são produzidos os factos sociais e psicológicos (Bronckart, 2005) e na defesa de que o ensino da língua deve centrar-se no desenvolvimento das capacidades de linguagem do aluno, pela apropriação de práticas de linguagem (re)configuradas em modelos textuais tipificados, ou seja, em géneros textuais. Nesta perspetiva, a finalidade do ensino é a de promover o desenvolvimento de tais capacidades na aprendizagem dos múltiplos géneros que interagem em sociedade, enfatizando as determinações sociais de cada situação de comunicação e o valor que cada texto ou unidade corporiza no contexto de um uso social.

Assumiu-se a tese de que o modelo didático do género (doravante MDG) proposto pelo ISD pode concretizar, metodologicamente, uma parte significativa dos objetivos do ensino-aprendizagem da língua previstos nos Programas e Orientações curriculares de Português para o ensino básico e secundário, porque viabiliza a aprendizagem centrada na utilização efetiva da língua na leitura e na produção, oral e escrita, dos géneros textuais, sejam eles de interação social sejam eles *géneros escolares* (Dolz & Schneuwly, 1997).[125] Tratando-se do sistema de ensino em Portugal, têm-se como referentes indispensáveis as investigações de Luísa Álvares Pereira e Inês Cardoso (Universidade de Aveiro), Florência Miranda (2010) e Maria Antónia Coutinho e Noémia Jorge (Universidade Nova de Lisboa) bem como as de outros investigadores que têm desenvolvido trabalho sistemático no âmbito da aprendizagem da leitura e da escrita, em Portugal e no Brasil.

Apresenta-se o percurso teórico-metodológico ancorado na engenharia didática do ISD para a transposição didática dos géneros textuais Anúncio, Debate, Documentário, Apreciação crítica, Artigo de divulgação científica, focando, particularmente, a experiência de construção de um modelo teórico do género que

[125] Dolz, J., & Schneuwly, B. (1997), Les genres scolaires: des pratiques langagières aux objets d' enseignement, Repères. Trad. Glaís Sales Cordeiro, *Revista Brasileira de Educação, maio-agosto, 199* (15), 5-16.

resultou no que chamámos a *ficha aberta de análise dos textos de géneros vários*, resultante do estudo dos textos produzido pelos alunos, apoiado por diferentes guiões de análise para diferentes géneros conceptualizados como MDG. O processo recorreu a textos modelares, exemplares ou *mentores* (Pereira & Cardoso, 2013) e a textos com singularidades que transgridem os géneros de que relevam, porque, no âmbito da escolarização, os textos detêm, simultaneamente, dois papéis distintos, mas articulados: são instrumentos da interação interpessoal e instrumentos do ensino da língua.

Parâmetros para a construção de um modelo de análise de um género no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo com opção de análise de uma unidade-foco

O Interacionismo Sociodiscursivo preconiza o ensino explícito dos géneros textuais, concebendo que todo e qualquer texto releva de um género e se inscreve no contexto de uma atividade sócio-histórica e no contexto restrito da sua produção, logo, cumpre as normas sociais e linguísticas acreditadas. Assim, os textos de um género são analisáveis nos seus aspetos contextuais, temático-organizacionais e linguísticos. De acordo com quadro teórico que seguimos, cada texto de um género é regulado por normas sociais e linguístico-discursivas transmitidas e acreditadas; mobiliza operações discursivas limitadas: os tipos de discurso (doravante TD) que se identificam em duas ordens - a ordem do expor, implicado ou autónomo e a ordem do narrar, implicado ou autónomo; cada texto cumpre objetivos comunicativos específicos, e um mesmo conteúdo temático pode ser selecionado por diferentes géneros; os modelos que constituem o intertexto são adotados e atualizados em cada texto singular, de acordo com as necessidades dos produtores e as normas da comunidade discursiva a que pertencem e/ou em que se movimentam; os géneros estudados apresentam uma composição ou formatação que permite a sua identificação enquanto texto-objeto que corresponde à macroestrutura na análise de Jean-Michel Adam (1998)[126]; as vozes dos produtores dos textos e dos sujeitos enunciadores, intersetam-se entre a autonomia e a implicação, entre a ordem do

[126] Adam, Jean-Michel 1998. Les genres du discours épistolaire. De la rhétorique à l'analyse pragmatique des pratiques discursives. In *La lettre entre réel et fiction,* Jürgen Siess (dir.). Paris: Sedes, pp. 37-53.

expor e a ordem do narrar; os TD predominantes poderão ser intercetados por outros tipos, e podem também verificar-se variantes (cf. Bronckart, 2003); os TD organizam-se em sequências (Adam, 1992, 1999): unidades da estrutura composicional, de natureza predominantemente narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal, a que foi necessário acrescentar a injuntiva-instrucional (Adam, 1990).

Da transposição didática do conhecimento

Antes de um determinado conhecimento, ou conjunto de conhecimentos, chegar à sala de aula, no caso específico, os mecanismos que textualizam as operações de interpelação e de referência do outro, tem de passar por um conjunto de transformações e adaptações. O processo de transição entre o conhecimento científico do objeto de ensino e o conhecimento didatizado, é denominado transposição didática (cf. Chevallard, 1989, p. 6).

Para que os conhecimentos de um objeto (no caso, práticas linguísticas) sejam alvo de uma transposição didática têm de passar por três níveis de transformação: 1) o conhecimento científico sofre um primeiro processo de transformação para constituir o conhecimento a ser ensinado; 2) o conhecimento a ser ensinado transforma-se em conhecimento efetivamente ensinado; 3) o conhecimento efetivamente ensinado constituir-se-á em conhecimento efetivamente aprendido (Machado & Cristóvão, 2006, p. 552). Assim, podemos distinguir dois níveis: a transposição didática externa e a transposição didática interna (Dolz, Gagnon & Canelas-Trevisi, 2009). A primeira compreende o primeiro nível - a passagem dos saberes científicos aos saberes a ensinar. A transposição externa parte dos objetos do saber úteis fora da instituição escolar para constituir novos objetos escolares, mais eficazes, porque mais significativos para os alunos. Os trabalhos neste nível, segundo Dolz, Gagnon e Canelas-Trevisi (2009, p. 374), ajudam a clarificar a passagem dos conhecimentos gramatical, discursivo e enunciativo, vistos apenas teoricamente, aos objetos de ensino, incluindo uma descrição do tratamento didático e das formas de didatização. A transposição didática interna compreende o segundo e o terceiro nível de transformação referidos acima. Logo, o instrumento transposição didática interna deve incluir também todo o processo de intervenção didática, na triangulação dos sujeitos aí envolvidos (professor

e alunos) e dos objetos de ensino, a partir da mediação dos instrumentos didáticos, descrevendo todo o processo que envolve o ensinar e o aprender em sala de aula. A vertente didática do ISD tem desenvolvido estudos em todos os níveis da transposição didática, a partir de um quadro teórico-metodológico que tem possibilitado a concretização e avaliação/investigação do processo. Apresenta-se um esquema que resume a engenharia da transposição didática dos géneros para o contexto de ensino da língua, a partir do quadro de pesquisa do ISD:

1 – A transposição didática no quadro do ISD

A transposição realizada em sala de aula passou pelos níveis 1) uso dos MDG dos géneros constantes nos manuais adotados pela escola, que possibilitou a explicitação das capacidades de linguagem subjacentes à leitura e produção dos géneros, bem como dos objetos de ensino que deles poderiam ser decompostos e transpostos para a sala de aula (a apropriação do género é o objeto maior da interação instaurada pela SD, porém, este objeto pode ser decomposto em objetos menores); 2) a partir dos objetos de ensino explicitados no modelo, procedeu-se à elaboração gradativa de uma SD dos géneros, com as suas atividades, tarefas e dispositivos didáticos; 3) as atividades e tarefas planificadas na SD realizaram-se em sala de aula (aula curricular e aula de apoio – 11º ano) e em trabalho de casa (tpc); 4) procedeu-se à (re)construção de uma grelha aberta de análise dos textos de géneros vários, a partir dos resultados obtidos nas análises de diferentes géneros com MDG próprios .

A modelização do objeto de ensino

De acordo com os pesquisadores do grupo de Genebra, para que o processo de transposição didática de um género seja viável, é preciso elaborar uma ferramenta mediadora do conhecimento dizível nesse género: o modelo didático do género (MDG).

Segundo De Pietro e Schneuwly (2003), o modelo didático de um género tem as seguintes características: 1) uma dimensão praxeológica; 2) uma força normativa (da qual, segundo os autores, é impossível fugir); 3) pode ser implícito/intuitivo (partir do conhecimento prévio do professor) ou explícito/conceptualizado (ser elaborado a partir de um corpus de textos do género); 4) é o ponto de início e o ponto de chegada

do trabalho didático com o género; 5) é uma teorização mais genérica das atividades de linguagem; 6) é sempre o resultado de práticas de linguagem anteriores, portanto, históricas; 7) permite, a partir das práticas sociais de referência, produzir SD.

Para Dolz, Gagnon e Decândio (2010), o modelo didático é uma construção em engenharia didática que explicita três dimensões: 1) os saberes de referência em relação a uma prática de linguagem; 2) a descrição dos diferentes elementos textuais; 3) as capacidades de linguagem dos aprendizes.

Defende-se que o modelo de qualquer género pode ser visto, *a priori*, teoricamente, e a sua construção não necessita de ter em conta as capacidades dos alunos nem as particularidades do contexto de ensino. Pode ser elaborado, em princípio, de forma genérica e servir como base teórica para a elaboração de diversas SD e essas, sim, precisam de ser adaptadas a um contexto de ensino específico, uma vez que se configuram como ferramentas didáticas que possibilitam a transposição do conhecimento teórico de um género para o conhecimento a ser ensinado. Distingue-se, assim, a elaboração de uma ferramenta fundamentalmente teórica, cujo objetivo é servir de base para ações didáticas posteriores num eventual processo de transposição didática (Barros, 2008, 2012).

Seguindo uma perspetiva metodológica integradora, algumas pesquisas com foco na transposição didática de géneros inserem-se no processo de ensino/aprendizagem, como é o caso da pesquisa de Noémia Jorge (2014), referente privilegiado neste trabalho. Sendo assim, um modelo teórico pode ser elaborado como suporte para a construção do modelo didático. Este, como propõem Schneuwly e Dolz (2004, p. 82), deve pautar-se por três princípios básicos: Princípio de legitimidade (referência aos saberes científicos ou elaborados por especialistas); Princípio de pertinência (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem); Princípio de solidarização (tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados). O que se pretende é uma ferramenta cuja base é a articulação dos três princípios descritos: legitimidade, pertinência e solidarização. Os modelos representam "bancos de dados de um procedimento que gera a construção de todo um conjunto de sequências didáticas" (Dolz, Gagnon e Decândio, 2010, p. 50).

No modelo da arquitetura textual de Bronckart (1997, 2003, 2012), a descrição de um género deve pautar-se na análise de um corpus de textos (considerados do mesmo género), tendo como base as representações do contexto de produção e as três camadas do que o autor denomina *folhado textual*: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Para o autor, esses elementos de análise conseguem abranger os três níveis das capacidades de linguagem envolvidas na produção de um género, a saber: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas. O esquema abaixo, adotado de Barros (2012) ilustra as categorias de análise e as capacidades de linguagem que mobilizam:

Conceptualização programática e manuais escolares adotados na Escola Secundária de Ferreira Dias

Segundo Bronckart e Dolz (2004, p. 12), o trabalho de modelização é essencial como ferramenta indispensável para a construção dos currículos escolares, em todos os seus níveis (nacional e local, quando é o caso), uma vez que é ele que pode "fornecer os saberes formais" relativos aos novos objetos de ensino da língua – os géneros de texto.

A modelização de um objeto de ensino pode responder às perguntas o que ensinar? Por que ensinar? Propicia uma fundamentação teórica para a elaboração de material didático que, no caso deste trabalho, é representado pela sequência didática e pelo produto obtido pelos alunos. Isso proporciona ao professor autonomia em relação ao seu agir profissional, ultrapassando o obstáculo colocado pelos próprios Programas e pelos livros didáticos que, no caso, não apresentam propostas de trabalho sobre as *formas de tratamento em Português europeu*; naturalmente, no processo, salvaguardam-se as prescrições emanadas dos órgãos da tutela que definem os conteúdos a lecionar nos Programas, no caso, emanados do Ministério da Educação e Ciência da República de Portugal. Deste modo, a experiência, enquanto professora, permitiu verificar algumas incompatibilidades entre a teoria de referência que orienta a sua experiência e as perspetivas veiculadas nos normativos vigentes e os manuais adotados, o que trouxe dificuldades pontuais no uso de determinadas noções e conceitos, implicando a reorganização e a atribuição pontual de significações aos itens transpostos do saber científico constantes no Programa e Metas para o ensino básico e

para o ensino secundário. Estes assentam já numa conceção genérica dos textos, tendo no domínio de referência do Funcionamento da Língua, o quadro de Jean-Michel Adam (2007)[127], no que respeita a classificação tipológica dos textos pelo tipo de sequência específica que os organiza. Numa linha conceptual centrada na estruturação ou organização interna dos textos, regista também uma dimensão praxiológica que autoriza a centração nas relações entre os textos e as atividades humanas, e na tomada de consciência da sua função comunicativa e social. Concretiza-se a preocupação com esta dimensão na bibliografia específica em que são indicadas as referências de Coutinho e Miranda (2009) [128], Dolz e Schneuwly (1996)[129], Fonseca (2000)[130], Miranda (2010)[131].

Os manuais adotados para o 10º e 11º ano do ensino secundário na Escola Secundária de Ferreira Dias[132] não apresentam propostas de análise nem informação sobre *Formas de tratamento*, sendo que o manual de 12º ano inclui no "Bloco informativo", página 408, no ponto *6. Discurso, pragmática e linguística textual*, um subponto *6.1 "Comunicação e interação discursiva"*, e um subponto *6.2. com uma tabela de dupla entrada "Princípios reguladores da interação discursiva* que integra informação sobre *Princípio da cooperação*, *Princípio da cortesia,* e *Formas de tratamento,* e respetivas explicações. Reproduz-se a terceira entrada da tabela:

Formas de tratamento	As formas de tratamento têm a função discursiva de regular eficazmente a interação dos interlocutores e evitar obstáculos ou ruturas na comunicação. A opção por uma forma de tratamento em

[127] Adam, Jean-Michel & Ute Heidmann (2007). Six propositions pour l'étude de la généricité. *La Licorne*, 79, 21-34.
[128] Coutinho, Maria Antónia & Miranda, Florencia (2009). To describe genres: problems and strategies. In Charles Bazerman, Adair Bonini e Débora Figueiredo (eds.), *Genre in a Changing World* (pp. 35-55). Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse; West Lafayette, Indiana: Parlor Press.
[129] Dolz, Joaquim & Schneuwly, Bernard (1996). Genres et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux (Revue de didactique du français),* 37/38 (Types et genres de discours), 49-75.
[130] Fonseca, Fernanda Irene (2000). Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. In AA.VV., *Didáctica da Língua e da Literatura* (pp. 37-45). Vol. I. Coimbra: Almedina/Instituto de Língua e Cultura Portuguesas, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
[131] Miranda, Florencia (2010). *Textos e Géneros em Diálogo: Uma Abordagem Linguística da Intertextualização.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
[132] Português 10º ano *Mensagens*, Texto Ed.; *Encontros* Português 11º ano, Porto Ed.; *Outras Expressões*, Português 12º ano, Porto Ed.

	detrimento de outra é determinada pela familiaridade ou pela formalidade/distanciamento entre os interlocutores	
	Tipos de formas de tratamento: **Familiar** [tu, amigo]; **Comum** [o/a senhor/a]; **Honorífico** [senhor Presidente, senhor Ministro];	**Nobiliárquico** [Sua majestade, Sua Alteza]; **Eclesiástico** [Monsenhor, Sua Eminência]; **Académico** [senhor doutor, Professor Doutor];

Efetivamente, tendo em conta que as operações de referência do outro e as da sua interpelação são significativamente recorrentes em todos os textos de todos os géneros, a explicação dada no último ano do ensino secundário, neste manual, é insuficiente e pouco adequada às necessidades de aprendizagem dos alunos, porque assenta numa tipologia pouco clara, porque não ensina a usar as formas consideradas socialmente aceitáveis em contextos precisos de interação. Não prescrever programaticamente e não ensinar no ensino básico e no ensino secundário a interpelar e a referir o outro oralmente e por escrito em diferentes géneros textuais tem vindo, ao longo dos anos, a mostrar-se errado, tal como se comprova pelo que, mais uma vez, aconteceu nas provas de exame nacional de Português de 2017, na 1ª fase, em que, em número significativo, se verificou o erro de referência do autor Vergílio Ferreira, o que obrigou a supervisão das provas a emitir um critério específico para os itens 4 e 5 do Grupo I da prova.

Transposição dos conhecimentos em sala de aula- Géneros, textos, formas de textualização das operações de interpelação e referência do outro

Na perspetiva da engenharia didática do Grupo de Genebra, a modelização explicita as dimensões ensináveis do género, possibilitando que o professor elabore as atividades que conduzirão a SD. Em segundo lugar, ela dá o suporte necessário para que ele possa olhar para a produção textual do aluno com uma visão de "especialista" em relação à prática de linguagem explorada na SD. Caso esse processo seja negligenciado, corre-se o risco de o professor apenas avaliar o produto do aluno com

base em critérios gramaticais ou estruturais – dependendo do modelo conceptual (implícito) que o docente tenha em relação ao género.

Foi necessário procurar instrumentos para que o processo não fosse demasiadamente teórico, nem consumisse muito tempo, uma vez que a professora-investigadora leciona a tempo inteiro, e tem de cumprir uma calendarização das atividades de acordo com a planificação anual de trabalho do grupo disciplinar a que pertence. Neste contexto, a modelização dos géneros foi feita a partir da articulação entre a leitura dos especialistas dos géneros (Marcushi, 2000; Miranda, 2008, 2010; Seara, 2008; Barros, 2012; Jorge, 2014; Adam, 1990, 1999, 2015) e a análise dos textos modelares, sob a mediação de um dispositivo teórico para a didatização do género cuja função foi orientar o processo de modelização. Numa abordagem descendente-ascendente, os alunos leram os textos orientados por perguntas conducentes à modelização do género.

O dispositivo partiu da tripartição das capacidades de linguagem – de ação, discursivas e linguístico-discursivas –, respeitando as categorias de análise textual do ISD, mas também incorporando outras características linguísticas/discursivas consideradas pertinentes para a abordagem de um género. O modelo teórico orienta o processo de modelização a partir de perguntas-chave, proporcionando uma visão mais pontual sobre o objeto de ensino analisado. Procurou-se elaborar um instrumento que pudesse orientar a "desconstrução" teórica do género-objeto, para, em seguida, se propor um modelo didático, a partir dos princípios de legitimidade, pertinência e solidarização preconizados por Schneuwly e Dolz (2004). Ou seja, a priori, elabora-se um modelo teórico de um género, para, então, se pensar o género como objeto de ensino.

As Sequências didáticas - síntese

As SD foram planificadas em quatro fases. Foram concebidas de acordo com as características contextuais, estruturais e linguísticas de cada género, e integraram as características do género passíveis de conversão em objeto de aprendizagem: Fase 1. Diagnóstico de competências de oralidade e de escrita; Fase 2. Ensino explícito do género: Análise dos objetos com apoio dos guiões - questionário dos manuais, constituídos por três blocos de perguntas, para realizar uma análise descendente (Bronckart, 1997): Contexto e situação de produção – atividade do uso; produtor e

sujeito enunciador; destinatário; tema e assunto. Plano do texto - organização temática e organização/espacialização dos conteúdos. Estrutura e espacialização; multimodalidade. Mecanismos de textualização – Articulação entre as partes do texto: marcadores discursivos; formas de tratamento.

Durante a fase (2) de ensino explícito, foi necessário criar alguns tempos de interseção com o ensino de conteúdos programáticos em articulação com o ensino dos géneros em estudo.

Fase 3: Ensaios de audição e escrita; questionário de verificação do cumprimento das caraterísticas genéricas e das caraterísticas singulares do género em grelha-rascunho; Fase 4: produções finais –(re)construção de uma grelha de análise de textos de géneros vários, de fácil uso e aberta à observação e ao registo de aspetos singulares textualizados.

Dos resultados do estudo pela construção da grelha-*guião aberto para análise dos textos e deteção das marcas específicas dos géneros textuais que atualizam*

Os textos constantes dos manuais adotados foram selecionados para a modelagem dos géneros, porque apresentam parâmetros genéricos reconhecidos como canónicos na literatura de especialidade. São textos recortados com um propósito de ensino/adestramento do género. Em termos da sua infraestrutura, apresentam um plano de texto convencional no sentido que lhe dá Jean-Michel Adam: «fixado pelo estado histórico de um género ou sub-género de discurso» em oposição a plano ocasional – «'desalinhado' (décalé) em relação a um género ou sub-género de discurso» (Adam, 2011b, p. 205). Os textos em linha, produzidos nas atividades publicitária e jornalística, apresentam alguma transgressão dos géneros, pelo facto de serem produzidos numa atividade diferente e suscetível de inovação face aos modelos canónicos e de acordo com a constante evolução dos meios tecnológicos de que se servem para a sua circulação. Com frequência, apresentam um plano de texto "menos convencional" e nem sempre reforçam o ponto de vista do ISD de que o plano é uma componente do género, tal como os mecanismos que os marcam nem sempre parecem ser regulados pelo género e põem a questão da previsibilidade, maior ou menor, de determinadas formas em determinados géneros. A medida da variação e

da inovação, segundo Maria Antónia Coutinho (2015) estará entre o cumprimento das características próprias do género (de acordo com um princípio centrípeto (Adam 2001: 38), normativo, orientado para a identidade e a reprodução) e as características específicas do texto singular (de acordo com um princípio centrífugo) (Adam 2001: 38), orientado para a variação e a inovação). A escolha dos textos cumpriu a finalidade de propiciar aos alunos uma audição e leitura de objetos que ensinam que um texto é suscetível de maior ou menor variação entre reprodução e inovação, de acordo com as diferentes atividades sociais em que se faz uso do género – atividade publicitária, atividade jornalística, atividade escolar.

O trabalho com os alunos deu origem ao seguinte dispositivo *Modelo de guião aberto para análise dos textos e deteção das marcas específicas dos géneros textuais que atualizam*, em uso na ESFD, na disciplina de Português no corrente ano letivo de 2017-2018, em 10º, 11º, 12º ano.

<table>
<tr><td>Plano do texto: esquema delimitativo da organização e estrutura do texto</td><td colspan="3">- Paratextos / secções do texto: Ante-título¸título; subtítulo; imagens; Abertura; unidades instrucionais; bibliografia após o texto; notas de rodapé.
- Corpo do texto: Partes constitutivas; parágrafos constitutivos; intertítulos; fontes bibliográficas inscritas no texto</td></tr>
<tr><td>Aspetos contextuais</td><td colspan="3">Autor
Destinatário/público-alvo
Recetor
Datação da produção do texto
Objetivo(s) do texto

Meio(s de transmissão/ suporte(s)</td></tr>
<tr><td rowspan="7">Aspetos temáticos e organizacionais</td><td rowspan="7">Rigor</td><td rowspan="7">Tipo de sequência(s) predominantes

Narrativa
Descritiva
Argumentativa
Explicativa
Dialogal
Injuntiva-instrucional</td><td>Tema/
assunto central</td></tr>
<tr><td>Informação significativa</td></tr>
<tr><td>Hierarquização da informação (relações de hiperonímia- hiponímia; holonímia-meronímia)</td></tr>
<tr><td>Datação do(s) acontecimento(s)</td></tr>
<tr><td>Localização do(s) acontecimentos (topónimos)</td></tr>
<tr><td>Modalidades de reprodução do discurso no discurso</td></tr>
</table>

			Coesão lexical - reiteração/ substituição (sinonímia/antonímia)
Linguagem e estilo	Rigor e objetividade		**Formas de tratamento:** **interpelação** **referência**
			Predomínio da 1ª/ 3ª pessoa
			Vocabulário técnico/da área temática
			Tipos de frase predominantes
			Orações predominantes (conectores)
			Tempos e modos verbais predominantes
			Construções passivas
			Recursos expressivos
			Fontes da informação referidas citadas

A grelha de análise (re)construída pelos alunos permite verificar que apreenderam o plano canónico em termos das macroestruturas em causa; A variação observada releva não da macroestrutura adotada mas da mobilização de mecanismos enunciativos que constroem diferentes origens da voz do sujeito enunciador, no mesmo contexto de produção. A observação revela também que os alunos mostraram ter aprendido os parâmetros dos géneros, recorrendo às marcas presentes nos textos modelares e aos documentos de ensino explícito; mostraram sensibilidade e consciência relativamente à planificação do texto, às marcas constitutivas dos "Tipos de Discurso" e às "Sequências" e revelaram à-vontade na análise e apreciação da mobilização das formas de tratamento, que consideraram conferir rigor aos textos e, simultaneamente, construírem a objetividade na linguagem.

Da necessária articulação entre os programas de Português e das línguas estrangeiras lecionadas na escola básica e secundária em Portugal

Na fase final do processo de ensino do conteúdo foco, foi natural que, em conversas de professores de língua portuguesa e estrangeira, se pensasse para além do ensino explícito das formas de tratamento em Português europeu e se avançasse para a articulação com as línguas estrangeiras ensinadas na escola: Inglês, Francês e

Espanhol, cujos Programas oficiais e manuais adotados na escola não explicitam. Do trabalho conjunto com quatro colegas bilingues – Ester Camacho, em Inglês, Laura e José Matos, em Francês, e Carlos Azinhais, em Espanhol – obteve-se um instrumento de consulta/ apoio/ de memorização das formas de tratamento nas quatro línguas a que se deu o nome *Lista aberta de Formas de tratamento das mais usuais às mais formais – interpelação e referência de - e contextos e regras dos usos em Português Europeu, Inglês, Francês e Espanhol*. Nela são listadas as principais formas e os seus usos nas quatro línguas, ensinando-se também as abreviaturas no singular e no plural, no masculino e no feminino, quando se verificam os usos. São também dadas breves explicações sobre determinados usos específicos na oral e na escrita. É indicada uma bibliografia de referência acessível a qualquer professor, porque se optou maioritariamente por consultas em linha. O instrumento está a ser experimentado no ano letivo de 2017-2018, e será melhorado com a colaboração dos alunos e professores a partir da leitura de textos de diferentes géneros, produzidos em contextos variados.

Conclusões da experiência realizada em 2016-2017

A experiência realizada revela que o MDG corre o risco de se fechar sobre si próprio, impedindo a descoberta de singularidades significativas e recorrentes nos textos, que revelam estar a (com)viver nos textos que, se, por um lado, apresentam características genéricas, por outro, apresentam características fenomenológicas, muitas delas inerentes às inovações tecnológicas que os atualizam. Uma grelha-guião aberta permite a análise dos parâmetros dos géneros e das singularidades de cada texto.

Os alunos apreendem a interligação íntima entre os contextos de produção dos textos, os textos e os géneros que estes atualizam e os mecanismos linguísticos mobilizados;

Observam características recorrentes nos textos; Observam singularidades em cada texto; Induzem as marcas dos géneros textuais e podem comparar as suas descobertas com o conhecimento construído sobre cada género; Aprendem a mobilizar os mecanismos linguístico-textuais reconhecidos pela sociedade para cada contexto de produção oral e escrita, nomeadamente as formas de interpelação e de referência do

outro; Utilizam os conhecimentos aprendidos na escola e nas suas atividades sociais/socioprofissionais, evitando-se embaraços sociais.

Referências Bibliográficas:

Adam, J-M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Liège. Mardaga

_____. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.

_____. (1998). Les genres du discours épistolaire. De la rhétorique à l'analyse pragmatique des pratiques discursives. *La lettre entre réel et fiction*, 37-53. Jürgen Siess (dir.).

Barros, E. M. D. (2012). Transposição didáctica externa: A modelização do género na pesquisa colaborativa. *Raído, 6* (11), 11-35. Acessível em http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/viewFile/1687/1145.

_____. (2012a). *Gestos de ensinar e de aprender géneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação*. Tese de Doutoramento em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, Londrina. Acessível em http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000171939

Bronckart, J-P. (1997). *Atividade de Linguagem, Textos e Discursos*. Por um Interacionismo Sociodiscursivo / Jean- Paul Bronckart (1997); trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. – 2ª ed., EDUC. São Paulo (2012).

_____. (2014). *Cognitive and praxeological dimensions of text's structure and functioning*. 1ª Escola de Verão em Linguística da Universidade Nova de Lisboa, FCSH, 7-11 de julho. Lisboa.

Coutinho, M.ª A. (2013). [et al.]; coord. Luísa Álvares Pereira, Inês Cardoso (2013). *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos*. Aveiro: UA editora.

Coutinho, M. A., & Miranda, F. (2009). To describe genres: problems and strategies. In C. Bazerman, A. Bonini & D. Figueiredo (eds.), *Genre in a Changing World* (pp. 35-55). Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse; West Lafayette, Indiana: Parlor Press.

Coutinho, M. A., Pinto, R. & Leal, A. (2009). L*a Dynamicité de la langue dans les textes de différents genres*, Texto!, vol.XIV, Nº 1. Acessível em http://www.revue - Texto.net/docannexe/file/2103/coutinho_et_al_dynamicite.pdf.

Dolz-Mestre, J. (2016). *Text Linguistics and Language Teaching*. NOVA Lisbon Summer School in Linguis-tics. FCSH. Lisboa. 4-8 de julho 2016.

Dolz, J., & Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux (Revue de didactique du français),* 37/38 (Types et genres de discours), 49-75.

_____. (1997). *Les genres scolaires: des pratiques langagières aux objets d' enseignement*, Repères, Nº 15. Trad. Glaís Sales Cordeiro, Revista Brasileira de Educação, maio-agosto, 199, 5-16.

Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento (R. Rojo & G. Cordeiro, Trans.). In B. Schneuwly & J. Dolz (Eds), Gêneros orais e escritos na escola (pp. 81-108). Ed.Mercado de Letras. Campinas.

Fonseca, F. I. (2000). Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. In AA.VV., *Didáctica da Língua e da Literatura*. Vol. I. Coimbra: Almedina/Instituto de Língua e Cultura Portuguesas, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 37-45.

Jorge, N. de O. (2014). *O género memórias. Análise linguística e perspetiva didática*. Tese de Doutoramento em Linguística, Especialidade de Linguística do Texto e do Discurso, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.

Miranda, F. (2010). Textos e Géneros em Diálogo. Uma Abordagem Linguística da Intertextualização, Tese de dout. - Linguística, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, 2007; contém referências bibliográficas; coed. com a Fundação para a Ciência e a Tecnologia, Fundação Calouste Gulbenkian, 1ª ed., Lisboa.

Roboredo Seara, I. (2014). Direção e coordenação. Cortesia: Olhares e (Re)invenções. Chiado Editora. Lisboa. | UAbTV | eventos » cortesia: olhares e (re) invenções. CORTESIA: OLHARES E (RE) INVENÇÕES. [5,6,7 setembro 2012]. http://www2.uab.pt/UAbTV/videoDetail.php?Video=168&menu=9

Outras referências:

Ministério da Educação do Governo de Portugal. Departamento do Ensino Secundário, Metas Curriculares Ensino Básico. Acessível em http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=2.

Ministério da Educação do Governo de Portugal. Departamento do Ensino Secundário, Programas e Metas Curriculares Homologados. Acessível em http://dge.mec.pt/metascurriculares/index.php?s=directorio&pid=60

Cameira, C., Palma, F., & Palma, R. (2015). *Mensagens Português 10º ano*. 2015. Texto Editores Lda.

Jorge, N. de O., Aguiar, C., & Teixeira, I. (2016). *Encontros 11*. 2016. Porto Editora. Porto.

Silva, P., Cardoso, E., & Rente, S. (2017). *Outras Expressões*, Português 12º ano, Porto Ed.

A DESCRIÇÃO E A ANÁLISE DO GÊNERO EXPOSIÇÃO ORAL NA LÍNGUA PORTUGUESA NO CONTEXTO DO ENSINO MÉDIO

Regina Lúcia Félix
Secretaria Estadual de Educação (SEE)- Minas Gerais (MG)/ Grupo de Pesquisa sobre texto e Discurso (Petedi). reginalfelix@yahoo.com.br. Patrocínio-MG, Brasil.

Resumo:

Este artigo resulta de uma pesquisa de mestrado que analisou como a modalidade oral da Língua Portuguesa, na sua variedade padrão escolarizada, tem sido trabalhada no Ensino Médio (EM). O gênero exposição oral foi selecionado para descrever e analisar sua aplicação em duas escolas estaduais da cidade de Patrocínio-MG. A partir do *corpus* coletado descreveu-se e analisou-se: (a) as condições de produção em que ocorreram as exposições dos alunos; (b) a construção interna das exposições realizadas por eles; (c) os mecanismos de articulação textual presentes em suas produções orais e (d) alguns elementos não verbais da comunicação julgados pertinentes para a compreensão do gênero. O *corpus* foi coletado por dois meses, com cinco exposições apresentadas nas aulas de Língua Portuguesa e outras disciplinas. A base teórica deste trabalho foi regida pela perspectiva teórica de Schneuwly e Dolz *et al.* (2004), Rojo (2000, 2001, 2002, 2005, 2007) e Marcuschi (1999, 2001, 2002, 2003, 2005). Constatou-se que gênero exposição oral não é trabalhado formalmente na sala de aula, no que tange aos procedimentos formais, provavelmente porque os professores veem a oralidade apenas como um veículo condutor da linguagem. Esperamos que este estudo contribua junto aos professores, na intenção de que reconheçam a relevância da exposição oral no contexto escolar e na vida do aluno, possibilitando um trabalho sistemático em suas aulas, a fim de que os discentes reconheçam no emprego desse gênero uma forma de exercício eficaz nas situações de comunicação formal.

Palavras-chave:

Língua Portuguesa; exposição oral; gênero/ensino.

Introdução

A prática da oralidade no contexto de sala de aula tem sido um dos aspectos que merece particular atenção, entre os que se referem à prática pedagógica.

Nesse sentido, as pesquisas linguísticas têm se dedicado aos estudos sobre a inclusão da fala como ponto de partida para o ensino de língua, apontando a necessidade de atenção desses gêneros assim como os gêneros escritos; tem crescido as pesquisas desenvolvidas por grupos de estudo consolidados no interior das universidades brasileiras recomendando o trabalho com os gêneros orais na escola. Além disso, os Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCN) conferem grande importância à modalidade oral da língua, incluindo propostas de atividades de produção e leitura de textos escritos, a produção e escuta de textos orais. Apesar disso, a escola não tem se dedicado ao trabalho com os gêneros orais na sala de aula, pois se limita a aspectos da caracterização do mesmo, desconsiderando aspectos discursivos importantes para a formação linguística e social do aluno.

A oralidade é ainda definida, até mesmo pelos professores de Língua Portuguesa, apenas como algo que se expressa oralmente para se comunicar. Outras vezes, é associada à ideia de suporte para o desenvolvimento de outras competências, como a leitura e a escrita. Essas percepções, provavelmente, devem-se ao fato de o estudo da língua oral ser considerado "recente" e sua definição não ser tão simplista como pode parecer. Por outro lado, os professores em sua formação acadêmica não recebem a direcionada orientação e nem indicações de leituras sobre a fundamentação teórica sobre oralidade e nem nas disciplinas voltadas à prática.

A partir dos indicadores dessa problematização e da nossa experiência como professora, constatamos que a modalidade oral da Língua Portuguesa não é desenvolvida adequadamente no âmbito escolar. O aluno não consegue adequar a língua oral às diferentes situações comunicativas formais a que está exposto, principalmente os alunos do Ensino Médio, uma vez que esse nível de ensino caracteriza-se como "a etapa final de uma Educação de caráter geral [...] que situa o educando como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho, e com o desenvolvimento da pessoa, como 'sujeito em situação'— cidadão" (PCN, 2000, p. 10).

Diante dessa constatação e da inquietação que ela nos provocou, decidimos investigar, na perspectiva dos gêneros discursivos, de que forma a modalidade oral da Língua Portuguesa, na sua variedade padrão escolarizada, tem sido abordada no Ensino Médio, em duas escolas públicas da cidade de Patrocínio, no estado de Minas Gerais.

A escolha da exposição oral como objeto de pesquisa se deu em razão de sua funcionalidade como instrumento de trabalho com a prática da oralidade. Foi determinante nessa escolha o fato desse gênero oportunizar o desenvolvimento de ações de linguagem em diferentes situações de interação e abordagem interdisciplinar. Além disso, oferece acesso à prática do discurso monologal ao aluno propiciando-lhe condições para a aprendizagem desse gênero.

Inicialmente, apresentamos o embasamento teórico, fundamentado nos estudos de Dolz, Schneuwly e Haller (2004); Dolz, Schneuwly, Pietro e Zahnd (2004); Marcuschi (2001- 2005); Schneuwly (2004) e Travaglia (2003). Seguem-se os esclarecimentos sobre os procedimentos teóricos adotados na pesquisa para, finalmente, destacar os resultados das análises dos dados e as perspectivas delineadas a partir dessa pesquisa.

O trabalho emerge como uma proposta de reflexão sobre as novas formas de abordagem do ensino, conferindo espaço para a oralidade em sala de aula. É preciso que os gêneros orais sejam reconhecidos de um ponto de vista mais crítico e reflexivo, como objeto de ensino.

Pressupostos e Fundamentos teóricos

Segundo Dolz, Schneuwly e Haller (2004), a linguagem oral está bastante presente nas salas de aula, seja na leitura de instruções, na correção de exercícios, mas, frequentemente, ela não é ensinada, a não ser incidentalmente, durante atividades diversas e pouco controladas.

Marcuschi (2001, p. 24) afirma ser "[...] bastante interessante refletir melhor sobre o lugar da oralidade, hoje, seja nos contextos de uso da vida diária ou nos contextos de formação escolar formal", pois a oralidade tem sido negligenciada pela escola e isso tem causado sérios problemas, uma vez que ela tem relação direta com o modo pelo qual a escrita é percebida.

Geralmente, os alunos do Ensino Médio dominam bem as formas de produção oral cotidiana, mas é necessário ensinar-lhes os gêneros da comunicação pública formal, instaurando nas salas de aula um procedimento de ensino do texto oral compatível com o estudo do texto escrito. Para isso, uma das funções da escola deveria ser a de proporcionar condições aos alunos de "ultrapassar as formas de produção oral cotidiana para confrontar com outras formas institucionais, mediadas, parcialmente reguladas por restrições exteriores" (Dolz, Schneuwly & Haller, 2004, p. 175), que dificilmente são aprendidas sem uma intervenção didática. É necessário que as propostas pedagógicas dos gêneros satisfaçam adequadamente a demanda do ensino dos gêneros como objeto de ensino. Assim, ensinar a língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente e voluntário da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania (PCN, 1998).

De acordo com Hilgert (2001), o texto oral caracteriza-se pelo fato de ser essencialmente um processo e não um produto. Faz-se necessário, então, compreender a sua construção a partir de sua definição, de seu processo de constituição de seu uso nos diferentes contextos sociais resultam do jogo da intencionalidade, próprio de seu caráter sociocomunicativo, que engloba os aspectos linguísticos e pragmáticos, o que o caracteriza como um processo, construído ao longo da interação.

Em se tratando de formalidade na oralidade, Bezerra (1998, p. 30) assinala que a explicação de textos em sala de aula supõe a ocorrência de uma gradação na oralidade. Segundo a autora, há padrões de oralidade, "que correspondem às características linguísticas, estruturais e situacionais de um determinado tipo de texto oral". Desse modo, ela considera que são "os tipos de textos e suas situações (palestra, conversa, artigo de opinião, diálogo ao telefone) que determinam esse formalismo gradativo" e não as modalidades da língua.

Goulart (2005) assevera que os códigos não verbais, muitas vezes, são mais eficientes para o falante expressar suas intenções comunicativas do que as próprias palavras. Marcuschi (2005, p. 76) ressalta que "[...] a movimentação, os olhares e os gestos de alunos são aspectos não verbais poderosos que contribuem para a construção coletiva da deriva temática". Isso não só acontece em sala de aula, mas

em toda interlocução, podendo servir como "eixo norteador" durante as situações de comunicação oral.

Dessa maneira, conhecer as condições físicas e psicológicas da comunicação oral — prestar atenção em onde e como se fala, ter conhecimento do assunto, determinar os objetivos, ter clareza das características inerentes ao gênero discursivo oral a ser ensinado — são aspectos indispensáveis para que os gêneros orais possam ser transformados em objeto de ensino-aprendizagem e proporcionem um trabalho de análise e de sistematização das práticas em sala de aula. Não podemos nos esquecer de que a prática da linguagem oral deve privilegiar a dimensão comunicativa e interacional da língua, garantindo a ampliação dessa competência do aluno.

Diante disso, a operacionalização das práticas desse ensino deve ser feita por meio de estratégias de ensino que suponham a busca de intervenções didáticas, mediadas e reguladas pelos professores, com o intuito de favorecer a mudança e a promoção dos alunos a um melhor domínio dos gêneros e das situações de comunicação, principalmente dos gêneros orais públicos formais, como a exposição oral. Segundo Schneuwly e Dolz (2004), os gêneros são inseridos em nossas vidas pela experiência e consciência dos seguintes fatores:

a) as práticas de linguagem, que estão relacionadas ao funcionamento da linguagem, instrumentos indispensáveis à interação social;

b) as capacidades de linguagem, que são as aptidões necessárias requeridas dos alunos para a produção de um gênero numa dada situação comunicativa;

c) as estratégias de ensino, que são os instrumentos, por meio dos quais os alunos progressivamente apropriam-se dos gêneros.

Assim, para pensar o ensino da língua oral, é necessário considerar as diferentes instâncias sociais em que os alunos estão inseridos e potencializá-los a produzir textos orais nas diferentes situações comunicativas formais. E, também, inseri-los em atividades significativas de práticas do oral que lhes proporcionem reflexão e sistematização da forma pela qual as apresentações orais ocorrem em sala de aula (Goulart, 2005).

Schneuwly (2004a, p. 135) elenca três princípios para o ensino do oral nas escolas, tendo em vista a premissa educacional de que "aprender uma língua é aprender a se comunicar". O primeiro deles é proporcionar aos alunos atividades

que os insiram em situações comunicativas, as mais variadas possíveis, para o conhecimento e domínio cada vez maior da língua. Desse modo, quando o aluno percebe que existem situações diferentes de uso da língua, ele procura exercitá-la, busca o conhecimento, e esse é o diferencial de seu exercício de liberdade de expressão, de propriedade.

O segundo princípio é o de confrontar os alunos em situações de uso público da língua, com vistas ao desenvolvimento de uma relação mais consciente e voluntária do próprio comportamento linguístico-comunicativo, possibilitando maior desenvolvimento das capacidades de escrever e de falar. Quando o aluno percebe que deve ter um comportamento linguístico-comunicativo mais consciente em determinadas situações comunicativas, ele deixa de considerar a linguagem oral como expressão da espontaneidade passando a reconhecê-la e a valorizá-la como sinônimo de comunicabilidade eficaz.

E, por fim, no terceiro princípio, caberia conscientizar os alunos de que o trabalho de produção de linguagem deve ocorrer por meio de sua inserção em situações cada vez mais complexas; por isso, à medida que o aluno é inserido em situações complexas, maiores são as exigências em relação à produção de linguagem, visto que esse trabalho ocorre ao longo do tempo, exigindo disciplina e constante refacção, fazendo-o desenvolver capacidades de linguagem diversas, abrindo-lhe caminhos diversificados segundo sua personalidade.

Schneuwly, Dolz e Haller (2004, p. 179) esclarecem que, quando os gêneros ingressam na escola, eles se fazem, necessariamente, gêneros escolares, uma vez que são alterados os tipos e os graus de variação, eles passam a ser variações dos gêneros de origem. Desse modo, eles "podem ser considerados variantes dos gêneros de referência, que visam a ser acessíveis ao aluno".

Schneuwly (2004a, p. 145) assinala que as formas institucionais implicam sempre uma parte de "ficcionalização"[133], uma vez que "os parâmetros contextuais não estão dados pela situação imediata, mas pré-definidos institucionalmente e materializados no próprio gênero". Em sala de aula, o trabalho de ficcionalização dos gêneros complexos deve ser mediado pelos parâmetros de produção: a) enunciador;

[133] Ficcionalização: "motor da construção da base de orientação da produção, colocando, particularmente, certas restrições sobre a escolha de um gênero" (Schneuwly, 2004a, p.144); ou seja, uma ritualização, uma encenação cognitiva da situação de interação que se pretende realizar.

b) destinatário; c) finalidade e d) lugar social. Quando o objetivo do docente for construir com os alunos novas habilidades de produção de linguagem oral e de determinados gêneros orais, a ficcionalização deve ser respaldada pelo contexto interacional em que os discentes estão inseridos, mediada pelos recursos linguísticos, cinésicos e prosódicos.

Assim, se, por exemplo, o trabalho for com a exposição oral, o objetivo do aluno expositor não será somente o de transmitir conhecimento aos demais colegas, mas o de ser o locutor, detentor do conhecimento, que tem o que dizer ao auditório. Diversos são os critérios utilizados quando se pensa em escolher os gêneros a serem ensinados na escola. Para Schneuwly (2004a), os fatores que determinam a escolha de um gênero são: esfera comunicativa, necessidades temáticas e interesses dos interlocutores na comunicação.

Para Rojo e Cordeiro (2004), a dificuldade de escolha dos gêneros orais e escritos a serem trabalhados na escola deve-se à multiplicidade de gêneros existentes e à escassez de material disponível para esse fim. Para minimizar tais dificuldades, as autoras propõem: priorizar as esferas comunicativas e os agrupamentos de gêneros mais relevantes para a formação da cidadania no Brasil, recomendados pelos PCN e procurar retratar os gêneros orais formais públicos que estão mais diretamente relacionados aos escritos e que favorecem a associação mental pelos discentes, a outros gêneros “aparentados”.

Assim, a exposição oral em sala poderia ser relacionada mentalmente à exposição oral em conferências de divulgação científica, apresentações empresariais, aproximando-se dos textos expositivos escritos didáticos, o verbete ou o ensaio escolar. Por outro lado, o debate regrado poderia ser associado à discussão argumentativa e à dissertação escolar.

Diante dos variados critérios de escolha dos gêneros orais a serem ensinados na escola, cabe aos profissionais da Educação orientar-se pelo bom senso, perceberem a realidade do aluno, os objetivos propostos para o trabalho docente, considerar a própria experiência e seu conhecimento teórico sobre os gêneros para realizar uma seleção “mais adequada” do gênero a ser ensinado na escola.

Ensinar língua oral deve significar para a escola possibilitar acesso a usos da linguagem mais formalizados e convencionais, que exijam controle mais consciente

da enunciação, tendo em vista a importância que o domínio da palavra pública tem no exercício da cidadania (PCN, 1998).

O gênero exposição oral

A exposição oral[134], objeto de nosso estudo, constitui uma das atividades orais mais presentes no cotidiano das salas de aula. Dolz *et al.* (2004) definem a exposição oral como

> [...] um gênero textual público, relativamente formal e específico, no qual um expositor especialista dirige-se a um auditório, de maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou lhe explicar alguma coisa (Dolz *et al.* 2004, p. 218).

Esse gênero propicia ao aluno de todos os níveis de ensino — do Ensino Fundamental ao Superior — aprender conteúdos diversificados e mais estruturados, em razão do ajuste viabilizado pelo próprio gênero. Por outro lado, por ser um gênero de caráter monologal, exige por parte do expositor, planejamento, antecipação e conhecimento do auditório para ser bem concebido.

Embora a exposição oral seja caracterizada como um discurso realizável em uma situação comunicativa específica, denominada bipolar, que reúne o aluno expositor, o professor e os colegas de turma, em uma mesma troca comunicativa, observa-se que não há simetria de conhecimento, pois apenas o aluno expositor realiza a interlocução, dirigindo-se ao auditório de maneira (explicitamente) estruturada, para lhe transmitir informações, descrever-lhe ou lhe explicar algum assunto.

Além disso, ainda que a exposição oral tenha longa tradição escolar e seja constantemente praticada, geralmente não é trabalhada de modo sistemático. Desse modo, muitas vezes, a exposição oral permanece como uma atividade tradicional, em que o aluno expõe perante a turma seus conhecimentos sobre determinado

[134] A expressão "exposição oral" foi usada com a mesma acepção de "apresentação oral", pois o tema ainda requer estudos para que se possa delineá-los como gêneros distintos.

assunto, sem que nenhum trabalho didático anterior na construção da linguagem expositiva tenha sido orientado pelo professor.

De modo geral, isso ocorre porque muitos docentes ainda estão ligados à concepção arraigada de que o oral não se ensina, de que ele é aprendido naturalmente como a língua o é. No entanto, a aprendizagem do gênero exposição oral, se desenvolvida de forma sistemática, acompanhada de intervenções didáticas, pode ser uma atividade por meio da qual não só se avalia o conteúdo aprendido pelo aluno, mas também possibilita a apropriação de uma competência comunicativa específica.

Ora, para que os alunos adquiram a habilidade de fazer uma exposição oral, cabe ao professor oferecer condições para que isso ocorra. O primeiro passo, para que um trabalho consistente seja realizado, deve ser o trabalho com as dimensões ensináveis desse gênero: a situação de comunicação, a organização interna da exposição, as características linguísticas e os objetivos gerais de um trabalho didático.

Isso se deve ao fato de a exposição oral em sala de aula obedecer a uma estrutura convencionalizada de aprendizagem, na qual um aluno se apodera, por um tempo, na transmissão de um tema, geralmente, escolhido pelo professor, aos demais colegas da turma. Decorre daí uma conscientização do aluno expositor quanto ao seu comportamento, à organização e à transmissão do conhecimento para o auditório.

Nessa atividade, o aluno expositor constrói uma problemática, ao considerar o conhecimento da turma e avalia sua recepção, observando a atitude dos colegas no decorrer da apresentação. A organização interna da exposição é a segunda dimensão ensinável desse gênero, uma vez que possibilita trabalhar as capacidades de planejamento de um texto de diferentes extensões. Segundo Dolz *et al.* (2004, p. 220-221), no contexto escolar, a exposição oral deve apresentar as seguintes fases:

a) abertura, momento de definição da situação comunicativa, dos papéis e das finalidades da exposição que será apresentada. Essa fase é altamente ritualizada, pois pressupõe que o aluno expositor entre em contato com o auditório, cumprimente-o, legitime sua fala por intermédio de uma terceira pessoa, no caso, o professor, que servirá de mediador entre os participantes da exposição;

b) introdução ao tema, em que o expositor apresenta o ponto de vista adotado e suas delimitações do assunto a ser apresentado. Nessa etapa, ele deverá instigar no ouvinte a atenção, o interesse e a curiosidade sobre o assunto que será exposto;

c) apresentação do plano da exposição, que, segundo Dolz *et al.* (2004, p. 221), é uma etapa que "cumpre uma função metadiscursiva que torna transparentes, explícitas, tanto para o auditório como para o expositor, as operações em jogo", ou seja, esclarece sobre o produto e sobre o procedimento da exposição;

d) desenvolvimento e o encadeamento dos diferentes temas, que consiste no encadeamento dos subtemas decorrentes do desdobramento do assunto a ser explicitado;

e) recapitulação e síntese, momento especial da exposição, porque é quando ocorre a retomada de seus principais pontos, também marca a transição da exposição propriamente dita para as duas fases de conclusão;

f) conclusão, momento em que o expositor procura transmitir um parecer final sobre as questões tratadas na exposição, podendo ser desencadeado um problema novo ou ocorrer o início de um debate;

g) encerramento, etapa em que o aluno expositor finaliza a mesma e agradece a atenção do auditório. Esse momento é caracterizado por seu aspecto interacional, uma vez que a pessoa mediadora e o público intervêm na apresentação, diferentemente do que acontece no corpo da exposição.

Quanto às características linguísticas, por um lado, um dos objetivos do trabalho didático com a exposição oral é o de ensinar os alunos a planejar sua exposição, ressaltando a variedade dos "marcadores de estruturação, que asseguram a inteligibilidade da mensagem, sustentando a coesão das estruturas do texto e a coerência temática, e, por outro lado, é o de enriquecer seu repertório linguístico em termos de expressões de estruturação úteis para a exposição" (DOLZ *et al.*, 2004, p. 234).

Para ensinar os alunos a expor, operações relativas aos elementos básicos de estruturação do sistema textual da exposição devem ser enfatizadas pelo professor, tais como:

a) a coesão temática, que assegura a articulação das diferentes partes temáticas;

b) a distinção entre as ideias principais e secundárias;

c) o papel das descrições, das exemplificações e das reformulações e o desenvolvimento de conclusões e sínteses. Os autores também ressaltam a importância de esquema prévio, que deve acompanhar a exposição oral, para que ela seja bem sucedida.

Outro aspecto enfocado na exposição oral é a questão do suporte, já que vários recursos podem ser utilizados durante a apresentação. Um deles é o próprio texto da exposição, que se completa por meio da prosódia, dando lugar à leitura, algumas vezes entrecortada por um comentário; ou um esquema escrito com determinadas palavras-chave, a partir do qual o expositor desenvolverá um texto. Também podem auxiliá-lo anotações, citações e gráficos, bem como, algumas passagens essenciais, em termos de conteúdo (enunciado de uma tese etc.) ou de estrutura (enunciados-chave, abertura, introdução, conclusão), podem ser redigidas e lidas.

Os elementos da retórica devem ser utilizados, como a variação do tom de voz para criar suspense, captar a atenção do público e contribuir para a estruturação da exposição, marcando uma mudança de nível textual. Além disso, não podemos nos esquecer de que a oralidade inclui a gestualidade, a sinestésica e a proxêmica, coadjuvantes na transmissão da mensagem.

Nessas condições, esse gênero funciona como uma ferramenta de transmissão de conhecimentos para os ouvintes e em especial para o aluno expositor. Ele também oferece possibilidades de se desenvolver o trabalho com outros gêneros, como o debate e a escrita oralizada, caracterizando-se como um gênero “formal”, o que pode facilitar a associação mental do aluno nesse processo de construção da escrita. Para proporcionar sua apropriação pelo aluno, o professor deve criar contextos de produção adequados aos objetivos propostos, programar atividades significativas e variadas por meio de sequências didáticas e fazer as intervenções didáticas quando necessárias. Se o aluno estiver instrumentalizado, poderá desenvolver sua capacidade de expressão oral nas diversas situações de comunicação formal no contexto escolar e fora dele.

A exposição oral em sala de aula do Ensino Médio: metodologia e análise dos dados

Este estudo é de natureza qualitativa, com abordagem descritivo-analítica, em etapas desenvolvidas na Escola Estadual de Ensino Médio, da cidade de Patrocínio-MG. A coleta do *corpus* ocorreu entre os meses de outubro a dezembro de 2009. Após uma triagem dos gêneros mais utilizados nas diferentes disciplinas do currículo escolar, elegemos o gênero exposição oral para ser descrito e analisado. O público alvo abrangeu vinte e quatro alunos do segundo e terceiro anos do Ensino Médio divididos em cinco grupos e de professores das seguintes disciplinas: Física, Literatura, Geografia e Biologia.

Os passos iniciais seguidos foram a observação *in loco* e gravação em áudio e vídeo, com registro de notas de campo das exposições orais ocorridas nas salas de aula em diferentes disciplinas, cujos professores se dispuseram a colaborar com a pesquisa. Após a coleta dos dados, cada uma das exposições orais foi transcrita, tomando como princípio a proposta de Dolz *et al.* (2004).

As cinco exposições tiveram os seguintes temas: a) Olho humano; b) Dom Casmurro (romance); c) Cadeia e teia alimentares; d) Fuso horário e cartografia e e) História em quadrinhos. Os dados das exposições orais apresentadas pelos alunos foram divididos nos níveis a seguir:

1. Condições de produção em que ocorreram as exposições orais dos alunos (o contexto situacional, o desempenho dos alunos como conhecedores do assunto e a interação com o auditório);

2. Construção interna da exposição oral (fases de abertura, introdução ao tema, apresentação do plano, desenvolvimento e encadeamento dos diferentes temas, recapitulação, conclusão e encerramento): mecanismos de articulação textual e de alguns elementos não verbais da comunicação (cinésicos, paralinguísticos e prosódicos) como, por exemplo, a postura corporal, a gestualidade, o olhar, os risos e as pausas. Partindo desta análise, pontuamos aspectos relevantes da aplicação do gênero exposição oral pelos alunos do EM da escola pesquisada.

Condições de produção das exposições orais dos alunos

As exposições surgiram inseridas em um contexto maior, em função da necessidade e da oportunidade de se trabalhar com os temas. O professor escolheu o tema e direcionou-o para ser apresentado pelos grupos de alunos das salas de aula.

Entre os vinte e quatro participantes do *corpus* de pesquisa, destacamos a apresentação sobre o "Olho Humano" em que os expositores conseguiram se colocar como especialistas no assunto, apresentando um conjunto de condições necessárias para a atividade proposta: segurança com postura de conhecedor do assunto; domínio da situação comunicativa; uso adequado dos recursos não verbais para transmitir o conteúdo e ao mesmo tempo interagir com o público, por exemplo, perguntas retóricas, paráfrases e exemplificação do assunto.

Os fatores que contribuíram para a desenvoltura desses alunos expositores foram, provavelmente, o comprometimento com o trabalho, por ter sido, para eles, uma prática significativa, por ser uma atividade com fins avaliativos e em virtude de a abertura ter sido, em sua maioria, legitimada por uma terceira pessoa. Além disso, a assimetria de conhecimento entre os expositores e o público despertou o interesse do mesmo na apresentação.

Todas as exposições orais tiveram o olhar atento do professor, talvez para evitar que distorções ou descaracterizações do trabalho viessem a ocorrer e predisposição do público para ouvir o expositor. Elas ocorreram, em grupos, com a duração de uma hora/aula (50min). Estas apresentações foram exibidas nas salas de aula dos alunos expositores e, algumas, reapresentadas para outros colegas de série. Isso permitiu que o aluno expositor reavaliasse sua apresentação, que falhas ou lacunas fossem sanadas por meio do *feedback* do professor.

Com relação ao número de participantes, as análises nos mostraram que esse fator não invalidou a possibilidade do cumprimento das etapas da exposição, bem como a verificação ou acompanhamento pelo auditório, uma vez que as exposições que mais se aproximaram dos parâmetros foram realizadas em parceria. Essa condição de trabalho, no espaço escolar, pode ser um fator delineador das fases da exposição para o interlocutor e facilitador para o grupo apresentador, no que tange à divisão de tarefas, à interação e como forma de incentivo para os alunos inibidos.

Construção interna e Mecanismos de articulação textual

Em se tratando da construção interna houve uma fase de abertura das exposições, de maneira parcial, de forma fragmentada, ou simplesmente não ocorreu. Verificamos que a ocorrência da fase de abertura foi assegurada de maneira suficiente nas exposições "Olho humano", "Cadeia e teia alimentares" e "Fuso horário e cartografia" por meio de uma terceira pessoa. Essa fase foi legitimada pelo professor, nas duas primeiras exposições, em contextos diferentes da sala de aula desses alunos e quando apresentada na sala deles próprios, com a simulação da visita do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) à turma. Observamos que, a abertura feita pelo aluno expositor ocorreu de forma parcial, ou melhor, não atendeu aos parâmetros da proposta.

Consideramos também que essas exposições ocorreram em um segundo momento de apresentação e em situações de desconhecimento dos expositores pelo público, ou seja, havia necessidade de apresentação dos alunos, uma vez que o habitual é que a exposição ocorra primeiramente na própria sala dos alunos.

A fase de introdução não foi caracterizada nos moldes da proposta, quando ocorreu foi de forma parcial, de forma fragmentada, ou simplesmente não ocorreu. Nessa fase, os alunos expositores não legitimaram as razões da escolha do tema, não apontaram o ponto de vista adotado e não procuraram despertar o interesse do público pelo tema, ou melhor, "não procuraram vender o peixe", como o fez o aluno que expôs sobre "História em quadrinhos".

Na exposição "Olho humano" essa fase se caracterizou com a apresentação sucinta do tema da exposição pelo aluno como neste trecho "... iremos falar um pouco a respeito da visão humana... e /algumas éh::: alguns órgãos...", não percebemos mudança de nível por meio de marcador estrutural ou mudança na tonalidade de voz, provocando imprecisão nas peculiaridades dessa fase.

A fase de apresentação do plano não ocorreu nas exposições analisadas, comprometendo o desenvolvimento da apresentação, uma vez que as operações de planejamento da exposição são explícitas e norteadoras para a condução, compreensão e acompanhamento da apresentação pelo expositor e pelo público. A fase do desenvolvimento e do encadeamento dos diferentes temas ocorreu em todas as exposições. Caracterizou-se como divisão do tópico em vários subtópicos e com apresentação de mais de um subtópico pelos coordenadores do grupo.

Praticamente, todos os alunos fizeram a exposição sem o suporte de texto escrito e utilizaram recursos didáticos.

Em algumas exposições, o desenvolvimento do tópico aconteceu da seguinte forma: fez-se alusão ao conteúdo na fase abertura da exposição e o público teria que estar atento para seguir a condução da exposição. Outras vezes, durante o desenvolvimento um aluno expositor conectava implicitamente sua fala, a partir do subtópico apresentado anteriormente pelo colega como da exposição sobre o "Olho humano". Já na exposição sobre o "Fuso horário e cartografia", o aluno mencionava o subtópico que iria explicitar ou citava o nome do colega que iria dar continuidade à exposição, o que exigiu dos colegas interlocutores conhecimento do assunto ou um olhar mais atento para entender a dinâmica da exposição.

A fase de recapitulação não foi detectada nas exposições analisadas. Os alunos expositores, às vezes chegaram a usar o vocábulo recapitulando, mas não faziam uso dessa estratégia ou o faziam de maneira sucinta na conclusão.

A fase de conclusão foi detectada com a média de 60% e há ocorrência da fase de encerramento foi realizada de maneira parcial em algumas exposições. De acordo com Dolz *et al.* (2004), a interação se dá no encerramento, ou seja, não há interrupções na fala do expositor, o gênero é monologal.

Quanto às características linguísticas das exposições, foram divididas em vários subtópicos e essa divisão, mesmo que, muitas vezes de maneira descontínua, acarretou apenas problemas locais. Os dêiticos como "aqui, lá, daqui" funcionaram como elementos de coesão referencial, assim como os traços de oralidade "aí" e "né" como conectores sequenciais. Portanto, a coesão temática não foi assegurada por marcadores estruturais formais, na maior parte das exposições.

A respeito dos elementos não verbais pertinentes nas exposições, um dos mais utilizados pelos alunos foi o olhar, que favoreceu a interação com o público. Outro recurso foi o riso, que ocorreu com maior frequência diante dos enganos cometidos pelos expositores, algo dito considerado óbvio no contexto ou comentários inoportunos dos colegas.

Com relação às pausas, foram usadas adequadamente pelo conjunto de expositores. Em alguns casos mais lentamente como na fala de um expositor da apresentação sobre o "Olho humano" e na fala rápida de um expositor sobre história em quadrinhos.

Para os alunos, os aspectos não verbais parecem restringir apenas a gestos, e a maioria não sabe que os aspectos verbais e não verbais se completam. Para isso, um trabalho sistemático de conscientização da importância da conjugação desses aspectos e de que seu uso pode favorecer a comunicação, principalmente nesse gênero, pode auxiliar na condução da exposição e na receptividade do público. Vale ressaltar que alguns aspectos não verbais nas exposições foram importantes e contribuíram para o bom êxito das mesmas. O fato de termos gravado em vídeo contribuiu para que pudéssemos perceber tal complementaridade.

Considerações finais

A análise do *corpus* e as observações *in loco* desta pesquisa nos revelaram que os gêneros orais não são trabalhados sistematicamente no Ensino Médio, a exposição oral não foi ainda reconhecida como objeto de ensino nas salas de aula. As atividades com a modalidade oral aparecem nesse espaço de forma limitada, apenas com o objetivo do repasse do conteúdo aos alunos. A oralidade foi utilizada apenas como condutora dos trabalhos, o aluno realiza a exposição oral à sua maneira, o que pode demonstrar que o aprendizado, possivelmente, tenha ocorrido em outro momento ou fora do contexto escolar.

Os alunos que participaram das exposições orais revelaram um saber prático de caráter bastante geral sobre a estruturação de uma exposição oral. Dessa maneira não tiveram a possibilidade de assumirem o *ethos* de expositores, tal como o concebem Schneuwly, Dolz *et al* (2004).

Durante o período de pesquisa observou-se que houve certo descuido com a prática oral em sala de aula. Essa questão, segundo Schneuwly e Dolz (2004) vêm causando diversos problemas na formação dos sujeitos, problemas de ordem linguística e social. Os de natureza linguística correspondem à falta de habilidade dos alunos em expor suas opiniões e pontos de vista. E os de natureza social quando, por falta de habilidade linguística, não conseguem utilizar a linguagem para argumentar a seu favor, defender ou refutar ideias, tampouco para simplesmente fazer sugestões. Consequentemente, não conseguem participar efetivamente de determinadas práticas sociais.

O trabalho pedagógico com os gêneros orais presentes na sociedade pode dar às aulas um caráter mais significativo, ao desenvolver no aluno a competência discursiva e, ao mesmo tempo, prepará-lo para o uso dessa competência nas diversas esferas da comunicação. É um desafio a ser enfrentado no ambiente escolar para sinalizar que a língua oral está sendo redescoberta e valorizada.

Referências Bibliográficas

Brasil, Secretaria de Educação. (2000) *Parâmetros Curriculares Nacionais.* Ensino Médio. Brasília: MEC/SEF.

Dolz, J., & Schneuwly, B. (2004). Gêneros e progressão em expressão oral e escrita elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona). In J. Dolz, B. Schneuwly, & S. Haller (2004), *O oral como texto: como construir um objeto de ensino.* In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e col. *Gêneros orais e escritos na escola.* Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Félix, R.L. (2009). *O gênero exposição oral:* descrição e análise de sua aplicação no contexto do ensino médio. 142 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Línguísticos e Línguística) - Instituto de Letras e Linguística, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia.

Goulart, C. (2005). *As práticas orais na escola*: o seminário como objeto de ensino. 2005.195 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas.

Hilgert, J. G. (2001). A qualificação discursiva no texto falado. In _____, *Dino Preti e seus temas*: oralidade, literatura, mídia e ensino. São Paulo: Cortez.

Hilgert, J. G. (2003). A seleção lexical na construção do texto falado. In D. Preti (Org.), *Léxico na língua oral e escrita* (pp. 69-102). São Paulo: Humanitas/ FFCH/USP (Projetos Paralelos-NURC/SP, v. 6).

Marcuschi, L. A. (2001). *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez.

Marcuschi, L. A. (2005) O diálogo no texto da aula expositiva: continuidade, ruptura e integração. In D. Preti (Org.), *Diálogos na fala e na escrita***.** São Paulo: Humanitas /FFCH/USP. p. 45-83. (Projetos Paralelos-NURC/SP, v. 7).

Rojo, R. H. R., & Cordeiro, G. S. (2004). Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer. In B. Schneuwly, J. Dolz, e col., *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 7-18). Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Schneuwly, B. (2004a). Palavras e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In B. Schneuwly, J. Dolz, e col., *Gêneros orais e escritos na escola* (pp.129-147). Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Schneuwly, B., & Dolz, J. (2004). Os gêneros escolares - das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In B. Schneuwly, J. Dolz, e col., *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 71-91). Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Schneuwly, B., J. Dolz, Joaquim e col. *Gêneros orais e escritos na escola.* Tradução e organização de Roxane H. R. Rojo e Glaís S. Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras.

SIMPÓSIO

35

O ENSINO DE REDAÇÃO COM ENFOQUE NOS DIREITOS HUMANOS: UM DESAFIO PARA OS PROFESSORES EM FORMAÇÃO

Ormezinda Maria Ribeiro
UnB-Instituto de Letras-LIP/PPGL/PPGE-MP. aya.ribeiro@yahoo.com.br. Brasília-DF, Brasil.

Maria Marlene Rodrigues da Silva
UnB-Programa de Pós-Graduação em Linguística-PPGL. maria_marlene_s@hotmail.com. Brasília-DF, Brasil.

Resumo:

Desenvolver a competência escrita é fundamental para o jovem aspirante à Universidade. Privilegiar a formação do futuro professor de Língua Portuguesa é missão do estágio nos cursos de licenciatura, em uma Universidade atenta ao compromisso de fortalecer o tripé: ensino/pesquisa/extensão. Nesta perspectiva, é apresentado o Curso de Extensão: "O ENEM e os cinco eixos cognitivos: dominar linguagens para escrever com autoria e criatividade", realizado pela Disciplina Estágio Supervisionado de Português, aos alunos do Ensino Médio no DF, objetivando relacionar a prática pedagógica dos estudantes de Letras com a expectativa dos estudantes do Ensino Médio de aprender a ler e a redigir com competência a prova de redação do ENEM. O curso, ancorado nos princípios da Linguística Textual, Gramática de usos do Português, Análise do Discurso e Sociolinguística, contrapõe-se ao ensino normativo/tradicional, com aulas presenciais dialogadas, aplicação de recursos multimídias, oficinas de interpretação de textos, análise linguística e produção textual, e tem como suporte a Plataforma Moodle, com oficinas de reescrita. Assim, cumpre duas importantes funções: permite ao aluno de Letras construir uma prática eficaz no ensino de Português, numa abordagem sociointeracionista, voltada para as metodologias de leitura e produção textual, possibilitando ao licenciando desenvolver habilidades que contemplem a aquisição de conhecimentos, o espírito científico, a capacidade de reflexão e de utilizar os conhecimentos adquiridos para aperfeiçoar sua prática pedagógica, e oportuniza ao aluno do Ensino Médio receber gratuitamente um ensino de qualidade, preparando-o para o ENEM, para o desenvolvimento da competência leitora e da escrita para seu futuro profissional.

Palavras-chave:

Ensino; Direitos Humanos; Redação; ENEM.

À guisa de contextualização

> [...] só ensinará realmente a aprender aquele que aprende de seu ensinar, isto é, aquele que submete à reflexão e crítica permanentes seu exercício de ensino para transformá-lo também em exercício de aprendizagem.
> (ESCLARIN 2004, p.192)

Na tentativa de traçar um caminho possível para o diálogo entre a Universidade e a Educação Básica, desenvolveu-se um trabalho na Disciplina Estágio Supervisionado de Português no curso de Letras- Português da Universidade de Brasília que, partindo da reflexão sobre a prática pedagógica, fundamentada no conhecimento teórico adquirido durante o curso, visou estabelecer essa relação no campo de estágio a partir de um curso de extensão elaborado pelos licenciandos sob supervisão das professoras responsáveis pelo estágio e ministrado em duplas pelos professores em formação aos alunos do Ensino Médio das escolas públicas do Distrito Federal-DF-Brasil que solidariamente aderiram ao projeto, cooperando com a rede física, a logística e o suporte operacional para impressão do material a ser distribuído depois de organizado pelas professoras supervisoras e seus estagiários.

Respondendo ao crescente interesse dos estudantes do Ensino Médio por desenvolver sua compreensão leitora e competências linguísticas na elaboração da prova de redação com vistas ao Exame Nacional do Ensino Médio- ENEM, o curso de extensão intitulado "O ENEM e os cinco eixos cognitivos: dominar linguagens para escrever com autoria e criatividade" foi elaborado para cumprir duas importantes funções:

1- oportunizar ao aluno de Letras a construção de uma prática (estágio) eficaz no ensino de língua portuguesa, a partir de uma abordagem sociointeracionista, voltada principalmente para as metodologias de leitura e produção textual, possibilitando a esse futuro professor desenvolver habilidades que contemplem não só a aquisição de conhecimentos, como também a capacidade de reflexão, o espírito científico e a capacidade de utilizar os conhecimentos adquiridos no curso para aperfeiçoar sua prática pedagógica;
2- propiciar ao aluno do Ensino Médio, de forma gratuita, um ensino de qualidade em leitura e produção textual, preparando-o para os exames de

> seleção, e para desenvolver a competência leitora e em produção textual para seu futuro acadêmico e profissional.

Nessa perspectiva, o curso de extensão, proposto a partir da pesquisa docente e da necessidade de ampliar o campo pedagógico no estágio das licenciaturas em Letras, mais especificamente na prática docente do professor de Língua Portuguesa, visou, simultaneamente, ao aperfeiçoamento da prática pedagógica do futuro professor e ao desenvolvimento das competências em leitura e escrita dos alunos do Ensino Médio do Distrito Federal.

O curso tem o objetivo de promover o desenvolvimento das habilidades linguísticas necessárias à formação do leitor e produtor de textos e de trabalhar essas e outras habilidades na formação do professor que irá ministrar as aulas, de modo a prepará-lo para a ministração das aulas, propiciando-lhe a autonomia e a segurança necessárias ao exercício do magistério.

No projeto, levou-se em conta a necessária construção de uma ponte a fim de contribuir para que a teoria se integre à prática e produza, a partir de uma aprendizagem vivida e significativa, o verdadeiro protagonismo docente do licenciando. Para tal, nos seminários preparatórios para os estágios, foram tematizadas questões basilares na formação como a leitura, a compreensão do espaço escolar, o ensino da gramática e da produção de textos, a avaliação e os saberes pessoais e profissionais no exercício da profissão docente.

Nesse prisma, na concepção desta proposta, buscou-se ampliar os limites da disciplina, do olhar especialista, vislumbrando um enfoque mais amplo que se apropria das contribuições das diversas disciplinas na busca de um trabalho integrado. Essa integração estabelece-se como exigência, quando se verifica que um problema deve ser tratado sob diferentes óticas e perspectivas e que a formação de professor é um processo contínuo que não tem uma receita ou um padrão a ser seguido.

Assim, elaborar um projeto de curso para o pleno exercício da iniciação à docência não significa a diluição das teorias, dos métodos e das técnicas dos diferentes campos do conhecimento num programa organizado, mas exige um profundo conhecimento da disciplina e do tratamento da questão que está sendo proposta. Protagonizar as etapas do aprender a ensinar ensinando surge como

exigência interna ao trabalho que está sendo realizado e se estabelece como uma construção no cotidiano da sala de aula e, além dela, nos campos de pesquisa do material didático, nas reflexões sobre o referencial teórico, no olhar integrador do licenciando-pesquisador sobre a própria prática e na capacidade de abstração e sistematização dos parceiros do ensino-aprendizagem, assim como no olhar sobre as políticas públicas que norteiam os rumos da educação, com destaque para as questões dos direitos humanos.

Ao pensarmos esse curso focalizamos nossos olhares em duas direções: uma no macrocosmo da educação, e outra no microcosmo da sala de aula. A primeira focaliza o exterior, as diretrizes legais e pedagógicas que orientam o sistema de ensino, a segunda centra-se no contexto da nossa própria prática. Assim, o curso parte do universo exterior à sala de aula, perpassa as políticas que definem as trilhas da Educação Básica, focaliza a instituição, no sentido de dar a conhecer a sua organização interna e chega ao ponto de convergência de nossos olhares: a sala de aula e um de seus momentos centrais, o fazer docente.

Sob o ponto de vista do licenciando, o curso parte de um movimento oposto: o microcosmo da sala de aula. Dele emergem as discussões, as indagações, o fazer na prática educativa e, a partir daí, o pensar sobre essa prática que emerge da ação-reflexão-ação em um movimento contínuo a ser compreendido pelos licenciandos no processo de ressignificação do fazer docente numa dialética que se aproxima da proposta de Vigotsky (1984): os licenciandos contam inicialmente com a mediação e as intervenções dos professores supervisores, para seguirem, no desenvolvimento do curso, protagonizando suas experiências docentes na medida em que se sentem mais confiantes e seguros na condução de seu trabalho didático em classe.

Assim, após as necessárias discussões em sala de aula, ancoradas nos referenciais pedagógicos e na bibliografia básica, tendo como subsídio para os debates o livro “Na teia de Penélope. Metáforas na educação”(2013), cujo conteúdo versa sobre questões relativas à experiência docente, os licenciando passaram à pesquisa e seleção de material para a elaboração das aulas a serem ministradas no curso de extensão aos alunos da Educação Básica. E, a partir daí, buscam aliar a teoria à prática na organização de um curso para ser ministrado em sessenta horas, sendo trinta horas presenciais ministradas em cinco sábados, e trinta horas em sala

de aula virtual, empregando a Plataforma de Aprendizagem Virtual Moodle e suas ferramentas de ensino a distância.

Nas aulas presenciais dialogadas, que contaram com a aplicação de recursos multimídias, oficinas de interpretação de textos e prática de produção textual, privilegiou-se o exercício da escrita com reescrita de textos, enfocando as cinco competências previstas no edital do ENEM 2016, (MEC, 2016):

Competência 1– Demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa. Nessa competência exige-se do aluno o domínio da escrita formal da língua portuguesa, na redação do texto o candidato deve ser claro, objetivo e direto, empregar um vocabulário variado, preciso, obedecer às regras gramaticais, sem repetições, sem gírias, características de um texto informal, com ausências de marca de oralidade e de registro informal.

Competência 2– Compreender a proposta de redação e aplicar conceitos de várias áreas de conhecimento para desenvolver um tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo argumentativo. Nessa competência o candidato deve compreender que o texto escrito deve ser um texto dissertativo-argumentativo, no qual argumentos devem ser expostos não somente como uma exposição de ideias, o texto não deve ser escrito somente com caráter expositivo, o candidato deve apresentar um texto que corresponda ao tema proposto e defender a sua tese utilizando-se desses argumentos.

Competência 3– Selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista. Nessa competência exige-se que o candidato elabore um texto que apresente uma ideia a ser defendida com argumentos que fundamentem a sua defesa em relação à temática exigida pela proposta de redação, ou seja, o texto deve ser coerente em todos os seus aspectos e ideias expostas. Será avaliada a forma como o candidato seleciona, relaciona, organiza e interpreta os fatos e opiniões para defender o seu ponto de vista.

Competência 4– Demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação. Nessa competência exige-se uma estruturação lógica entre as partes da redação, o texto deve ser organizado de forma que as frases e os parágrafos estabeleçam uma estrutura lógica e coesa entre si e a interdependência das ideias apresentadas. Essa interdependência pode ser expressa através de conjunções, preposições, advérbios, por elos entre as palavras

ou pela inferência da articulação das ideias. O candidato deve se utilizar de vários recursos linguísticos que garantam a coesão de seu texto.

Competência 5– Elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. Nessa competência exige-se que o candidato apresente uma proposta de intervenção para o problema abordado em sua redação, que, além de ter uma tese apoiada em argumentos concisos e consistentes, deve apresentar uma proposta de intervenção na vida social do ser humanos sem que essa esteja contra os direitos humanos. O meio de realização da proposta deve conter riquezas de detalhes de sua execução, a coerência da argumentação é um dos aspectos decisivos no processo de avaliação.

Estabelecendo o diálogo entre teoria e prática

Paulo Freire (1996, p.12) já afirmava que "ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção". Freire considera que o educador, ao ensinar aprende, ao defender que o professor deve não apenas transmitir conteúdos, mas também ensinar a "pensar certo", a criticar o que lê, a pesquisar, a ser curioso e acima de tudo a respeitar os saberes do aluno.

Para estabelecer os seus fundamentos, essa proposta pedagógica reporta-se a esse educador, para quem a verdadeira aprendizagem é aquela que transforma o sujeito, quando permite que os saberes ensinados sejam reconstruídos pelos educadores e educandos. A partir dessa reconstrução, os sujeitos em educação se tornam autônomos, emancipados, questionadores e conscientes da incompletude que caracteriza esse processo. Nesse sentido, o docente em formação deve compreender que não transmite simplesmente um conhecimento, mas interage com o discente, quando proporciona a compreensão do que foi exposto e, a partir daí, permitir que o estudante dê um novo sentido ao que lhe foi ensinado. Assim, sem propor modelos ou respostas prontas, cria possibilidades, abre oportunidades de interações, indagações e sugestões, de raciocínio e de opiniões diversas.

Com essa compreensão, a proposta do curso foi alicerçada na discussão de estratégias discursivas a partir de temas abordados inicialmente nas aulas teóricas da disciplina Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa e se estendem na seleção

de textos e elaboração de material didático que compõem o curso ministrados pelos alunos-professores.

Esse material é utilizado em sala de aula para construir diálogos sobre os direitos humanos, como subsídio para alimentar a escrita de textos que levem em conta as propostas a serem desenvolvidas na redação do ENEM.

A intenção não é criar modelos ou padrões, mas suscitar o debate inicial entre os professores em formação para posterior aplicação de exercícios de redação com os alunos do Ensino Médio, também após atividades que retroalimentarão o trabalho da escrita.

As aulas de orientação que antecederam ao planejamento do curso tiveram a seguinte dinâmica:

1- exposição dos aspectos teóricos que subjazem à prática educativa, sem, contudo, privilegiar a teoria;
2- organização de grupos de estudo e/ou oficinas que possibilitaram a troca de experiências entre os estagiários;
3- análise e discussão dos relatos no grupo de estudos, com vistas à ampliação e/ou reformulação das estratégias adotadas;
4- escrita e socialização dos textos entre os grupos;
5- planejamento das aulas;
6- organização e montagem das coletâneas a serem usadas nas aulas do curso, com especial seleção de temas que tratam dos direitos humanos.

Durante as aulas, o licenciando assume o protagonismo docente e age como maestro na turma que assumiu, buscando levar os alunos à reflexão e ao exercício constante, estimulando os questionamentos e a realização das atividades a partir do planejamento elaborado em conjunto com seus colegas. Ali, em classe, experimenta a liberdade de atuar como professor, exercendo a autonomia constituída no exercício de preparar o curso e de se preparar para ele. Esse rito de passagem de aluno-professor se constitui no momento marcante do curso, quando os licenciandos se percebem autores e atores do ato educativo.

A proposta, intenta colocar em prática o que preconiza Ribeiro (2013, p. 46):

> "Na Escola Cidadã, há que se criar condições interativas para que um fluxo de saber circule, esteja livre, seja disponível e seja formado por coordenação, jamais por subordinação. Nessa escola, ensinar-ao-outro é sinônimo de ensinar-com-o-outro, ou seja, a escolarização deverá propiciar aos seus sujeitos-em-educação a oportunidade de uma construção

> interativa entre conteúdos desejáveis e necessários ao conhecimento objetivo, exterior ao mundo da escola, e o mundo da vida."

Assim, o curso que enfatiza a competência leitora, a análise linguística e a produção textual nas aulas presenciais e tem como suporte a plataforma Moodle para a realização de oficinas de reescrita estabelece uma firme relação entre ensino, extensão e pesquisa. Com o ensino, porque é uma disciplina obrigatória da grade curricular do Curso de Letras do Instituto de Letras da Universidade de Brasília-UnB; com a extensão, porque, formalizado institucionalmente como um curso de extensão, depois de cumprir todas as etapas burocráticas e cartoriais, além das pedagógicas, leva o conhecimento produzido na Universidade à comunidade externa; e com a pesquisa, porque, além de ser fundamentado com o repertório de estudos e pesquisas da área, seus dados têm servido como base de pesquisa para os alunos do curso de Letras fazerem seu Trabalho de Conclusão de Curso-TCC, como também para alunos do mestrado que buscam no curso elementos para sua pesquisa em linguística aplicada ao ensino de língua materna.

Os alunos do estágio são observados no decorrer das aulas para serem avaliados quanto à sua prática docente e elaboram um portifólio que contém as observações e análises das aulas, bem como um relatório de autoavaliação.

Nesse relatório, os licenciandos apresentam as atividades práticas elaboradas por eles e fazem uma apreciação de seu desempenho docente refletindo sobre como sua atuação cooperou para o desenvolvimento de competências linguísticas do aluno do Ensino Médio que deverá demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa; compreensão da proposta de redação de modo a aplicar conceitos das várias áreas de conhecimento no desenvolvimento do tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo argumentativo; capacidade para selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista; conhecimento acerca dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; domínio conceitual e linguístico para elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos.

O desafio de trabalhar os direitos humanos na Educação Básica

Essa proposta de ensino de redação com enfoque nos direitos humanos traz o desafio de aliar a formação de professores com o desenvolvimento de competências linguísticas de alunos da Educação Básica e encontra amparo nas políticas de Educação em Direitos Humanos encabeçadas pela Presidência da República do Brasil, especialmente com a publicação do *Caderno de Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais* (2013) o qual destaca que as Instituições de Ensino Superior-IES

> são responsáveis pela formação de profissionais com um mínimo de sensibilidade para uma sociedade que respeita e promove os direitos humanos. Fez-se assim, pela implementação do Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos–2, em 2010, em que instrui as IES a formarem para os valores humanos. (Brasil, 2013, p. 48)

Essa publicação indica que os materiais didáticos e pedagógicos com os quais a escola trabalha devem privilegiar o desenvolvimento da formação de alunos voltada para o fortalecimento da concepção de respeito aos direitos humanos e assevera que

> a Educação em Direitos Humanos deve ser entendida como um caminho facilitador para a concretização de um projeto pedagógico em que todos os membros da comunidade escolar sejam sujeitos dessa ação. Essa educação deve permitir a percepção integral do contexto em que está inserida em suas várias dimensões, a saber: éticas, sociais, econômicas, culturais e ambientais; (b) que o processo seja articulado de forma transversal; e (c) que o educando participe do processo em todos os momentos, seja na construção e aplicação do conhecimento, no enfrentamento de situações críticas, propondo soluções e tendo autonomia para superá-las. (Brasil, 2013, p. 50).

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira-INEP, responsável pelo ENEM, explicita que a base para a elaboração da prova de redação e dos parâmetros para a sua avaliação é o artigo 3° das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, 2012), que trata da dignidade

humana, da igualdade de direitos e do reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades entre as pessoas, o qual se transcreve a seguir:

> Art. 3º A Educação em Direitos Humanos, com a finalidade de promover a educação para a mudança e a transformação social, fundamenta-se nos seguintes princípios:
>
> I – dignidade humana;
>
> II – igualdade de direitos;
>
> III – reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades;
>
> IV – laicidade do Estado;
>
> V – democracia na educação;
>
> VI – transversalidade, vivência e globalidade; e
>
> VII – sustentabilidade socioambiental.

E sob a perspectiva das Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, o INEP acrescenta que as metodologias de ensino, na Educação Básica, devem:

> • construir normas de disciplina e de organização da escola, com a participação direta dos/as estudantes;
>
> • discutir questões relacionadas à vida da comunidade, tais como problemas de saúde, saneamento básico, educação, moradia, poluição de rios e defesa do meio ambiente, transporte, entre outras;
>
> • trazer para sala de aula exemplos de discriminações e preconceitos comuns na sociedade, a partir de situação-problema e discutir de forma a resolvê-las;
>
> • tratar as datas comemorativas que permeiam o calendário escolar de forma articulada com os conteúdos dos Direitos Humanos de forma transversal, interdisciplinar e disciplinar;
>
> • trabalhar os conteúdos curriculares integrando-os aos conteúdos da área de DH, através das diferentes linguagens; musical, corporal, teatral, literária, plástica, poética, entre outras, com metodologia ativa, participativa e problematizadora. (Brasil, 2013)

Nessa esteira, atendendo ao Art. 22 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996) que enfatiza que a Educação Básica tem o objetivo de fazer com que o

educando se desenvolva, garantindo meios de uma formação para o exercício da cidadania, que o levará a florescer no trabalho e na educação continuada, e às orientações da Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República, observando também o edital do Exame (2016) que tornou obrigatório o respeito aos direitos humanos, sob pena de a redação receber nota zero, o desafio lançado aos professores em formação foi o de dar mais destaque à essa questão lembrando que os temas de redação passaram a suscitar maiores discussões sobre o assunto.

O processo final, que não é entendido aqui como finalização, mas como uma seta apontando outros caminhos, constitui-se na dialética defendida por Paulo Freire (2001, p. 53): ação-reflexão-ação.

O uso competente do texto escrito, seja na leitura significativa, como na produção de textos claros, objetivos e coesos é a base para a inserção desses adolescentes na Universidade e no mercado de trabalho. Sabe-se hoje que o domínio da leitura e da escrita tem estreita relação com a possibilidade de plena participação social, pois é pela leitura (no seu sentido mais amplo) que o homem tem acesso à informação, defende seus pontos de vista, partilha ou constrói diferentes visões de mundo, enfim, produz conhecimento. Dessa forma, o acesso ao mundo da escrita constitui um dos pilares do sucesso social.

Assim, a leitura não pode se resumir à decodificação de sons em letras, mas deve envolver as habilidades cognitivas e metacognitivas que incluem a capacidade de interpretar ideias, de fazer analogias; de perceber o aspecto polissêmico da língua, seus diversos sentidos, entre eles a ironia; de construir inferências; de combinar conhecimentos prévios com a informação textual; de alterar as previsões iniciais; de refletir sobre o que foi lido, sendo capaz de tirar conclusões e fazer julgamentos sobre as ideias expostas, dentre outros.

A competência em produção de texto é fundamental para o jovem que aspira a um curso universitário. É fundamental, portanto, envidar esforços para que o adolescente saia do Ensino Médio sabendo usar com segurança o código escrito, pois saber escrever é hoje, mais do que nunca, uma necessidade de sobrevivência em sociedades nas quais tudo, ou quase tudo, é intermediado pela escrita. Hoje, a inserção do homem nas sociedades modernas passa, certamente, pelo conhecimento e uso da escrita em seu dia a dia.

À guisa de conclusão:

A princípio, a universidade esteve ligada à conservação e transmissão do saber acumulado, a serviço da verdade constituída e isenta de incorporar novas descobertas. Hodiernamente, chama a si a obrigação de garantir a universalidade do saber, por meio de uma organização integrada, que deve se fundamentar em bases epistemológicas sólidas, com vistas à criação de centros de excelência ou de especialização, que não primem por limitar o conhecimento a uma especialidade, mas que agreguem também a articulação de outros saberes. Assim, sem deixar de lado o ensino, sua vocação original, a universidade incorporou nessa função as demais funções que lhe são atualmente inerentes, a extensão e a pesquisa. Além de guardar e repassar o saber produzido fora de seu âmbito, a universidade passou a produzir o conhecimento, por meio de pesquisas, que são devolvidas à sociedade, quer em forma de formação de novos profissionais, quer em forma de extensão universitária, cuja interlocução com a sociedade deve ser o fator preponderante.

Conforme destaca Guimarães (2000, p. 81):

> (...) "a extensão deixa de ser mera prestação de serviços à sociedade para ser um órgão vital do preenchimento dos interesses e das necessidades do grupo social, o que a torna uma ferramenta de mudança da sociedade".

Com as crescentes mudanças ocorridas no contexto social e escolar, consequentemente, o perfil do corpo discente tem sofrido mudanças significativas. Assim, se a escola não acompanhar essas mudanças não será capaz de oferecer um ensino de qualidade e que respeite o potencial de seus estudantes. Por essa razão, é imperioso o desenvolvimento de projetos de intervenção com o objetivo de aperfeiçoar o processo de ensino-aprendizagem e, sobretudo, é premente a necessidade da promoção do diálogo entre as agências de letramento e a Universidade e isso se dará por meio da construção de projetos inicialmente entre os próprios estudantes da Universidade e depois com as escolas de Educação Básica, nos campos de estágios.

Contudo, implementar esses projetos não depende somente da aplicação dos conhecimentos adquiridos na academia, mas também das experiências vivenciadas durante a prática. Nesse sentido, entendemos que o Estágio Supervisionado não

pode se limitar a ser apenas um componente curricular obrigatório, definido pela LDB – Lei de diretrizes e bases da Educação nacional nº 9.394/96 nos cursos de formação de professores, mas deve extrapolar essa exigência para oferecer ao professor em formação a oportunidade de integrar teoria e prática e propiciar aos licenciandos um aprendizado efetivo.

Entendendo que os cursos de formação de professores devem relacionar teoria e prática de forma interdisciplinar, depreende-se que os componentes curriculares não podem ser isolados, por isso o Estágio Supervisionado deve articular o conhecimento construído durante a vida acadêmica preparando os discentes para aplicá-lo em sala de aula como profissionais.

Nesse sentido, é relevante a contribuição de Paulo Freire (2002, p. 29) quando destaca a necessidade de se respeitar o conhecimento dos estudantes e a importância da pesquisa no processo de ensino ao afirmar que "Não há pesquisa sem ensino, nem ensino sem pesquisa".

A formação do professor é um processo que transpõe os limites das salas de aula das universidades e compreende não só arcabouço teórico adquirido durante a graduação, mas inclui todas as experiências e práticas vivenciadas pelo profissional durante a sua prática docente. Nesse prisma, o diálogo sempre necessário entre a teoria e a prática também pressupõe um diálogo entre pares e entre saberes formais e informais, pois tanto aprender a profissão docente quanto dar continuidade a ela configuram o cotidiano do professor. E é na disposição para o diálogo que o profissional conseguirá fazer a ligação entre teoria e prática.

Portanto, permitir que os futuros professores promovam um diálogo profícuo entre os saberes adquiridos na Universidade e a prática docente elaborada e protagonizada pelos professores em formação é imprescindível na formação inicial e deve seguir ao longo da formação e da vida profissional dos professores.

Nessa esteira, para fazer frente às constantes mudanças e à celeridade dos processos de aquisição de conhecimentos no mundo atual, o professor deverá se comportar como aquele profissional que nunca se forma, que está sempre em constante formação. Aquele que se refaz a cada dia, cujo acervo de experiência desloca-se para além do saber-fazer, sobretudo, para o constante refazer. Nessa perspectiva, o licenciando pode se reconhecer como aquele que sabe pensar e

refazer sua profissão e não aquele que apenas a executa, conforme conclui Ribeiro (2013, p. 94) quando afirma que:

> "Ser professor é, portanto, um exercício de integração de práticas e saberes que regulam as atividades inerentes ao exercício da profissão docente. É um alinhavo de saberes pessoais e profissionais nas tramas do cotidiano da educação."

Se as experiências são acervos de conhecimentos, que vão sendo guardados e constituem os saberes das pessoas, cada indivíduo compõe o seu acervo conforme sua identidade tanto pessoal, quanto profissional. São essas experiências que dão identidade a cada profissional, geram novos conhecimentos que possibilitam mudanças no fazer e no pensar do cotidiano da sala de aula. É a partir delas que se estabelece a possibilidade de pensar a educação pela própria atitude de refletir sobre a prática e experienciar novas ações (Ribeiro; Fonseca; Simões; Borges 2004, p.1026) e esse professor que inicia sua formação na experiência do estágio será visto como um profissional que nunca se forma, que está sempre em constante formação e deverá ser aquele que se refaz a cada dia, cujo acervo de experiência desloca-se para além do saber-fazer, e para o constante refazer.

Há que se pensar em uma educação centrada na aquisição e no desenvolvimento de competências práticas que levem à conscientização crítica dos problemas, à ação e à intervenção responsáveis, de tal modo que os alunos se sintam implicados e comprometidas na defesa de direitos humanos, tanto nos contextos mais próximos como no mais distantes. Assim, é imprescindível uma prática pedagógica que torne possível a compreensão e a interiorização de valores, uma abordagem reflexiva, que não somente se estabeleça ao nível do questionamento e do debate, mas que avance para a resolução de problemas e conflitos.

Esse tem sido o desafio proposto e aceito pelas professoras e professores em formação na consecução do trabalho de ensinar a escrever com enfoque nos direitos humanos, como parte de seu processo de formação que não se esgota nessa atividade, mas que os impulsiona a mover da reflexão para a transformação, na perspectiva da liberdade proposta por Arendt (1997, p.199):"Os homens são livres enquanto agem, nem antes, nem depois, pois ser livre e agir são a mesma coisa."

Referências bibliográficas

Arendt, H. (1997). *A condição Humana* (8.ª Ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e B. Lei nº 9.394/96*, de 20 de dezembro de 1996.

Brasil. (2013). Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. *Educação em Direitos Humanos: Diretrizes Nacionais*. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos.

Brasil. (2012). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17810&Itemid=866>.

Brasil. (2016) Diretoria de Educação Básica do INEP. *Redação no Enem 2016*. Cartilha do participante. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2016/manual_de_redacao_do_enem_2016.pdf.

Esclarín, P. A. (2006). *Educar para humanizar* . São Paulo: Paulinas.

Freire, P. (1989). *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* (23.ª ed.). São Paulo: Autores Associados: Cortez.

Freire, P. (2001). *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa (20.ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.

Guimarães, M. (2000). A universidade e suas funções. *Ícone*, *6* (1), 75-84.

Ministério da Educação. (2016). Edital Nº 10, de 14de abril de 2016 Exame Nacional do Ensino Médio –ENEM 2016. Disponível em http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/edital/2016/edital_enem_2016.pdf.

Ribeiro, O. M. (2000). Por que investir em pesquisa qualitativa? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, *81*(197), 109-115.

Ribeiro, O. M., Fonseca, A. B. S., Simões, C. C., & Borges, M. (2004). Construindo caminhos e evitando atalhos: o percurso de construção da identidade de um centro de formação de professores. In: *XII ENDIPE*. Curitiba. 1033-1035.

SIMPÓSIO

36

RELAÇÕES DE SABER/PODER NAS LETRAS DE MÚSICAS DO MARABAIXO: CONTRIBUIÇÕES PARA A ESCOLARIZAÇÃO DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA

Drieli Leide Silva Sampaio
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Departamento de Letras e Artes. drielisampaio@gmail.com. Macapá, Brasil.

Fabiana Almeida Dos Santos
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP), Departamento de Letras e Artes. fabyzinha_18@yahoo.com.br. Macapá, Brasil.

Resumo:

Este trabalho se propõe a discutir o ensino da cultura afro-brasileira com base na lei 10.639/2003 a partir das relações de saber nas letras de músicas do Marabaixo. Para isso, buscamos responder as seguintes perguntas: como os saberes da cultura afro-brasileira são escolarizados? E, como as letras de músicas do Marabaixo podem contribuir para a escolarização dos saberes afro-brasileiros? Partimos da premissa de que, as músicas do Marabaixo materializam um saber da cultura afro-brasileira no Amapá, o qual deve ser escolarizado para contribuir para desmistificação da referida cultura, para que a mesma não seja silenciada no ambiente escolar. Logo, os saberes vinculados nas músicas devem ser valorizados como saberes que se deva ensinar. Essa pesquisa se funda em dois momentos metodológicos, esse trabalho é o recorte deste primeiro momento de investigação, do qual é constituído pela pesquisa documental, em que se irá analisar letras de músicas do Marabaixo, sob a luz teórico-metodológica da Análise do Discurso Francesa apoiados, principalmente, em Foucault (2012). Assim, este trabalho visa contribuir para discussão sobre a escolarização dos saberes culturais.

Palavras-chave:

lei 10.639/2003; Ensino; Cultura afro-brasileira; Marabaixo; Saberes.

Escolarização dos saberes: uma relação de saber/poder

A discussão sobre saberes teve destaque nos estudos de Foucault, o qual ocupou-se de analisar a relação saber/poder na produção do sujeito moderno. Suas práticas de análise têm sido uma poderosa ferramenta para estudos de diversos campos científicos, contribuindo para pensar a forma como os saberes modernos se constituíram e reforçar a tese de que o sujeito é uma invenção da modernidade, fruto de saberes que se articulam a estratégias do poder disciplinar formadoras de subjetividade.

Para Foucault (2013),

> um saber é aquilo que podemos falar em uma prática discursiva que se encontra assim especificada: o domínio construído pelos diferentes objetos que irão adquirir ou não um status cientifico; [...] um saber é, também, o espaço em que o sujeito pode tomar posição para falar dos objetos de que se ocupa em seu discurso; [...] um saber é também o campo de coordenação e de subordinação dos enunciados em que os conceitos aparecem, se definem, se aplicam e se transformam; [...] finalmente, um saber se define por possibilidades de utilização e de apropriação oferecidas pelo discurso (Foucault, 2013, p. 220).

Os saberes estão diretamente ligados com a relação de poder que tem a ver com o controle e domínio do outro, podendo ou não, aprisionar indivíduos. Para Foucault "não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder" (Foucault, 2010, p. 30). A relações de saber/poder são expressas nos discursos de verdade que circulam na sociedade por meio de comportamentos, linguagens e valores. Conforme Foucault (1979),

> cada sociedade tem seu regime de verdade, sua 'política geral' de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos, a maneira como se sanciona uns e outros, as técnicas e os procedimentos que são valorizados para a obtenção da verdade, o estatuto daqueles que têm o encargo de dizer o que funciona como verdadeiro (Foucault, 1979, p.12).

A partir do que afirma Foucault, podemos considerar que o saber é a vontade de verdade de quem tem o poder de legitimar o seu conhecimento sobre as coisas como a verdade que precisa ser dita na sociedade, a saber, as instituições. Para

exemplificar, vejamos o Estado que carrega o poder sobre a sociedade a qual administra, "governar um estado significará, portanto, estabelecer a economia ao nível geral do Estado, isto é, ter em relação aos habitantes, às riquezas, aos comportamentos individuais e coletivos, uma forma de vigilância, de controle tão atenta quanto à do pai de família"(Foucault, 1979, p. 281).

A vigilância que o Estado exerce sobre a sociedade é garantida pelas instituições públicas dissipadoras de seus discursos de verdade. Segundo Althusser (1987), as instituições públicas são aparelhos ideológicos que garantem as condições de reprodução da ideologia que o Estado precisa manter para continuar no poder. Entre as instituições públicas que funcionam como aparelhos ideológicos do estado, Althusser (1987) cita a escola.

Na sociedade moderna a escola é definida como lugar de formação do cidadão, em outras palavras, na escola são produzidas as subjetividades do homem moderno, por isso, é de suma importância a discussão sobre a relação de saber/poder que se estabelece na escola, em outras palavras, quais são os saberes que se fazem presentes na escola, seus objetivos e funcionamentos e, principalmente, quais efeitos de sentidos produzem na sociedade.

Segundo Bunzen (2011), a escola é o principal agente de disciplina e formadora de comportamento, cujo objetivo é disciplinar o bom uso do corpo como meio de obtenção do aumento da eficácia produtiva num espaço/tempo. Os saberes ensinados nas escolas são produtos das relações de poder disciplinar que compreendem os saberes do momento histórico de cada época.

De acordo com Batista (1997), os saberes a ensinar nas escolas são frutos de uma série de decisões anteriores à sala de aula, que começa na elaboração do currículo escolar, sendo este um espaço de lutas e polêmicas do ponto de vista político, econômico, científico e escolar em relação ao funcionamento, à seleção e à representação dos objetos e objetivos de ensino na constituição das disciplinas escolares.

Essa realidade do processo de elaboração dos saberes no currículo escolar vem ao encontro do que nos diz Foucault (2014) sobre o discurso de verdade de uma classe dominante, ou seja, aqueles que têm o poder de fazer com que sua vontade de verdade prevaleça e circule na sociedade silenciando outras possibilidades de verdades sobre o mesmo assunto.

Nesse sentido, os saberes que se fazem presentes nas escolas são resultados de uma relação de saber/poder de grupos ou classes sociais que conseguem instaurar seus discursos de verdade como saber disciplinar, contudo, não se trata só de instaurar uma verdade sobre as coisas, mas de criar o lugar e os interlocutores onde esses discursos sejam considerados verdadeiros. Logo, a escola é um espaço de legitimação e circulação de saberes.

Os saberes afro-brasileiros como objetos de ensino

Os saberes afro-brasileiros como objetos de ensino nas escolas do Brasil, passaram a ser legitimados pela lei 10.639/2003, são reflexos do que podemos considerar como uma relação de saber/poder de grupos sociais que lutaram para que seu discurso de verdade fosse introduzido e valorizado nas escolas, na tentativa de se desfolclorizar o que se tem presente sobre o ensino das culturas africanas e afro-brasileira nas escolas brasileiras.

A lei 10.639/2003 foi promulgada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva, em 9 de janeiro de 2003, é considerada um marco para a educação no que tange direcionar mudanças no ensino da cultura afro-brasileira e, também, provém a data 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra. Essa lei foi alterada em 2008 para incluir a perspectiva da educação indígena; por validar a contribuição da cultura afro-brasileira e indígena para a construção da identidade de brasileira.

Na ocasião entrou em vigor a lei 11.645/2008 da qual altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação: n. 93.94/1996, conhecida como LDB, com a inclusão e obrigatoriedade no currículo oficial da rede de ensino das escolas de educação básica do Brasil, a temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena". Sobre os saberes afro-brasileiros, podemos considerar que a lei que legitima:

> Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:
>
> "Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.
>
> § 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.
>
> § 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras" (Brasil, 2008).

Nesse contexto, vemos a lei como um mecanismo de legitimação de um determinado saber, o que instaura um espaço de discussão de novos discursos sobre as etnias africana, a busca de construir um currículo que contemple a entrada de novos saberes a ensinar e principalmente, a produção de materiais didáticos que abordem essa temática. Cabe aqui, questionarmos quais saberes da cultura afro-brasileira estão sendo escolarizados, como estão sendo abordados na sala de aula

para que, realmente, o objetivo de um ensino mais crítico e de valorização da cultura afro-brasileira seja uma realidade nas escolas.

Urge a necessidade de buscarmos introduzir os saberes afro-brasileiros a partir da cultura popular e tradição desse povo, o qual até hoje é silenciado nas escolas em detrimento de estudos superficiais que se reduzem ao ensino decorativo de datas comemorativas de maneira muitas vezes idealizada. Nesse sentindo, entendemos que a escolarização da cultura do Marabaixo vem de encontro com o que se tem visto nos materiais didáticos em relação à cultura afro-brasileira, trazendo uma nova perspectiva de escolarização dos saberes da cultura africana e afro-brasileira.

O Marabaixo como saber afro-brasileiro

Conforme Martins (2016, p.11) "toda a cultura tem um conjunto de comportamentos, saberes e peculiaridades de um grupo humano, conceituado por alguns autores como cultura tradicional", é nesse cenário que caracterizamos a cultura do Marabaixo por passar saberes de gerações a gerações e construir a identidade do povo negro amapaense.

Conforme Videira (2009),

> abordar a identidade ética do afrodescendente, por intermédio da Dança do Marabaixo numa dimensão multiétnica, emerge como condição *sine qua non* a apreensão do conceito de equidade, ou seja, construir a igualdade na diversidade (Videira, 2009, p. 27).

O Estado do Amapá reconhece legalmente o Marabaixo através da Lei n. 0845 de 13 de julho de 2004 institui o Ciclo do Marabaixo, a Lei n. 1263 de 02 de outubro de 2000 considera o Marabaixo um bem histórico e cultural do Estado do Amapá para fins de tombamento de natureza imaterial e a Lei n. 1521/2010 institui o dia 16 de Junho como o dia Estadual do Marabaixo.

O Marabaixo é um saber tradicional afro-brasileiro popularizado culturalmente, caracterizado por rituais e elementos específicos que constituem o maior signo da cultura negra do estado do Amapá. Conforme descreve Videira (2009),

> o Marabaixo, "Dança Dramático-Religiosa de Cortejo Afrodescendente" (Videira, 2003-2004), está inserido na definição de dança afro por representar a história e a cultura afroamapaense, fortemente guardada na memória do negro amapaense, que consegue fazer a ligação entre sua história individual/coletiva e a do Estado do Amapá desde sua ocupação. (Videira, 2009, p. 25)

O Marabaixo é cultura negra do Estado do Amapá, de grande relevância de expressões de origem africana, afro-brasileira e amapaense, da qual constrói a identidade afro-amapaense, considerado uma tradição secular que passa de geração a geração através dos anos. Falar sobre o Marabaixo é retomar palavras como dança, ritmo, música, cultura de Macapá, afrodescendente.

De acordo com Videira (2009) a origem africana é reforçada na memória coletiva dos personagens que vivenciam o Marabaixo, já que as pessoas entendem como uma manifestação cultural herdada dos africanos que vieram ao Brasil em condição de escravos.

O contexto histórico do Marabaixo no Estado do Amapá provém da vinda dos primeiros negros em condição de escravidão no ano de 1751, acompanhados por casais açorianos com o intuito de povoar. A partir desse contato, originou-se em 1770 a Vila de Mazagão velho, no então município de Mazagão/AP, esse nome advém da cidade de Mazagão, na África, de onde as famílias vieram fugidas devido a conflitos religiosos (cf. Martins, 2016).

Esse contato contribuiu para a presença da religiosidade católica com as festas populares em homenagens a santos, além disso, não podemos esquecer a presença dos jesuítas no Brasil que também contribuíram para a dispersão do catolicismo, configurando a relação de poder através do controle do discurso de verdade na formação identitária da população amapaense. Assim,

> esses negros tiveram suas culturas e crenças proibidas pelos senhores portugueses. Uma das proibições foi aos cultos religiosos. Como os negros foram reprimidos na sua fé religiosa, não tiveram alternativas senão a de se valer-se do sincretismo religioso para continuar o culto aos seus santos. E daí, naturalmente, surgiu o Marabaixo (Martins, 2016, p.17).

Observa-se que essa imposição levava, naturalmente, o negro a "dissimular" seus cultos religiosos, "quando aceitavam manter imagens de santos católicos nas senzalas, sobre toscos altares, sob estes eram colocadas pedras, galhos de árvores, ervas, conchas, insígnias, água e contas. Era um "pegi" disfarçado. O pegi é o santuário, o altar do orixá". (Araújo, 2004, p.25 *apud* Martins, 2016, p.42). Nessa concepção o Marabaixo surge em meio ao processo de resignificação da religiosidade africana e portuguesa.

Para tal, a religiosidade está presente no âmbito de todo o processo de organização dos festejos tradicionais, dessa forma, o Marabaixo tem grande influência do catolicismo, por exemplo, o calendário do ciclo do Marabaixo começa logo após a Semana Santa. Mas também, carrega consigo a essência da filosofia africana de significar a religiosidade através da natureza, da música, da dança, do batuque, etc.

Durante a roda de Marabaixo não existe um momento determinado para culto e adoração, é tudo presente ao mesmo tempo, ou seja, enquanto os

marabaixeiros dançam ao som do batuque, ao mesmo tempo estão homenageando seus santos, por essa concepção de se relacionar com a religiosidade, não deve ser entendida como profana, por isso, não compactuamos com a ideia de que o Marabaixo é a festa profana presente no calendário religioso católico.

Podemos dizer que a presença religiosa no Marabaixo é reflexo do sincretismo africano e católico do período colonial, visto que existe uma referência muito visível do catolicismo junto a elementos de religiosidade de matriz africana. Sobre esse aspecto Lopes e Andrade (1997) descrevem a presença do catolicismo atrelado aos rituais do Marabaixo:

> O ritual do Marabaixo começa com o Ramo da Aleluia, onde se inicia a dança dos devotos com o tradicional batuque, e se prolonga até domingo do Espirito Santo, também chamado de Marabaixo do Senhor do Quinto Domingo. Após o Sábado da Aleluia, os negros do Curiaú e do Laguinho, cortam um mastro de macumbeira ou anauazeira, na quinta-feira, depois do Marabaixo do Quinto Domingo, homens, mulheres e crianças vão apanhar a murta, dançando e cantando. Um pequeno mastro, é conduzido pela cidade, agitando uma bandeira vermelha à frente, tipo um balizamento, fazendo evoluções, onde segue também a bandeira do Divino Espírito Santo, principal alvo de homenagem dos fieis devotos (Lopes & Andrade, 1997, P.46).

Percebemos que desde o primeiro momento as cerimônias católicas compõem o ciclo do Marabaixo, começando no sábado de Aleluia, a partir de uma promessa, e terminando no Domingo do Espírito Santo. Os rituais religiosos do Marabaixo constituem-se dos seguintes elementos: corte, levantamento e derrubada do Mastro, bandeiras do divino espírito santo e santíssima trindade, coroas, rezas, ladainhas e promessas para os santos católicos.

Consideramos o Marabaixo um complexo de signos semióticos que constrói a identidade do afro-amapaense. Por isso, é ingênuo dizer que Marabaixo é só uma dança, pelo contrário, ele envolve uma teia interligada na identidade e saberes do negro no Estado. De certo, só no estado do Amapá que encontramos o Marabaixo. O Marabaixo é identidade, é afirmação afro-amapaense, quilombola, resistência e fé.

O Marabaixo também apresenta características específicas que significam nesse processo de construção identitária, dos quais elencamos: a Vestimenta formada por saia longa e rodada e blusa para as mulheres, calça comprida e blusa para os homens. Os adereços são de igual importância para caracterização do dançarino de Marabaixo, utiliza-se flores no cabelo para as mulheres e uma toalha ao ombro. A dança se dá como a maioria das africanas, girando em roda. A bebida é a gengibirra, uma mistura com cachaça, gengibre e açúcar, também é muito comum a distribuição de caldo de carne ou legumes. Cabe ressaltar aqui que tanto a toalha, a bebida e o caldo servem para dar "suporte" para os festeiros dançarem até amanhecer, a toalha pra enxugar o suor na dança; a gengibirra é bebida servida com o intuito de aliviar a garganta dos cantores e o caldo, este objetiva dar energia aos festeiros A caixa de Marabaixo é o instrumento de percussão usado para tocar o som

específico do Marabaixo dos quais acompanhão os ladrões e a formação das cantigas.

Os "ladrões do Marabaixo" são as cenas do cotidiano da comunidade que são "roubadas" e transformadas em letras de músicas ritmadas pelas caixas de Marabaixo, em outras palavras, "são versos tirados de improviso com o objetivo de criticar, exaltar, agradecer, lamentar ou satirizar todos os fatos ocorridos no cotidiano da comunidade e nas relações sociais, no conjunto maior da sociedade" (Videira, 2009, p.138). Martins (2016, p.67) corrobora que "o ladrão é normalmente improvisado, carregado de tristeza ou de alegria, traduzindo saborosamente os sentimentos e o dia a dia da comunidade. Roubam-se as cenas do cotidiano social para compor o ladrão".

As produções atuais procuram resgatar e manter a tradição, mas podem inovar com ritmos mais acelerado e as temáticas geralmente usadas nas composições do Marabaixo são construídas em dois eixos temporais: o primeiro é a construção e (re)construção da memória da comunidade, que registra na música fatos marcantes como é o caso da Canção "Aonde tu vai Rapaz?", que narra o movimento de construção dos bairros tradicionais do Marabaixo na cidade de Macapá, e o segundo eixo temporal é o que narra fatos, acontecimentos do presente como amores, os santos de devoção, homenagem a alguma célebre, ou seja, tudo que fica marcado na comunidade.

O momento da canção é para o autor expressar seu sentimento, dessa maneira, para o desígnio nesse processo de construção, os compositores das cantigas sempre estão sensíveis e atentos aos fatos e acasos que podem aflorar inspiração. A modo que o trabalho de produção da música é artesanal, tradicional e, por esse motivo, demorado.

Nesse sentido, as cantigas do Marabaixo, atualmente, promovem o resgate e renovação da cultura do Marabaixo. Videira (2009, p.139) corrobora com essa ideia ao afirmar que, as "cantigas do Marabaixo são documentos históricos que representam a forma de expressão e de resistência do povo negro frente às imposições, atitudes racistas e discriminatórias do governo Janary Gentil Nunes e da Igreja Católica contra o povo afro-amapaense, sua história e culturas".

O desenvolvimento do Marabaixo na cidade de Macapá teve início com a formação dos bairros Laguinho e Favela (atualmente conhecido como Bairro Santa Rita), dos quais foram formados, predominantemente, pela população negra do Estado.

Sobre essa formatação da cidade e, consequentemente, o fortalecimento do Marabaixo, Lopes e Andrade (1997) contam que em 13 de setembro de 1943 a região do atual Estado do Amapá foi nomeada Território Federal. O Capitão Janary Gentil Nunes, nomeado por Getúlio Vargas como Governador, começou políticas de ocupação da cidade, para tal provento, suas ações eram baseadas no lema: "Sanear, Educar e Povoar". Para promoção do seu lema de governo, Janary interviu com as principais lideranças comunitárias da vila de Santa Ingrácia e arredores para propor a mudança de toda a população negra da frente da cidade a fim de torná-la mais

atrativa à povoação, construindo nesse lugar casas para médicos convidados a trabalhar nos primeiros hospitais da cidade.

Julião Thomaz Ramos e Gertrudes Saturnino Loureiro foram as lideranças comunitárias que receberam a tarefa de conduzir o processo de mudança local de toda a população negra da qual morava na frente da cidade, próximo à Fortaleza de São José, primeira construção da cidade feita por negros que viveram no sistema de escravidão. Cabe aqui ressaltar que manifestações e atos de resistência foram feitos pela população negra local contra a imposição de Janary.

A mudança inesperada de endereço aconteceu sem apoio financeiro ou habitacional, os negros tiveram que desmontar suas casas e construir, onde na época, era seus campos de produção agrícolas. A ocupação do Bairro do Laguinho foi conduzido por Julião Thomaz Ramos enquanto que a ocupação do Bairro da Favela foi conduzida por Gertrudes Saturnino Loureiro.

Morais (2009, p.11) explica que "do ponto de vista político e social, o governo janarista é visto como paternalista e autoritário, reproduzindo os efeitos da administração federal", de certo que tal atitude é aplicada em harmonia ideológica da política pública de Getulio Vargas na forma que ele conduzia o País. Janary Nunes não era diferente, sua política estava baseada no controle político e social, segurança na fronteira (em especial na cidade de Oiapoque) e desenvolvimento econômico (Morais, 2009, p.8-9), para prosperar financeiramente a cidade, caracterizando a ideologia política da época.

Devido ao crescimento da cidade, hoje, esses bairros ocupados pelos negros da cidade situam-se como parte da zona central da cidade. Contudo, o bairro do Laguinho ainda é visto como "o bairro dos negros amapaenses", mantendo sua identidade de origem. Nele encontra-se a maioria dos grupos de Marabaixo e a UNA (União dos Negros do Amapá), palco da festa do Encontro dos Tambores, uma festa que acontece no mês de novembro em menção ao dia da consciência negra, onde se apresentam todos os grupos de Marabaixo e Batuque do estado do Amapá.

Já o bairro da favela, subdividiu-se em novos bairros e seu nome foi alterado para Bairro Santa Rita. Apesar disso, os barracões de dança de Marabaixo resistem firmemente nos dois bairros e na comunidade do Curiaú, que é a área quilombola situada dentro do município de Macapá.

Marabaixo como proposta de escolarização dos saberes afro-brasileiros

A sala de aula é um espaço heterogêneo que agrega sujeitos advindos de lugares sociais diversos. No encontro dessas diversidades culturais é comum casos de racismo e injúria racial nas escolas. Videira (2013) em seu livro "Batuques, Folias e Ladainhas – a cultura do Quilombo do Cria-ú em Macapá e sua Educação" discute essa questão a partir de observações que fez na Escola Estadual José Bonifácio, no quilombo do Cria-ú, no Estado do Amapá, "Na escola, o conjunto de profissionais insiste em continuar negando a presença do racismo em seu interior como espelho

da sociedade em que vivemos, que se desdobra em discriminação racial dentro e fora das instituições de ensino" (Videira, 2013, p.261). A pesquisadora elencou os seguintes discursos provenientes de crianças para outras crianças: "tu és uma macaca; sua preta feia; só podia ser preta mesmo, sai pra lá sua preta, esse cabelo é muito feio" (Videira, 2013, p.262).

Observa-se que a pesquisa de Videira foi publicada em 2013, exatos dez anos depois da lei 10.639/03, para tais fatos constatamos que a presença do discurso racista na escola ainda é verbalizado. Diante desse cenário, urge a efetivação de propostas de didatização dos saberes do Marabaixo e seus discursos materializados nas cantigas, na educação básica como forma de desenvolver ações de incentivo ao letramento de (re)existência como estratégia de enfrentamento dos crimes de racismo dentro do ambiente escolar.

Afim que se faça validar ações metodológicas para o ensino da cultura africana e afro-brasileira no ensino, com a implantação lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003, da qual foi ampliada pela lei 11.645/2008, e, por sua vez, altera a LDB (99. 394/1996), bem como a Lei 12.228 de 20 de julho de 2010 da qual institui o Estatuto da Igualdade Racial do qual dispõem o envolvimento do governo na "promoção de campanhas educativas, inclusive nas escolas, para que a solidariedade aos membros da população negra faça parte da cultura de toda a sociedade"[135], leis do estado

Nesse contexto das políticas públicas de enfrentamento de questões étnico-raciais no ambiente escolar trata-se da obrigatoriedade do estudo e, consequentemente, da valorização da história e da cultura africana e afro-brasileira, já que o país configura-se pelo seu multiculturalismo (Souza; Sitom 2010, p. 34-37). A escola, assim, se comporta como ambiente que abriga a diversidade, e deve ser analisada como lugar de práticas de saberes heterogêneos escolares que entrelaçam a multiculturas envolvidas.

Nesse sentido, propomos a iniciativa de projetos quem fomentem a cultura do Marabaixo nas escolas da educação básica a partir da produção de cantigas de Marabaixo nas aulas de Língua Portuguesa, como maneira de produção de saberes da cultura afro-amapaense, desenvolvendo também, a competência de produção textual.

Essa proposta de projeto fortalece o fomento da identidade da cultura negra no ambiente escolar por valorizar a cultura do negro através do Marabaixo, além de

[135]Capitulo II que dispõem do Direito à Educação, à Cultura e ao Lazer, Seção I, art.10 § III e seção II que tange especificamente sobre a Educação.

contribuir para conjuntura crítico-social dos alunos. Além de contribuir com estudos na área da educação e no ensino de Língua Portuguesa ao compor material pedagógico para didatização dos saberes afro-amapaense na área da linguagem.

Faz-se necessário que se estimule os alunos no aspecto da criatividade, para desenvolver habilidades associadas com a comunicação linguística, mediante as cantigas, além de priorizar o contato com a cultura afro-amapaense. Circunstancialmente, o educador irá estabelecer seu papel nesse processo de aprendizado e formação através das práticas pedagógicas que conduzirão esse conhecimento ao aluno, conforme Prandi (2009, p. 138).

> O educador tem função importante nesse processo, pois as práticas pedagógicas devem permitir aos alunos não somente acessar o conhecimento, mas também transformá-los, inová-los [...] o desafio é educar as pessoas, proporcionando-lhes um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, de modo que adquiram condições para enfrentar as exigências do mundo contemporâneo.

Abordar uma questão tão delicada como desenvolvimento do sujeito crítico é, também, tarefa do educador para formação do cidadão e, por muitas vezes, a preocupação em repassar o assunto teórico o faz dar menos importância para o desafio de educar para a transformação social. Portanto, acreditamos que atividades como as elencadas logo abaixo, podem ser o ponto de partida para a escolarização dos saberes do Marabaixo nas escolas, como maneira de valorizar a cultura afro-amapaense.

a)Realização de Rodas de Conversa

Objetivos: Trocar informações sobre a construção histórica e cultural do Marabaixo e a cultura afro-amapaense, além de reflexão sobre a questão racial e sociedade.

Sugestão: Organização com corpo técnico da escola e os grupos tradicionais do Marabaixo.

Avaliação: a produção do gênero textual do aluno e a participação na roda de conversa.

A Promoção de Rodas de Conversa com a participação de grupos tradicionais de Marabaixo dentro da escola para o diálogo entre sujeitos que constroem a cultura do Marabaixo e os alunos e professores permitirá a reflexão sobre identificar as principais mudanças históricas e culturais, além da questão identitária como marabaixistas, assim, esse momento dará voz aos sujeitos que são silenciados nos livros didáticos, por exemplo.

Compete ao movimento do Marabaixo contar a sua história. Por fim, o aluno produzirá um resumo, relato, diário ou uma noticia jornalística sobre os assuntos discutidos na roda de conversa.*b) Eventos Escolares*

Objetivos: Integrar os saberes tradicionais dos marabaixistas com os alunos e a comunidade, a partir do conhecimento prévio adquiridas nas aulas de língua portuguesa.

Sugestão: Planejamento, organização e realização de evento da roda de Marabaixo aproximando o contato com os grupos da cidade de Macapá e a participação da comunidade.

Instrumento: computadores, caixa de som, microfone.

Avaliação: o professor deverá avaliar o desempenho e participação do aluno no evento.

Esse é um trabalho integrado do corpo técnico da escola com, principalmente, a comunidade. Os alunos participarão de um evento de roda de Marabaixo dentro da escola e pelo qual irá presenciar a diversidade dos grupos e das canções. Esse evento terá um enfoque exclusivamente voltado para apresentação da cultura afroamapaense, o aluno estará em contato com as cantigas, as danças, os instrumentos, a religiosidade. O evento será resultado da oficina de composição de canções, nesse momento os alunos participantes apresentaram suas habilidades desenvolvidas nas oficinas.

Considerações finais

Os discursos de verdade sobre a cultura africana e afro-brasileira, assim como temas que envolvem o indivíduo negro no que diz respeito aos seus direitos, à sua cultura, aos seus valores, ao reconhecimento de sua identidade, entre outros aspectos, não se cansam de proliferar. A escola tem tomado para si a responsabilidade de ser o ambiente de legitimação desses discursos na sociedade por meio da sua pedagogização dos saberes, porém, pouco se sabe ainda sobre quais sabres afro-brasileiros são escolarizados e como são didatizados.

Nesse trabalho, partimos de uma análise foucaultiana em que acreditamos que a escola seja um local de articulação de poderes disciplinadores e saberes que produzem discursos de verdade e, consequentemente, subjetividades e formas de vida. É necessário que se amplie a discussão sobre o papel da escola no processo de legitimação e efetivação dos saberes da cultura afro-brasileira para que possamos compreender os sujeitos produzidos na sociedade moderna a partir dessa relação de saber-poder sobre a cultura afro-brasileira.

Assim, a didatização dos saberes da cultura do Marabaixo a partir das letras das cantigas contribui para a formação de subjetividades que sejam capazes de romper com as estratégias do poder disciplinar vigente e criar novas realidades sobre a cultura afro-brasileira.

Referências Bibliográficas

Althusser, L. (1987). *Aparelhos Ideológicos de Estado* (3rd ed.). Rio de Janeiro: Edições Graal.

Batista, A. A. G. (1997). *Aula de português: discurso e saberes escolares*. São Paulo: M. Fontes.

Brasil. *Lei n.11 645/2008.* Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 28, out 2016.

Foucault, M. (2013). *A Arqueologia do saber*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, M. (2014). *A ordem do discurso.* São Paulo: Edições Loyola.

Foucault, M. (1979). *Microfísica do poder.* Rio de Janeiro: Edições Graal.

Foucault, M. (2010). *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes.

Lopes, M. V., & Andrade, D. G. V. (1997). *Amapá, cultura, poesia e tradição.* Goiânia: Kelps.

Martins, R. (2016). *Aonde tu vai, rapaz, por esses caminhos sozinho? – comunicação e semiótica do Marabaixo*. São Paulo: Scortecci.

Morais, P. D. (2009). *Governadores do Amapá – principais realizações* (2rd ed.). Macapá: JM Editora Gráfica.

Prandi, L. R. (2009). Tendências do Processo Didático-Pedagógico no Ensino Superior na Contemporaneidade. *Revista Akrópolis Umyrama*, *17* (3), 137-142.

Souza, A. L. S., & Sito, L. (2010). Letramentos e Relações Raciais em Tempos de Educação Multicultural. In: C. Vóvio, L. Sito, & P. Grande, *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada*. Campinas: Mercado das letras.

Videira, P. L. (2013). *Batuques, Folias e Ladainhas – A Cultura do Quilombo do Cria-ú em Macapá e sua Educação*. Fortaleza: UFC.

Videira, P. L. (2009). *Marabaixo, dança afrodescendente: significando a identidade étnica do negro amapaense.* Fortaleza: UFC.

UMA ANÁLISE SOBRE O USO DE VOCÊ EM CONTEXTOS FORMAIS DE INTERAÇÃO

Paulo Ricardo Dias Fernandes

Universidade Federal de Goiás (UFG), Faculdade de Letras, mestrando do Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. paulo.ricardo_dias@hotmail.com. Anápolis (GO), Brasil.

Tânia Ferreira Rezende

Universidade Federal de Goiás (UFG), Faculdade de Letras, Professora com atuação na graduação e na pós-graduação, nos cursos de Letras e de Educação Intercultural de formação superior de professores indígenas. taniaferreirarezende@gmail.com. Goiânia (GO), Brasil.

Resumo:

O português brasileiro apresenta significativa variação entre suas formas de tratamento, especialmente, para expressar a segunda pessoa do discurso. A proposta desta comunicação é apresentar resultados parciais da pesquisa sobre o uso da forma você, em contextos formais de interação, nas escolas militares de educação básica do município de Anápolis-GO. Em consonância com a Sociolinguística Interacional e com contribuições da Pragmática, foram realizadas, nos contextos referenciados, gravações em áudio de conversas para geração da materialidade empírica para a discussão. O objetivo é compreender em quais situações a forma você é mais utilizada e quais fatores interacionais influenciam a vaiação no uso dessa forma. Pretende-se problematizar, por meio dos resultados desse estudo, os impactos da relação entre professores e alunos, nas escolas militares, na aprendizagem de língua portuguesa dos alunos. Uma vez que as interações são marcadas por diversos traços que influenciam nas escolhas linguísticas dos interactantes, Brandão (1997) estabelece que o que se fala e como se fala não podem ser simplesmente uma questão de escolha do falante. O uso da linguagem é influenciado por restrições de natureza diversa, que são determinantes para a variação estilística em uma situação específica. Dessa forma, faz-se necessária não somente a análise do uso de você como também de todos os outros fatores determinantes dos contextos em foco, entre eles o nível de formalidade, a polidez, a relação interpessoal dos interactantes, entre outros.

Palavras-chave:

formas de tratamento; contexto situacional; formalidade intercultural; interação sociolinguística.

1 Introdução

O português brasileiro tem evidenciado uma significativa variação entre suas formas pronominais. De acordo com Modesto (2007), os pronomes são usados como indicadores de inúmeras formas de tratamento, as quais se evidenciam nas mais discrepantes situações de conversação. Nessas conversações, são recorrentes as alterações na utilização de pronomes de naturezas diferentes, especialmente entre os de tratamento e os pessoais retos ou oblíquos, a fim de designar o mesmo indivíduo no contexto comunicativo.

A proposta desta pesquisa é a investigação e análise da forma você marcada em contextos formais de interação. Com esse objetivo, espera-se compreender as variações entre formas pronominais, especialmente, quando se deseja na conversação a designação da segunda pessoa do discurso.

Para realizar esse estudo, o referencial teórico mobilizado centra-se em estudos ligados à Sociolinguística Interacional e à Pragmática. O percurso metodológico segue orientações etnográficas e postulados da Análise da Conversação.

A proposta de análise acerca do uso de você em contextos formais de interação justifica-se uma vez que, através de uma pesquisa quantitativa realizada anteriormente sobre a mesma forma de tratamento, foi despertada em mim a curiosidade em relacionar aspectos interacionais à utilização da forma você. Logo, por meio de um estudo mais abrangente sobre o referido pronome, seguindo a linha da Sociolinguística Interacional, serão analisadas as gravações relativas aos contextos em análise a fim de trazer contribuições ao campo dos estudos linguísticos que se atentem para a utilização desses pronomes e formas de tratamentos em contextos formais de interação face a face.

Os dados para descrição e análise foram gerados durante pesquisa de campo realizada no Colégio da Polícia Militar de Goiás – César Toledo de Anápolis – Goiás. Na geração dos dados, observa-se como são constituídos contextos formais e informais na realidade escolar. Para tanto, registraram-se tais observações em diário de campo, fizeram-se gravações em áudio de interações ocorridas na escola durante as aulas e outras atividades escolares. Com o corpus constituído, partiu-se para a descrição e análise de dados, no intuito de compreender em quais situações a forma você é mais utilizada, até que ponto a formalidade em uma interação é mantida, os fatores interacionais desse fenômeno, entre outros.

Assim, espera-se que a presente pesquisa contribua para reflexões sociolinguísticas acerca desta utilização pronominal e suas alternâncias, na intenção de apresentar contribuições aos professores e alunos da educação básica e a outras pesquisas acadêmicas relacionadas ao tema.

2 Pronome ou forma de tratamento?

A variação entre as formas pronominais do português do Brasil (PB) tem sido amplamente discutida em pesquisas acadêmicas (Andrade, 2010; Dias, 2007; Lopes, 2011; Loregian-Penkal, 2004). É de conhecimento geral a existência de diversas formas de tratamento entre as pessoas nos diferentes contextos de conversação e, ainda, são frequentes as variações entre pronomes de categorias distintas (pessoal/tratamento) para que se façam referências a uma mesma pessoa do discurso.

Isso ocorre muitas vezes em função da postura de uniformização cultural que vem se estabelecendo no país nas últimas décadas em decorrência de ações políticas de democratização, que possibilitam à população maior acesso à escola e aos meios de comunicação/informação (Preti, 2005, p. 23), favorecendo a variação na língua.

Partindo da etimologia da palavra pronome apresentada pelo dicionário de Cunha (2010, p. 525), a definição se origina do latim pronomen, que significa "palavra que substitui o substantivo, ou que o acompanha para tornar-lhe mais claro o significado". Loregian-Penkal (2004, p. 25) apresenta pronome de forma semelhante, como a junção da preposição pro mais o substantivo nomen, advindos do latim, com significado de em lugar do nome.

As definições apresentadas pelas gramáticas normativas ou estudos descritivos em geral consideram o pronome uma palavra que substitui ou acompanha um substantivo para esclarecer seu significado. Os pronomes pessoais têm como função básica a identificação das pessoas gramaticais.

Neves (2011, p. 449), numa abordagem mais funcional e pragmática da língua portuguesa, apresenta os pronomes pessoais como elementos identificadores da forma pura da pessoa gramatical, de traço categorial e capazes de fazer referência pessoal (natureza fórica). A primeira e a segunda pessoas do circuito de comunicação fazem constantes referências a alguém ou a algo da situação de comunicação, o que raramente a terceira pessoa faz. Determinam, portanto, a função interacional (representação de papéis no discurso) e textual (garantem a continuidade do texto).

O importante é reconhecer os pronomes pessoais como parte nuclear de uma classe de palavras (Ilari et alii, 1996, p. 81). A partir dessa especificidade, pode-se considerar que os pronomes pessoais possuem várias funções, entre elas a natureza fórica – representar papéis do discurso, garantir a continuidade do texto, explicitar a função temática do referente e marcar a identidade ou diferença dos referentes do discurso no interior do período gramatical.

Silva (2008, p. 159) afirma que na conversação entre duas ou mais pessoas uma pode se dirigir à outra fazendo uso de um nome ou de um pronome, com função de apelar ou chamar a atenção do interlocutor. Assim, formas de tratamento são denominadas expressões ou sintagmas que o usuário da língua emprega para fazer

referência ou para se dirigir à outra pessoa, e o uso dessas formas depende da organização da sociedade, e não somente do seu sistema linguístico.

Da mesma forma, Cunha e Cintra (2008, p. 290) mostram que a pessoa com quem se fala pode ser expressa pelos chamados pronomes de tratamento, por meio de verbos na 3ª pessoa. Esses pronomes valem por verdadeiros pronomes pessoais e são representados por termos e locuções como você, o senhor, Vossa Excelência.

Ressaltamos que Cunha e Cintra (2008) são filólogos e apresentam uma abordagem no plano gramatical centrada em uma posição de uso do português europeu. A forma você é, no português brasileiro, um pronome pessoal.

É consenso entre os gramáticos que o uso de senhor corresponde a tratamento cerimonioso, respeitoso, e o uso de você não significa necessariamente o contrário, ou seja, essa forma não é utilizada apenas em situações informais. O tu, por sua vez, sempre foi legitimado pelos gramáticos e nunca foi excluído da tradição gramatical, embora seu emprego seja restrito a algumas regiões do Brasil, como no Rio Grande do Sul, em que seu emprego constitui regra categórica.

3 Estilo, formalidade e contexto

O estudo sobre estilo é recente se comparado ao estudo da variação linguística. Este pode ser um dos fatores que justifica a falta de exatidão para definir estilo em determinados contextos. De modo geral, estilo designa "variedades linguísticas identificadas com situações de comunicação" (Lefebvre, 2001, p. 205).

Segundo Coupland (2007, p. 25), "as pessoas usam os estilos sociais como recursos de construção de significados". O estilo, para o autor, cria significados sociais nos quais os interagentes revelam por meio dele identidades sociais. Dessa forma, o estilo se concretiza a partir dos significados das situações e dos contextos dos atores sociais.

Sandig e Selting (1997, p. 209) reconhecem que os traços de estilo pragmáticos possibilitam a escolha de formas distintas de realização de um ato de fala. Como exemplo, citam o cabeçalho de uma carta "Querida Bárbara" ou "Estimada senhora" ou as saudações finais "Atenciosamente" ou "Saudações". São essas escolhas que definem o tipo de relacionamento que se tem com a pessoa para quem se escreve. Entretanto, a ausência de uma das partes também é importante em termos estilísticos, pois pode ser assimilada à ignorância ou à falta de educação do remetente.

A partir dessas considerações, entendemos os estilos relacionados ao tipo de atividade exercida pelo falante, ou seja, o falante pode variar de acordo com a situação, a intenção ou o contexto em que a interação acontece.

Irvine (1978, p. 774) trata a formalidade como um "aspecto do código, de tal forma que o discurso é sujeito a regras extras ou a uma elaboração maior de regras." O "discurso formal" é caracterizado por uma estruturação especial, em que há

redundância e paralelismo sintático ou semântico. Segundo a autora, o estilo formal reduz a "variabilidade e a espontaneidade da fala".

Consoante Ochs (1979, p. 68), são os truncamentos, repetições de informações, falta de planejamento do discurso e falas não monitoradas que caracterizam a informalidade. Irvine (1984, p. 2) confirma a ideia e ainda complementa que muitos autores usam "formalidade" no sentido de uma maior estruturação e previsibilidade do discurso e, também, que é caracterizada pelo "oposto da intimidade" (ibid., p. 3).

Labov definiu contexto como algo baseado em categorias (perspectiva variacionista). A perspectiva sociointeracional de Gumperz apresenta o contexto como realização dinâmica, que é construída a partir dos enunciados dos falantes e, também, das suas ações. A "contextualização", definida pelo autor, faz referências aos locutores e aos interlocutores e engloba signos verbais e não verbais (Gumperz, 1992, p. 230).

Para Dijk (2012, p. 19), a noção de contexto vai além de conceitos como situação, circunstância ou entorno. O autor afirma que devemos usar a noção de contexto "sempre que queremos indicar que algum fenômeno, evento, ação ou discurso tem que ser estudado em relação com o seu ambiente, isso é, com as condições e consequências que constituem seu entorno". A contextualização é um integrante essencial de nosso entendimento de conduta humana que deve ser explicada, e não somente descrita.

Em sua obra, Dijk (2012) apresenta posicionamento baseado nos estudos cognitivistas, já que adota o contexto como construto subjetivo dos participantes, expondo sua dinamicidade e tratando-o como modelo mental, pois controla a produção e a compreensão do discurso. Contexto é definido pelo autor como "representações das próprias situações comunicativas feitas subjetivamente pelos participantes, e não como as situações comunicativas enquanto tais".

Já que nesta pesquisa o contexto não se refere apenas aos aspectos físicos, temos a definição do contexto constituindo-se pelo que "as pessoas estão fazendo a cada instante e por onde e quando elas fazem o que fazem" (Erickson & Shultz, 2002, p. 217) e, ainda, com base no modelo mental dos participantes, conforme entendimento de Dijk (2012).

4 Frame e footing

Bateson (2002, p. 85) define frame como enquadre, que contém um conjunto de instruções para que o ouvinte entenda uma mensagem proferida. O termo se relaciona à moldura de um quadro, que direciona o olhar do observador. O objetivo do enquadre é delimitar ou "representar a classe ou conjunto de mensagens ou ações significativas".

Goffman (2002, p. 107) desenvolve o conceito de frame apresentado por Bateson e enuncia que frame é o enquadramento (sociocultural) que está relacionado à sinalização do que fazemos ou dizemos, ou como interpretamos o que é dito e feito. O autor afirma que em encontros face a face os participantes estão sempre propondo ou mantendo enquadres, que "organizam o discurso e os orientam com relação à situação interacional". Portanto, é o que está "acontecendo aqui e agora".

Goffman (2002) trata o termo footing como alinhamento, ou seja, uma mudança de enquadre. O autor (2002, p. 108) assim o define:

> Os footings são introduzidos, negociados, ratificados (ou não), co-sustentados e modificados na interação. Podem sinalizar aspectos pessoais (uma fala afável, sedutora), papéis sociais (um executivo na posição de chefe de setor), bem como intricados papéis discursivos (o falante enquanto animador de um discurso alheio).

A partir dessa definição, Goffman (2002, p. 113) desconstruiu noções tradicionais de falante e ouvinte, pois trata da complexidade das relações discursivas e revela a necessidade de reconhecimento – por parte do interlocutor – de marcas do discurso e da comunicação não verbal que determina a mudança de footing.

5 Face e polidez

A noção de face foi elaborada por Goffman e pode ser definida como o "valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesma por meio do alinhamento em um contato particular" (Goffman, 1967, p. 5). Em outras palavras, a imagem pública que o indivíduo constrói e tenta preservar no seu meio social. É um conceito ligado à identidade, ou seja, à construção social do indivíduo.

Quanto à polidez, para Thomas (1995, p. 150), é tratada como "uma meta do mundo real", ou seja, é interpretada como um desejo genuíno de ser agradável aos outros, ou como a motivação essencial para o comportamento linguístico do indivíduo.

Ainda segundo a autora (ibid., p. 157), a polidez é um fenômeno pragmático e é interpretada como estratégia, ou séries de estratégias, empregada pelos falantes para alcançar inúmeros objetivos, como promover ou manter a harmonia nas relações. Mencionando os trabalhos de Thomas (1995, p. 158), considera-se a polidez como essencial para justificar o motivo pelo qual as pessoas costumam ser tão indiretas no que dizem.

Kerbrat-Orecchioni (2006, p. 77) afirma que a polidez é "um fenômeno linguisticamente pertinente". Segundo a autora, "a noção de polidez é entendida em

sentido amplo, recobrindo todos os aspectos do discurso que são regidos por regras, cuja função é preservar o caráter harmonioso da relação interpessoal."

6 Algumas considerações acerca do percurso metodológico, início de análise dos dados

A pesquisa enquadra-se na perspectiva da Sociolinguística Interacional, com contribuições da Pragmática. Segue orientação etnográfica e utiliza também a Análise da Conversação para transcrição de dados.

Segundo Brandão (1997, p.43)

> A palavra etnografia – composta pelos radicais gregos "ethnoi" (termo antigo usado pelos gregos para referir os que não eram gregos, os bárbaros) – significa estrangeiro, e 'grafo', que significa escrita. O termo foi cunhado por antropólogos no final do século dezenove, para indicar um tipo de estudo que consistia na descrição detalhada de culturas estranhas ao pesquisador. Posteriormente a etnografia passou a ser utilizada para a organização de diferentes comunidades de fala em seus traços de ordem social distintivos, construídos na interação, e, concomitantemente, em relação a outras comunidades mais abrangentes, das quais as comunidades específicas fazem parte.

A autora ainda afirma que a proximidade entre a Linguística Antropológica e a Etnografia da Comunicação é dada pelo foco comum no interesse pela comunicação humana. Dessa forma, há um objetivo central em se estudar a linguagem e a comunicação através de comportamentos culturais.

Bortoni-Ricardo (2008, p.79) afirma que a vertente etnográfica de estudos sociolinguísticos se direciona a uma teoria baseada na interação verbal. Sua metodologia é fundamentalmente qualitativa e interpretativista e consiste em registrar etnograficamente e microetnograficamente processos interacionais.

De acordo com Erickson (1986, p.81), a pesquisa etnográfica apresenta uma metodologia que inclui a participação constante do pesquisador no meio/comunidade pesquisado, registros (gravações) minuciosos do que ocorre nessa comunidade e reflexão analítica juntamente com uma descrição detalhada sobre o que foi coletado.

Geertz (2011, p.4) caracteriza a prática etnográfica como a forma de

> Estabelecer relações, selecionar informantes, transcrever textos, levantar genealogias, mapear campos, manter um diário, e assim por diante. Mas não são essas coisas, as técnicas e os processos determinados, que definem o empreendimento. O que o define é o tipo de esforço intelectual que ele representa: um risco elaborado para uma "descrição densa", tomando emprestada uma noção de Gilbert Ryle.

Angrosino (2009, p.30) compreende a Etnografia como a ciência ou arte de se descrever um agrupamento humano. Área do conhecimento que possui característica holística, isto é, orienta a análise de dados de modo que possa revelar o retrato mais fidedigno possível de um grupo de estudo. Nessa perspectiva, a Etnografia oferece subsídios de cunho ético, como a proteção dos sujeitos humanos e se atenta pela consolidação dor uma investigação êmica na intenção de dar voz aos colaborados nas análises propostas pelos trabalhos.

Assim, a metodologia desta pesquisa se constitui, de início, da utilização das gravações das situações interacionais – aulas de língua portuguesa do 6º ano do ensino fundamental, reuniões internas e externas da unidade escolar, atendimento ao público por parte dos colaboradores da secretaria escolar da instituição de ensino, entrevista com os colaboradores da unidade escolar, a partir daí a posterior transcrição dos dados para que se constitua um corpus e considerar as reflexões e posteriores análises.

Apresentado até então o conceito de contexto (Erickson & Shultz, 2002) a ser utilizado nesta pesquisa, é intenção desta seção caracterizar de modo específico o contexto focalizado a fim de proceder com análise: o Colégio Estadual da Polícia Militar de Goiás Dr. César Toledo e as interações que se desenrolam no cotidiano deste ambiente.

O CEPMG Dr. César Toledo, situado em Anápolis, Goiás, foi criado em 07 de dezembro de 2005, pela Lei nº 14.050 de 21 de dezembro de 2001, passou a ocupar as instalações do Colégio Aplicação Dr. Cézar Toledo no Bairro Alexandrina. O Colégio tem atualmente cerca de dois mil alunos, distribuídos em três turnos, oferecendo não só ensino médio, como também os anos finais do ensino fundamentam, além de diversas práticas esportivas e culturais.

Para composição das turmas do CPMG Dr. Cézar Toledo é utilizado o critério de sorteio e/ou processo seletivo através de provas de conhecimentos. O regime de ensino aplicado fica a cargo da Secretaria Estadual de Educação, a qual mantem a mesma estrutura pedagógica das demais escolas da rede pública, dispondo de professores e demais servidores concursados, além de policiais militares que ministram aulas de Noções de Cidadania e cuidam da disciplina dos discentes.

Levando em consideração que a realidade da instituição escolar é constituída por diversos frames – como a organização das aulas ministradas, dos conselhos de classe e reuniões de pais, entre outros – ressaltamos a concepção de contexto já apresentada, em que os indivíduos envolvidos na atividade interacional desempenham suas ações a cada momento, atentando-se para o onde e quando fazem o que fazem, consoante o modelo mental e individual de cada interagente, conforme pontua Dijk (2012).

Frame é definido por Batenson (2002, p.85) como um esquadre cujo conjunto de instruções tem por finalidade a compreensão por parte dos interlocutores da mensagem proferida. A concepção desse termo acaba por se relacionar à moldura de um quadro que acaba por direcionar a atenção do observador, tendo como meta delimitar ou evidenciar a classe ou montante de mensagens ou ações relevantes.

Esse conceito acaba sendo aprimorado por Goffman (2002, p.107), passando a ser compreendido como um enquadramento sociocultural que se relaciona à sinalização do dizemos ou fazemos, ou como compreendemos o que é feito ou dito, o pesquisador assevera que em encontros face a face, os interagentes estão constantemente promovendo ou mantendo enquadres cuja finalidade é a organização do discurso e o estabelecimento de uma orientação em relação à situação interacional. Logo, é o desenrolar do evento comunicativo em uma aqui e um agora. Então, as aulas expositivas, a organização das reuniões entre responsáveis e colaboradores da instituição de ensino tipifica-se como exemplos de enquadres situacionais.

Inseridos nesse contexto de trabalho, percebemos a tipificação de um determinado discurso, comumente considerado formal, utilizado por professores, coordenadores e gestor, o qual se evidencia no decorrer do cumprimento de atividades burocráticas do cotiado escolar de educação básica. Um fator determinante desse contexto é a estruturação dos eventos, a exemplo do conselho de classe, cuja acomodação física dos participantes – equipe gestora, docentes, discentes e responsáveis – ratifica a concepção de formalidade.

O Conselho de Classe é órgão colegiado de natureza consultiva e deliberativa em assuntos didático-pedagógicos, fundamentado no Projeto Político Pedagógico da escola e no Regimento Escolar. É o momento em que professores, equipe pedagógica e direção se reúnem para discutir, avaliar as ações educacionais e indicar alternativas que busquem garantir a efetivação do processo de ensino e aprendizagem dos estudantes. Como o CPMG Dr. Cézar Toledo existem casos onde há conselho participativo, alunos e familiares também participam da análise do desempenho dos alunos de cada turma e série. Neste evento, as discussões e tomadas de decisões devem estar respaldadas em critérios qualitativos como: os avanços obtidos pelo estudante na aprendizagem, o trabalho realizado pelo professor para que o estudante melhore a aprendizagem, a metodologia de trabalho utilizada pelo professor, o desempenho do aluno em todas as disciplinas, o acompanhamento do aluno no ano seguinte, as situações de inclusão, as questões estruturais, os critérios e instrumentos de avaliação utilizados pelos docentes e outros.

7 Convenções de transcrição

Ocorrência	Sinal	Exemplo
Formas de tratamento	negrito	**Senhor**
Micropausa; pausa de menos de cinco segundos; pausa de mais de cinco segundos	(.) (..) (...)	Pedro...

Palavras ditas sem pausa	=	É que=que,
Ênfase/aumento no tom da voz	MAIÚSCULA	ele coloca tudo, mas TUDO MESMO,
Truncamento	/	o meu minino perdeu /.
Comunicação não verbal	(( )) (parênteses duplo)	((Levanta-se e vai em direção ao pai, ao se aproximar dele toca-lhe o ombro))

Fonte: Gumperz (1999) e Preti (2008).

8 Análise de dados

Ao observar a realização de um conselho de classe desse colégio militar ao final do primeiro semestre letivo, podemos apontar algumas considerações relevantes quanto à concepção de estilo, este entendido como recurso estratégico do qual os interagentes lançam mão para a elaboração de categorias sociais, sobretudo para negociar identidades em um determinado contexto. Associando tal concepção à linguagem utilizada pelos participantes do conselho, cuja maioria se dava por colaboradores da instituição e um número pequeno de alunos e responsáveis destes, especificamente nesse contexto analisado, observou-se que a formalidade está presente, caracterizando o evento de modo geral, não só nos aspectos linguísticos como também físicos. O gestor da unidade acomodou-se bem no centro de uma sala ampla, acompanhado ao seu redor tanto por um coordenador pedagógico, outro técnico e uma secretária escolar, os representantes do corpo docente ocuparam as demais cadeiras, estas então dispostas em U, já os pais na companhia de alguns filhos sentaram-se de frente aos colaboradores da escola.

Ochs (1979) pontua que a distinção entre o conceito de discurso formal e informal pode ser compreendida quando pensamos no planejamento, monitoramento do primeiro e na ausência desses elementos para com o segundo. O primeiro, que tipifica nossa pesquisa, leva consigo a ideia de premeditação, enquanto o segundo seria oriundo de situações mais espontâneas. No caso do conselho de classe houve predominância do primeiro, uma vez que o evento, além de cumprir uma pauta rígida, contou com pouquíssimas falas dos discentes e seus responsáveis. Para embasar as falas, o gestor e os demais colaboradores da unidade trouxeram consigo anotações referentes aos processos avaliativos e os resultados destes aplicados na unidade.

Todavia, ainda com predomínio de uma linguagem formal, o evento em questão não deixou de evidenciar variações na forma de tratamento entre os participantes de maior nível hierárquico (gestor) em relação aos demais participantes (professor de biologia). Na transcrição abaixo, a fala do gestor da unidade evidencia variação de estilo na forma de tratamento com um dos docentes que estavam na reunião.

Cena 01
Gestor: ((olhando para o professor de biologia)) Pedro... você está bem? DIGO, em questão de saúde... EspERO que SIM. Quero parabenizá-lo pelo compromisso para com a unidade, mesmo tendo se ausentado por motivos de saúde nos últimos dias, o **senhor** não deixou de encaminhar atividades facilitando o trabalho da coordenação ((olhando tanto para o coordenador pedagógico como para o técnico)) no trato com os alunos que sentiram MUITO sua ausência.

Percebe-se nesse excerto que o Gestor desliza ao publicizar as formas de tratamento ao seu subornidado. Ele inicia com o uso de "você" e, em meio a sua fala, alterna para o uso da forma "Senhor". Parece-nos que essa alternância de uso tem como motivação a noção de fala pública, direcionada a um auditório composto pelos seguimentos da comunidade escolar: técnicos, gestores, professores, alunos e pais de alunos. Assim, vê-se que na interação, os papeis sociais são ativados e que, a partir dessa ativação, as formas da língua a serem usadas são escolhidas. A comunicação se dá nesse circuito que marca posições sociais, sobretudo, pelo uso da língua/gem. O estilo, que compõe o circuito da comunicação, também se torna evidente a partir dos usos dos enunciados mobilizados em função das condições de produção em que se dá a comunicação.

Com relação ao estilo, seja ele formal ou informal, vale destacar a sua relação com o tipo de atividade exercida pelo falante, ou seja, o falante pode evidenciar variações, consoante o contexto em que a interação acontece, a situação em que se encontram os interagentes ou ainda a intenção do processo comunicativo. Ao observar as gravações coletadas durante o conselho de classe, foi observado que os falantes frequentemente recorrem às formas de tratamento a fim de fazer referência à pessoa do discurso, em razão de ser um evento comunicativo mais cerimonioso, os interagentes lançaram mão de tratamento mais formal. Entretanto isso não garantiu a não ocorrência de oscilação entre formas de tratamento mais informais, a exemplo do trecho abaixo:

Cena 02.

Gestor: Pai, eu como representante desta unidade escolar, gesTOR, inclusive..., faço questão de cumprimentá-lo e agradecê-lo por fazer parte de nosso conselho. **Você** ((aponta o dedo em direção ao interlocutor)) acrescenta em muito à nossa reunião. Tenha certeza de que a SUA participação aqui conosco é fundamental. Pais engajados com a formação humana e educacional dos filhos, HOJE, estão figurando muito pouco em nossa realidade de educação básica. Os cumprimentos, CLARO, estendem-se aos demais pais, MÃES e responsáveis, aqui, presentes. Os **senhores** e **senhoras** são muito importantes para o êxito na formação educacional de seus filhos.

Pai: Obrigado, Coronel! Eu faço o que posso e o que não posso pra dar ao Marcelo as possibilidades que eu não tive. Cumprimento o **senhor** também e ((vira-se para pessoas que estavam na sala, sentadas às costas dele)) os demais participantes dessa reunião.

> Gestor: Aqui, o **senhor**, é bem vindo... **você** sabe que pode contar conosco e com o nosso trabalho, seu filho É um bom rapaz, com certeza irá trazer mais uma aprovação em faculdade PÚBlica para o César Toledo. Quanto à sua dúvida sobre o tamanho "extenso" do simulado, a justificativa que trago para **você** é que ele se espelha no Enem, e estamos preparando o seu rapaz para ter um bom desempenho nele. **Cê** não quer isso aconteça ((esboça um sorriso no rosto, eleva as mãos acima da mesa))? Então... TRATE de instigá-lo a estudar, caso ele reclame mais uma vez contigo sobre isso. Saindo daqui ELE irá enfrentar tanto uma prova como uma REDAÇÃO, numa única manhã ou tarde.

No excerto acima, o gestor da unidade escolar, que é um tenente-coronel da Polícia Militar do Estado de Goiás, procura estabelecer algum vínculo com um pai que o questionou acerca da aplicação de uma avaliação em forma de simulado, na tentativa de garantir ao responsável não só a qualidade do instrumento avaliativo, mas também a intenção de preparação do filho frente às avaliações externas. No desenrolar da interação, há variação explícita quanto ao estilo, a fim de referenciar a segunda pessoa do singular. Retomando os aspectos apontados acerca da variação de estilo, temos exemplificado que a oscilação entre a formalidade apresentada inicialmente no tratamento e a abordagem menos formal evidenciada posteriormente pelo gestor demonstram discretamente as suas pretensões de negociação de identidade. Ainda assim, o tom do diálogo é o tom mais formal, o qual é assegurado pelo i) uso da ênclise em "cumprimentá-lo", agradecê-lo"; ii) uso da primeira pessoal do plural, chamado de plural de modéstia por Benveniste (1988) em: "nosso conselho", "nossa reunião" e "contar conosco"; e iii) pelo uso do aposto "coronel", o qual marca a hierarquia entre os interlocutores.

A postura do gestor no início do excerto faz-nos refletir acerca dos estudos de face e polidez. A concepção de face foi pioneiramente elaborada por Goffman (1985, p. 5), podendo ser compreendida como a reivindicação, por parte de um indivíduo, de um valor social positivo por meio de um alinhamento em um contato de natureza particular, ou seja, a tentativa de manutenção, confirmação da imagem pública que o indivíduo constrói e procura preservar em meio ao seu convívio social. Tal conceito liga-se à noção de identidade, isto é, à construção social do indivíduo. O gestor da instituição de ensino, como podemos perceber, no início de sua fala, faz questão de reafirmar-se como tal ao tentar estabelecer uma diálogo com seus interlocutores.

Segundo Brandão (1997, p.35), a manutenção da face pode ser considerada como um tipo de luta constantemente travada entre os indivíduos no intuito de garantir aprovação de seus interlocutores no desenrolar do processo interacional. Nesse sentido, de acordo com as ideias da pesquisadora, o princípio da preservação de face acaba por se constituir como uma condição para o estabelecimento da interação, que se manifesta consoante a necessidade que a pessoa tem em ser aceita no meio em que esteja inserida. O discurso cortês e adoção das mesmas formas de tratamento na resposta do pai ao gestor da escolar ilustram bem a tentativa de manutenção de faces entre ambos os interagentes.

Estudos acerca do que se entende por face e sua manutenção também estão ligados às contribuições de Brown e Levinson (1987). Segundo o modelo teórico de polidez proposto pelos pesquisadores, há dois tipos de faces: uma negativa em que se manifesta o desejo do indivíduo de não ser impedido, tendo mantida sua autonomia de escolha e ação e outra face, esta positiva, que corresponde ao próprio desejo de aprovação e apreciação do enunciador por parte de seus interlocutores. O gestor lança mãos de ambas faces propostas pelos pesquisadores quando utiliza um discurso planejado e consequentemente mais formal, evitando a possibilidade de interferências ou troca brusca de turno sem que ele finalize o raciocínio proposto – face negativa. Ainda assim, procura soar agradável exaltando a participação dos pais - face positiva, o reconhecimento social da instituição para qual trabalha e que também presta serviços aos responsáveis e pais que ali matricularem seus filhos e filhas.

Quanto à polidez, Thomas (1995, p. 10) aponta que esta é uma espécie de meta do mundo real, cuja interpretação se dá como um tipo de desejo de soar agradável aos demais, ou tal qual uma motivação básica para o comportamento linguístico do falante. Nessa concepção, a autora acrescenta que a polidez é um fenômeno de cunho pragmático, devendo ser compreendido como uma estratégia, ou série delas adotada pelos interagentes na intenção de concretizar inúmeras metas, tal qual a consolidação ou manutenção da harmonia entre os interlocutores durante o desenrolar das interações sociais. Thomas (1995) cita os trabalhos de Leech (1983), uma vez que ambos consideram a polidez como imprescindível para justificar a razão pela qual os interagentes costumam ser tão indiretos no desenrolar de suas interações sociais.

Ainda sobre polidez, Kerbrat-Orecchioni (2006, p.77) destaca sua pertinência enquanto fenômeno linguístico, uma vez que, segundo a pesquisadora, a compreensão desse fenômeno deve ser pensada em sentido amplo, recobrindo também os aspectos do discurso estruturados por regras, essas na intenção de manter o caráter harmonioso das relações interpessoais. Os cumprimentos e agradecimentos trocados, em relação à presença e participação da reunião, entre os interagentes do excerto evidenciado acima, caracterizam-se como uma maneira de se conciliar o desejo mútuo de preservação da face tanto do pai quanto do gestor, mesmo o primeiro tendo questionado o coronel, ameaçando-lhe a face com questões relacionadas aos instrumentos de avaliação da unidade escolar. O Coronel gestor trata então de mantê-la, justificando-se com base na comparação de seu simulado em relação às avaliações externas de amplitude nacional que podem possibilitar ao filho do interlocutor o ingresso em uma universidade pública federal.

Em outro momento do conselho de classe pôde-se perceber, dentre os enunciados dos participantes que compunham o evento, que existe não só variabilidade nas formas de tratamento como também espontaneidade de fala, características essas apontadas por Irvine (1978) como prototípicas do discurso informal, ainda que o evento conselho determine a utilização de um estilo mais formal, em que, em tese, há trocas de turno delimitadas e concessão de fala por parte do gestor da unidade escolar, este trajado com farda, destoando-se das vestimentas

dos mais participantes da reunião. Segue o fragmento oriundo da reunião analisado a fim de demonstrarmos que, mesmo diante da estrutura tipicamente formal do evento, houve marcações de informalidade:

> Cena 03.
>
> Pai: O **senhor** coronel sabe me dizer se há possibilidade de=de=DE é... solicitAR uma segunda chamada do simulado? É que=que, o meu minino perdeu /. Daí... essa prova, sem essa prova ((leva as mãos à cabeça)), ele acabou saindo prejudicado em TODAS as matérias, vai ter que fazer recuperação em TUDO. Imagima, pro **senhor** vê ((coloca às mãos de volta sobre a carteira em que estava sentado))? Complicou deMAIS pra ele. Dá pra rever isso não?
>
> Gestor: Pai, eu entendo a sua angústia e empatia como responsável, mas não há como eu movimentar TODA a minha equipe de professores e... num curto prazo de tempo, contar com a colaboração deles pra montar um simulado só pra o seu filho, **você** me entende? ((Levanta-se e vai em direção ao pai, ao se aproximar dele toca-lhe o ombro)) Esse é um instrumento avaliativo que demanda TEMPO na elaboração e=e movimenta toda a equipe escolar ((olha para secretária escolar e coordenadores que estavam sentados ao lado)) inclusive terceiros porque uma prova desse tipo, dada a nossa quantidade de alunos, não é reproduzida aQUI! ((Retira a mão que repousava sobre o ombro do pai)) Então, que o seu rapaz ESTUDE e... Então... ((sorri)) consiga recuperar as notas nas recuperações a que ele tem direito. **CÊ** me entende? ((olha fixamente para o pai, torna a colocar a mão sobre o ombro dele)) Fora que as provas de recuperação possuem questões discursivas, nas questões DISCURSIVAS, ele coloca tudo, mas TUDO MESMO, o que ele sabe que pode ser que seja valorizado pela correção do professor. Diferente do simulado, em que ele ou erra ou acerta... NÃO tem meio termo. Então... é=é oito ou... oitenta.
>
> Pai: É... não dá né?
>
> Gestor: NÃO, de qualquer forma ele NÃO sai prejudicado! Como eu disse... Ele TEM direito à recuperação. Não dá pra abrir exceção, NÃO DÁ!

Nos dados apresentados e analisados, observamos que existe um continuum de formalidade e informalidade que se manifesta nas interações, ou seja, a interlocução feita a partir de um registro mais formal ou mais informal depende da interação, a qual depende de fatores sociais para se efetivar. Veremos, com mais detalhes, esse processo a partir da análise detalhada de mais dados e, então, se for o caso, poderemos traçar uma linha didático-analítica para esse contínuo.

Sobre a dicotomia entre formalidade e informalidade, Moura (2008, p. 774) acrescenta que esses conceitos são utilizados de maneira recorrente nos estudos da etnografia da comunicação e na sociolinguística a fim de tipificar ocasiões sociais e os comportamentos a elas associados, de modo que é tendo como base esses

princípios etnográficos, os quais, grosso modo, são baseados em um estudo descritivo de um grupo de pessoas, estudo que esta pesquisa procura traçar seu percurso de análise.

Logo, no excerto, percebemos marcas de informalidade como repetições de algumas expressões, o tom de voz é enfatizado em alguns segmentos. Além disso, há truncamento, logo a presença recorrente desses elementos caracteriza o discurso como informal. Vale ressaltar que não só a forma como o código é empregado pelo interagentes acaba sendo responsável exclusivamente por caracterizar o discurso entre (in)formal, Irvine (1978, p. 774) interpreta a diferença entre formalidade e informalidade a partir da maneira de se descrever as especificidades de uma dada situação social, não levando em consideração apenas o código, mas sim uma abordagem de cunho situacional em que as características pertinentes à situação podem relacionar-se à predominância de afetividade, ou estabelecimento de vínculo desta.

Tal situação ocorre a exemplo do contato físico entre gestor e responsável pelo aluno, quando o primeiro toca o ombro do segundo na intenção de aproximar-se, convencê-lo da não possibilidade de elaboração de um novo simulado, a interação até então, do ponto de vista organizacional, estruturava-se de modo um tanto formal – disposição dos lugares, turnos de fala; logo depois do toque, percebeu-se que o discurso do gestor no que se refere à código acabou por se tipificar de modo mais informal, lançando mão inclusive da forma de tratamento cê ao se dirigir ao interlocutor. Portanto, para a autora as características pertinentes ao desenrolar de uma situação podem se relacionar à predominância afetiva, de modo que uma dada situação formal exige exposição de seriedade, respeito, cortesia, distanciamento físico, de contato, entre os interlocutores.

Referências bibliográficas:

Andrade, Q. C. (2010). *Tu e mais quantos? – A segunda pessoa na fala brasiliense.* Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília.

Angrosino, M. (2009). *Etnografia e observação participante***.** Porto Alegre: Artmed.

Bateson, G. (2002). Uma teoria sobre brincadeira e fantasia. *In* B. T. Ribeiro, & P. M. Garcez, *Sociolinguística Interacional.* São Paulo: Edições Loyola.

Benveniste, E. (1988). *Problemas de Linguística Geral I* (2.ª ed.). São Paulo: Nacional.

Bortoni-Ricardo, S. M. (2008). *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial.

Brandão, C. (1997). *Do discurso formal para o informal: um estudo de variação estilística no meio acadêmico*. 111f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília.

Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some universals in language usage*. Cambridge: Cambridge University Press.

Coupland, N. (2007). Style Language Variation and Identity. Key Topics. *In Sociolinguistics*. New York: Cambridge University Press.

Cunha, A. G. (2010). *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Lexikon.

Cunha, C., & Cintra, L. F. L. (2008). *Nova gramática do português contemporâneo.* Rio de Janeiro: Lexikon.

Dias, E. P. (2007). *O uso do tu no português brasiliense falado*. 2007. 114f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília.

Dijk, T. A. V. (2012). *Discurso e contexto: uma abordagem sociocognitiva*. São Paulo: Contexto.

Erickson, F. (1986). Qualitative methods. In: *Research in teaching and learning*. vol.2, New York, Macmillan Publishing Company.

Erickson, F., & Shultz, J. (2002). "O quando" de um contexto. *In* B. T., & Ribeiro, & P. Garcez (orgs.), *Sociolinguística Interacional* (pp. 215-234). São Paulo: Loyola.

Geertz, C. (2011). *Interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC.

Goffman, E. (1985). *A representação do eu na vida cotidiana* (9.ª ed.). Petrópolis: Vozes.

Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behaviour*. London: Penguin Books.

Goffman, E. (2002). Footing. *In* B. T. Ribeiro, & P. M. Garcez, *Sociolinguística Interacional.* São Paulo: Edições Loyola.

Gumperz, J. J. (1999). On interacional sociolinguistic method. In S. Sarangi, & C. Roberts (eds), *Talk, work and instituitional order*. Berlin: Mouton de Gruter.

Gumperz, J. J. (1992). *Discouse strategies*. Cambridge: CUP.

Ilari, R. et al. (1996). Os pronomes pessoais do português falado: roteiro para análise. *In* A. T Castilho, & M. Basilio (orgs.), *Gramática do português falado* (pp.79-166, v. IV). Campinas, SP: Editora da UNICAMP.

Irvine, J. T. (1978). *Formality and Informality in Communicative Events*. Brandeis University.

Irvine, J. T. (1984). Formality and Informality in speech events. *Sociolinguistic working paper, 52*, Austin Texas, Southwest Development Laboratory.

Kerbrat-orecchioni, C. (2006). *Análise da conversação: princípios e métodos.* São Paulo: Parábola Editorial.

Lefebvre, C. (2001). As noções de estilo. *In* M. Bagno (org.) *Norma Linguística*. São Paulo: Edições Loyola.

Lopes, C. R. S. (2011). A cronologia do *Voceamento* no português brasileiro: expansão de *você*-sujeito e retenção do clítico-*te. Lingüística, 25,* 30-65. ISSN 1132-0214.

Loregian-penkal, L. (2004). *(Re)análise da referência de segunda pessoa na fala da Região Sul*. 260f. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Federal do Paraná.

Modesto, A. T. T. (2007). Formas de tratamento no português brasileiro: a alternância tu/você na cidade de Santos-SP. *Revista Letra Magna, 07* – Segundo semestre de 2007. ISSN 1807-5193.

Moura, G. L. (2008). Analisando (in)formalidades numa comunidade de prática de consultores organizacionais à luz da antropologia linguística: implicações metodológicas para a pesquisa. *RAP, 42* (2), 235-51. Rio de Janeiro.

Neves, M. H. M. (2011). *Gramática de usos de português.* São Paulo: Editora Unesp.

Ochs, E. (1979). Planned and unplanned discourse. *In Sintax and semantics discourse and syntax (*vol. 12)*.* New York: Academic Press.

Preti, D. (2008). *O discurso oral culto.* São Paulo: Associação Editorial Humanitas.

Sandig, B., & Selting, M. (1997). Estilos del discurso. In T. *A.* DIJK (org.), *El discurso como estructura y processo* (pp. 207-231). Barcelona, Espanha: Editorial Gedisa.

Silva, L. A. (2008). Cortesia e formas de tratamento. In D. Preti (org.), *Cortesia verbal*. São Paulo: Humanitas.

Thomas, J. (1995). *Meaning in interaction: an introduction to pragmatics.* London and New York: Longman.

SIMPÓSIO

37

LEITURA E ESCRITA NO ENSINO DE PLE

Ângela Patrícia Luís de Oliveira Salvador Bruno
Unica, Centro Linguistico di Ateneo. labor@unica.it. Cagliari, Itália.

Resumo:

O processo de tratamento da leitura e da escrita no ensino de uma língua estrangeira tem apresentado, desde sempre, algumas dificuldades e tem sido objeto de discussão por parte de alguns estudiosos dando assim origem a várias correntes de metodologias relativamente a este aspeto do ensino das línguas estrangeiras.

Ao longo da vida, temos necessidade de adquirir uma boa "bagagem" de leitura que, para além de nos ajudar a obter conhecimento, contribui também para desenvolvermos um potencial crítico para interrogar, duvidar, conhecer e expor opiniões e, acima de tudo, podermos interpretar a sociedade onde vivemos. Acredito, que a educação em geral e também o ensino de uma língua estrangeira, têm um papel fundamental no incentivo à leitura, pois ao promover este hábito enriquece o conhecimento humano, tornando possível a argumentação seja a nível cultural seja a nível profissional. Assim, este meu trabalho tem a pretensão de expor uma reflexão diacrónica sobre as várias metodologias de ensino de línguas estrangeiras com os respectivos tratamentos da leitura e da escrita e ilustrar um pouco o percurso das minhas aulas, desde o nível inicial até ao nível C explicando os diferentes modos de introdução e de desenvolvimento destes dois aspetos do ensino e de como os meus estudantes do ensino universitário em Itália, nomeadamente na cidade de Cagliari onde leciono PLE há 12 anos, reagem à leitura e às atividades de produção escrita.

Palavras-chave

Géneros textuais; actividades de leitura; P.E em aulas de PLE; escrita criativa no ensino de PLE

Como todos nós sabemos a tradição gramaticalista definida também como método tradicional, método tradução-gramática ou por vezes método bilingue dominou por cerca de dois séculos, o ensino das línguas estrangeiras ou línguas não maternas (LNM), baseando-se essencialmente no estudo e conhecimento das regras gramaticais e estrutura morfossintática das línguas clássicas, como o grego e o latim, priviligiando uma abordagem estritamente dedutiva e racional com resultados de escassa motivação no aluno e incapacidade de usar de modo fluente a LNM em atos comunicativos. Era uma abordagem que se baseava muito na leitura e tradução de textos clássicos mas que não estimulava o aluno na produção escrita. E, além disso, a leitura deste tipo de textos, logo desde o início da aprendizagem de uma Língua Segunda (L_2)[136], não produzia no discente interesse nem prazer pela leitura, fator fundamental para desenvolver seja a compreensão seja a produção escrita. "*L'élève doit trouver du plaisir dans son étude*" (Lambert Sauveur, 1881, p. 62). Trata-se de uma abordagem considerada há já muito tempo como não adequada às exigências de uma sociedade moderna, por conseguinte a passagem do método dedutivo ao método indutivo era inevitável, não só para estimular nos estudantes uma reflexão sobre a língua em estudo mas também para levar o aluno a compreender o funcionamento da língua através da observação e do confronto com documentos linguísticos (escritos ou orais) baseados em situações da realidade quotidiana antes da explicação da regra gramatical. Este processo requere certamente mais tempo mas tem a vantagem de tornar o discente mais ativo no seu próprio percurso de aprendizagem. O desafio passa a ser então como introduzir a Compreensão Escrita (CE) e a Produção Escrita (PE), habilidades que numa abordagem comunicativa do ensino de uma LNM têm tendência a passar para segundo plano.

Segundo Pluche (1751) a ordem natural das habilidades linguísticas é que a linguagem oral deve preceder a escrita, este estudioso afirma que o ensino de uma língua estrangeira deve partir da associação objeto/palavra e só num segundo momento passar então a uma análise da palavra e da estrutura gramatical, partindo das habilidades orais para chegar à leitura e à escrita.

[136] A sigla L_2 vem aqui usada como termo que designa língua estrangeira em estudo

Já Claude Marcel (1853), defende que se devem apresentar as 4 habilidades linguísticas a um aluno de LNM partindo da Arte de Ler, passando pela Arte de Ouvir e pela Arte de Falar para chegar à Arte de Escrever.

Ora, tendo em conta que hoje em dia na sala de aula de PLE o uso de uma abordagem oral e comunicativa da língua baseada num princípio pragmático–funcional é fundamental, devemos portanto considerar a utilização quase exclusiva da L_2 no processo de ensino-aprendizagem sendo que o professor pode até nem conhecer a L_1 , dando preferência ao uso de diálogos e atos de conversação, seja orais seja escritos, como se se tratasse da língua de origem. *"Qu'on enseigne une langue étrangère à l'adulte comme la mère enseigne sa langue à son enfant" (...) Cette méthode interdit rigoureusement l'usage de la langue de l'élève au commencement des études"* (Lambert Sauveur, 1881, p.42). Este autor afirma que a aprendizagem mnemónica é pouco duradoura e que a inteligência de cada aluno deve ser sempre envolvida no processo da própria aprendizagem, sendo o professor um guia no seu percurso: "*L'élève doit s'instruire lui-même sous la direction de son professeur, qui ne fait que l'assister à découvrir et à acquérir."* (Lambert Sauveur, 1881, p.62) Seguindo esta corrente os primeiros contatos do aluno principiante com a leitura são as atividades de compreensão escrita, propostas pelo professor, de pequenos diálogos baseados em situações de realidade quotidiana que num segundo momento poderá reproduzir por escrito para ler ou dramatizar. Este exercício de levar o aluno a escrever pequenas cenas para dramatizar na sala de aula é uma técnica apresentada pelo professor francês François Gouin quando publica em 1880 "*L'art d'enseigner et d'étudier les langues*" onde afirma que deste modo se alcança o envolvimento das capacidades criativas do discente. Também Berlitz (1889), linguista alemão, fundador do método Berlitz, explica a importância do aluno pensar em língua estrangeira, o que acontece quando o professor propõe na sala de aula diálogos ou dramatizações de situações quotidianas onde a L_2 é utilizada como instrumento de comunicação, prevalecendo o seu valor pragmático relativamente à exactidão formal desenvolvendo assim uma competência comunicativa mais profunda no estudante defendendo que só as atividades mais complexas relativas à leitura e à escrita devem ser apresentados apenas num segundo momento após a aquisição da língua oral. Apesar de defender um método em que a ênfase está na língua oral, este estudioso afirma que a escrita pode ser introduzida logo desde as primeiras aulas. O

uso de diálogos situacionais e pequenos trechos de leitura devem ser o ponto de partida para os exercícios orais e os exercícios escritos. A integração das quatro habilidades (ouvir, falar, ler e escrever) é, assim, usada pela primeira vez no ensino das LNM. Apesar de todos estes métodos teórico-práticos de ensino das línguas estrangeiras que a história da glotodidática não pode ignorar, na verdade, há uma série de fatores muito importantes que influenciaram o percurso destas novas metodologias, ou seja a falta de manuais que as aplicassem, os métodos não estavam estruturados de modo organizado e completo e sobretudo faltava uma maior teorização da LNM de modo a proporcionar ao professor as ferramentas necessárias. Fatores que motivaram sem dúvida uma tentativa de compromisso entre o novo método e o método tradicional. Deste modo, nos anos 20, nos EUA, nasce o Reading Method, Abordagem de Leitura (AL) que baseava o processo de ensino de uma LNM na habilidade de leitura, expandindo o vocabulário o mais rápido possível e embora houvesse a preocupação de ensinar a produzir e a reconhecer os sons da língua, a ênfase na pronúncia era mínima. Predominavam os exercícios escritos, principalmente os questionários baseados em textos precedentemente lidos.

No entanto, enquanto professores de LNM, penso que seja fundamental termos em conta a importância das quatro habilidades que são os alicerces de um processo de ensino-aprendizagem e concordo plenamente com o Professor Valnir Chagas (1957) quando afirma que há uma interdependência tão íntima dos quatro aspectos instrumentais do ensino dos idiomas - ouvir, falar, ler e escrever que nenhum deles poderá ser atingido isoladamente, sem que se dê justo relevo aos demais e que treinados exclusivamente para a leitura, os escolares americanos terminaram por não aprender nem mesmo a ler, concluindo que não se altera impunemente a ordem natural das coisas.

Após uma longa formação académica na Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, quatro anos de Licenciatura em Línguas e Literaturas seguida de outros dois anos de pós graduação de Licenciatura em Ramo Educacional, a especialização para o ensino, o meu maior objetivo era conseguir pôr em prática as teorias aprendidas com resultados eficazes e conseguir ensinar aos meus estudantes não só a língua portuguesa mas também um pouco da cultura e da história lusófonas, pois considero de grande importância o conhecimento da civilização e cultura dos países

onde se fala a língua em estudo. Como professora de PLE estou plenamente de acordo com os estudiosos que acreditam que o ensino da cultura pode ser feito de uma forma espontânea, em aulas de LNM, sem necessariamente ser preparado com antecedência.

Quando iniciei, em 2003 no âmbito de um projeto europeu, a minha carreira como professora de PLE em Cagliari, deparei-me com imensas dificuldades. A principal era o escasso conhecimento sobre a minha língua e sobre o meu país. A primeira impressão foi de que era absolutamente necessário fazer algo para a divulgação da língua e da cultura lusófona. Assim, ainda no âmbito do projeto linguístico europeu promovi cursos gratuitos de língua e cultura portuguesa e o resultado foi inesperado, o número de candidatos interessados em participar nestes cursos foi muito superior às expectativas. Então concorri para lecionar no CLA universitário e desde então tenho ensinado a alunos universitários língua portuguesa e cultura lusófona desde os níveis A1 até ao nível C1 conforme o QECR - Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

O segundo obstáculo era dificuldade em adquirir material didático para o ensino de PLE, que para além de escasso era obsoleto, o que me levou a elaborar pessoalmente grande parte do material que usava nas minhas aulas – diálogos e pequenos textos para atividades de leitura, exercícios de compreensão e de produção escrita, exercícios gramaticais, sebentas de apoio ao aluno, etc – paralelamente com documentos autênticos como por exemplo receitas, cartas, postais, anúncios, vídeos, jornais, revistas, banda desenhada, excertos de romances, poesias, excertos de noticiários, canções, etc. O facto de ser eu mesma a produzir este material dava-me a possibilidade de adequar os conteúdos às necessidades e aos interesses dos alunos, tendo em conta a idade, o contexto social, os objetivos pessoais, o nível de escolaridade, concedendo-lhes assim um papel ativo na interação comunicativa e a oportunidade de serem coautores do próprio percurso de aprendizagem da língua portuguesa, o que evidentemente proporciona aos discentes uma grande motivação e consequentemente um resultado muito positivo. Deste modo, era-me também possível inserir as várias atividades de modo pessoal, e escolher a melhor maneira de apresentar aos alunos atividades que nem sempre são apreciadas ao início do estudo de uma LNM e integrar o ensino da língua com o ensino da cultura portuguesa e, por extensão, da cultura lusófona, nomeando

sempre que possível os vários países de língua portuguesa como o Brasil, Angola, Cabo Verde, Timor e outros.

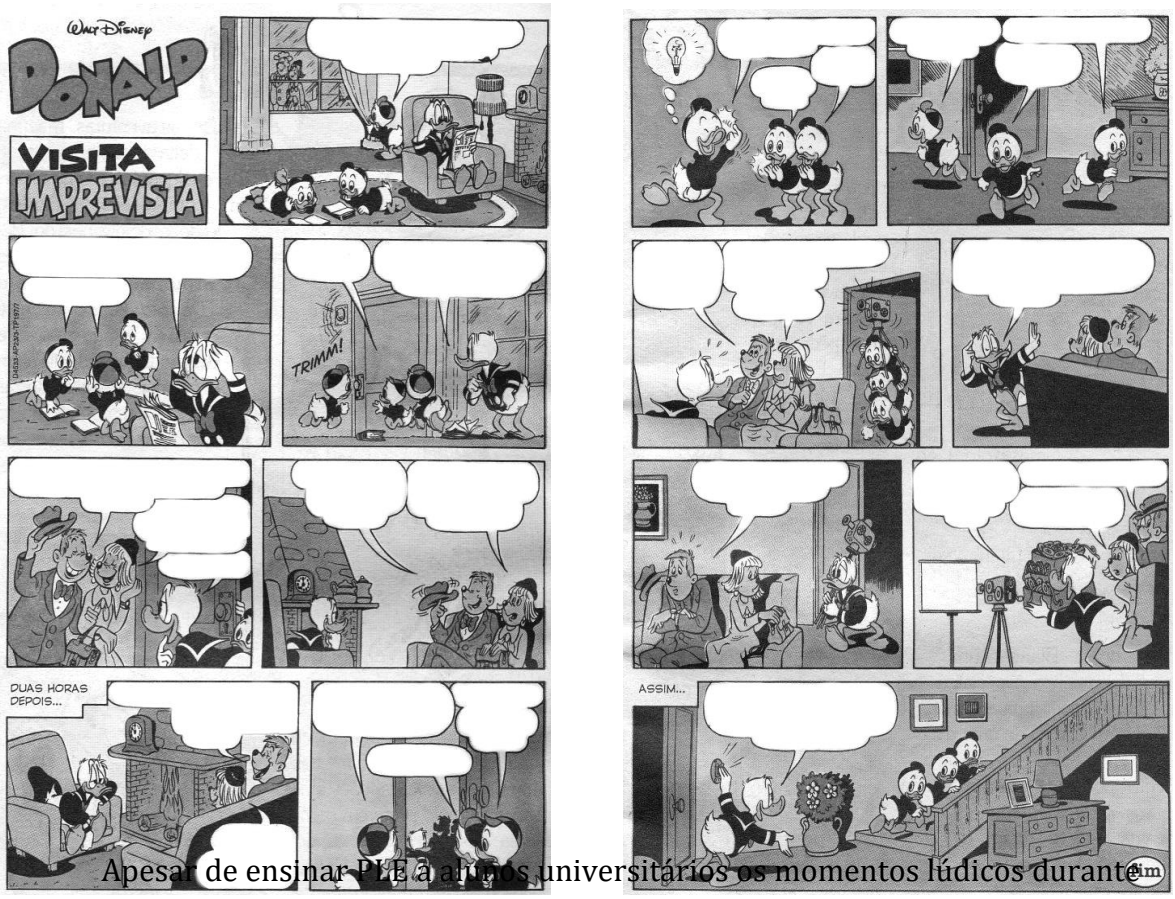
Apesar das minhas lições de PLE se basearem numa abordagem comunicativa privilegio o desenvolvimento, logo desde o início, das 4 habilidades linguísticas (Compreensão Oral – ouvir, Compreensão Escrita – ler, Produção Oral – falar e Produção Escrita – escrever) com uma interação entre oral e escrito e, obviamente, com uma progressão gradativa de dificuldade do tipo: compreensão → reprodução → reprodução + produção → produção.

A introdução da leitura e da escrita nos vários níveis de aprendizagem de PLE é um desafio a cada turma pois, infelizmente, hoje em dia os jovens leem cada vez menos. Para conseguir contornar este obstáculo tentei adequar a cada nível QECR várias atividades que poderiam despertar interesse nos estudantes estimulando-os assim a obterem um bom resultado e que seguidamente ilustrarei desde a apresentação da atividade até ao resultado final: a produção por parte dos alunos. Comecemos, então, por expor como se dividem os níveis de aprendizagem das línguas: A – Utilizador básico ou Elementar (A1 – Inicial e A2 – Básico); B – Utilizador independente (B1 – Intermédio e B2 – independente) e, por fim, C – Utilizador avançado ou Proficiente (C1 – Fluente eficaz e C2 – Fluente estruturado). Para cada um destes níveis existe um objetivo específico adequado e atribuído a cada uma das habilidades linguísticas[137].

Tendo em conta as capacidades exigidas para cada curso proponho aos meus alunos atividades de leitura e de escrita adequadas, por exemplo uma das primeiras atividades de produção escrita requeridas para o nível inicial, após a leitura de folhetos publicitários de programas de viagens, é a elaboração de uma viagem virtual desde a reserva com preenchimento de ficha com dados pessoais, envio de email a pedir informações básicas até ao envio de um postal à família, descrevendo de modo breve as férias numa cidade de língua portuguesa, promovendo assim não só a escrita mas também o conhecimento cultural. Sempre para o nível A1, proponho nas minhas aulas de PLE a leitura de breves bandas desenhadas, sendo que considero as histórias em quadradinhos uma escrita mais simples e de leitura mais aliciante. Após a leitura e compreensão destas pequenas bandas desenhadas

[137] Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR): © Conselho da Europa.

proponho aos alunos duas atividades relacionadas com este material didático. Em primeiro lugar apresento aos discentes uma história desordenada, que depois de lerem cada um dos quadradinhos terão de colocar todas as vinhetas numa ordem correta de modo a que a história faça sentido. Seguidamente, para finalizar, enfrentam a actividade de produção escrita, inserida no mesmo tema, em que os alunos terão de preencher os balões de uma banda desenhada que lhes é apresentada sem palavras. Nesta atividade os alunos põem em prática não só as capacidades gramaticais escrevendo de modo correto, mas também as capacidades de escrita criativa, ainda que guiada pelos desenhos, pois cada um deles interpreta as imagens de modo diferente e procura criar um texto adequado, usando também expressões idiomáticas ou proverbiais que integram a "bagagem" cultural adquirida até ao momento durante as aulas de PLE. Abaixo ilustro um exemplo de banda desenhada sem palavras que normalmente proponho aos meus alunos durante esta atividade de produção escrita.



Apesar de ensinar PLE a alunos universitários os momentos lúdicos durante a aprendizagem são sempre muito apreciados, sobretudo nos níveis iniciais, por este motivo uma atividade proposta nas minhas aulas de A1 com um enorme sucesso é o

"Jogo da personagem escondida". Este jogo consiste em pedir aos alunos que num primeiro momento escrevam uma descrição de uma personagem famosa, mas sem revelar particulares demasiado óbvios de modo a que não seja evidente a revelação da identidade escondida aquando da leitura. Esta atividade de produção escrita criativa implica o empenho da imaginação de cada um dos estudantes, a sua capacidade de escrita seletiva realçando a importância da escolha das palavras e é uma atividade muito apreciada por todos. Cada aluno pode escolher uma personagem real ou de fantasia, contemporânea ou do passado, histórica, política ou de qualquer ambiente de fama. Deste modo obtemos descrições que vão desde o príncipe encantado até ao presidente da república passando pelo Pai Natal, Anita Garibaldi, Branca de Neve, imperadores romanos ou pelo legendário Zorro. O segundo momento é a leitura de cada um dos textos e no final a elaboração de outras perguntas e respostas que possam levar à revelação da personagem secreta.

Esta atividade pode ser proposta várias vezes ao longo do percurso de ensino-aprendizagem, sobretudo no âmbito do nível A – utilizador básico, sendo que quanto mais avançado é o nível do estudante maior será o grau de dificuldade e de pormenorização da descrição requerida na elaboração do texto.

Relativamente aos cursos de PLE de nível A2, costumo introduzir num primeiro momento as atividades de leitura. Neste nível podemos já começar a ler pequenas histórias, eu proponho sempre aos meus alunos leituras de contos ou fábulas clássicas, pois sendo já conhecidas na língua materna, torna-se mais fácil a compreensão escrita – leitura e é sempre uma atividade muito interessante para perceber as diferenças entre as duas línguas, e por vezes serve até mesmo para perceber a origem do erro (e da interlíngua) e levar o aluno a evitá-lo. Após algumas leituras os alunos escolhem, sem saber qual o objetivo, pelo menos três personagens destas histórias, por exemplo os três porquinhos, a capuchinho vermelho e a cinderela ou então a bruxa, o lobo mau e a pequena sereia, de seguida proponho aos alunos de elaborar uma história inventada por eles onde têm de inserir as três personagens escolhidas. Esta atividade tem quase sempre resultados muito divertidos, pois os alunos têm de conseguir reelaborar um contexto onde introduzir as personagens, criar um fio condutor e um corpo de texto com introdução, desenvolvimento e conclusão da história. É um exercício que requere já um uso da

língua escrita com um nível mínimo de conhecimento de vocabulário e da aplicação das regras gramaticais.

Nos níveis que constituem a faixa do Utilizador Básico, os alunos têm também o primeiro contato com os textos escritos das letras das canções que dão um contributo cultural às minhas aulas de PLE, visto que que considero essencial um conhecimento mínimo da cultura dos países lusófonos em qualquer curso de língua portuguesa, assim sendo, após audição da canção proposta na sala de aula apresento aos discentes a letra para uma leitura coletiva e maior compreensão do vocabulário e, sempre que possível, utilizo este texto como ponto de partida para atividades didáticas de introdução ou desenvolvimento de conteúdos gramaticais. Ainda respetivamente ao nível A2, é parte integrante dos meus programas, uma atividade de leitura como introdução a um exercício de produção escrita particularmente apreciado pelos estudantes com a qual obtenho sempre resultados extremamente positivos e, por vezes, até surpreendentes. Como docente de PLE, a "*Receita Imaginária*" é uma das minhas atividades preferidas, e normalmente vem introduzida com a leitura de um texto intitulado "*Receita para fazer o azul"*[138]. É uma atividade de escrita criativa que requere, para além dos conhecimentos gramaticais adequados à elaboração de uma receita, como por exemplo o uso do imperativo e de vocabulário específico relacionado com a culinária, imaginação e um domínio do uso da língua adequado ao nível com algum conhecimento poético. Por este motivo proponho aos alunos de elaborarem os textos em casa, num espaço de tempo de aproximadamente duas semanas, de modo a dar-lhes a possibilidade de consultar material complementar que considerem necessário, mas sobretudo de modo a proporcionar-lhes o tempo imprescindível para a criação de um texto com parâmetros poéticos.

Em tantos anos de ensino tenho obtido textos de receitas imaginárias com os mais variados títulos, como por exemplo, *Receita para fazer o Príncipe Encantado, Receita para uma noite de verão, Receita para fazer a Itália, Receita para uma boa viagem, Receita para fazer o melhor amigo, Receita da felicidade, Receita para sobreviver aos diabetes, Receita para deixar de fumar, Receita para fazer uns bons pais, Receita para uma boa música, Receita para fazer a primavera, Receita para um*

[138] Nuno Júdice, (2000), in " Poesia Reunida, 1967 – 2000", Publicações Dom Quixote, Lisboa.

bom dia de surf, Receita para fazer um estudante cansado e tantos outros títulos interessantes, comoventes, divertidos e sobretudo surpreendentes. É uma atividade que faz com que os próprios alunos descubram algo que muitas vezes desconhecem, ou seja a capacidade de criar um texto, numa língua estrangeira, que requere capacidade inventiva, originalidade e conhecimento gramatical.

De seguida mostrar-vos-ei alguns exemplos de receitas dos meus alunos destes últimos anos e apesar de alguns, à distância de anos, escolherem temas semelhantes os resultados são sempre únicos.

Receita para uma receita imaginária - Nicola Frau (2015)

ingredientes para 12+1 receitas imaginárias

- *1 regulamento ERASMUS novo*
- *10kg de curso de português*
- *3kg de salada de verbos*
- *90g de nenhum/nenhuma*
- *1 pitada de avô/avó*
- *12 recipientes-colegas*
- *1 recipiente-estudante com a imaginação de uma pedra*
- *500g de ânsia*
- *1kg de spam da professora*
- *1 caldeirão*

Modo de Preparo

Pegue no regulamento ERASMUS de estação (atenção para que esteja fresco!), abra-o e derrame-o delicadamente num caldeirão com a salada de verbos e os 90g de nenhum/nenhuma; adicione uma pitada de avô/avó, misture e cozinhe tudo a lume brando. Agora coloque 10kg de curso muito muito lentamente, misturando continuamente até que a massa fique consistente (poderá ser necessário entre 4-5 meses). Neste momento derrame o caldeirão nos 12 recipientes-colegas para obter as primeiras 12 receitas imaginárias engraçadas, deixando um pouco da massa para o décimo terceiro. Ponha de novo o caldeirão no fogo, adicione a ânsia e o spam da professora; agora pegue o cerebrinho do décimo terceiro estudante, esprema-o, recolha o sumo num recipiente e misture até mudar de cor. Jogue para o último recipiente e está pronto!

Sirva e consuma rapidamente antes que a professora se enfureça.

Conselho do Chef

Evitar corantes artificiais a base de Google e cozinhar longe de "fontes de Facebook".

Pode conter traços de inspiração de outros colegas.

Receita para fazer uma criança - Giovanna Congiu (2011)

***Ingredientes**:*

- *1 grande amor*
- *1 pitada de milagre*
- *1 colher de choros*
- *1 colher de noites sem dormir*
- *1 chávena de fraldas*
- *Perfume de talco q.b.*
- *1 pacote de cabelos seda*
- *1 par de olhos vivazes*
- *1 copo de primeiras palavras*
- *1 lata de passos incertos*
- *100 gr de alegria*
- *200 gr de ternura*
- *Inconsciência q.b.*

Preparação:

Ponha um grande amor e uma pitada de milagre numa panela e deixe fermentar durante nove meses. Depois junte uma colher de choros e de noites sem dormir, mexa tudo muito bem com uma chávena de fraldas e polvilhe com perfume de talco. Deite tudo numa frigideira e coza durante um ano. De seguida junte um pacote de cabelos como seda, pequenos olhos vivazes, um copo de primeiras palavras e uma lata de passos incertos. Entretanto numa tigela rale 100 gramas de alegria, 200 gr de ternura e um pouco de inconsciência q.b. Ponha o composto no forno da experiência a lume brando até obter um homem em miniatura. Sirva-o ao mundo num prato dourado e acompanhe-o sempre com compreensão e afecto.

Bom apetite!

Receita para obter um bom curso de português - Roberto Vacca (2013)

Ingredientes:

– Um professor

– Uma dezena de estudantes

– Um livro de gramática

– Um caderno de exercícios

– Suportes multimédiais

– Uma sala

Antes de começar

Esta receita apesar de ter poucos ingredientes não é tão simples de fazer assim como parece. É preciso demorar o tempo necessário na escolha dos ingredientes certos. Falhar nesta fase preparatória pode prejudicar de forma irremediável o prato todo.

Os estudantes podem ser de qualquer idade, género e nacionalidade, mas é fundamental que sejam de mente aberta, com vontade de conhecer culturas diferentes e viajar com a mente e com o corpo também. Se entre este tipo de pessoas houver alguns rapazes que já viveram no estrangeiro, em Portugal ou no Brasil como no nosso caso, tanto melhor, a comida tornar-se-á muito mais saborosa. Repare que para que a refeição chegue ao fim da cozedura sem nenhum tipo de problema é necessário que o número de estudantes nunca desça abaixo do limite de 8 alunos.

No assunto da escolha do professor o aspecto mais determinante deve ser o seu conhecimento da língua em questão e a sua capacidade de transmitir a paixão por ela aos outros ingredientes. Aconselha-se que seja uma professora de língua materna portuguesa, simpática, se calhar alfacinha e com um nome que começa por A.

Preparação:

Misturar os ingredientes numa sala grande, com boa acústica e visibilidade, polvilhar com abundante gramática e deixar que o tempero seja bem absorvido pelos estudantes. Este processo de absorvimento pode variar a cada pessoa, logo é preciso de vez em quando polvilhar novamente a massa com uma boa dose de tempos verbais, regras gramaticais e muitos, muitos exercícios. Refogar a lume forte até quando tudo apanhe uma cor bem dourada, logo abrandar o lume. Pegar numa panela cheia de água salgada que já tínhamos posto a ferver e deitamos nela umas quantas noções históricas sobre Portugal e os países lusófonos. Uma vez que estiverem prontas tirar tudo da fogueira, e passar para o forno para gratinar levemente por vinte minutos à temperatura máxima. Para dar um toque mais original e imprevisível adicionar à composição uma mistura seleccionada de vídeos musicais, curtas-metragens e poemas

em língua portuguesa, mas nem sempre isto é possível, pois é preciso que a sala seja bem fornecida de computadores, auscultadores e projector.

Servir bem quente em pratos rasos.

Conselhos do Chef:

Para um melhor resultado repetir tudo três vezes por semana ao longo de uns meses, até completar todos os níveis desde A1 até C2. Aconselha-se acompanhar o prato com vinho tinto alentejano.

Bom português!!

Receita para uma vida poética- Paola Cadeddu (2012)

Calorias da porção: *300 K-sonhos*

Ingredientes

- *200 gr de palavras mágicas cortada na diagonal*
- *100 gr de sonhos triturados*
- *raspas da casca de algumas rimas*
- *algumas metáforas*
- *3 colheradas de utopias torradas*
- *1 colher de ideais 0% gordura*
- *muita fantasia triturada*
- *1 maço de assonância picada muito pequena*
- *imagens fabulosas cortadas em lâminas*

Modo de preparo

Cozinhe as palavras mágicas cortadas com as imagens fabulosas cortadas em lâminas na água quente até que perfumem de mel. Esgote e reserve. Espalhe o maço de assonância picada muito pequena, algumas metáforas e as 3 colheradas de utopias torradas numa assadeira e, em seguida, junte uma colher de ideais 0% gorduras. Prepare o molho misturando 100 gr de sonhos triturados com as raspas da casca de rimas variadas e o suco de ritmo. Depois junte o molho às palavras mágicas e às imagens fabulosas. Misture por dez minutos e deixe descansar por uma noite inteira. No dia seguinte bata os ingredientes com as utopias, as metáforas e os ideais. Polvilhe com muita fantasia triturada e sirva com delicadeza e ingenuidade.

Bom Apetite!

O nível seguinte corresponde ao nível B – Utilizador independente que, como já vimos precedentemente, se subdivide em duas faixas: B1 e B2. Este nível requere já um maior conhecimento da língua estrangeira em estudo, o que consequentemente implica atividades de maior empenho seja no que diz respeito à escrita seja à leitura. Relativamente ao nível B1, costumo propor aos meus alunos a leitura de revistas ou jornais lusófonos, sejam eles de Portugal, do Brasil ou de outra nação de língua oficial portuguesa assim como de artigos que relatem acontecimentos históricos importantes. Apresento também, para possibilitar um confronto, alguns panfletos publicitários, manuais de instruções ou bulas de remédios, de modo a que os discentes possam de facto observar as diferenças e as caraterísticas de cada tipo textual. Tratamos estes textos para desenvolver os temas gramaticais inseridos no programa deste nível de aprendizagem tendo em conta também a forma e o género de escrita utilizada para formular textos do tipo narrativo, descritivo, dissertativo, argumentativo ou injuntivo. Na sequência destas leituras, e após uma breve panorâmica dos acontecimentos mais importantes a nível histórico da cultura lusitana que eu considero sempre complementares e imprescindíveis no processo de ensino – aprendizagem de PLE, é apresentada aos "discentes-escritores" uma atividade de produção escrita que compreende seja o conhecimento dos vários tipos de texto seja o conhecimento de elementos culturais lusófonos. Esta atividade consiste em escrever uma manchete de jornal, onde se relata algo importante ou, em alternativa, elaborar um panfleto publicitário, um pequeno manual de instruções ou uma bula de algo inventado por cada um dos alunos. Normalmente a maioria dos estudantes escolhe a

primeira opção, elaborando pequenas manchetes relativas a um acontecimento que marcou a sociedade optando quase sempre por escrever sobre algo realmente sucedido apesar de lhes ser dada a possibilidade de redigirem uma notícia fictícia. Sempre que possível preparo depois a composição de uma página de jornal adequada ao tema da manchete de cada aluno, escolhendo documentos autênticos onde é

inserido o texto de cada um dos "jornalistas" da turma para num segundo momento propor então a leitura destes artigos em sala de aula como atividade complementar. Sobre este tema gostaria de apresentar dois exemplos de composição de primeira página de jornal que elaborei em 2011 com as manchetes redigidas pelos alunos Federica Masala e Marco Cara, respetivamente, sobre a revolução do 25 de Abril de 1974 em Portugal.

República

QUINTA-FEIRA 25 DE ABRIL 1974

FLORES E ESPINGARDAS

3.ª EDIÇÃO

Ontem ao som da canção "Grândola Vila Morena", do cantor Zeca Afonso, os militares do MFA (Movimento das Forças Armadas) conduzidos pelo capitão Salgueiro Maia ocuparam Lisboa e forçaram à rendição o primeiro-ministro Marcelo Caetano. Foi uma revolução pacífica. Nos canos das espingardas meteram cravos e o povo, apesar de a proibição de sair da casa, desceu às praças a exultar e gritar "viva a liberdade! ".

Começa uma nova época para Portugal?

F.M.

Há pouco tempo que passou a meia-noite do dia vinte e cinco de Abril de mil novecentos e setenta e quatro, quando a rádio portuguesa interrompeu a sua emissão normal para transmitir o comunicado das forças armadas que marcou uma grande mudança para Portugal.

LIDA NA TV A PROCLAMAÇÃO DA JUNTA DE SALVAÇÃO NACIONAL

(LER NA ULTIMA PAGINA)

ESTE JORNAL NÃO FOI VISADO POR QUALQUER COMISSÃO DE CENSURA

O JORNAL DE MAIOR EXPANSÃO NO MUNDO PORTUGUÊS

DIARIO POPULAR

25 Abril

EXCEPCIONAL:

O MOVIMENTO DAS FORÇAS ARMADAS TOMA O PODER

Comunicado dos sublevados às 11 e 40:

Pede-se o encerramento de todos os estabelecimentos comerciais — de contrário será imposto o recolher obrigatório

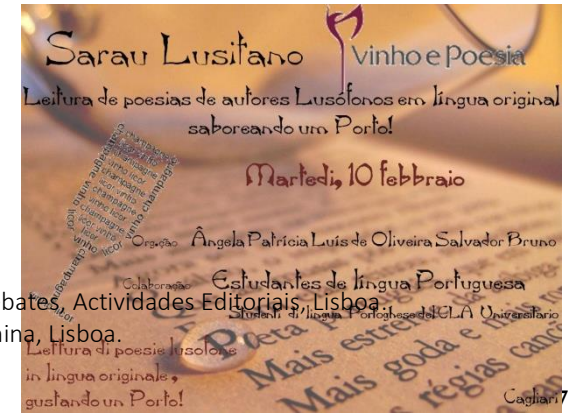
3ª TIRAGEM

Hoje: 44 páginas

Outro dos exercícios de escrita presente nos meus cursos de PLE B1 é a redação de uma sinopse de um film, curta ou longa metragem, de língua portuguesa, quase sempre de Portugal ou do Brasil, e de uma pequena crítica cinematográfica. Primeiramente os alunos assistem ao film e num segundo momento escrevem, por palavras suas, um resumo come se fosse a sinopse para apresentar com o film e seguidamente um pequeno artigo onde podem exprimir a sua opinião sobre o film.

Na prossecução deste nível chegamos então à faixa B2 onde volto a propor em primeiro lugar as atividades de leitura. Neste nível de ensino costumo sugerir aos alunos a leitura de um romance em língua portuguesa, ultimamente os meus

preferidos para esta atividade têm sido os textos "*Morreste-me*"[139] , *"O Retorno"*[140] e *"O Alquimista"*[141] . Baseio a minha escolha em vários critérios, o principal é que considero a leitura destes três livros propiciada pela clareza do vocabulário e pela simplicidade da forma, apesar de não diminuir minimamente nem a qualidade nem a beleza das histórias narradas; o segundo elemento que me leva a escolher estes autores é o fato de cada um deles representar uma cultura lusófona diferente, pois apesar de José Luis Peixoto e Dulce Maria Cardoso pertencerem ambos a Portugal esta última está intimamente ligada a Angola e como todos sabemos Paulo Coelho é Brasileiro. Por último, mas não menos importante também considero estas três obras textos de grande beleza e com capacidade de envolver um "novo" leitor mesmo que este não seja de língua nativa portuguesa e consequentemente ser para ele um texto em língua estrangeira. Terminada a leitura da obra escolhida, os discentes deparam-se com a tarefa de escrever uma apresentação do autor e do livro. Em prática cada um dos alunos tem de elaborar uma contracapa onde apresente matéria biográfica sobre o autor ou editor, inventar citações, resenhas ou frases críticas que elogiem o conteúdo do livro e um resumo ou pequena descrição da obra. Outra atividade de leitura que costumo apresentar aos meus alunos, e que eles consideram deveras um desafio, é a participação num sarau dedicado à literatura lusófona, onde cada um deles escolhe um ou dois poemas ou um trecho de uma obra literária em língua portuguesa para ler num sarau lusitano organizado num local, tipo café literário ou sala de chá, com público a assistir, enquanto se aprecia um vinho do Porto ao som de música tradicional portuguesa, como o fado, ou música brasileira. Nos últimos eventos deste tipo, dos quais ilustro abaixo alguns panfletos, os discentes leram autores como Fernando Pessoa, José Luís Peixoto, Mário Quintana, Adriano Espínola, Alexandre O'Neil, Drummond de Andrade, Alberto Caeiro, António Gedeão, Sophia de Mello Breyner, Florbela Espanca, entre outros.



[139] Peixoto, José Luís, (2000). *Morreste-me*, Temas e Debates, Actividades Editoriais, Lisboa.
[140] Cardoso, Dulce Maria, (2011). *O Retorno*, Tinta da China, Lisboa.
[141] Coelho, Paulo, (1988). *O Alquimista*, Editora Benvirá.

Finalmente chegamos ao nível C1 – Fluente Eficaz, o máximo que consegui lecionar no CLA Universitário de Cagliari, e que compõe a última faixa da aprendizagem das línguas estrangeiras mais precisamente o nível de Utilizador Avançado ou Proficiente – nível C. Este nível requere que o discente, ao adquiri-lo após apurado exame final, seja capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos, seja capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras, consiga usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais e que se exprima sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso. Ora, tendo em conta estes objetivos finais o percurso de aprendizagem baseia-se sobretudo na leitura e na produção escrita onde o aluno pode aperfeiçoar as suas habilidades – CE e PE de modo a alcançar plenamente os objectivos traçados pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas definido pelo Conselho da Europa. Durante este último percurso é apresentado aos estudantes um programa que contém muitas atividades de leitura e alguns exercícios de escrita que exigem um uso bastante eficiente e requintado da língua portuguesa. Nesta fase de aprendizagem o contato com a literatura é bastante assíduo, seja na forma de prosa seja na forma de poesia e a escolha dos autores passa por um leque que inclui todas as nações lusófonas.

Uma das atividades propostas, para além da clássica leitura de textos completos, consiste em submeter cada um dos discentes à leitura de uma página extraída de um romance, sem que os alunos conheçam a sua proveniência (nem obra, nem autor) e a partir deste excerto têm de continuar e finalizar o enredo, tentando manter o mesmo estilo literário, criando uma história de pelo menos três páginas. Outro trabalho que costumo fazer com os alunos deste nível de ensino - aprendizagem é o de compor poemas. Ao longo do curso dou a conhecer aos alunos vários géneros poéticos, do lírico ao narrativo, durante o qual os alunos podem observar e individuar as principais características de cada um deles. Deste modo possibilito aos alunos também um primeiro contato com alguns tipos de composições poéticas que,

normalmente, são excluídas dos manuais escolares de PLE como por exemplo tautogramas ou acrósticos. Após um momento de leitura são solicitados dois exercícios de produção escrita e que correspondem à elaboração de um poema livre e de um tautograma respectivamente. De seguida exponho alguns trabalhos elaborados pelos alunos do curso C1 do ano letivo 2013/2014, que foram expostos para o público escolar e alguns até propostos em concursos literários.

Poesia livre de Silvia Palmas: *Só uma palavra.*

Não te chamarei com o nome que escolhi para ti;
não te olharei procurando uma parte de mim;
não te direi meu amor, meu sangue;
não enrolarei os teus cabelos entre os meus dedos;
não saciarei a fome dos teus infantis porquês;
não abençoarei com um beijo o teu sono e os teus sonhos.
Nada de tudo isto e de tanto mais.
Como una luzinha acendeste-te apenas quanto uma alvorada
e a minha ilusão florescia prudente e tímida.
Mas antes que a esperança se consumisse
encontrámo-nos por um instante
num espaço só nosso.
Um instante é demasiado pouco, mas pode ser eterno
selando a tua impressão imaginária
no meu dolente coração de mãe,
e ali encerrar- te-ei como num ninho.
Assim, agora, entre aquelas paredes pintadas na cor do teu nome,
com os braços vazios e cansados,
condenada à saudade de ti
no silêncio atordoante da tua ausência e
em silêncio, minha adorada criatura, dir- te -ei só uma palavra:
Digo-te Adeus.

Poesia livre de Gianna Puddu: ...

É uma sombra sem rosto, é uma falta. É não ter.
É o toque de quem não está. É o medo. É o arrepio.
É a chuva forte que misturaesperança e lágrimas frias.
É uma mão desgastadaque o peso da vida não poupou.

É ainda a lembrançaguardada no íntimo cofre.
É ainda o silvo duma voznos ouvidos surdos.
É o grito da noite que calma indica o caminho para as estrelas assustadas.
É o grito da minha alma.
É saudade.

Tautograma de Carmencita Collu: Verão

Vá verão, vem valioso, vem vento vagante, violento, vira vante veleiro, voluminosas vagas, vida ventureira, vagabunda, vai vendaval, volta vento vagaroso, viração, voz veludada, véspera vermelha, vida verdadeira.

Tautograma de Silvia Palmas: Lisboa

Lisboa, lindíssima localidade luzente, lá, labirintos, lojas, lírios, loendros, laranjas, luxuriante, logo louvada longe.
Lisboa leva lúgubres lembranças: labaredas laceravam-na, levadias largas lavravam-na.
Lisboa, longeva, livre, lustro lusitano, levantou-se lânguida, lamacenta, lisonjeira: lua limpava ladeiras, luzes ladeavam ladrilhos lilases.
Lendária linhagem lisboeta largou lado leste lugares longìnquos, leccionando língua lusófona ligava lugarejos longe.
Letal lipemania levou líbito locomoção; lentamente lanchas, lemes lideram lusofalantes.
Lambendo lágrimas, lá lanterna lindeira, latíbulo... Lisboa: lar!

Para finalizar esta minha apresentação dedicada à introdução e ao tratamento da leitura e da escrita nas minhas aulas de PLE, para alunos universitários ou adultos externos à universidade, não posso deixar de referir que ao longo do meu percurso de docente tenho tentado sempre aplicar as várias metodologias de ensino, tentando extrair de cada uma delas o que considero melhor e mais adequado ao público a que me dirijo, tentando a cada ano letivo aperfeiçoar as técnicas, as atividades e até mesmo a escolha do material didático assim como do material complementar utilizado na sala de aula, de modo a proporcionar aos alunos a máxima possibilidade de obtenção de bons resultados e uma motivação crescente que, na maior parte das vezes, leve o discente a continuar o seu percurso de aprendizagem de modo autónomo.

Gostaria de encerrar esta minha reflexão diacrónica da abordagem da leitura e da escrita no processo de ensino – aprendizagem de PLE com uma citação com a qual me encontro de acordo: "*Nenhuma abordagem contém toda a verdade e ninguém sabe tanto que não possa evoluir. A atitude sábia é incorporar o novo ao antigo; o maior ou*

menor grau de acomodação vai depender do contexto em que se encontra o professor, de sua experiência e de seu nível de conhecimento." (Vilson José Leffa , 1988, p. 25-26)

Referências Bibliográficas:

Almeida Filho, J. C. P. (1993). *Dimensões comunicativas no ensino de línguas*. Campinas: Pontes Editores.

Balboni, P. E. (1989). "Un modello operativo per la didattica". In AA.VV: *Inglese, francese, tedesco – modelli operativi*. Editrice La Scuola. Brescia.

Berlitz, M. D. (1889). Méthode Berlitz pour l'enseignement des langues modernes, partie française, premier livre, Berlitz & co, New York.

Cambiaghi, B. (1987). *Didattica della lingua francese*. Brescia: Editrice La Scuola

Chagas, V. (1957). *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo: Companhia Edit. Nacional.

Gouin, F. (1880). *L'art d'enseigner et d'étudier les langues.* G. Flachbacher.

Lambert Sauveur. (1881). *De l'Enseignement des langues vivantes*. H. Holt, New York.

Leffa, Vilson J. (1988). *Metodologia do ensino de línguas*.

Marcel, C. (1853). *Manual of the Teacher and the Learner of Languages.*

Nunan, D. (2003). *Pratical English Language Teaching*. McGraw-Hill Education.

Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*, Heinle & Heinle PLUCHE, NOËL-ANTOINE. (1751). *La Mécanique des langues et l'art de les enseigner*. Paris : Vve Estienne et fils (p. 37-41).

O ENSINO DA LÍNGUA PORTUGUESA E O DESAFIO DOS GÉNEROS TEXTUAIS DIGITAIS

Dina Baptista

UA-Escola Superior de Tecnologia e Gestão de Águeda. dina@ua.pt. Aveiro, Portugal.

Resumo:

As novas práticas sociais de linguagem em ambientes digitais e a especificidade das diferentes plataformas impulsionam, por um lado, novas formas de produção e de circulação de textos, e, por outro, um novo posicionamento estratégico da comunicação nas organizações, que inclui a necessidade de contratação de colaboradores com competências para a gestão do processo comunicacional na rede e para a própria produção de textos adequados às especificidades dos *sites*, dos blogues e das redes sociais. Além disso, a fusão de todos os meios de comunicação num só espaço exige também mudanças ao nível das características linguísticas e estruturais dos tradicionais géneros textuais, que aqueles profissionais deverão conhecer e dominar.

Os textos produzidos nestes ambientes são inegavelmente herdados da forma impressa. Contudo, os traços que adquirem, condizentes com o novo espaço e com as novas circunstâncias de comunicação por escrito, criam formas comunicativas híbridas, interativas e participativas.

O presente artigo aborda a questão da necessidade de se incluírem, no ensino da língua portuguesa, propostas didáticas adequadas aos novos géneros textuais, chamados digitais. Pois, se se considerar que toda a comunicação se desenvolve fortemente por meio de ambientes digitais, será inevitável reconhecer que o ensino de uma língua deve preparar os estudantes para a produção e compreensão dos géneros de texto recorrentes no contexto social e desenvolver neles competências que respondam às tendências e transformações comunicacionais das organizações.

Palavras-chave

Plataformas digitais; didática; língua portuguesa, géneros textuais digitais, competências.

Introdução

Há muito que deixou de fazer sentido considerar a internet e as tecnologias digitais como uma realidade nova. Atualmente, será impossível pensar e/ou imaginar o mundo sem internet. Estar ligado em rede passou a ser uma necessidade de extrema importância para todos. Ninguém é capaz de conceber uma escola, uma universidade, uma empresa ou até mesmo um lugar público sem ligação à internet, pois tal significaria simplesmente a privação de conhecimento e de informação ou (dir-se-ia com alguma ironia) o "corte" com o mundo "virtualmente real".

Esta mudança de paradigma comunicacional tem desenvolvido novas formas de produção e de circulação de textos, e por conseguinte fomentado o surgimento de novos géneros textuais. Géneros que, nem sempre inteiramente novos, se afastam dos modelos tradicionais, na medida em que atenuam as fronteiras entre a oralidade e a escrita, se articulam na construção de determinados propósitos e favorecem a interatividade e a participação.

Embora se considere que o contexto de aprendizagem exigirá sempre a aceitação de que os géneros são entendidos como "formas socialmente maturadas em práticas comunicativas"(Marcuschi, 2002, p. 35) e que, como tal, continuam a funcionar como geradores de expectativas de compreensão mútua, a previsão de Bakhtin quando conceituou os géneros como tipos relativamente estáveis de enunciados, elaborados pelas diferentes esferas de utilização da língua, abrira desde logo a possibilidade de entender os géneros como conjuntos de marcas discursivas que naturalmente se prestam a deslocamentos, desvios e ruturas (Lara, 2005).

Esta liberdade a que se prestam os géneros, associada às mudanças tecnologias e comunicacionais e ao próprio processo evolutivo da educação, que deve formar jovens plenamente integrados no contexto atual globalizado, exige uma discussão séria e rigorosa sobre os instrumentos adequados que devem ser dados aos estudantes, a partir do ensino básico, para que, reconhecendo e respeitando especificidades dos diferentes géneros, sejam capazes de transferir características de uns géneros para os outros e de os modificar, no sentido de os adequar aos objetivos comunicacionais dos novos ambientes e suportes.

Nesta perspetiva, este estudo teórico, alicerçado na nossa experiência de docência no ensino secundário e superior, pretende fomentar a reflexão sobre a necessidade de o ensino da língua portuguesa, no ensino básico e secundário, desenvolver nos alunos

competências linguístico-discursivas que lhes permitam ler, analisar e sobretudo produzir textos adequados aos ambientes digitais, para que depois, em contexto profissional, sejam capazes de responder às necessidades comunicacionais das empresas.

Não sendo possível explorar neste artigo todos textos que fazem parte do ambiente digital atual, destacar-se-ão particularmente os que constavam no Programa de Português para o Ensino Básico, homologado em março de 2009, e cuja revogação através do Programa e Metas Curriculares de Português em vigor a partir do ano letivo de 2015/2016, suprimiu, nomeadamente, o blogue, o *e-mail* e a mensagem instantânea, através do *Chat*.

A tecnologia e os conteúdos digitais[142]

O surgimento da internet remonta à década de 1960, e desde então passou por várias transformações que mudaram por completo o paradigma da comunicação e da interação entre os seus interlocutores. É possível neste momento determinar três fases destas transformações, classificando-as como *Web* 1.0 (primeira geração), *Web 2.0* (segunda geração) e *Web 3.0*, também conhecida pela *Web semântica* (a terceira geração), esta última mais focada nas estruturas do que propriamente no utilizador.[143]

A internet, enquanto meio de comunicação, permite a fusão de todos os meios num só suporte. Neste sentido, a mudança de paradigma ao nível dos meios de comunicação não implica uma desvalorização dos meios tradicionais, mas apenas o fim do isolamento de cada um e, por conseguinte, a simbiose entre eles.

A televisão, o rádio ou a imprensa foram durante muito tempo os únicos meios de difusão da informação. Posteriormente, a *Web 1.0* fomentou a criação de páginas na *web*, que permitiram a partilha de informações, embora sem interatividade por parte dos utilizadores.

---

[142] O conceito de "conteúdo digital" é amplo e pode ser entendido como tudo o que existe em formato digital e que é passível de ser transmitido através da internet ou serviços eletrónicos e serem consumidos de forma gratuita ou paga, desde vídeos, áudios, imagens, e-books, jogos e conteúdos *online*. A utilização deste conceito ao longo do artigo será feita precisamente no sentido de "textos produzidos em ambientes digitais".

[143] A *Web 3.0* faz uso inteligente do conhecimento e do conteúdo disponibilizado *online*, devolvendo aos utilizadores respostas baseadas nas pesquisas e no comportamento de cada individuo. Na evolução do paradigma tecnológico é possível distinguir a Internet *of Things* (IoT), a internet das coisas, também algumas vezes referida como a "Internet dos objetos", cujos dispositivos ou objetos passam a ter capacidades de processamento que lhes permitem, entre outras tarefas, enviar e receber informação através da rede, quer como resposta a comandos executados por humanos, quer de forma autónoma.

Numa fase de transição da *Web 1.0* para a *Web 2.0*, a internet evoluiu de um patamar de conteúdos estáticos para o de informações transacionais, nas quais produtos e serviços passaram a poder ser comprados e vendidos. Nesta fase explodiram no cenário da internet empresas como o *Ebay* e a *Amazon*.

Em 2004, a *Web 2.0* passa de um repositório de informação para um espaço de comunicação simétrica, participativa e interativa, ou seja, para uma plataforma de transferência de conhecimento e de conversações entre pessoas de lugares diferentes (Philips & Young, 2009).

Esta nova forma de comunicar popularizou-se de tal forma que se tornou obrigatória para qualquer indivíduo, que facilmente passa de leitor passivo a produtor ativo de conteúdos, e para qualquer empresa, independentemente da sua dimensão, natureza ou setor de atividade, na medida em que lhe permite partilhar, através do *website,* do blogue, das redes sociais e do *chat*, conhecimentos, tendências e todos os seus produtos, assim como tornar o processo de comunicação mais eficaz, porque baseado em respostas e reações imediatas.

A comunicação é agora, e cada vez mais, propícia à interação participativa e imediata. O que implica inevitavelmente a mudança dos textos, ao nível das estruturas linguísticas (frases simples com ordem sintática direta, predomínio da voz ativa, períodos frásicos curtos e muitas vez estruturados apenas com palavras-chave, números ou listagens); ao nível das funções sociocomunicativas que, no contexto digital, deverão estar alinhados com os próprios objetivos estratégicos do seu autor ou da empresa e ao nível da semiótica, aplicando-se a máxima de que uma imagem vale mil palavras e um vídeo um milhão delas. Os princípios base que orientam a escrita para a *web* são "Escrever do mais importante para o menos importante e quanto mais curto menor" (Baptista, 2017, p.933). Pois, no ambiente digital as pessoas leem na diagonal, centram a atenção nos títulos, nos números e nas palavras específicas e não perdem muito tempo a ler textos extensos.

Além disso, o ambiente digital promove também uma menor distância entre o caráter formal da escrita e a informalidade da oralidade, e, por conseguinte, privilegia outras formas semióticas como o som e a imagem, trazendo uma nova formatação ao texto escrito (Magnabosco, 2009, p. 52).

Se até ao início da década de 70, o texto era unicamente o resultado de uma sucessão de unidades linguísticas, cujas propriedades definidoras da sua construção estavam

explícitas na organização do material linguístico e, por isso, era visto como um produto acabado, cujo contexto se resumia ao que estava expresso no texto (Oliveira, Lima & Silva, 2014, p. 4), a partir dos anos 90, a possibilidade de combinação de diferentes "modos de representação, nomeadamente "imagem, entonação, efeitos visuais, gestos, cores, músicas" e de "recursos semióticos" (Oliveira, Lima & Silva, 2014, p. 6) fizeram com que a linguagem não-verbal, interferindo no processo de referenciação, contribuísse também para a própria construção de sentidos do texto.

O surgimento dos ambientes digitais, como o *World Wide Web* (WWW), que é em si a própria rede mais do que um mero ambiente, o correio eletrónico, os ambientes de discussão assíncronos, os ambientes de *chat* síncronos e os que permitem a interação síncrona de vídeo e som (Marcushi, 2004, pp. 26-27), assim como a possibilidade de um mesmo texto contemplar diversos "elementos multimediáticos, multimodais e hipertextuais" (Oliveira, Lima & Silva, 2014, p. 8), fomentaram o aparecimento de novos géneros digitais, como o *e-mail*, o *chat*, a vídeo-conferência e o *blog* (Marcushi, 2004, p. 25), e mais recentemente as suas derivações em formato de vídeo (*Vlog*) ou de fotografia (*Flog*). Há ainda outros textos que entretanto se foram desenvolvendo, que são regularmente publicados em redes sociais como o *Facebook*, o *Linkedin*, o *Twitter ou o YouTube* e que articulam diferentes elementos, como o vídeo, a fotografia, a infografia animada ou o hipertexto.

A nova geração de estudantes leitores/utilizadores

Depois da geração *Baby Boom*, composta por pessoas nascidas entre o início da década de 1960 e final da década de 1970, que assistiram ao nascimento da tecnologia e se adaptaram a muitos dos seus recursos, e da geração *Millennial* nascida entre o início da década de 1980 e metade da década de 1990, que não conheceram o mundo sem Internet e que vivem de acordo com a velocidade da tecnologia[144], é a geração Z, também conhecida por *Centennial*, nascida entre a metade da década de 1990 e inícios dos anos 2000 (aproximadamente entre 1997-2010), que se assume como o novo paradigma de estudante leitor/utilizador e futuro profissional.[145]

[144] A abordagem das diferentes gerações e da forma como estas interagem com os conteúdos foi já objeto de análise num estudo realizado por nós sobre "A importância do conteúdo na *web*: para uma estratégia comunicacional eficaz" (Baptista, 2017).

[145] É possível também identificar a geração *Alpha*, indivíduos nascidos depois de 2010, e que, embora não frequentem ainda o ensino básico e secundário, deverão igualmente ser objeto de estudo e de

Nascidos em plena era digital, estes jovens estudantes são incapazes de imaginar o mundo sem correio eletrónico, sem blogues, sem *skype*, sem *apps*, sem redes sociais, e sobretudo sem *youtube*. A tecnologia faz parte das suas vidas tal como o ar que respiram, na medida em que a usam de forma imediata para resolver qualquer problema. São assim também mais impacientes porque mais sujeitos a estímulos constantes. O que significa que são uma geração a quem o conteúdo impresso e as estruturas linguístico-discursivas dos tradicionais géneros textuais ou "géneros escolares"[146] como, por exemplo, a carta, o diário, a notícia, o comentário, o artigo de opinião, entre outros, só fazem sentido se tiverem representação *online*. Pragmatismo e Inovação são talvez as duas palavras que melhor definem os atuais estudantes que estão a ser preparados para entrar no mercado de trabalho.

Contudo, a questão está muito para além de garantir a utilização das infraestruturas tecnológicas nas práticas e metodologias de ensino e de proporcionar aos estudantes o acesso a conteúdos digitais e interativos.

É inegável o investimento que tem sido feito ao nível das infraestruturas de forma a dotar os parques escolares com equipamentos e serviços que permitam corresponder às necessidades requeridas pelas mudanças, e a Resolução do Conselho de Ministros nº 137/2007, que instituiu o Plano Tecnológico da Educação na vigência do XVII Governo Constitucional, foi prova disso mesmo. Também é verdade que se assiste a uma massificação do uso de computadores e da internet por parte da comunidade escolar, com programas gratuitos ou a preços significativamente abaixo do mercado e computadores com ligações livres à internet. Contudo, a questão das infraestruturas escolares e de acesso às Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) não é suficiente se não existir uma maior interdisciplinaridade com a disciplina de TIC, como de resto vários estudiosos o têm demonstrado,[147] e se os Programas Curriculares de Português do ensino básico e secundário não abordarem a questão da comunicação digital, do ponto de vista da identificação das marcas características dos novos textos

análise pelos profissionais da educação, na medida em que são ainda mais digitais e, por conseguinte, mais sujeitos à velocidade e ao dinamismo da comunicação do que a geração anterior.

[146] Conforme a designação usada nos atuais Programas e Metas Curriculares de Português do Básico (Ministério da Educação e Ciência, 2015).

[147] Nuno Alves e Carla Rodrigues (Alves & Rodrigues, 2014) num artigo intitulado "As Tecnologias da Informação e da Comunicação na Escola: causas de uma subutilização" apresentam vários estudos sobre esta questão.

digitais, da interpretação daquilo que são os objetivos estratégicos desses textos e sobretudo das técnicas de escrita adequadas à criação de conteúdos.

É fundamental compreender que os jovens estudantes leitores, nativos digitais e multiculturais, praticamente não conheceram o mundo sem internet, e por isso estão muito mais familiarizados com os suportes digitais do que com os impressos. O que significa que, contrariamente ao suporte tradicional do papel, que permite uma atividade lenta e concentrada, a leitura em suporte digital, mais multimédia, mas também mais fragmentada, através das constantes articulações hipertextuais, é propícia a uma velocidade mais rápida e, por conseguinte, mais concentrada nos elementos não-verbais do que verbais.

Trata-se, por isso, de aproximar o ensino da língua portuguesa daquilo que efetivamente é a realidade quotidiana dos estudantes, enquanto utilizadores da internet, daquilo que são as próprias necessidades do paradigma comunicacional atual e também de responder àquilo que são cada vez mais as exigências do mercado de trabalho.

A "transmutação" dos Géneros Textuais Escolares

Desde a antiguidade clássica que há uma necessidade de se agregarem os textos em torno de características e especificidades[148]. Marcushi define os géneros textuais como "textos materializados que encontramos em nossa vida diária e que apresentam características sócio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica" (Marcushi, 2004, p. 22). Os textos assumem-se assim como entidades concretas que se realizam materialmente através de um género textual.

Geralmente aceite a ideia de que "toda a manifestação verbal se dá sempre por meio de textos realizados em algum gênero" (Marcuschi, 2008, p. 154), é fundamental compreender que os géneros textuais não podem ser considerados como formas estruturais estáticas e definidas segundo marcas rígidas de género.

[148] Inicialmente divididos em três formas genéricas, o lírico, o épico e o dramático, conforme o modo de enunciação, posteriormente organizados segundo a conceção clássica da narração, da descrição e da dissertação, atualmente, as classificações mais clássicas de um texto são: a narração, a descrição e a dissertação, a exposição e a injunção.

Sendo certo que, de acordo com a teoria clássica dos géneros, e numa perspetiva taxionómica, muitas vezes usada no contexto escolar, os géneros textuais se assumem como modelos comunicativos, que conseguem criar uma expetativa no interlocutor, abrindo caminho à sua compreensão e preparando-o para determinada reação (Bakhtin, 1997, citado por Marcuschi, 2004, p. 33), na verdade, conforme defende Marcuschi, (2005, p. 16) "parece impossível estabelecer taxonomias e classificações duradouras, a menos que nos entreguemos a um formalismo reducionista".

Nem sempre de definição e classificação simples e unívocas, a dificuldade e complexidade do estudo dos géneros aumenta, na medida em que "there are as many different genres as there are recognizable social activity types in our culture" (Eggins, 2004, p. 56). E neste sentido, independentemente da sua categorização, os géneros textuais deverão ser entendidos como "eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos", "emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas" (Marcuschi, 2004, p. 19).

Nesta perspetiva, é inegável que as necessidades sociocomunicativas atuais, a atratividade pelos meios digitais e sobretudo a utilização intensiva das tecnologias, quer no contexto social, quer no contexto profissional, tenham sido responsáveis pelo surgimento de formas inovadoras, que, embora, algumas não devam ser consideradas inteiramente novas, na medida em que resultam da "transmutação" dos géneros já existentes (Bakhtin, 2000, citado por Lara, 2005, p. 148), "criam formas comunicativas próprias com um certo *hibridismo,* que desafia as relações entre oralidade e escrita", e géneros que são determinados pelo "próprio suporte" ou "ambiente" em que os textos aparecem (Marcushi, 2004, p.20). E assim se compreende que, apesar de os géneros estarem tendencialmente orientados para a repetição e a reprodução, constituem entidades orientadas para a variação e a inovação (Coutinho, 2011), na medida em que são impulsionadas pelo contexto social e cultural, pelos ambientes, pelos suportes em que surgem, pela capacidade que um género tem de assumir a função de outro (Ursula Fix,1997, p.97, citado por Marcuschi, 2005, p. 31), pela possibilidade de um género associar a si traços que caracterizam outros géneros (Miranda, 2007, p. 1047, citado por Lara, 2009) ou de um género poder assumir a função de outro, emprestando-lhe, ao mesmo tempo, a sua forma (Lara, 2009).[149]

[149] A autora designa este fenómeno de "transgressão" e dá como exemplo um anúncio publicitário sob a forma de um verbete de dicionário ou um convite sob a forma de uma bula de remédios.

Face aos vários estudos que têm sido feitos sobre o género textual facilmente se compreende que o desafio que se impõe ao ensino não será apenas o de sensibilizar os estudantes para a transmutação dos géneros escolares tradicionais em ambientes digitais, mas de garantir a efetiva promoção da literacia digital e o desenvolvimento de competências digitais, no âmbito da produção textual.

De acordo com a *Organisation for Economic Co-operation and Development* (OCDE, 2002), a literacia de leitura é a capacidade individual de compreender, refletir e usar textos para atingir um objetivo, assim como para desenvolver o conhecimento e potencial individual para poder participar na sociedade. O conceito de literacia não é um estado estático, mas antes uma construção sujeita a uma atualização continuada, uma vez que está intrinsecamente relacionado com as mudanças que "incessantemente operam na sociedade" (Tfouni, 1985, citado por Pedroso, 2012, p.16).

Como se compreende, o desenvolvimento de uma literacia digital vai muito para além do uso das tecnologias por parte de alunos e professores no processo de aprendizagem, e de alguma forma exige também o desenvolvimento conjunto de pelo menos 2 das 5 áreas de competências digitais, apontadas DigComp - Quadro Europeu de Referência para a Competência Digital, nomeadamente, a *Comunicação*, que implica saber comunicar em ambientes digitais e ter consciência intercultural e a *Criação de conteúdos*, que exige a criação e edição de novos conteúdos (textos, vídeos, imagem...). Parece, no entanto, difícil, senão mesmo impossível, o desenvolvimento destas competências transversais, atualmente essenciais no contexto comunicacional, se não se contemplar no ensino da língua portuguesa, em momento algum, a leitura, análise e produção de textos adequados aos ambientes digitais síncronos e assíncronos. Pois só assim a abordagem dos géneros textuais poderá fomentar o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita, adequadas à mudança de paradigma do leitor e do próprio processo de leitura, assim como responder às necessidades sociocomunicativas atuais.

A revogação dos Programas de Português e a ausência de referências *em ambiente digital e eletrónico*

Sem ser pretensão deste artigo aprofundar a discussão sobre o documento orientador dos Programas e Metas curriculares do ensino de Português (básico e secundário), o

que efetivamente importa constatar são as evidentes lacunas ao nível da ausência total de referências a outros géneros que não sejam os "escolares".

De acordo com o definido no atual Programa do ensino básico, os "géneros escolares" pretendem desenvolver o domínio da escrita como forma de exprimir "o conhecimento, a exposição e a argumentação" (Ministério da Educação e Ciência, 2015, p. 28). No ensino secundário pretende-se desenvolver a capacidade de "o aluno expor informação e opiniões relevantes, objetivamente enunciadas e comprovadas por exemplos e factos; e construir argumentos substantivos, logicamente encadeados para o desenvolvimento de um raciocínio com vista à sua conclusão". No ensino secundário, espera-se que estes objetivos sejam alcançados através da "convergência de textos pertencentes aos mesmos géneros ou a géneros afins" e por conseguinte da exploração, de forma estruturada, das "relações entre os diferentes domínios" (Ministério da Educação e Ciência, 2014, p. 8).

Não obstante a variedade de géneros textuais abordados e os princípios orientadores dos Programas visarem o desenvolvimento de competências ao nível de três domínios essenciais - Oralidade, Leitura, Escrita -, não há, de facto, qualquer referência à linguagem e aos géneros utilizados em ambiente virtual[150].

Além disso, apesar de se indicarem como objetivos gerais "Ler e interpretar textos escritos de complexidade crescente e de diversos géneros, apreciando criticamente o seu conteúdo e desenvolvendo a consciência reflexiva das suas funcionalidades", assim como "Produzir textos de complexidade crescente e de diferentes géneros, com diversas finalidades e em diferentes situações de comunicação, demonstrando um domínio adequado da língua e das técnicas de escrita" (Ministério da Educação e Ciência, 2014, p. 11), na verdade, a aprendizagem é feita quase exclusivamente através da apreensão das "marcas de género comuns" e das "marcas de género específicas" (Ministério da Educação e Ciência, 2014). O que orienta o estudo dos géneros mais para a repetição e reprodução do que para a inovação e variação.

Têm sido vários os pontos de discussão em torno das mudanças provocadas nos programas curriculares pelas "metas curriculares" de 2012, transformadas em programa oficial em 2015, para o ensino básico, e em 2014, para o ensino

[150] O que existe é apenas a abordagem de conteúdos na forma de manuais digitais ou dos manuais híbridos, ou seja, manuais com conteúdos digitais acessíveis por *smarthone* e com realidade aumentada.

secundário[151], destacando-se particularmente a extensão do *corpus* literário obrigatório (APP, 2015).[152] Contudo, praticamente fora deste debate tem estado, não só a necessidade de adequação dos géneros textuais a ambientes digitais, como a própria supressão de todas as referências a textos produzidos e partilhados em ambientes electrónicos e digitais, nomeadamente, o blogue; o correio electrónico; o SMS e as mensagens e conversas curtas em ambientes digitais - *Chat* e Fóruns de discussão, que constavam no Programa curriculares do ensino básico de 2009.[153]

Consta-se assim que, no Programa anterior à revogação de 2015, a abordagem pedagógica desses textos estava contemplada nos 3 ciclos do ensino básico: no 1.º ciclo, ao nível da apresentação e integração dos textos em "circuitos pedagógicos de divulgação", entre os quais se inclui o blogue e o correio eletrónico (Ministério da Educação, 2009, p. 42); no 2.º ciclo, ao nível do "Respeito pelas regras de comportamento na Internet: em Plataformas, conversas (*chat*), blogues, fóruns de discussão" (Ministério da Educação, 2009, p. 90) e no 3.º ciclo, ao nível da "Promoção de formas variadas de circulação das produções dos alunos, em suporte de papel ou digital (jornal de escola ou de turma; antologias; exposição de textos; blogue; página de Internet da escola, da turma ou pessoal), prevendo circuitos de comunicação que assegurem a finalidade social dos escritos." (Ministério da Educação, 2009, p.138).

Face ao desenvolvimento dos conteúdos digitais no contexto da comunicação social e empresarial, à mudança de paradigma dos jovens estudantes, à necessidade de garantir o desenvolvimento da literacia digital e das competências digitais, seria de esperar um reforço das referências a textos produzidos em ambientes digitais, nos Programas Curriculares, e não uma eliminação total desses mesmos textos.

[151] No ensino básico, o Programa anterior fora homologado em 2009 e no ensino secundário em 2003.

[152] A Associação de Professores de Português discute a introdução da Educação Literária e a imposição de uma lista única obrigatória, nos Programas Curriculares de Português, no ensino básico e secundário (APP, 2015), assim como outros aspetos, nomeadamente, a presença do cânone e da história da literatura nos atuais programas de língua portuguesa; as diferentes conceções sobre a gramática e o seu ensino; as ideias contraditórias sobre a relação entre leitura e escrita escolar e o conceito de literacia na sociedade atual e a discordância global a respeito de competências, conhecimentos e valores requeridos aos jovens no nosso tempo (APP, 2016).

[153] Verifica-se também que a revogação dos Programas resultou na supressão de outros conteúdos, no ensino secundário, nomeadamente dos *Textos informativos diversos* (declaração, requerimento, contrato, etc.), da *Carta,* dos *Textos dos Media, do Resumo de textos informativo-expositivos* e do *Relatório* (Conteúdos incluídos no Programa de Português do ensino secundário de 2003- 10ºano).

O que significa que, atualmente, mais do que um desafio, é urgente e inevitável a introdução de determinadas alterações no ensino da língua portuguesa, nomeadamente,

- explorar as potencialidades dos novos géneros digitais comparativamente aos géneros impressos;
- desenvolver nos estudantes competências linguísticas em domínios com correspondência com saberes de natureza mais prática;
- promover "literacias múltiplas, que se estendem hoje para além da palavra escrita e incluem os discursos escrito, falado, visual, multimodal e multimédia, presenciais e a distância" (APP, 2016)[154] e
- trabalhar a leitura, análise e produção de conteúdos em ambientes digitais.

O cumprimento destes objetivos exige também, e inevitavelmente, mudanças ao nível das práticas pedagógicas e das técnicas de escrita, pois exige:

- a consciencialização das mudanças linguístico-discursivas que a comunicação participativa e interativa impõem aos textos em ambiente digital, e que têm como princípio base a síntese, a objetividade e o compromisso entre a formalidade do escrito e a informalidade do oral;
- a exploração de conceitos como *Copywritting*, a arte de utilizar as palavras com o objetivo de influenciar e persuadir, sem ter de ser necessariamente através de textos argumentativos;
- a exploração da técnica da pirâmide invertida em todos os textos redigidos em ambiente digital e não apenas nos textos jornalísticos;
- a aplicação do conceito publicitário AIDA (Atenção, Interesse, Desejo e Ação) a textos diversificados e não apenas a textos publicitários e
- o estímulo para a escrita criativa.

Reconhecendo-se a dificuldade de tais alterações, uma vez que exigiriam por parte dos docentes formação e atualização de conhecimentos, considera-se que a mera reintrodução dos conteúdos programáticos suprimidos no ensino básico seria pelo menos suficiente para se conseguir a "sensibilização dos estudantes para a existência de redes transtextuais em que se processa a citação, a absorção e a transformação de

[154] Reproduziu-se na íntegra o 4.º contributo indicado pela APP para a definição do perfil de saída do cidadão do séc. XXI, numa escolaridade de 12 anos, por se concordar na íntegra com a reflexão apresentada.

textos" e para o "domínio de literacias múltiplas", tal como constituíam objetivos a alcançar nos Programas de Português do ensino básico de 2009 (Ministério da Educação, 2009, pp. 101-102).

Géneros digitais – novos suportes, novas funções sociocomunicativas

É inegável que a evolução tecnológica promoveu o surgimento de suportes que permitem a mudança das condições de produção dos diversos textos. Nos estudos sobre géneros digitais verifica-se mesmo que o suporte se assume como "um *locus* físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto" (Marcuschi, 2003, p.3). O que significa que o suporte se torna determinante para distinguir o próprio género. Desta forma, textos como o *e-mail* só existem em suportes específicos e a categorização de outros géneros como "o bilhete, o recado, o telegrama" (e também a própria carta), poderá estar apenas determinada pelo suporte (Araújo, 2006, p.39). Contudo, a questão é muito mais complexa do que a simples categorização do texto num ou noutro género textual, uma vez que as condições de leitura se alteram, que o conteúdo é tendencialmente mais sucinto e menos formal e que a mudança de suporte favorece a eficácia da função sociocomunicativa do género, como acontece, por exemplo, com a carta de reclamação que, se for transferida para suporte digital e divulgada através das redes sociais, consegue um maior alcance e, por conseguinte, cumprir de forma mais eficaz a sua função e propósito.[155] Além disso, também é possível que a mudança de suporte de um género favoreça outras funções sociocomunicativa, conforme se verifica, por exemplo, nos géneros confessionais narrativos, como o diário ou as memórias, que, materializados na forma de blogues, tendem a perder o seu caráter intimista para se tornarem poderosas estratégicas persuasivas, na medida em que as vivências pessoais passam a ser partilhadas para poderem inspirar, auxiliar e orientar quem as lê.[156]

[155] Este terá sido o caso música feita pelo músico canadiano Dave Carroll, em 2008, quando publicou "United Breaks Guitars", uma reclamação musicada contra a companhia aérea United Airlines, e cujo elevado número de visualizações obrigou a companhia, que inicialmente se recusara a indenizar o músico, a rever a sua posição. Também marcas como a Renault, a Arezzo e Twix foram surpreendidas por críticas feitas no *Twiter* e no *Facebook*, cujo alcance e efeito terão provocado prejuízos financeiros avultados, o que evidencia bem o poder de repercussão desta nova forma de usar a carta de reclamação.
[156] Seria ainda possível explorar as mudanças verificadas ao nível do género narrativo, como o conto, que assumindo a forma de narrativa visual pode cumprir propósito descritivos e argumentativos, na medida em que permite contar a história de uma empresa de uma marca ou de um produto e desta

A reintrodução, no ensino da língua portuguesa, do estudo do blogue, do *e-mail* e as mensagens curtas instantâneas permitiria aos docentes trabalhar as técnicas de escrita, adequadas aos novos suporte ao novo paradigma de leitor, assim como a argumentação, função sociocomunicativa comum a praticamente todos os géneros digitais e que se torna fundamental no ensino superior e no contexto profissional.

Blogue- criador de tendências e influenciador de opinião

O estudo do blogue não é recente e são vários os estudiosos e obras que reúnem trabalhos sobre a sua definição, origem, usos e apropriações, no âmbito político, educativo e jornalístico (Amaral, Recuero & Montardo, 2009, pp. 27-53), enquanto forma de entretenimento ou género evolutivo do tradicional diário intimista (Pimentel, 2011).

Na sua origem, os blogues estiveram muito próximos da escrita íntima, apresentando marcas próprias do género textual do domínio discursivo confessional narrativo, como é o diário, a autobiografia ou a memória, embora se distinguissem desde logo pela possibilidade de incorporarem recursos multimédia, por apresentarem uma estrutura não linear, através da inclusão de *links*, por permitirem a interferência dos leitores através dos comentários e sobretudo porque perderam o seu caráter privado e ganharam um valor público.

Entendido como um relato que procura anotar periodicamente experiências pessoais e observações, assim como interpretações, opiniões, sentimentos e pensamentos, aparentemente sob uma forma espontânea de escrita, o "diário virtual" fala diretamente e de forma intencional para os outros. As suas temáticas tornam-se tão variadas quanto as suas finalidades e as suas funções são múltiplas, conforme reconhece Orihuela (2007, p. 9, citado por Islas & Rosa, 2009, p. 168), para quem a blogosfera atua como um "filtro social de opiniões e um sistema de alerta prévio para as mídias".

Atualmente, o reconhecimento comunicativo que o blogue adquiriu na sociedade elevou os seus autores à categoria de "formadores de preferências" (Carvalho & Rosa, 2008) e de "produtores e comunicadores de tendências" (Santos, 2014), ao ponto de

forma tornar-se uma excelente estratégia publicitária, sem, no entanto, perder as suas marcas específicas de género narrativo.

a opinião de um(a) *blogger* ou *vlogger* conseguir ser mais eficaz e persuasiva do que certas campanhas publicitárias. E por isso mesmo há atualmente um número significativo de empresas de diversas áreas que estabelecem parcerias comerciais com os *bloggers,* no sentido de estes poderem experimentar e divulgar os seus produtos. Pois reconhecem que é precisamente a faceta intimista deste género que melhor consegue a empatia, a confiança e a fidelidade do público. [157]

Desta forma, aquilo que efetivamente constituía uma característica diferenciadora do diário, a sua natureza autobiográfica, confessional e intimista, é mantida no blogue, embora agora com novos propósitos que nada têm de pessoal e individual, mas que se assumem como uma excelente estratégia de comunicação empresarial. Pois, afirmando-se como expressão de gostos pessoais, na verdade, a intenção do seu autor é a de motivar os leitores a explorarem novas formas de atuação e em última instância de terem a oportunidade de adquirir os produtos, serviços e meios referenciados no blogue.

Esta nova faceta do "diário" implica desde logo uma abordagem diferente das próprias características diferenciadoras do género, na medida em que as marcas autobiográficas do registo intimista e autobiográfico se entrecruzam com o género persuasivo e argumentativo da publicidade, criando-se aquilo que se poderia identificar como uma "publicidade testemunhal".

A integração do estudo do blogue e dos conteúdos digitais no ensino do Português permitiria não só fomentar a reflexão crítica, na medida em que o aluno é confrontado com temas variados, mas também de explorar a produção de escrita intimista e confessional com propósitos argumentativos.

E-mail- correspondência rápida e eficaz

O *e-mail* será certamente o género digital que mais tende a preservar as características do género escrito, a carta, embora constitua uma inovação, na medida em que permite cumprir as mesmas funções de outros géneros de correspondência, como o bilhete, o

[157] Prova disso mesmo é a existência da plataforma portuguesa que junta os *bloggers*, as marcas /agências e os leitores, no sentido de fomentar ferramentas que de uma forma simples pretendem ajudar a comunicar via blogosfera (https://blogsportugal.com). Assim como também a criação dos prémios "Blogs do Ano", este ano, na 2ª edição, que "pretendem revelar e premiar os *blogs*, *bloggers* e *vloggers* mais influentes e que mais apaixonam os portugueses em 18 categorias, nomeadamente, beleza, culinária, desporto, decoração, educação entretenimento, família, inovação e tecnologia, *lifestyle*, moda, negócios e empreendedorismo, política e economia e ainda blog revelação.

aviso, o convite, o memorando entre outros, mas também porque os tornou mais rápidos, mais económicos e mais completos.

Enquanto suporte e género digital, assíncrono, permite o envio para vários destinatários em simultâneo e a receção imediata de mensagens em formatos diversos (textos, imagens, vídeos), assim como a anexação de textos extensos e de estruturas composicionais maiores e mais elaborados, como notícias, relatórios, *newsletters*, comunicados, etc. Em termos empresariais, além de cumprir a mesma função da correspondência administrativa e comercial, permite estabelecer um contacto mais próximo com todos os seus *stakeholders*, assim como apresentar novos produtos e serviços. O que significa que, neste caso, exigirá uma redação mais personalizada, mais apelativa e persuasiva e uma composição que permita a hipertextualidade e a interatividade com todos os outros canais de comunicação da empresa.

Em termos estruturais, o *e-mail* segue a mesma estrutura da carta, dispensando apenas os elementos identificadores do local e da data. Contudo, em termos linguístico-discursivos, o *e-mail* deve ser o mais sucinto e objetivo possível, deve respeitar os princípios de cortesia, sem ser demasiado formal, os períodos frásicos devem ser curtos, preferencialmente escritos na voz ativa, e o assunto deve identificar de forma clara e direta o conteúdo do texto. Além disso, é fundamental reconhecer o caráter pouco sigiloso deste género, dada a possibilidade de se enviar o texto em CC ou em BCC, assim como a necessidade de o reencaminhamento de *e-mail* exigir alguns cuidados por parte do emissor, nomeadamente o de não se esquecer de excluir as mensagens anteriores encaminhadas ou respondidas e que são desnecessárias para o destinatário.

O *Chat* –mensagens instantâneas em tempo real

Habitualmente usado para designar aplicações de conversação em tempo real, que permite juntar várias pessoas para conversar, o *chat* rompe com a clássica dicotomia oral *versus* escrito, ao ponto de se assumir como um género em si mesmo (Mayanns, 2002, citado por Paiva, 2015, p.161). Definido por Marcushi (2005) como um género digital, que estabelece uma nova relação com a escrita, *o chat* permite ao aluno "interagir de forma síncrona, em distintos contextos, em situações reais do uso da

linguagem e em interações com pessoas geograficamente distantes" (Paiva, 2015,p. 18). [158]

Esta nova forma de comunicar exige mensagens breves, concisas e claras, produzidas a partir de uma planificação imediata que deixa pouco ou nenhum tempo para refletir, embora não possa descurar a correção linguística, o tom, a linguagem e o estilo para evitar constrangimentos.

A abordagem orientada do *chat* no contexto do ensino da língua portuguesa, através da promoção de discussões[159], poderá desenvolver a capacidade de interação e de argumentação dos alunos num ambiente mais descontraído e menos formal e também menos influenciado pela pressão da presença do professor. Sendo certo que deverá haver uma sensibilização prévia para a necessidade de estar garantida a correção linguística, o foque não será a avaliação ortográfica, mas antes a avaliação e a reflexão conjunta da coerência entre o que é abordado e discutido. E de uma forma indireta, porque orientada, a familiaridade com este género digital em contexto escolar permitirá a desenvoltura de competências escritas e orais, através da produção de mensagens instantâneas e, por conseguinte, a posterior utilização de um meio que é cada vez mais usado pelas empresas para contactarem com os seus clientes, através do *chat online*. Além disso, preparará os estudantes para a utilização da escrita nas redes sociais como no *Facebook* ou no *Twitter*, evitando a produção de *tweets*, *posts* ou comentários inadequados e descuidados.

Conclusão

O presente artigo pretendeu trazer para a discussão pedagógica a necessidade de os alunos do ensino básico e secundário conhecerem e dominarem as modificações da escrita em ambiente virtual, resultante de uma comunicação mais curta no menor tempo possível, mais síncrona e interativa, com um predomínio da oralidade e da multimédia, mas também de uma informalidade que visa sobretudo a criação de vínculos afetivos entre os interlocutores/utilizadores da internet. O que exige

[158]Esta conversação permite usar o vídeo, através da *web cam* e o áudio, embora a escrita seja o registo escrito mais usado na conversação.

[159]Além do *chat* também é possível identificar o *e-fórum* de discussão, uma ferramenta possível de ser usada no contexto de aprendizagem, embora seja menos espontânea e se preste à produção de textos mais extensos e reflexivos. O *Skype*, o *Hangout*, o *WhatsAPP* são também formas de comunicação instantâneas que permitem a comunicação em tempo real e que são cada vez mais usados em termos académicos e por empresários.

inevitavelmente a mudança de paradigma relativamente à abordagem dos géneros textuais escolares.

O domínio dos conhecimentos gramaticais e semânticos que garantam a produção de conteúdos corretos e eficazes é comum à escrita impressa e à escrita na *web*. A diferença está, no entanto, no facto de as pessoas, na *web*, não lerem propriamente, mas antes navegarem. O que implica o domínio eficaz das técnicas de redução de texto e a compreensão das diferenças entre a redação de um conteúdo tradicional, pautado pelo pormenor e por uma redação mais extensa (e por conseguinte mais complexa do ponto de vista da leitura e da interpretação) e a redação desse mesmo conteúdo na *web*, facilmente percetível através de uma leitura rápida ou até mesmo diagonal.

A maior dificuldade da abordagem dos géneros digitais prende-se efetivamente com a classificação/categorização dos textos ou identificação de elementos tipológicos, na medida em que, num mesmo conteúdo digital, é possível encontrarem-se marcas dos diferentes géneros, de acordo com os objetivos estratégicos que se pretendem alcançar. O que significa que qualquer género textual quando se posiciona no ambiente digital é passível de alterações em termos de estrutura composicional, linguístico-discursiva e, sobretudo, da sua função sociocomunicativa, cumprindo objetivos e propósitos diferentes dos que habitualmente são estudados nas aulas de Português.

Referências bibliográficas:

Alves, N. A., & Rodrigues, C. (2014). As Tecnologias da Informação e da Comunicação na Escola: causas de uma subutilização. *Revista da Associação portuguesa de sociologia. Revista online,* 7 (Fev.). Retrieved from: http://revista.aps.pt/?cad=REV53034326ef34c&tipo=TAR4b223cfff053b&art=ART53072741e540f

Amaral, A., Recuero, R., & Montardo, S. (2009). Blog: mapeando um objeto. In A. Amaral, R. Recuero & S. Montardo (Orgs.), *Blogs. com*: estudos sobre blogs e comunicação (pp. 27-53). São Paulo: Momento Editorial.

Araújo, J. (2007). Internet & Ensino – Novos géneros, novos desafios. In J. Araújo (org.), *Internet & Ensino – Novos géneros, novos desafios* (pp.15-20). Rio de Janeiro: Lucerna.

Associação de Professores de Português (2015). *Educação literária nos novos programas do ensino básico*. Retrieved from https://www.app.pt/6589/a-educacao-literaria-nos-novos-programas-de-portugues-do-ensino-basico/

Associação de Professores de Português (2016). *Português para o século XXI*. Retrieved from https://www.app.pt/7620/portugues-para-o-sec-xxi/

Baptista, D. (2017). A importância do conteúdo na Web: para uma estratégia de comunicação eficaz. In A. M. Ferreira, C. Morais, M. F. Brasete & R. L. Coimbra (Eds.), *Pelos mares da língua portuguesa III*. (pp.925-944). Retrieved from http://hdl.handle.net/10773/18281

Carvalho, C. & Rosa, H.A. (2008). Os formadores de preferência em blogs: importância deste ambiente na sobrevivência organizacional. *Revista de Estudos da Comunicação*, *9*(18), 27-36. Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

Coutinho, M. A. (2011). Macroestruturas e microestruturas textuais. In Duarte, I. & Oliveira. Figueiredo (Orgs.), *Português, língua e ensino* (pp. 189-220). Porto: U. Porto Editorial.

Eggins, S. (2004). *An introduction to systemic functional linguistics* (2ª ed.). London: Continuum.

Islas, O. & Rosa, H. (2009). Contribuições dos blogs e avanços tecnológicos na melhoria da educação. In A. Amaral, R. Recuero & S. Montardo (Orgs.), *Blogs.com com: estudos sobre blogs e comunicação*. São Paulo: Momento Editorial.

Lara, G. (2005) Midia, gêneros do discurso e transgressão. *Caligrama: Revista de Estudos Românicos*.10, 143-162. Doi: http://dx.doi.org/10.17851/2238-3824.10.0.143-162

_____ (2009). Uma proposta para a abordagem dos gêneros em sala de aula. *V SIGET-Simpósio internacional de géneros textuais.* Caxias do Sul- RS-Anais. Retrieved from:http://www.ucs.br/ucs/tplSiget/extensao/agenda/eventos/vsiget/portugues/anais/textos autor/arquivos/uma proposta para a abordagem dos generos em sala de aula.pdf

Magnabosco, G.G. (2009). Hipertexto e gêneros digitais: modificações no ler e escrever?. *Conjectura*, *14* (2) 44-63.

Marcuschi, L. A. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In Â. Dionísio, A. Machado, &. M. Bezerra (Orgs.), *Gêneros textuais & ensino* (pp.19-36). Rio de Janeiro: Lucerna.

_____ (2003). A questão do suporte dos gêneros textuais. In *DLCV: Língua, lingüística e literatura, 1* (1), 9-40.

_____ (2004). Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. In: A. L. Marcuschi, A. C. Xavier (Orgs.), *Hipertexto e gêneros digitais* (pp. 13-67). Rio de Janeiro: Lucern.

_____ (2005). Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação. In A.M. Karwoski, B. Gaydeczka & K.S. Brito (Orgs.), *Gêneros textuais: reflexões e ensino* (3ª ed., pp.15-26). Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

_____ (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.

Ministério da Educação (2009). *Programas de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação: Direção Geral de inovação e desenvolvimento curricular.

Ministério da Educação e Ciência (2014). *Programa e metas curriculares de Português: Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Ministério da Educação e Ciência (2015). *Programa e metas curriculares de Português: Ensino* Básico. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.

Oliveira, C., Lima, G & Silva, M. (2014). Leitura, escrita e as inovações tecnológicas: interagindo com o texto no ambiente escolar. *Hipertextus Revista Digital, 12*, 1-16. Retrieved from: http://www.hipertextus.net/volume12/01-Hipertextus-Vol12_Camila-Oliveira%20_Geralda-Santos-Lima_Maria-Oliveira-da-Silva.pdf

Paiva, C. (2015). *Proposta teórico-metodológica para análise de inserções parentéticas em chat educacional no ensino de Língua Espanhola*. Colección Vítor. Salamanca: Edições Universidad de Salamanca.

Pedroso, F. (2012). *Literacia da Informação Um Projeto de Intervenção no âmbito dos comportamentos informacionais dos adolescentes*. Dissertação de Mestrado, apresentada à Universidade Portucalense. Departamento de Ciências da Educação e do Património. Retrieved from http://repositorio.uportu.pt/bitstream/11328/929/1/TMEB%2030.pdf

Phillips, D., & Young, P. (2009). *Online Public Relations: A Practical Guide to Developing an Online Strategy in the World of Social Media*. Kogan Page Publishers.

Pimentel, C. (2011). A escrita íntima na internet: do diário ao blog pessoal. In *VII Congresso Internacional da Abralin* (pp. 728-741). Curitiba. Retrieved from

https://www.researchgate.net/publication/266884761_A_escrita_intima_na_internet_do_diario_ao_blog_pessoal

Santos, V. R. T. A (2014). *Influência dos Blogues no Consumo de Moda*. Dissertação com vista à obtenção do grau de Mestre em Publicidade e Marketing. Escola Superior de Comunicação Social.

OS GÊNEROS DIGITAIS E O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PROPOSTA DIDÁTICA COM O QUIZ

Fernanda Maria Almeida dos Santos
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), do Centro de Formação de Professores (CFP). fernandasantos83@hotmail.com. Amargosa-BA, Brasil.

Resumo:

Na contemporaneidade, o constante desenvolvimento e uso das tecnologias digitais tem propiciado significativos avanços na vida e nas relações humanas, bem como nos modos de apropriação do conhecimento. Os gêneros de textos digitais, de modo mais específico, têm possibilitado uma multiplicidade de dinâmicas linguístico-discursivas que permitem aos seus usuários introduzirem-se, espontaneamente, na língua que estão usando para se comunicar, fazendo um uso social da leitura e da escrita em diferentes contextos de produção e interpretação de sentidos. Considerando esses aspectos, o presente trabalho discute o processo de ensino e aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa em contextos digitais, analisando as contribuições do gênero *Quiz* para o aprendizado de estudantes brasileiros do 6º ano do ensino fundamental, matriculados em uma escola da rede pública municipal de Amargosa-BA. Para tanto, utiliza-se uma metodologia de investigação qualitativa, fundamentada numa análise explicativa. O referencial teórico do estudo concilia os estudos/análises de Bakthin (1997), Dol, Gagnon & Decândio (2010), Leffa (2005), Marcuschi (2002) e outros, sobre gêneros textuais, tecnologias e aprendizagem da escrita em contextos digitais. Argumenta-se, com base na análise realizada, que – além de favorecer a interação entre os estudantes – o trabalho com o *Quiz* torna o processo de produção mais dinâmico e menos enfadonho, possibilitando o uso social da leitura e escrita em situações reais de comunicação.

Palavras-chave

Escrita; Gêneros digitais; Proposta Didática; Contribuições.

Introdução

No mundo contemporâneo, o desenvolvimento e uso constante das Tecnologias da Informação e Comunicação têm contribuído para o desenvolvimento das atividades comunicativas diárias e, consequentemente, gerado novas formas de organização e de produção do discurso. À medida que vão surgindo novos valores e novos modos de interação propiciados pelo desenvolvimento dos suportes tecnológicos, novos usos linguísticos vão se concretizando e emergem, também, novos gêneros textuais, inclusive os digitais. Isso comprova que "a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade comporta um repertório de gêneros do discurso que vai diferenciando-se e ampliando-se à medida que a própria esfera se desenvolve e fica mais complexa" (Bakhtin, 1997, p. 279).

Desse modo, um estudo atual acerca dos processos de aprendizagem da escrita na sociedade hodierna não pode deixar de considerar as implicações das Tecnologias da Informação e Comunicação no desenvolvimento das práticas de letramento. E, mais do que isso, deve propor estratégias que envolvam os sujeitos em variadas práticas interacionais, visando ao aprimoramento linguístico e desenvolvimento sociocultural dos indivíduos por meio de situações de uso real da língua. É nesse sentido que o presente trabalho discute como o trabalho com gêneros de textos digitais no contexto escolar pode contribuir para o ensino e aprendizagem da escrita na contemporaneidade, inclusive nos anos finais do ensino fundamental. Acredita-se, sobretudo, que o uso dos recursos digitais, entre outros elementos, favorece o processo de letramento, uma vez que também possibilita o uso social da linguagem escrita, em situação concreta, incorporada a uma necessidade discursiva.

Sob essa ótica, este trabalho propõe uma discussão sobre o ensino da escrita em contextos de interação digital. Inicialmente, apresenta-se uma breve reflexão sobre a teoria dos gêneros de textos, destacando-se a importância do trabalho com gêneros digitais no ambiente escolar. Em seguida, expõe-se uma proposta didático-metodológica para o uso das *interfaces* digitais em turmas do 6º ano do ensino fundamental. Por fim, são expostas algumas reflexões acerca proposta, ao mesmo tempo em que ficam evidentes as contribuições das tecnologias digitais para o ensino de gêneros de textos no espaço escolar.

Pretende-se, portanto, por meio deste trabalho, fomentar uma discussão teórica no campo dos estudos linguísticos, provendo àqueles que se interessam por fenômenos referentes à aquisição da escrita; e, ao mesmo tempo, contribuir com pesquisadores e professores que atuam na educação básica, com discussões sobre novas possibilidades de letramentos.

Um breve olhar acerca dos estudos sobre gêneros

Consoante à ideia de que a utilização da língua concretiza-se por meio de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana, Bakhtin (1997) defende que o enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas e se efetiva através de um gênero do discurso.

Nas palavras do autor,

> O querer-dizer do locutor se realiza acima de tudo na escolha de um gênero do discurso. Essa escolha é determinada em função da especificidade de uma dada esfera da comunicação verbal, das necessidades de uma temática (do objeto do sentido), do conjunto constituído dos parceiros, etc. Depois disso, o intuito discursivo do locutor, sem que este renuncie à sua individualidade e à sua subjetividade, adapta-se e ajusta-se ao gênero escolhido, compõe-se e desenvolve-se na forma do gênero determinado (Bakhtin, 1997, p. 301).

Nessa perspectiva, o filósofo define *gêneros* como tipos relativamente estáveis de enunciados caracterizados não apenas por seu conteúdo temático e por seu estilo verbal, mas, sobretudo, por sua construção composicional. Também os interpreta como elementos que são sempre constituídos com base em outros pré-existentes, a partir de uma relação histórica de interação entre os usuários da língua em contextos de atividades sociodiscursivas. Dessa forma, é possível afirmar que o gênero não existe por si só; ele se estabelece como um fenômeno histórico e social, não podendo, portanto, ser percebido de forma individual ou isolada, como acontece com o enunciado.

De modo mais específico, Bakhtin (1997, p.283) explica:

> O enunciado - oral e escrito, primário e secundário, em qualquer esfera da comunicação verbal - é individual, e por isso pode refletir a individualidade de quem fala (ou escreve). Em outras palavras, possui um estilo individual. Mas nem todos os gêneros são igualmente aptos para refletir a individualidade na língua do enunciado, ou seja, nem todos são propícios ao estilo individual.

Para o autor, os gêneros são práticas sociais oriundas de diversos campos de atividade que se apresentam de modo muito heterogêneo, tanto quanto os diferentes campos da atividade humana. Na verdade, "os gêneros do discurso organizam nossa fala [...]. Se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, [...] a comunicação verbal seria quase impossível" (Bakhtin, 1997, p. 302).

Considerando que a grande quantidade de gêneros discursivos existente na contemporaneidade torna praticamente impossível a catalogação dos mesmos, Bakhtin (1997) ainda os subdivide em dois grupos: primários e secundários, a depender da esfera comunicativa à qual estão vinculados. Os primeiros são originários da comunicação verbal espontânea e servem de base para a constituição dos segundos. Estes, por sua vez, surgem nas condições de interação, as quais se apresentam em situações de convívio cultural mais complexo, mais desenvolvido e mais organizado. Emergem da *transmutação* do gênero de uma esfera discursiva a outra. Desse modo, o que justifica a denominação de gênero primário ou secundário não é a modalidade da língua que se utiliza, mas a esfera à qual os gêneros se vinculam.

Além disso, é válido ressaltar que "os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes e adquirem uma característica particular: perdem sua relação imediata com a realidade existente e com a realidade dos enunciados alheios" (Bakhtin, 1997, p. 281). Sendo assim, nota-se que, à medida que as esferas comunicativas tornam-se complexas, os gêneros tenderão a transformar-se para atender as necessidades que se instauram nessas esferas. Ademais, fica evidente que, muito mais do que diferenciar essas duas categorias nos gêneros, o autor insiste em relacioná-las e em imbricá-las, a fim de pensar o processo histórico de desenvolvimento dos gêneros, que parte de condições específicas de cada esfera da atividade humana.

Em consonância com a teoria bakhtiniana, Marcuschi defende a ideia de que os gêneros são fenômenos históricos profundamente vinculados à vida cultural e social; "são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos" (2002, p.25) ou entidades sócio-discursivas que surgem a partir das necessidades e

atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas, e representam o reflexo de estruturas sociais recorrentes e típicas de cada cultura.

A essas ideias, Bazerman (2007) acrescenta a noção de caráter de ação social dos gêneros. Para o autor, os gêneros constituem-se em ações tipificadas que dão forma às intenções dos sujeitos, mas que, fundamentalmente, configuram-se como processos dinâmicos, fluidos, heterogêneos, situados. De modo mais específico, o autor explica que os gêneros agregam-se a sistemas maiores (*conjunto de gêneros*[160], *sistema de gêneros*[161] e *sistema de atividades*[162]), dos quais são parte constitutiva e representativa e, portanto, configuram-se como atividades dialógicas e situadas, mediadoras das ações sociais.

Nota-se, assim, que Bazerman (2007) amplia a definição apresentada por Swales (1990) – segundo a qual um gênero compreende uma classe de eventos comunicativos, cujos exemplares compartilham os mesmos propósitos comunicativos e apresentam padrões semelhantes, mas com variações em termos de estrutura, estilo, conteúdo e público-alvo – e argumenta:

> os gêneros constituem um recurso rico e multidimensional que nos ajuda a localizar nossa ação discursiva em relação a situações altamente estruturadas. O gênero é apenas a realização visível de um complexo de dinâmicas sociais e psicológicas. Ao compreendermos o que acontece com o gênero, porque o gênero é o que é, percebemos os múltiplos fatores sociais e psicológicos com os quais nossos enunciados precisam dialogar para serem mais eficazes (Bazerman, 2006 [1997], p. 29).

Na visão do autor, os gêneros resultam da tipificação de dinâmicas sociopsicológicas, manifestada nos textos. As propriedades recorrentes nos exemplares de cada gênero só podem ser identificadas a partir da observação de um conjunto de textos materializados (enunciados) reconhecidos como realizações de um gênero.

Observa-se, desse modo, que os gêneros constituem ações de linguagem que requerem do agente produtor uma série de decisões para cuja execução ele necessita

[160] Compreende o conjunto de textos que podem ser produzidos por uma pessoa no exercício de uma determinada atividade.
[161] Refere-se aos mais variados conjuntos de gêneros utilizados por pessoas que trabalham juntas de forma organizada e às relações padronizadas que se estabelecem na produção, na circulação e no uso desses documentos.
[162] Engloba noções subjacentes à situação e à atividade que ligam participantes e textos num sistema de gêneros.

ter competência (cf. Bronckart, 2007). A primeira decisão refere-se à escolha do gênero. "O agente produtor escolhe no intertexto o gênero que lhe parece adequado. O intertexto é formado pelo conjunto de gêneros de textos elaborados por gerações anteriores e que podem ser utilizados numa situação específica, com eventuais transformações" (Koch, 2003, p.25). Quanto à segunda decisão, concerne à aplicação que poderá acrescentar algo à forma destacada ou recriá-la.

Bronckart ainda defende o uso da expressão *gênero de texto* ao invés de *gênero do discurso*. Para tanto, o estudioso explica:

> [...] os textos são produto da linguagem em funcionamento permanente nas formações sociais: em função de seus objetivos, interesses e questões específicas, essas formações elaboram diferentes espécies de textos, que apresentam características relativamente estáveis (justificando-se que sejam chamados de gêneros de texto) (Bronckart, 2007, p. 137).

Fica evidente, portanto, a existência de duas vertentes teóricas para o estudo dos gêneros: a dos gêneros do discurso e a dos gêneros de texto. Enquanto a primeira vertente privilegia o estudo das situações de produção dos enunciados, a segunda centra-se na descrição da materialidade textual.

Especificando essas ideias, Reinaldo (2002, p. 2) escreve:

> De modo geral, denominam-se gêneros textuais os textos particulares, que apresentam organização textual, funções sociais, produtor e destinatário definidos; e gêneros discursivos, aqueles que se caracterizam segundo critérios como fator de economia cognitiva, rotina, atividade social, finalidade reconhecida, interlocutores legítimos, lugar e tempo legítimos, suporte material e organização textual.

Mas, embora os estudos sobre gêneros sejam apresentados com base em diferentes perspectivas, "existe como ponto em comum entre eles o fato de reconhecerem, explicitamente, a primazia do social na compreensão dos gêneros e no papel do contexto" (Ramires, 2005, p. 3).

No que concerne especificamente aos gêneros textuais, defende-se – em consonância com Schneuwly & Dolz (2004) – que, além de objetos de ensino, eles são também instrumentos semióticos culturais[163] e didáticos[164], sendo o termo

[163] São *instrumentos culturais*, porque intermediam as relações entre sujeitos e objetos.
[164] São *instrumentos didáticos*, visto que agem como meio de articulação entre as práticas sociais e os objetos escolares.

instrumento aqui compreendido como "o meio cultural que o homem constrói para si a fim de transformar a natureza" (Dolz, Gagnon & Decândio, 2010, p.43).

Ao conceber os gêneros como *instrumentos didáticos*, Schneuwly (2004) parte, inicialmente, da ideia de instrumento psicológico presente na visão vygotskyana, a qual considera que a transformação da relação entre os seres humanos e o meio ambiente ocorre devido ao papel que o instrumento tem no desenvolvimento da linguagem, escrita ou oral, do sujeito. Posteriormente, o autor estende essa metáfora à noção de gêneros proposta por Bakhtin, afirmando que os gêneros podem ser considerados instrumentos propiciadores do desenvolvimento de capacidades individuais, permitindo que os sujeitos se comuniquem em diferentes situações.

Sendo assim, Schneuwly (2004) defende a ideia de que os instrumentos intermediam a ação do sujeito sobre o objeto ao mesmo tempo em que a representam/materializam, transformando o instrumento e a atividade que está relacionada ao seu uso numa dada situação. De modo mais específico, o autor explica que o instrumento (psicológico) comporta duas faces: de um lado, o artefato (material ou simbólico) – produto material que existe fora do sujeito e as operações que tornam possíveis o uso do instrumento – e, de outro lado, o sujeito e seus esquemas de utilização do instrumento, pois, para que o instrumento possa ser mediador e transformador da atividade, ele precisa ser apropriado pelo sujeito, ou seja, é preciso que este saiba usá-lo. Sendo assim, "[...] a apropriação do instrumento pela criança pode ser vista como um processo de instrumentalização que provoca novos conhecimentos e saberes, que abre novas possibilidades de ações, que sustenta e orienta essas ações" (Schneuwly, 2004, p.24). Sob essa ótica, os gêneros são considerados *mega-instrumentos*, pois, uma vez apropriados pelo sujeito, transformam-se em mediadores do conhecimento nas mais variadas situações interacionais, tornando-se referências para os aprendizes.

Como *mega-instrumentos didáticos*, os gêneros favorecem o ensino-aprendizagem de noções e capacidades postas a serviço de um ensino ou de uma aprendizagem particular, orientando não somente as atividades e estratégias de leitura e escrita dos aprendizes, mas também permitindo o desenvolvimento de estratégias representacionais e a interiorização de critérios para que tenha êxito em seu projeto comunicativo.

> Desse ponto de vista, o ensino escolar se organiza em uma perspectiva histórica e cultural. Entrando pelos gêneros, contribuímos para construir referências culturais, não apenas em relação aos textos do patrimônio cultural, mas também ao conjunto da herança social inscrito nas redes de intertextualidade. Damos acesso a 'maneiras de dizer', a configurações de unidades linguísticas que nos foram transmitidas no decorrer do tempo (Dolz, Gagnon & Decândio, 2010, p.40).

Além disso, diante da diversidade de textos, o trabalho com agrupamentos facilita o desenvolvimento de conteúdos de ensino e possibilita o trabalho com práticas sociais. Portanto, quanto mais os alunos forem inseridos em situações que sejam as mais próximas possíveis do gênero de referência, mais fácil será o ensino deste como instrumento e o desenvolvimento das capacidades de linguagem a ele relacionadas, as quais poderão ser transferidas para outros gêneros.

Em consonância com essas ideias, Dolz, Gagnon & Decândio (2010) apresentam o modelo didático dos gêneros como um elemento fundamental para organizar o ensino da produção textual. "Um modelo didático é a descrição provisória das principais características de um gênero textual com o objetivo de ensiná-las" (Dolz, Gagnon & Decândio, 2010, p.48). Conforme Schneuwly & Dolz (2004, p. 82), um modelo didático, de maneira geral, apresenta duas características essenciais: em primeiro lugar, "constitui uma síntese com objetivo prático, destinada a orientar as intervenções dos professores". E, em segundo lugar, "evidencia as dimensões ensináveis com base nas quais diversas sequências podem ser concebidas". De modo mais específico, tal modelo leva em conta as características da situação de interacional, os conteúdos temáticos do gênero e as diferentes formas de mobilizar esses conteúdos, bem como a construção composicional característica do gênero, os mecanismos de textualização, entre outros.

A operacionalização do modelo didático implica conduzir o aluno a dois movimentos de ensino-aprendizagem, representados, por um lado, pelas atividades de leitura e análise de um conjunto de textos pertencentes ao gênero em foco e, por outro, pelas atividades de escrita desse mesmo gênero. Para tanto, três dimensões são essenciais:

> 1) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; 2) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; 3) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição enunciativa do enunciador e dos conjuntos particulares de seqüências

> textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura (Schneuwly & Dolz, 2004, p. 75).

Certamente, por considerar os saberes de referência a serem mobilizados através do trabalho com os gêneros, assim como a descrição dos diferentes componentes textuais e as capacidades linguísticas dos alunos, os modelos didáticos orientam, de modo bastante apropriado, as práticas de ensino e contribuem para o desenvolvimento linguístico e social dos aprendizes. Ademais, reforçam a ideia de que um gênero é um pré-construto histórico, resultante de uma prática e de uma formação social e de que a aprendizagem da língua oral e escrita se faz pela confrontação com o universo de textos que já nos são "dados de antemão" (cf. Dolz, Gagnon & Decândio, 2010) nas mais diversas situações interacionais.

No que se refere aos gêneros digitais, especificamente, tratam-se de gêneros que, além de apresentarem a complexidade inerente a sua condição enunciativa, possuem ainda a especificidade de se constituírem em um ambiente específico (a Web, por exemplo), diretamente atrelado e influenciado por desenvolvimentos tecnológicos cada vez mais numerosos, frequentes e velozes. E, apesar de relativamente variados, a maioria deles tem similares em outros ambientes, tanto na oralidade quanto na escrita.

Segundo Marcuschi (2002), um aspecto central no caso desses gêneros é a nova relação que instauram com os usos da língua como tal, uma vez que possibilitam a criação de formas comunicativas próprias que estabelecem certo hibridismo entre oralidade e escrita, integram vários tipos de semioses: signos verbais, sons, imagens e formas em movimento. A essas características pode-se acrescentar, ainda, o fato de que os gêneros digitais favorecem o estabelecimento das relações hipertextuais. Sendo assim, é necessário que o trabalho com gêneros no contexto escolar também seja favorecido pelo uso de diferentes recursos tecnológicos, os quais têm integrado a vida social, cultural e educacional dos indivíduos.

O programa de apresentação eletrônica como uma *interface* para o ensino dos gêneros de textos em ambientes digitais

Na contemporaneidade, a criação e o desenvolvimento de programas para uso da leitura e escrita, por meio das *interfaces* digitais, é cada vez mais constante. Trata-

se de programas globais e interativos os quais estimulam a criatividade e o raciocínio dos indivíduos e possibilitam o contato dos sujeitos com textos multimodais e multissemióticos, além de favorecer o desenvolvimento das relações hipertextuais. No entanto, o uso desses programas ainda tem sido bastante limitado no contexto escolar. Um dos principais fatores é o fato de que o uso de boa parte dos aplicativos depende da conexão com a *internet*, porém o acesso à rede em muitas escolas localizadas – sobretudo – em municípios distantes das capitais e dos grandes centros urbanos ainda é um ideal.

No que concerne às escolas da rede pública brasileira, outro elemento que obstacula o uso das tecnologias no contexto digital é o fato de os docentes já estarem habituados com o *Windows,* sistema operacional distinto daquele implementado nos computadores das escolas públicas: o *Linux* Educacional – um *software* livre, baseado em uma distribuição do Sistema Operacional GNU/*Linux Kubuntu*.

No campo educacional, a adoção de *softwares* livres traz inúmeras vantagens frente ao *software* comercial – em que o usuário tem que pagar uma licença de uso por cada computador em que o programa for instalado. Os *softwares* livres destacam-se, por um lado, pela questão macroeconômica, pois os custos de manutenção de laboratórios de informática das escolas por meio de *softwares* livres são bem inferiores se comparados ao *software* comercial. Por outro lado, observa-se que, na maioria das vezes, o *software* livre é compatível com equipamentos tidos como "obsoletos", garantindo assim o reaproveitamento de máquinas antigas e diminuindo os custos com a compra de novos equipamentos. Sem contar que tal iniciativa incide diretamente na questão socioambiental ao reduzir a carga de lixo tecnológico, que potencialmente seria descartado na natureza com baixas possibilidades de reciclagem.

No que se refere especificamente ao *Linux* Educacional, é um *software* livre desenvolvido pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) para ser usado em laboratórios de informática. Essa versão possui interface gráfica KDE, uma identidade visual simples e intuitiva, aplicativos educacionais personalizados, ferramentas de acesso e busca dos conteúdos educacionais, repositório de pacotes e ferramentas de produtividade, além de possibilitar o acesso à *internet*. São, portanto, inúmeras as possibilidades de práticas pedagógicas a serem desenvolvidas por meio do uso dos

aplicativos do *Linux* Educacional. Uma delas diz respeito ao programa de apresentação eletrônica.

Os programas de apresentação eletrônica têm como função básica auxiliar o usuário a montar apresentações, na forma de uma sequência de telas/*slides* para projeções. As telas podem ser compostas por textos, gráficos, sons, vídeos e imagens. Além disso, tais programas podem ser utilizados para a criação de jogos, vídeos, cartazes, textos publicitários e outros, desenvolvendo habilidades múltiplas dos sujeitos. No sistema operacional Windows, o *Microsoft Powerpoint* é o programa de apresentação eletrônica oferecido pelo pacote *Microsoft Office*. Já no *Linux* Educacional, o aplicativo é intitulado *Apresentação Eletrônica*. Em ambos os sistemas operacionais, o programa apresenta ferramentas semelhantes as quais possibilitam aos usuários o cumprimento das mesmas funções.

Certamente, o uso do programa de apresentação eletrônica no contexto escolar pode propiciar aos alunos distintas aprendizagens e interações no ambiente virtual, sem a necessidade obrigatória do uso da *internet*, o que facilita o trabalho com as tecnologias digitais nos espaços em que a conexão é limitada.

É justamente com o objetivo de evidenciar como as *interfaces* digitais podem favorecer as práticas de produção textual no contexto escolar, contribuindo para o ensino e aprendizagem da escrita na contemporaneidade, que será exposta a seguir uma proposta didático-metodológica para o trabalho com estudantes do 6º ano do ensino fundamental. Tem como objetivo principal o desenvolvimento das habilidades de leitura e escrita por meio do Gênero *Quiz*, conforme expõe o Quadro 1.

Quadro 1 – Oficina elaborada para o trabalho com estudantes do 6º ano do ensino fundamental II

GÊNERO TEXTUAL	SEQUÊNCIA METODOLÓGICA	ATIVIDADES
Quiz	Apresentando o gênero	- Leitura de texto disponível em mídia digital; - Prática do jogo *Quiz*, a partir da leitura do texto. O jogo envolveu conhecimentos interdisciplinares sobre o tema "Surgimento e uso do celular na sociedade contemporânea".
	Conhecendo o gênero	- Observação de tutorial para produção de *Quizes* em programa de apresentação eletrônica.
	Produzindo o gênero	- Seleção e leitura de diferentes textos (Temas indicados: Uso das Tecnologias Digitais/ *Ciberbullying*); - Seleção de um texto;

		- Produção de *Quiz*, usando o programa de apresentação eletrônica; - Reelaboração do jogo com base nas orientações dadas pelos mediadores.
	Compartilhando o conhecimento	- Interação entre os alunos por meio do Jogo.
	Avaliando o processo de aprendizagem	- Para a avaliação das atividades realizadas na oficina, os alunos foram orientados a postar mensagens num grupo fechado criado na rede social *Facebook* (no intuito de continuarmos virtualmente interagindo com eles após as oficinas).

Fonte: Elaboração própria

É importante ressaltar que essa oficina foi promovida pelo Projeto *As Interfaces Digitais e o Ensino de Língua Portuguesa na Educação Básica*, vinculado ao Centro de Formação de Professores (CFP) da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). O referido projeto – sob a nossa coordenação – foi idealizado para ser desenvolvido no período de 2015 a 2018, com o objetivo geral de "investigar o processo de ensino e aprendizagem da escrita da Língua Portuguesa em contextos tecnológicos, analisando os entraves, desafios e contribuições das interfaces digitais para o aprendizado de estudantes do Ensino Fundamental II em escolas da rede pública estadual de Amargosa-BA". Alguns dos objetivos específicos do projeto são: i) possibilitar o incremento de atividades que favoreçam atividades de letramento em contextos digitais de aprendizagem e ii) colaborar com a formação de discentes do Curso de Licenciatura em Letras/Libras/Língua Estrangeira da UFRB. Sendo assim, para o desenvolvimento da oficina anteriormente mencionada, contamos com a participação de 12 (doze) graduandos do curso de Letras.

A oficina para o trabalho com o Quiz (com uma carga horária total de 4h) foi realizada em dois dias letivos no segundo semestre do ano de 2016 e contemplou dois diferentes grupos de alunos. A proposta didático-metodológica foi planejada a partir de uma análise prévia do contexto escolar. Priorizou-se o desenvolvimento de atividades que não necessitassem do uso da *internet*, devido ao precário acesso à rede na escola. Além disso, todo material necessário para a realização das oficinas foi previamente inserido nos computadores por meio diferentes pastas e arquivos, contendo diversas músicas, vídeos, imagens, jogos e textos relacionados ao tema e gênero(s) a serem trabalhados.

Por meio da oficina, os alunos puderam desenvolver diferentes habilidades de produção textual, de modo interativo e dinâmico, após o contato com o tema e o jogo,

ativando os seguintes conhecimentos: conhecimento linguístico, conhecimento de mundo, conhecimento referente a modelos globais de textos e conhecimento sociointeracional (cf. Antunes, 2010). Os conhecimentos linguístico, textual e de mundo foram estimulados, sobretudo, por meio da leitura de textos, do *quiz*, bem como através da escuta do vídeo e das estratégias utilizadas para produzir o jogo. Além disso, por compreendermos que a aprendizagem ocorre por meio da integração entre elementos cognitivos, presença humana e não humana e estratégias de instrução/orientação, o conhecimento sociointeracional foi incitado através de três níveis de interações inter-relacionados. Enquanto as interações do nível 1 correspondem às operações cognitivas responsáveis pelos processos de aprendizagem interna, as interações do nível 2 envolvem o aluno, outros sujeitos e recursos não-humanos. Já as interações do nível 3 definem e organizam as estratégias de aprendizagem em ambientes virtuais e orientam as interações do nível 2 que, por sua vez, estimulam as interações do nível 1(cf. Hirumi, 2006).

Ademais, nota-se que, no contexto digital, a exemplo das atividades com o jogo *Quiz*, as estratégias interacionais rompem com a linearidade e a unidirecionalidade, potencializando a aprendizagem multidirecional por meio da criação de redes formadas na diversidade de informações, recursos e intervenções (cf. ALMEIDA, 2006). E mais: os ambientes virtuais permitem, tanto em situações síncronas como assíncronas, que pessoas localizadas num mesmo local ou em espaços físicos diferentes compartilhem, construam/reconstruam e troquem informações e conhecimentos, através de variadas *interfaces* tecnológicas, potencializando novas relações inter e intrapessoais. Assim sendo, nota-se que o "sujeito não está isolado no espaço, mas situado dentro de um contexto em que interage com outras pessoas, formando uma comunidade para atingir um determinado objetivo, que é compartilhado por todos" (Leffa, 2005, p.3).

Na oficina, de modo mais específico, o processo de interação envolveu sujeitos-conteúdos-tecnologias. No que concerne à interação aluno-conteúdo, embora a oficina tenha possibilitado formas menos dinâmicas de aprendizagem, a exemplo da leitura linear, também propiciou novas oportunidades de interação, seja por meio do acesso a tutoriais no formato multimídia, seja através do jogo. Ademais, as atividades permitiram que os sujeitos tivessem o controle sob vários aspectos da interação com

o conteúdo, o ritmo e a sequência, tornando o aprendizado mais ativo e centrado em seus propósitos. Em relação a esses aspectos, Souza especifica:

> Em meios eletrônicos de comunicação assíncrona, com troca de idéias basicamente textual, a leitura do que se escreve – enquanto se escreve e após fazê-lo – é uma forma de abstração reflexiva, uma externalização do diálogo interno, que é então apresentado ao indivíduo de forma mais concreta. O processo de tradução, durante a escrita das próprias idéias, antes do derradeiro envio das mensagens – mais do que porventura possa ter acontecido com outros suportes, como cartas em papel – proporciona ao sujeito a reflexão sobre seu próprio pensamento, tendo a oportunidade de reestruturá-lo (Souza, 2007, p. 111).

É válido ressaltar, contudo, que os benefícios provenientes das interações em ambientes virtuais não são inerentes à tecnologia, mas dependentes, sobretudo, da implementação de atividades colaborativas e da interação dos participantes.

No que concerne à interação alunos-mediadores, foi realizado por meio de diferentes estratégias. Na oficina realizada, o professor assumiu, além de coparticipante, o papel de mediador no processo de aprendizagem dos alunos em contextos virtuais. Isso engloba, primariamente, a escolha das atividades, do material visual, animações e sons que utilizados, requerendo do professor o domínio dos recursos de multimídia e a habilidade de administrar e organizar o ambiente de aprendizagem. Já, secundariamente, foi função do professor, nesse caso, mediar o processo de aprendizado dos alunos, incentivando pesquisas, instigando a busca por respostas/soluções para determinados questionamentos/problemas, colaborando nas demais formas de interação *online* e na estruturação das produções e refacção dos textos. Nessa última etapa, a refacção, consideraram-se os critérios de produção do gênero e as especificidades de texto produzido. A orientação ocorreu de modo individual, por meio de esquemas orientadores.

Em consonância com Almeida, acredita-se que:

> Na educação com suporte em ambientes virtuais, o papel do professor é o de gerir as situações facilitadoras da aprendizagem, articular diferentes pontos-de-vista, instigar o diálogo entre alunos e a produção conjunta, a busca de informações e a expressão do pensamento do aluno, orientando-o em suas produções e na recuperação e na análise dos registros e suas respectivas reformulações (Almeida, 2006, p. 213).

Ainda, segundo a autora, é fundamental que o professor/mediador/coparticipante esteja atento e analise os mecanismos utilizados

pelos alunos na busca de soluções para os problemas, sempre intervindo de modo a desencadear reflexões, críticas, revisão de posicionamentos e reconstrução de conhecimento por parte dos estudantes.

Quanto à interação aluno-aluno, também foi facilitada pelas *interfaces* virtuais síncronas (rede social *facebook*) e assíncronas (planilha de apresentação eletrônica). Conforme Laguardia, Machado e Coutinho (2010), a satisfação dos alunos com o aprendizado em ambientes virtuais pode ser influenciada pelo desenvolvimento da percepção de habilidade social ao relacionar-se com os colegas e pelo uso de recursos significativos em situações reais de interação escrita.

De fato, a formação do senso de comunidade é um dos principais fatores para o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa no ambiente virtual. Seguindo essa linha de pensamento, Leffa (2005) aponta quatro tipos de comportamento importantes para o êxito na interação aluno-aluno, os quais foram valorizados na oficina promovida: (1) participar das atividades, (2) responder aos questionamentos, (3) fornecer feedback afetivo e (4) escrever mensagens relevantes sobre o que está sendo debatido. Mas, para que isso ocorra, é preciso confiar nos colegas, reconhecer a colaboração como uma experiência positiva e, finalmente, ter a sensação de pertencimento ao grupo.

Observa-se, então, que o desenvolvimento de estratégias para o ensino da escrita por meio da planilha de apresentação eletrônica pôde propiciar diferentes modos de interação, bem como potencializou conhecimentos e estratégias de leitura e de produção textual, estimulando a criatividade e o raciocínio lógico dos alunos e possibilitando o desenvolvimento de habilidades relacionadas ao gênero textual.

Conclusão

O presente trabalho objetivou demonstrar como as *interfaces* digitais podem favorecer o trabalho com gêneros de textos digitais no contexto escolar, contribuindo para o ensino e aprendizagem da escrita na contemporaneidade, sobretudo nos anos finais do ensino fundamental. Evidentemente, por ser uma atividade complexa, dinâmica e colaborativa, a aprendizagem em contextos digitais possibilita não apenas o desenvolvimento de novas formas de comunicação e colaboração, mas facilita,

também, o processo de aquisição e aprimoramento das habilidades linguísticas pelos indivíduos.

No que concerne especificamente aos programas de apresentação eletrônica, podem ser utilizados, dentre outras funções, para a criação de jogos, desenvolvendo habilidades múltiplas dos sujeitos no processo de produção textual. O *Quiz*, por exemplo, além de potencializar conhecimentos linguísticos, textuais e de mundo, favorece o desenvolvimento de estratégias interacionais que tornam a aprendizagem de língua portuguesa mais dinâmica e significativa.

Sendo assim, o trabalho reitera, no mínimo, três aspectos importantes em relação à produção de textos em ambientes digitais: i) na contemporaneidade, as práticas de leitura e escrita devem ser diversificadas, colaborativas e multimodais, sendo crucial – portanto – a utilização das tecnologias digitais, de modo interativo e dinâmico; ii) as atividades de produção textual precisam potencializar diferentes conhecimentos ao mesmo tempo que possibilitam o desenvolvimento de variadas estratégias sociointeracionais; iii) o acesso e a produção de gêneros digitais podem propiciar aos sujeitos o desenvolvimento da criatividade e do raciocínio lógico, bem como a construção/reconstrução de saberes.

Portanto, é possível afirmar que o uso das tecnologias digitais no contexto escolar possibilita importantes caminhos para o ensino e aprendizagem da escrita. Como foi demonstrado anteriormente, ideias para isso é que não faltam. É necessário apenas "[...] acreditar que a escola pode ser diferente, divertida, que ela não é o lugar de informações prontas, nem verdades absolutas. Ela é o lugar de construir, questionar, pensar, enfim, colocar em prática a velha história de aprender a aprender." (Coscarelli, 2007, p.37).

Referências bibliográficas:

Almeida, M. E. B. (2006). Educação, ambientes virtuais e interatividade. In M. Silva (Org.), *Educação online*: teorias, práticas, legislação, formação coorporativa (2.ª ed.) (pp. 203-217). São Paulo: Edições Loyola.

Antunes, I. (2010). *Análise de textos: fundamentos e práticas*. SP: Parábola Editorial. (Estratégias de ensino; 21).

Bakhtin, M. (1997). *Estética da criação verbal*. Trad. Maria Ermantina Galvão (2.ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Bazerman, C. (2007). *Escrita, Gênero e Interação Social*. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez Editora.

_____. (2006). *Gênero, agência e escrita*. Tradução de Judith Chambliss Hoffnagel. São Paulo: Cortez.

Bronckart, J. (2007). *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sociodiscursivo*. Tradução de Anna Raquel Machado e Maria de Lourdes Matêncio (2.ª ed.). São Paulo: EDUC.

Coscarelli, C. V. (2007). Alfabetização e letramento digital. In: _____. & A. E. Ribeiro (Orgs), *Letramento digital*: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas. (2.ª ed.) (pp. 25-40). Belo Horizonte: Ceale; Autêntica.

Dolz, J., Gagnon, R., & Decândio, F. (2010). *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Tradução Fabrício Decândio e Anna Rachel Machado. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Hirumi, A. (2006). Analysing and designing e-learning interactions. In C. Juwah (Ed.). *Interactions in online education*: implications for theory and practice (pp. 46-71). New York, N.Y.: Routledge.

Koch, I. G. V. (2003). *Desvendando os segredos do texto* (2.ª ed.). São Paulo: Cortez.

Laguardia, J., Machado R., & Coutinho E. (2010). Interação e comunicação em ambientes virtuais de aprendizado. *Revista de Ciência da Informação*, *11* (4), ago. 2010. Disponível em: <http://www.datagramazero.org.br/ago10/Art_03.>. Acesso em: 10 jan. 2016.

Leffa, V. J. (2005). *Interação virtual versus interação face a face*: o jogo de presenças e ausências. Trabalho apresentado no Congresso Internacional de Linguagem e Interação. São Leopoldo: Unisinos, agosto de 2005.

Marcuschi, L. A. (2002). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In A. P. Dionísio, A. R. Machado, M. A. & Bezerra (Org.), *Gêneros Textuais e ensino* (pp. 19-36). Rio de Janeiro: Lucerna.

Ramires, V. (2005). Panorama dos estudos sobre gêneros textuais. *Investigações, Recife, 18* (18), 39-67.

Reinaldo, M. A. G. (2002). *Que concepções teóricas de gênero textual estão subjacentes às questões discursivas do ENEM?* XIX Jornada de Estudos Linguísticos.

Schneuwly, B. (2004). Gêneros e tipos de discurso: considerações psicológicas e ontogenéticas. In B. Schneuwly, et al, *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 21-39). Campinas: Mercado de Letras.

_____., & Dolz, J. (2004). Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: B. Schneuwly, et al, *Gêneros orais e escritos na escola* (pp. 71-91). Campinas: Mercado de Letras.

Souza, R. R. (2007). Contribuições das teorias pedagógicas de aprendizagem na transição do presencial para o virtual. In C. V. Coscarelli, & A. E. Ribeiro (Orgs), *Letramento Digital*: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas (2.ª ed.) (pp. 105-123). Belo Horizonte: Ceale; Autêntica.

Swales, J. M. (1990). *Genre analysis*: English in academic and research settings. Cambridge: Cambridge University Press.

O DISCURSO REPORTADO EM CONTOS ETIOLÓGICOS INVENTADOS: QUESTÕES EM TORNO DA ESCRITURA COLABORATIVA DE DUAS DÍADES RECÉM-ALFABETIZADAS

Lidiane Lira
UFAL, Programa de Pós-graduação em Educação. libidilira@gmail.com. Maceió, Brasil.
UPE, Campus Garanhuns. lidiane.lira@upe.br. Garanhuns, Brasil.

Resumo:

Este trabalho faz parte de um conjunto de estudos em torno da escritura colaborativa. Trataremos, especificamente, da gênese do discurso reportado (DR), durante a produção de contos etiológicos inventados por alunos recém-alfabetizados. Destacaremos os tipos de DR nos manuscritos desses alunos, exemplificando sua gênese desde sua formulação inicial até sua textualização. Nosso estudo filia-se ao campo de investigação proposto pela Genética Textual (GRÉSILLON, 2007) e Linguística da Enunciação (AUTHIER-REVUZ, 1998). Analisamos 20 processos de escritura de duas díades (10 processos por díade) filmadas em situação escolar. Durante estes processos, alunos de um 2º ano do Ensino Fundamental escreveram, a dois, contos etiológicos inventados e produziram ao todo 409 enunciados em DR, dos quais 80% correspondem ao texto oral e 20% foram registrados no manuscrito escolar (produto). Em função de suas características sintático-semânticas, essas ocorrências foram divididas em: discurso narrativizado (DN); discurso indireto (DI); discurso direto (DD). Deste quadro, levantamos dois pontos importantes: 1) A díade de alunas formulou oralmente 223 DR (139 DN, 51 DI e 33 DD), enquanto a díade de alunos formulou uma quantidade bastante inferior 113 DR (96 DN, 8 DI e 9 DD). 2) As alunas apresentaram maior incidência de DR nas últimas produções; Na díade masculina, houve maior ocorrência nas primeiras produções. Defenderemos que a textualização do DR está relacionada aos conhecimentos que os alunos detém, bem como a passagem do registro oral para a textualização do DR incorre em perdas de suas possibilidades enunciativas.

Palavras-chave

Discurso reportado, Escrita colaborativa; Genética Textual; e Contos etiológicos.

1. Introdução

Ao longo das últimas décadas, muito se tem discutido sobre o desenvolvimento da competência de "produzir textos escritos" e suas relações com as práticas de ensino. Tais exortações didáticas assentam-se em uma concepção interacional da linguagem, constituída sócio-historicamente (Bakhtin, 1992) e defendem a necessária circulação de gêneros literários oferecidos para leitura como ponto de partida para escritura.

Considerando que a escritura implica uma multiplicidade de questões de ordem didático-pedagógicas, de ordem linguística, de ordem cognitiva (Calil, 2016; Halté, 2002), tencionamos destacar a produção escrita de contos etiológicos inventados por escreventes novatos, observando especificamente o uso de um objeto linguístico presente neste gênero, a saber, o discurso reportado.

2. Discurso reportado, escrita colaborativa e genética textual

É consensual entre os gramáticos a noção de que o discurso reportado (DR) é composto a partir da representação de um discurso em outro discurso e delimitado pelas formas de discurso direto (DD), discurso indireto (DI) e discurso indireto livre (DIL) (Bechara, 1999; Azeredo, 2009). Por outro lado, as descrições destas limitadas formas, evocadas em dicionários técnicos e especializados (Flores *et al.*, 2009; Dubois, 2006) capitaneadas pelos estudos enunciativos e do discurso, (Authier-Revuz, 1998; Rosier, 2008; Maingueneau, 2002), passando pelos estudos da Narratologia (Jonasson, 2003) e da Psicolinguística (Gradget, 2008), apontam a riqueza de suas manifestações em diversos gêneros (entrevistas, mídia televisiva, discurso político, romances) e comprovam sua complexidade e heterogeneidade.

O DR, como elemento gramatical amplamente explorado no âmbito escolar, evidencia o caráter normativo de suas instâncias, reconhecidas por DD, DI e DIL. Contudo, o seu uso coloca desafios que vão além da transposição dos discursos, sobretudo, quando apresentados em situação de escritura escolar por escreventes novatos que escrevem seus primeiros textos.

O DR atua no interior da narrativa e articula aspectos de ordem sintático-textual, interferindo diretamente na construção semântica do texto no que diz respeito ao desenvolvimento do enredo e à problematização da história, bem como a inserção de personagens, elemento essencial à representação do DR.

Apesar deste reconhecimento, os estudos sobre a representação do DR por

escreventes novatos atentam-se ao produto textual (Boré, 2010; Dieshield, 2003), às produções escritas a partir de textos já conhecidos (ou seja, os alunos reescrevem ou continuam um texto dado com personagens pré-definidos ou inventam narrativa ficcional a partir de ilustrações) (Ferreiro *et al*., 1996; Boré, 2010) e pouco contribuem para compreender quais fatores podem interferir na construção do personagem, bem como a representação de suas falas na história.

Além de não se aterem à dimensão escritural correspondente ao texto em construção, no geral, esses estudos tendem a focalizar uma abordagem modular de uso e emprego do DR para representação da escrita, seja a partir da invenção de um texto sob um determinado ponto de vista (Ferreiro & Siro, 2007), ou ainda por meio da continuidade de uma história já iniciada (Boré, 2010). Apesar de abordagens teórico-metodológicas distintas, tais estudos evidenciam problemas de focalização enunciativa entre o "discurso do narrador" e o "discurso do personagem" (Boré, 2006; Calil & Del Ré, 2009).

Por outro lado, o DR assinala formas complexas que, a depender da contextualização e do gênero, alargam a paleta representativa linguística. É o caso específico da invenção de uma história, cuja consigna permite maior liberdade de criação, ou ainda, a inserção de elementos linguísticos (presença de balão e onomatopeias) (Calil, 2008; Calil & Del Ré, 2009; Calil, Boré & Amorim, 2013). Nosso trabalho busca entender o uso do DR em seu estado nascente, evidenciando esse caráter ecológico, sem direcionamentos específicos em relação ao posicionamento enunciativo para o desenvolvimento da história, como por exemplo narrar em 1ª ou 3ª pessoa como o faz Ferreiro *et al.* (1996) e Boré (2010).

Dedicamo-nos, portanto, a analisar a gênese do DR em uma dinâmica colaborativa de processos de escritura. Tal dinâmica emerge como abordagem teórico-metodológica para criação de textos à medida que sua realização conjunta promove o planejamento e a linearização da narrativa ficcional. Ademais, a situação de escrita colaborativa envolve a interação e a necessidade de expressar o que está sendo pensado para sua formalização. A verbalização e a formulação de unidades linguísticas adequadas à situação comunicativa ganham relevo em uma perspectiva que remonta à gênese da história e, consequentemente, a origem de um enunciado reportado, correlacionando o que é verbalizado à sua inscrição e à sua linearização.

Postulamos que os enunciados que emanam da combinação são permeados por idas e vindas e têm no trabalho coenunciativo a possibilidade de gerir não só a argumentação sobre o que pensa acerca do que será inscrito, como dá materialidade à sua formalização linguística (Calil, 2016). Ou seja, o processo de produção, escrito a quatro mãos, é analisado em função do instante em que a escrita se configura. Essa forma de organização permite o diálogo e a reflexão sobre o uso que se faz da língua escrita, assim como situa seu ensino como processo lento e complexo (Kellogg, 2008), por implicar o conhecimento de um repertório alargado de ações que se associam aos componentes de planificação, textualização e de revisão.

Além disso, a escritura colaborativa coloca em jogo o conflito cognitivo, isto é, por meio dos desacordos, arguição e contestação, as crianças quando discordam "examinam os seus próprios pensamentos, bem como os dos outros, e, portanto, são mais propensos a esclarecer, aperfeiçoar e expandir seu pensamento do que quando trabalham sem questões"[165] (Daiute & Dalton, 1992, p. 5). Em análise de ordem linguística, Calil (2016) ressalta que os comentários registrados no vídeo da escritura possibilitam o acesso às diferenças subjetivas entre os escreventes, aos conhecimentos linguísticos e textuais próprios de cada um, bem como às relações estabelecidas entre os objetos textuais identificados como problemáticos e a subjetividade de quem o produz.

Se pensarmos na produção textual como uma atividade cognitiva, podemos supor que transpor a trama narrativa em palavras e dar voz enunciativa a um personagem implica um desafio cognitivo notável. Dado que a ficção é característica constitutiva para a narrativa, aquele que escreve pode descentralizar o seu ponto de vista, o que necessariamente implica dar um centro de consciência de que o que diz não refere à sua perspectiva, mas a de um outro, o personagem (Boré, 2010). Nesta conjuntura, é viável visualizar como linguisticamente as formas de DR são destacadas nos contos etiológicos, gênero referência para a escritura dos alunos da pesquisa em tela.

Segundo Genette (1972), no modo narrativo (diègèsis), o narrador é o sujeito da enunciação, no plano dramático e expressivo (mimèsis) o sujeito da enunciação

[165] "when children disagree, they examine their own thoughts as well as those of others, and thus are more likely to clarify, refine, and expand their thinking than when they work without question." (Daiute & Dalton, 1992, p. 6).

é/são o (s) personagem (ns). Em termos de estrutura e composição temática, os contos etiológicos possuem enredos curtos e remetem a origem e ao porquê das coisas da fauna e da flora, trazendo explicações fantasiosas e lúdicas de aspectos do mundo real. Observemos como o DR ocorre no trecho a seguir:

> [...] o camundongo, que estava muito cansado, perguntou se podia ficar abrigado em sua toca por alguns dias.
> A andorinha tinha enviuvado recentemente e aceitou de bom grado o pedido. (Zatz & Abreu, 2010, p. 23).

Podemos notar que a interação comunicativa entre o camundongo e a andorinha é dada através do enunciado do narrador. Em "o camundongo, que estava muito cansado, perguntou se podia ficar abrigado em sua toca por alguns dias" a fala do personagem é expressa na 3ª pessoa do singular sob a forma indireta. Isso é facilmente identificado pelo uso do verbo *dicendi* "perguntar" acrescido de seu complemento. Em resposta, o narrador destaca a aceitação da personagem andorinha, sem deixar claro como tal enunciado poderia ser representado em sua fala. O que sabemos apenas é que a personagem atendeu ao pedido do camundongo de forma satisfatória.

O enunciado referente à aceitação da Andorinha, compreendido como DN, resumido e interpretado pelo narrador, expressa então o diálogo a uma forma reduzida, a um simples fato enunciativo, ou seja, tratado como acontecimento discursivo integrado à narração. Esse é um exemplo de DN que designa o "sumário diegético" (Genette, 1972), ou seja, especifica o seu conteúdo "aceitação", dando-lhe a descrição "de bom grado", mas não cria um simulacro mimético do que teria sido enunciado pelo personagem. Observemos agora o seguinte DD:

> "Um dia, o ganso acordou irritado e falou:
> _ Não aguento mais ficar com o traseiro molhado, preciso me secar. (Zatz & Abreu, 2010, p. 23).

Aqui o narrador introduz diretamente a fala do personagem, usando o verbo *dicendi* "falar", os sinais de pontuação (dois pontos e travessão) e o enunciado do ganso na 1ª pessoa do singular acrescido à desinência verbal - no presente do indicativo - marcando o momento da representação da cena. Há uma alternância entre os "dizeres" representados pelo narrador e o ponto de vista do personagem, este último põe em destaque um "mise en scène". Ou seja, o narrador cede a palavra aos personagens

optando pela forma mais mimética de representação (Genette, 1972), na qual o personagem é o sujeito da enunciação.

Nosso interesse reside em investigar se os alunos, leitores desse gênero, apresentam essas formas de DR em seus manuscritos e analisar a gênese dessas formas reportadas em situações reais de produção textual dentro da sala de aula.

3. Metodologia

A pesquisa incide sobre o corpus da escola "Criar e Recriar" e envolveu o desenvolvimento de um projeto didático em uma turma do 2º ano do Ensino Fundamental, na cidade de Maceió, Brasil. A coleta[166] de caráter etnográfico resultou no recolhimento de dez processos de escritura de uma díade de alunos e outra díade de alunas (6- 7 anos), os quais seguiram procedimentos didáticos precisos: 1º) apresentação da proposta pela professora; 2º) combinação e discussão conjunta da história; 3º) inscrição e linearização[167], momento em que os alunos já tendo sua história "definida" pedem o papel e a caneta para escrevê-la; 4º) leitura e revisão: após o término da história, os alunos leem ao professor o que produziram.

Identificamos a presença de DR nos processos analisados a partir das marcas de "pessoa" no discurso (pronomes pessoais e possessivos), verbos de fala ou expressivos (*dicendi*, *sentiendi*) e a dêixis espacial e temporal referente ao personagem. O sistema de pontuação e as mudanças de linha também foram considerados. Tal identificação permitiu a categorização das seguintes formas de DR: DD, DI e DN, tanto no planejamento oral quanto no registro escrito. No registro fílmico da combinação, acrescemos ao reconhecimento do DR as marcas suprassegmentais ou gestuais.

Uma vez identificada essas características, contabilizamos as ocorrências de DR, considerando desde sua primeira formulação oral ao momento em que foram escritas na folha de papel. Nosso movimento analítico partirá do resultado, "traço fixo"

[166] A coleta possui um conjunto de materiais complementares que contextualizam o cotidiano escolar e os conteúdos de ensino valorizados nas práticas didáticas, quais sejam, a proposta curricular da escola, a entrevista com a professora e a coordenadora, os livros didáticos e para-didáticos adotados, os cadernos dos alunos, as fotos da escola e, da sala de aula, etc.)

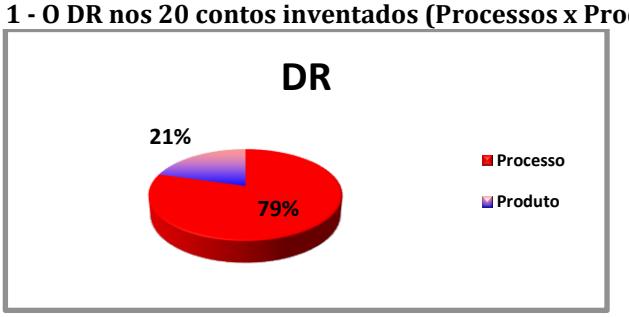
[167] Consideramos a inscrição como qualquer marca efetivada no papel, seja ela uma letra, frase, palavra ou mesmo um traçado sem definição. A linearização refere-se a formalização dos tópicos sintáticos e posicionamento de cada elemento gráfico-linguístico em uma sequência particular (acompanhada ou não por comentários) nas linhas do papel (Calil, 2016).

apresentado no produto textual, em direção "às operações sistemáticas da escritura", processo (Grésillon, 2007).

4. Resultados e Discussão:

Ao longo do desenvolvimento do projeto didático, cada uma das díades inventou 10 contos etiológicos, resultando em 20 contos etiológicos inventados, dentre os quais, identificamos 409 enunciados orais e escritos relacionados ao DR. A análise dos processos destacou a relação entre o DR constituído oralmente e aquele que foi grafado. Por vezes, tanto nas produções das alunas como nas dos alunos, um DR é grafado após um longo processo de formulação e reformulação. Em outros momentos, um DR oral é escrito tal qual foi dito. Apesar disso, a diferença entre as quantidades de DR formulados oralmente e o DR efetivado por escrito é significativa, como mostra o gráfico abaixo.

Gráfico 1 - O DR nos 20 contos inventados (Processos x Produtos)



FONTE: (Dados da pesquisa de Doutoramento)

Nos processos foram identificadas 325 (79%) ocorrências de DR, enquanto que nos produtos obtivemos o registro de 84 ocorrências (21%). Essa diferença indica que a presença de um DR em uma história inventada é o resultado de uma gênese enunciativa intensa. A comparação de diferentes tipos de DR em cada uma das modalidades (produto e processo) traz outro aspecto interessante.

Tabela 1 – Distribuição de ocorrências entre as díades: produto X processo

Díade	PRODUTO				Total	PROCESSO			Total
	DN	DI	DD		DR	DN	DI	DD	DR
Marília/Sofia	34	16	5		**55**	144	38	30	**212**
Caio/Igor	24	5			**29**	96	8	9	**113**

Alunas	62%	29%	0,09 %		100%	68%	18%	14%	100%
Alunos	83%	17%	0,0%		100%	85%	7%	8%	100%

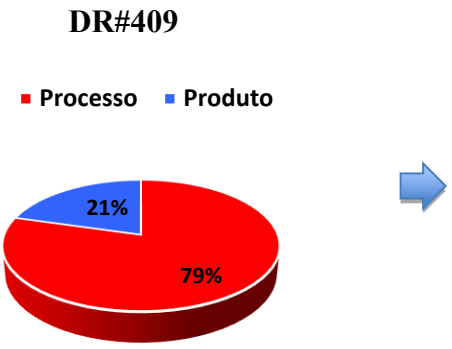
FONTE: (Dados da pesquisa de Doutoramento)

Conforme vimos acima, a proporção em relação a variedade percentual de ocorrências em ambas as díades são bem similares. Contudo, há uma quantidade muito maior de ocorrências tanto no oral quanto no registro escrito nos processos de escritura de Marília e Sofia. Do total de tipos de DR predominou a ocorrência de DN. Nesta categoria, em específico, Caio e Igor apresentaram 85% de ocorrências no processo e 83% no produto escrito. Por outro lado, embora as meninas tenham apresentado uma variação maior em relação às outras formas, DD e DI, a incidência de DN ainda prevalece, com 62% e 68%, respectivamente, produto e processo.

Em relação às suas manifestações escritas, as quantidades de ocorrências de DD e DI destoam de forma significativa. Isso ocorre já que as meninas alternam entre as formas DD 0,09% (5 ocorrências) e DI 29% (16 ocorrências), enquanto os meninos seguem com um percentual bem menor 17% na forma DI (5 ocorrências), não apresentando nenhuma ocorrência de DD em sua forma escrita. Em relação à emergência destes dois tipos de DR ao longo do processo de escritura, ou seja, sua representação oral no curso da escritura, é preciso destacar a importância do extrato suprassegmental, como elemento diferenciador entre eles. Os alunos, ao inserirem nos contos inventados a fala de personagens, recorrem a gestos e mudança no modo de falar como se fosse o próprio personagem falando. Neste aspecto, Caio e Igor apresentam mais entonações marcando o segmento em DD, apresentando a ocorrência de 9 DD (8%), em oposição a 8 DI (7%). Por outro lado, em Marília e Sofia, não há muitas marcações entonativas segmentando o DD. Todavia, elas apresentam um número maior incidência de DD, 33 ocorrências (15%) enquanto no DI há 51 ocorrências (23%).

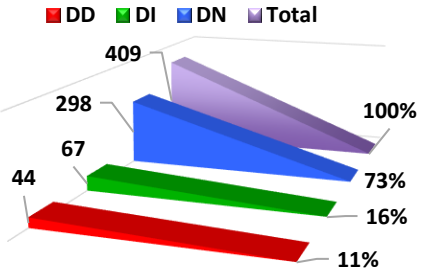
É notável que, em ambas as díades, a comparação entre os tipos de DR evidenciou uma proporção muito maior para enunciados reportados narrativizados. Voltemos às informações do 1º gráfico e visualizemos melhor essa distribuição, agora com a variação de DR's - DD, DI e DN - e a soma de suas ocorrências no registro da combinação oral e sua inscrição no produto final (manuscrito).

Gráfico 2– Panorama geral



FONTE: (Dados da pesquisa de Doutoramento)

Tipos de DR em produtos e processos



Dentre os 409 enunciados com marcas enunciativas correspondentes ao DR, encontramos **298** enunciados com indicação de DN. Tais enunciados apresentam marcas de uma enunciação que indicam atos locutórios dos personagens criados. Ou seja, mais da metade ou **73%**, dos eventos evidenciam o DN. Por outro lado, o discurso indireto **16%** e direto **11%** sinalizam uma quantidade mínima comparada ao percentual total. Essa disparidade entre as categorias e, sobretudo, a preponderância de enunciados nessa ordem narrativa se desenhou de forma diferente em relação ao estudo comparativo de manuscritos franceses e brasileiros realizado por Boré *et al* (2015) para quem a forma DD é a preponderante.

Observemos agora a gênese do DR em correlação à formalização escrita de um processo de Marília e Sofia. As alunas escolheram a temática "Por que o coelho pula[168]". Nesta história, Sofia era a escriba e Marília, a ditante.

Figura 1: Estado do manuscrito escolar "Por que o coelho pula", linhas 3 a 11, linearizadas entre 33:50 e 40:21 (4º processo, 07/05/2012).

[168] Transcrição normativa: " Por que o coelho pula".
Há muito tempo atrás o coelho tinha perna curta. Um dia apareceu um homem que pediu para beber uma poção mágica e ficou com pernas longas. O coelho perguntou para todos os animais da floresta como ele podia andar. Ninguém sabia e o leão sabia e disse para o coelho para pular em vez de andar e o coelho aprendeu a pular e é por isso que o coelho tem pernas longas.

3.	perna curta, um dia apareceu um
4.	homem que pediu para beber uma
5.	poção mágica e ficou com pernas
6.	longa o coelho perguntou para todos
7.	os animais da floresta como ele podia
8.	andar Ninguém sabia e o leão
9.	sabia e ~~disse o~~ disse para o
10.	coelho para pular em vez de
11.	andar ~~e o~~ e o ~~colho~~ coelho

FONTE: (Dados da pesquisa de Doutoramento – L'ÂME)

Um dos aspectos fundamentais para a identificação do DR diz respeito à interação entre os personagens suceder a partir de enunciados cujos verbos nele apresentados, indiciam atos enunciativos de fala. "Pedir", "perguntar", "saber" e "dizer" são verbos que, associados aos personagens, vinculam à representação de suas falas. Evidentemente, essa representação nem sempre recorre ao grau dramático e expressivo exigido pela *mimése*, e tampouco é clara ao destacar como isso ocorre. Neste conto etiológico inventado há 5 ocorrências de DR, caracterizado como:

- DI: "Um homem apareceu que pediu (para o coelho) beber uma poção mágica." (linhas 3, 4 e 5)
- DI: "O coelho perguntou para todos os animais da floresta como ele podia andar." (linhas 6, 7 e 8)
- DN: "Ninguém sabia." (linha 8)
- DN: "E o leão sabia" (linha 8 e 9)
- DI: "E (o leão) disse para o coelho para pular em vez de andar." (linhas 9, 10 e 11)

O DR apresentado entre as linhas 2 e 4: "um dia apareceu um homem que pediu [para o coelho] para beber uma poção mágica" indica o que corresponderia à fala do personagem elíptico – coelho -, "beber uma porção mágica". Contudo, apesar do contexto descrito, não é possível saber de que forma exatamente o questionamento foi produzido, nem mesmo como o personagem "coelho" foi chamado, já que ele é apresentado de forma elíptica. Daí sua ocorrência ser caracterizada como DN. Na

sequência, temos "o coelho perguntou para todos os animais da floresta como ele podia andar" (linhas 5, 6 e 7). Aqui o verbo "perguntar", seguido do enunciado "como ele podia andar", é caracterizado como DI. Todavia, a inserção do personagem "coelho" em interação com um grupo indeterminado de animais, "todos", implica na dinâmica de solicitações, indagações que em ordem direta podem ser apresentadas de variadas formas. Eis então um enunciado híbrido que possui características tanto do DI como do DN. Tendo em vista que referimo-nos às invenções da díade em correspondência à criação do diálogo, a aluna ao verbalizar não esclarece como ocorreria o seguimento destas questões. Vejamos se durante a combinação da díade há alterações que permitem identificar outras formas para tais enunciados.

Combinação do Texto Dialogal 1: MS_ Processo 004 (24:44 – 27:06)

Rubrica: (Marília estava olhando para o cartaz da sala (lista de títulos de contos lidos durante o projeto didático: "Contos do como e do por que")
711.Marília: Por que o coelho pula!::: Que tal, por que o coelho pula? 712. Sofia: Porque assim, ó assim. Há muito tempo atrás, o coelho tinha perna curta. 713. Marília: Ah, já leram essa história. 715. Sofia: Aí, a, um dia ele comeu uma coisa que a perna dele cresceu (Sofia estica os dois braços para frente)... 716.Marília: ...e ele começou... não conseguia andar. (Mudança de entonação ao pronunciar "mais") Ele foi perguntar para o leão que era o maaais sabido da floresta, ele disse que era, você não precisava andar, era só pular. Daqui em diante... por isso que o coelho não anda, ele pula. Por que o coelho pula! Certo? 720. Marília**:** (Dando continuidade). Coelho e mais quem?::: (Referindo aos personagens a serem criados.) Não! Vai ser só o leão, ele pergunta pra todos animais da floresta e depois pergunta pro leão. 26: 24 726. Marília: Não vo... Eu já... Era uma vez o, o co... há muito tempo atrás, o coelho tinha uma perna curta::: Ó!:: ó! Assim, ó. É... Há muito tempo atrás, o coelho tinha perna curta, um homem apareceu e disse pra ele tomar isso, um pozinho mágico que deixava ele com pernas longas.

Aos 24:42, após discutirem e pensarem numa situação inicial ("o coelho ter perna curta"), Sofia propõe como elemento desencadeador do conflito o fato do personagem comer algo para que a perna cresça "Aí, a, um dia ele comeu uma coisa que a perna dele cresceu" (turno 712). Contudo, o crescimento da perna não permitia

que o personagem andasse, isso desencadeia, a partir da fala de Marília, uma série de sugestões referente às ações ligadas a atos enunciativos de fala. Observem que no turno 716, "...e ele começou... não conseguia andar. Ele foi perguntar para o leão que era o maais sabido da floresta, ele [coelho] disse que era. Você não precisava andar, era só pular. Daqui em diante... por isso que o coelho não anda, ele pula. Por que o coelho pula! Certo?", Marília insere oralmente um diálogo entre dois personagens: o leão e o coelho.

Nesta breve passagem a aluna evoca a existência de um diálogo entre os personagens:

O coelho foi perguntar para o leão: ___Você é o mais sabido da floresta?

O leão disse que era e falou: ___ Você não precisava andar. Era só pular.

Marília (turno 716), ao narrar o encontro desses dois personagens, omite a questão "você é o mais sabido da floresta?", à qual é recuperada elipticamente a partir da resposta do leão, "o leão disse que era". O que queremos destacar é o arranjo narrativo e o modo que a aluna opera para colocar os personagens em interação dialogal. Diferente do que evocamos no breve excerto, a aluna assume a postura do narrador, arrolando a fala dos personagens de forma bastante particular. Marília, na posição de narradora, introduz a questão do coelho, como prosseguimento irrompe o enunciado resposta sob a forma indireta "ele disse que era". Compreendemos que o DI em destaque é a réplica referente a um possível questionamento acerca da habilidade do leão ser o animal mais inteligente da floresta. Subsequente ao DI do leão, o DD é inserido "você não precisava andar, era só pular". Aqui, Marília não marca uma entonação diferenciada, mas destaca um sujeito interlocutor "coelho" a quem o leão dirige a palavra.

No corpo de suas produções, as alunas assumem a figura do narrador, gerando a fala de personagens e arrolando-os na trama narrativa. Porém, o movimento recursivo da escritura, evidenciam outras possibilidades enunciativas. No minuto subsequente, a combinação primeira dá margem para outro ponto importante expresso por Marília: "Não! Vai ser só o leão, ele pergunta pra todos animais da floresta e depois pergunta pro leão." (turno 720). O enunciado invoca a possibilidade enunciativa em perguntar a todos os animais da floresta, para então questionar ao leão. Esta passagem continua sendo apontada por Marília nos turnos seguintes.

Vale salientar as ênfases dadas por Marília, ao pronunciar alguns elementos do texto. Ao anunciar "Ele foi perguntar ao leão...", a aluna atribui um interessante comentário ao personagem "que era o maiiis sabido da floresta", o adjetivo "sabido". Essa característica tem sua intensidade revelada tanto pelo uso do advérbio "mais", quanto pela pronúncia de sua entonação, marcada pela repetição da letra "i" na transcrição. Ao referir-se ao leão, Marília enfatiza o advérbio "mais", não mais ditando ou combinando os elementos que farão parte da história, a aluna na mudança de entonação e por sua intensidade ao enunciar assume a voz do narrador. Contudo, as possibilidades enunciativas desse discurso oral emitido durante a combinação, configuraram-se de forma diferente na escrita: "O coelho perguntou para todos os animais da floresta como ele podia anda[r]", seguido da resposta "Ninguém sabia" e o "leão sabia".

No turno 726, Marília retoma a ideia inicial dada por Sofia em 715, qual seja, o coelho tomar algo para que suas pernas crescessem e sugere como resolução: "[...] um homem apareceu e disse pra ele tomar isso, um pozinho mágico que deixava ele com pernas longas", (turno 726). O enunciado é inserido em forma indireta, característica evidente na apresentação do referente "homem" e a ação por ele desenvolvida (aparecer e dizer), conjugada em 3ª pessoa do singular direcionando ao outro personagem, "ele" (coelho). O que nos chama atenção é o fato da mensagem do "homem", apesar de estar na estrutura indireta, remeter a um enunciado direto. Isso ocorre pelo simples fato da aluna inserir "*'Tomar isso'*", um pozinho mágico que deixava ele com pernas longas" destacando o pronome demonstrativo "isso". Dois pontos merecem destaque:

1) A estrutura esperada seria o verbo no imperativo "Tome isso";
2) "isso" possuir valor demonstrativo e referir à ideia mencionada anteriormente por Sofia "Comer algo", e ao mesmo tempo convocar o enunciado – "O que é isso?"

Entre "tomar" e "comer" reside o "isso", ele, por sua vez, anuncia o complemento seguinte e o caracteriza, o "pozinho mágico". É este complemento "pozinho mágico para ficar com as pernas longas" que permite convocar, de forma elíptica, "O que é isso?" ou "Isso, o que é?"

Os minutos seguintes colocam em destaque as reformulações propostas, desencadeando o seguinte texto dialogal:

Combinação do Texto Dialogal 2: MS_ Processo 004 (27:13 – 27:44)

COMBINAÇÃO
728. MARÍLIA: (Marília altera a voz ao falar "todo mundo da floresta", fazendo um movimento rotacional com a cabeça.) Calma! Aí, ele foi perguntar pra todo mundo da his, da floresta para sas... perguntar como ele andava. Aí ele**...** 729. SOFIA: Ninguém sabia. 730. MARÍLIA: Ninguém sabia! ∟ Aí ele foi perguntar... 731. SOFIA: (Falando simultaneamente à Marília) Só que ele foi perguntar ao leão porque ele era o mais inteligente da floresta e disse que era só pro coelho pular. E por isso que o coelho... 732. MARÍLIA: Pula.

Da primeira proposta "Ele foi perguntar para o leão que era o maais sabido da floresta, ele disse que era. Você não precisava andar, era só pular." (turno 716), temos alteração para "Aí, ele foi perguntar pra todo mundo da his, da floresta para sas... perguntar como ele andava" (turno 728). Em ambos os casos, Marília faz uso de marcas entonacionais, dando à história um ritmo diferenciado, como se a contasse na posição de um narrador/contador.

Todavia, o complemento do turno 728, ao contrário da primeira tentativa expressa em 716 – sinalizando uma sobreposição de formas de DR (DI, DN e DD) - expõe um único bloco caracterizado pela forma narrativizada. Aqui, nós temos acesso ao conteúdo relacionado à temática do diálogo, mas não sabemos como essa forma constituiria os enunciados em DI ou DD. O fato do verbo "perguntar" permitir diversas possibilidades enunciativas - como, por exemplo, solicitação polida, simples pedido, interrogação ou questionamento - associado à entonação de Marília interfere em suas representações.

Nos turnos seguintes, as meninas já com a folha e caneta na mão, têm o desafio de escrever tudo o que fora combinado. Porém, enquanto Marília escreve, Sofia, ao ditar, retoma a ideia de Marília com pequenas alterações.

Combinação do Texto Dialogal 3: MS_ Processo 004 (34:36 – 35:11)

COMBINAÇÃO/INSCRIÇÃO
835. MARÍLIA: ...um ho...mem (Falando e escrevendo [um homem])... 836. SOFIA: ...que pediu para o coelho tomar uma coisa.

837. MARÍLIA: ...que pe...diu (Falando e escrevendo [que pidi]) é com U, né? (Sofia balança a cabeça positivamente). (Escrevendo [u]). Pediu...
838. MARÍLIA/SOFIA: (Alunas falam simultaneamente) para [para]...
839. MARÍLIA: ...be...ber (Escrevendo [beber])....
840. MARÍLIA/SOFIA: (Falando simultaneamente) ...uma (Escrevendo [uma])...
841. SOFIA: ... coisa...
842. MARÍLIA: ...uma poção mágica.

Sofia substitui "perguntar" por "pedir" não especificando o que era exatamente para o personagem coelho tomar. A aluna usa um elemento indefinido "tomar uma coisa" (turno 836) enquanto Marília substitui "tomar alguma coisa" (turno 836) por "beber uma poção mágica" ao escrever.

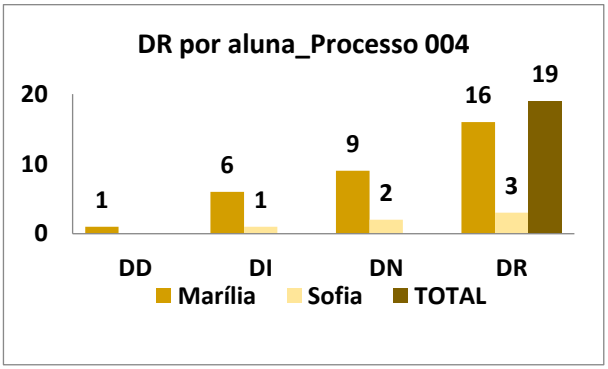
Como podemos notar, as meninas combinam a história e ao escrevê-la elementos ora são retomados, ora não. Um dos aspectos discutidos no TD 2 refere-se a um ato de fala correspondente ao personagem coelho em direção a todos animais da floresta. A questão é que Marília altera o tom da voz ao falar "todo mundo da floresta" "Aí, ele foi perguntar **pra todo mundo da his, da floresta para sas... perguntar como ele andava.**" Duas observações pululam neste enunciado: o fato da aluna não remeter à resposta dos animais, o que é evidente se notarmos o marcador temporal "aí" seguido do uso de referente "ele", coelho; a entonação de Marília destoando de todo o enunciado ao dar ênfase aos personagens "Todo mundo da floresta". É importante especificar que essa representação segue parâmetros diegéticos, enquadrando o suposto diálogo dos personagens na fala do narrador, a ênfase dada por Marília seria, neste caso, um adendo à caracterização do DN.

Em resposta, Sofia, assim como Marília, reproduz o DN "Ninguém sabia". Vejam que o valor semântico dos verbos é fundamental para assimilarmos a noção de um ato de fala. "Saber", neste contexto, implica a verbalização da resposta ao questionamento do coelho. Ao dizer "Ninguém sabia", ela narrativiza "e resume" as possíveis respostas negativas dada pelos animais da floresta. Ademais, o uso dos pronomes indefinidos "todos" e "ninguém" escondem a quantidade de personagens inseridos, bem como as possibilidades enunciativas correspondentes a esse ato de fala por elas imaginado.

Por vários momentos, Marília assume a voz narrativa, criando a maior parte do enredo, atribuindo o problema ou a perturbação implicada na história. Isso certamente relaciona ao fato da aluna ter uma quantidade de enunciados de DR em

maior número comparados aos DR criados por Sofia. Vejamos como isso se configura no gráfico abaixo:

Gráfico 3: Distribuição de DR no processo 004 de Marília e Sofia



FONTE: (Dados da pesquisa de Doutoramento)

O quantitativo de DR neste processo esboça maior ocorrência por parte de Marília. Em um total de 19 DR, a aluna apresentou 16 enunciados relacionados à fala de personagens, enquanto Sofia, desenvolveu apenas 3. Contudo, apesar de Sofia não dar inicialmente as ideias para composição da história, sua participação permite que Marília desenvolva os DR, dado que esta precisa apresentar e organizar o enredo explicitando-o à Sofia. Apesar de falar pouco, Sofia mantém uma postura mais organizadora ao transpor o que é produzido por Marília. Isso ocorre de forma mais pontual em outro processo de escritura, quando a aluna troca um enunciado em DR sob a ordem indireta, transformando em ordem direta, dermacando-o com o uso sinal gráfico de travessão.

5. Conclusão

A questão que delineou todo o trabalho baseou-se na construção coenunciativa do DR em processos de escritura de contos etiológicos inventados por escreventes novatos. A partir disso, intentamos especificar os elementos linguísticos e suprassegmentais correspondentes ao ato de enunciação do personagem. A investigação com foco no diálogo de escreventes novatos asseverou a necessidade de evidenciar o uso deste elemento linguístico centrada nas formulações e reformulações, segundo as quais, ora o DR apresentava o ponto de vista do narrador, ora sob a ótica

de algum personagem. Tal ilação possui estreita relação com o gênero textual no qual está inserido. O fato do conto etiológico ter como objetivo à explicitação da origem das coisas e remeter, consequentemente a uma forma mais narrativa, assegurou o predomínio de estruturas narrativas.

Em nossos resultados, identificamos uma significativa diferença entre as quantidades de ocorrências de DR nos processos e seus produtos. A análise dos processos de escritura analisados mostra que a condição coenunciativa teve um papel crucial na construção do DR. A alternância de turnos, os desacordos e hesitações, os gestos e expressões faciais e, sobretudo, a necessidade ficcional de inventar personagens favoreceu, em certa medida, a produção de DR. Além disso, estes aspectos colocaram em evidência a articulação entre a forma oral do DR enunciado e sua passagem para a forma escrita. Vale destacar que a pouca ocorrência de DD nos manuscritos pode estar relacionada ao pouco conhecimento que os alunos detêm sobre o funcionamento e usos dos sinais de pontuação.

Ao longo de suas produções, Marília e Sofia escreveram somente 5 DD, demarcando o discurso do personagem com sinais de pontuação apenas nos últimos processos. Caio e Igor, de outra parte, além de não apresentarem essa estrutura, no conjunto de seus processos de escritura, não discutem sobre estes sinais. Em nenhum momento, a díade sugeriu pontuar ou marcar graficamente falas de um personagem. Essa observação vai de encontro aos dados apresentados por Boré (2010; 2012), para quem o DD ocupa lugar de destaque na criação narrativa. A ausência de DD em nosso corpus parece estar relacionada a alta ocorrência de DN nos manuscritos. De todo modo, faz-se necessário aprofundar a relação entre a produção do DD e sua pontuação.

A inserção do DR no texto em produção corresponde a um elemento fulcral à complexidade que abrange o processo de escritura. A produção escrita a partir da combinação envolvia a transformação de elementos referenciais, linguísticos e pragmáticos em traço linguístico linear. Nesse sentido, a escrita por colocar em evidência tais elementos referenciais e expô-los a partir de um conjunto de ações processuais, tais como o planejamento, a formulação/inscrição e sua revisão sinaliza que o conhecimento linguístico acerca do DR não é evidente para o escrevente novato. Dizendo de outro modo, o escrevente novato deve articular os elementos linguísticos, - ortográficos, sintáticos e semânticos -, bem como os elementos textuais - desenvolvimento do enredo, à problematização da história, inserção de personagens,

associação deste com ato enunciativo de fala-, e ainda, operar e gerir a explicação do porquê das coisas serem como são.

As implicações didáticas correspondentes ao ato de escrever de forma colaborativa favorecem o diálogo interlocutivo acerca não só do que se sabe sobre a língua, visto que o aluno deverá utilizá-la como objeto de argumento para a entrada de uma proposição a ser inserida no texto, bem como permite ter acesso aos conhecimentos extralinguísticos de que o aluno dispõe. Tomemos o exemplo de Sofia, para quem a invenção da narrativa parece bem mais árdua do que o é para Marília. Sofia por ser auxiliada pelo seu par, Marília, aquela que cria boa parte do enredo, consegue ater-se aos problemas de ordem ortográfica. Esta última é auxiliada o tempo todo por Sofia à inscrição gráfica de palavras como em: "837. Marília: "Pediu é com "u", né? (Processo 004 "Por que o coelho pula).

A combinação igualmente revela se os alunos ativam algum tipo de conhecimento extralinguístico, ligado às práticas culturais (práticas de leitura e escrita) às quais estão submetidos. O acesso a tais conhecimentos reverbera na inscrição do manuscrito, quando incorporados ao texto, um funcionamento linguístico-discursivo daquilo que faz "figura de texto", isto é unidade textual para os alunos (CALIL, 2010). Em outras palavras, o que para o aluno faz sentido é nada mais que um registro imaginário, ressignificado e rearranjado a partir das práticas discursivas e o uso que se faz da língua.

Referências bibliográficas:

Authier-Revuz, J. (1998). *Palavras Incertas: As não coincidências do dizer.* Campinas, SP: Unicamp.

Azeredo, J. C. (2009). *Gramática Houaiss.* Publifolha: São Paulo.

Bakhtin, M. (1992). *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes.

Bechara, E. (1999). *Moderna Gramática Portuguesa* (38.ª ed.). Rio de Janeiro: Lucerna.

Boré, C. (2010). *Modalités de la fiction dans l'écriture scolaire.* Paris : L' Harmattan.

Boré, C., Calil, E., & Amorim, K. L. (2013). *Etude comparative des formes de discours rapportés dans des contes des origines chez des scripteurs français et brésiliens (7–8 ans)*: premiers résultats. SHS Web of Conferences, v 16. Disponível em: < http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/abs/2015/03/shsconf_iaimte2013_02001/sh

sconf_iaimte2013 _02001.html> Acesso em: 10/10/2015.

Calil, E. (2008). Cadernos de histórias: o que se repete em manuscritos de uma criança de 6 anos? In: BLAS, Verónica S. (ed.). *Mis primeros passos. alfabetización, escuela y usos cotidianos de la escritura* (siglos XIX y XX), Gijón: TREA.

Calil, E.; Del Ré, A. (2009). Análise multimodal de uma história inventada: o caso da onomatopeia visual. *Anpoll,* Belo Horizonte, vol. 2, n. 27, 13-41, jan./jun.

Calil, E. (2016). The meaning of words and how they relate to the ongoing text: A study of semantic comments made by two 7-year-old schoolchildren. In M.-F. Morin, D. Alamargot, & C. Gonçalves, *Perspectives actuelles sur l'apprentissage de la lecture et de l'écriture/contributions about learning to read and write* - actes du symposium international sur la litéracie à l'école/ international Symposium for Educational Literacy (SILE/ISEL). Éditions de l'Université de Sherbrooke. Disponível em: <https://doi.org/10.17118/11143/10238>. Acesso em: 10/11/2016.

Daiute, C., & Dalton, B. (1992). Collaboration between children learning to write: connovices be masters. In: Technical Report. Nº. 60, april.

Deschildt. S. (2003). Les paroles de personnages dans les récits des élèves de CM2. *Recherches, 39*, 141- 173.

Dubois, J. (2006). *Dicionário de linguística.* São Paulo: Cultrix.

Ferreiro, E. (éds). (1996). *Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever:* estudos psicolinguísticos comparativos em três línguas. São Paulo: Ática.

Ferreiro, E., & Siro, A. (2010) *Narrar por escrito do ponto de vista de um personagem:* uma experiência de criação literária com crianças. São Paulo: Ática.

Flores, V. (2009). *Dicionário de Linguística da Enunciação.* São Paulo: Contexto.

Genette, G. (1972). *Figures III.* Paris: Seuil.

Granget, C. (2008). Quelques éléments d'acquisition pour aborder le discours rapporté en FLE. *Enseigner les structures langagières en FLE,* Mar. Bruxelles, Belgique. pp.269-281, 2010, consulté le 14 janvier 2015. <hal-01023256>

Grésillon, A. (2007). *Elementos da crítica genética:* ler os manuscritos modernos. Trad. Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

Halté, J-F. (1992). La didactique du français. *PUF,* Paris: 1-15.

Jonasson, K. (2003). Le discours narrativisé dans une vue de Maupassant et as traduction dans deux versions suédoises. In M. Berré, et al**,** *La syntaxe raisonée*

(pp. 297-308).

Kellogg, R. T. (2008). Training writing skills: A cognitive developmental perspective. *Journal of writing research, 1*(1), 1-26.

Maingueneau, D. (2002). *Análise de textos de Comunicação*. São Paulo: Cortez.

Rosier, L. (2008). *Le discours rapporté. Histoire, théories, pratiques.* Paris – Bruxelles, Éditions Duculot.

Zats, L., & Abreu, G. (2010). *De onde tudo surgiu e como tudo começou***.** SP: Moderna.

A SEQUÊNCIA ARGUMENTATIVA E A CONTRA-ARGUMENTAÇÃO NO GÊNERO COMENTÁRIO: UMA PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Sadart Vieira da Silva
UFRN/Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.
sadart.vieira@ifrn.edu.br. Currais Novos, Brasil.

Resumo:

O presente trabalho é fruto de uma dissertação de Mestrado PROFLETRAS-UFRN dedicado ao estudo, análise e descrição de uma sequência didática para o ensino de leitura e escrita de um gênero textual, o comentário, caracterizado enquanto sequência argumentativa. Essa intervenção teve como objetivos abordar o ensino-aprendizagem do gênero textual selecionado e principalmente promover práticas de escrita da sequência argumentativa que contribuíssem para que os textos produzidos pelos alunos se apresentem mais produtivos, reflexivos e argumentativos. Focamos a produção dos comentários na questão da contra-argumentação e do uso de conectores contra-argumentativos. Para realizar a intervenção, utilizamos pressupostos teóricos advindos das seguintes abordagens: dos estudos de Dolz e Scheneuwly (n.d. 2004), com respeito aos projetos de classe, sequência didática; dos estudos de Marcuschi (2001, 2007, 2008, 2012), Marcuschi & Xavier (2010), Koch (1990, 2002, 2011), sobre os gêneros textuais e suas inter-relações ensino-aprendizagem e produção textual; das posições teórico-metodológicas de J. M. Adam (2010, 2011) referentes às sequências textuais, especificamente a sequência argumentativa, a contra-argumentação e os conectores contra-argumentativos. Apresentamos como resultados a produção de 63 comentários em três etapas de escrita, sendo uma etapa num grupo de discussão do Facebook® e duas reescritas de comentários na sala de aula no suporte papel. Analisamos o processo de evolução da escrita contra-argumentativa e a utilização de conectores contra-argumentativos nas produções dos alunos.

Palavras-chave

Sequência argumentativa/contra-argumentativa; conectores; gêneros textuais; práticas de leitura e escrita.

1. Introduçâo

Expor sua opinião sempre foi um aspecto do ser humano. Dizer o que pensa, como pensa, suas ideias, tentar convencer o outro a aceitar e a adotar suas opiniões. Nas conversas cotidianas dos encontros de amigos, da família nos expomos e expomos o que pensamos. Com as redes sociais, essas práticas tornaram-se muitas vezes o motivo principal de interação, não mais com predominância na oralidade, mas na escrita de comentários, de frases, compartilhamentos de postagens sobre temas de todo tipo de assunto.

Ou seja, a argumentação está na moda. Literalmente e exponencialmente elevada pelos mecanismos de interação proporcionados pelas redes sociais ou aplicativos de mensagens por dispositivos móveis eletrônicos. Quase ninguém fica calado. Por isso também podemos dizer que a contra-argumentação também está se fortalecendo. Não temos mais um discurso argumentativo que se impõe como único ou pouco aberto ao contraditório. Pelo contrário, a argumentação feita pela internet é provocadora de contra-argumentação. As pessoas argumentam, já sabendo que seu discurso será, ou apoiado ou, principalmente, contraposto.

Resta saber como essa argumentação/contra-argumentação está ocorrendo nesses ambientes digitais. Temos contra-argumentação? Os interlocutores nesses ambientes conseguem manter um dialogo contra-argumentativo? Que mecanismos linguísticos são utilizando para estabelecer o contraponto argumentativo? Temos uma sequência argumentativa/contra-argumentativa nesses textos sediados nos aplicativos e nas redes sociais?

A partir desses questionamentos e de suas respostas, como a escola e o professor de língua materna pode auxiliar na construção de textos argumentativos/contra-argumentativos mais elaborados e, por isso, mais competentes do ponto de vista linguístico? Como ensinar a utilização de mecanismos construtivos da argumentação, contra-argumentação, como os reconhecidos elementos de coesão, especialmente os conectores?

O presente artigo pretende, a partir de uma sequência didática, apresentar um caminho metodológico e de prática de ensino que engloba análise, escrita e usos de elementos coesivos na argumentação, com a escrita de comentários. Parte-se exatamente da escrita pela internet, numa rede social, Facebook®, até a escrita e reescrita em sala de aula.

A Sequência Didática (doravante, SD) proposta foi realizada em uma escola estadual da cidade de Parnamirim/RN, numa sala de 9º ano do Ensino Fundamental, como evento principal de intervenção do Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), realizado na UFRN, no ano de 2015. Após defesa da proposta no mestrado, a mesma sequência foi reaplicada em turma do ensino superior de Tecnologia em Sistemas para Internet, no IFRN, neste ano de 2017. Como desejarmos, com a intervenção, esta não se limita ao nível de ensino, mas guardadas às adequações, pode ser aplicada em qualquer nível que trabalhe com os conteúdos abordados.

Essa sequência didática, cuja proposta de comunicação era a de produzir comentários escritos pelos alunos, inicialmente nas redes sociais e depois promovemos o processo de rescritas no suporte papel, tem como questão para análise a seguinte pergunta: É possível, a partir das práticas de escritas digitais (pela internet e em suportes eletrônicos), promover o ensino e a aprendizagem de comentários, de sua sequência textual e dos conectores argumentativos?

Propomos a escrita inicial de textos em dispositivos digitais e redes sociais na internet. Apresentamos atividades que, auxiliadas pela prática de ensino-aprendizado do professor, tornarão o trabalho de escrita mais eficaz e mais relacionada com o que os alunos já escrevem em redes sociais.

O tratamento didático dos gêneros digitais realizado fora e na sala de aula pode possibilitar a reflexão sobre a escrita, para aprimorar e utilizar em outras situações e gêneros, mesmo que não digital, a estrutura das sequências textuais, percebendo com isso, as características de cada gênero, o meio, o suporte1, o auditório2.

A SD mais do que utilizar as novas tecnologias ou práticas de escrita feitas no computador, como apoio ao processo de ensino-aprendizagem, o que se propõe é motivar o ensino e as práticas advindas desse ensino com as tecnologias e não por causa delas. Dessa forma, o que pode ocorrer será o mesmo que utilizar o lápis e a borracha, o livro didático ou o caderno, não pelo que eles são, mas como pretexto para ensinar como utilizá-los.

Aos alunos, pretende-se apresentar a leitura e análise do gênero comentário e suas especificidades, tais como: o suporte e a sequência argumentativa como base prototípica de discursividade e argumentação. Apresentando-se como possibilidade do ensino-aprendizagem da sequência argumentativa, um aspecto a ser considerado e

que sustenta o ensino nesta proposta: a presença e uso dos conectores argumentativos, que constituem a sequência argumentativa.

Para identificar e analisar a sequência argumentativa presente no gênero comentário, especificando a contra-argumentação e o uso de conectores contra-argumentativos, adotaremos o ponto de vista teórico da Linguística Textual do Discurso, com a contribuição teórica de J. M. Adam (2010, 2011).

Utilizaremos categorias teóricas (proposição-enunciado, refutação, argumentos, conectores discursivos) da Análise Textual do Discurso referentes à sequência discursiva argumentativa, uso de conectores argumentativos contextualizados aos objetivos de ensino/aprendizado do nível escolar escolhido.

Das relações discursivo-argumentativas que os articuladores textuais revelam, selecionamos a de contrajunção (oposição/contraste/concessão), acrescentamos a ideia de restrição/ reserva-refutação, tomada dos esquemas de J. M. Adam (Adam, 2011, esquemas 22 e 23, p. 234-235).

2. Texto, contexto, gênero textual: a vitória da interação

O conceito de texto que adotamos considera-o enquanto unidade constitutiva e construída pela linguagem para estabelecimento da ação comunicativa que é plenamente realizada quando o texto se caracteriza enquanto um gênero textual. Conforme Bronckart:

> "Chamamos de texto toda unidade de produção de linguagem situada, acabada e autossuficiente (do ponto de vista da ação ou da comunicação). Na medida em que todo texto se inscreve, necessariamente, em um conjunto de textos ou em um gênero [...] " (Bronckart, 1999, p. 75).

Dessa forma, não se pode dissociar a concepção de texto da noção de gênero textual, uma vez que o texto se realiza enquanto configurado em um gênero ou conjunto de textos. E sua configuração anteriormente se estabelece pela constituição de sequências que estabelecem um texto não como um amontoado de palavras ou frases soltas.

Nossa análise de texto deriva da Linguística Textual, conforme já assinalado, associada à Análise Textual do Discurso estabelecida por J. M. Adam (2010, 2011). Analisae-se o texto enquanto sequências que se constituem como unidades organizadas em níveis crescentes de complexidades, que se determinam na união de

proposições, frases, períodos, em macroposições. Essas proposições, frases e períodos formam as sequências textuais que compõem um plano de texto (Adam, 2011).

Dessa forma, o texto constituído enquanto plano de texto se apresenta constante na composição dos gêneros, embora possa ser ocasionalmente reconstruído pelo produtor do texto. O plano de texto pode ser construído por proposições-enunciados definidas por Adam (2011) como unidade textual básica, que estabelecem cinco sequências de base: a narrativa, a argumentativa, a descritiva, a dialogal e a explicativa.

O texto é construído por fases sequenciais que evidenciam uma sequência de base, caracterizadora do gênero textual. O texto, portanto, é configurado em sua sequência textual de base (narrativa, descritiva, dialogal, argumentativa) enquanto pertencente ou definidor de um gênero textual.

O gênero textual é um fenômeno de escrita que é determinante e determina as situações comunicacionais. Como as situações de comunicação mudam e os envolvidos também, em suas intenções e motivações de uso, o gênero também se modifica e se adapta a essas mudanças de contextos e de produtores.

Com essa visão, a escrita e a leitura de gêneros textuais não se apresentariam descontextualizadas e/ou distantes das práticas de leitura/escrita que os educandos já realizam, principalmente nos ambientes virtuais da internet.

A escola pode ser o ambiente propício para a produção e leitura de textos escritos. Muitas vezes, é o único espaço em que os alunos se deparam com a escrita mais formal, sistemática.

A perspectiva que este trabalho assume compreende a leitura e a análise dos gêneros textuais como imprescindíveis à produção escrita do gênero comentário, na sequência de base argumentativa, produto final deste projeto. Conforme Lopes-Rossi:

> "A leitura de gêneros discursivos na escola nem sempre pressupõe a produção escrita. Esta, no entanto, pressupõe sempre atividades de leitura para que os alunos se apropriem das características dos gêneros que produzirão. É por isso que um projeto pedagógico para produção escrita deve sempre ser iniciado por um módulo didático de leitura para que os alunos se apropriem das características típicas do gênero a ser produzido" (Lopes-Rossi 2011, p. 72).

Portanto, mais que ensinar o que é um gênero textual ou estabelecer uma lista definida de gêneros textuais, deve haver o contato real de leitura e até o uso prático do

gênero. Ou, como Adam (2011) preceitua: deve-se partir para leitura/análise de textos concretos; textos concretos que se revelam enquanto gêneros textuais.

2.1 A interação contextual: conversa com/de gêneros

A partir do advento e da propagação dos textos escritos com a tecnologia eletrônica, os gêneros textuais, sempre maleáveis e adaptáveis aos suportes e às condições de escrita, moldam-se de acordo com os contextos tecnológicos que se apresentam tanto para os leitores quanto para os produtores/usuários dessas novas situações de escrita, realizadas principalmente na internet.

Marcuschi (2010, p. 15) explica que "os gêneros emergentes nessa nova tecnologia são relativamente variados, mas a maioria deles tem similares em outros ambientes, tanto na oralidade quanto na escrita". Marcuschi também aponta sobre as novas formas de escrita em e-mails, chats, blog que estas reproduzem estratégias da língua falada.

Notam-se as possíveis mudanças e a criação de novos gêneros textuais com o advento dos discursos que são sediados e produzidos nas redes sociais e nas interações na internet no que se configuram em fóruns/grupos de discussão na internet. Comum hoje estenderem os comentários, quando estes versam sobre conteúdos mais polêmicos ou quando o comentador quer expor sua opinião mais incisiva. A estes tipos de comentários os usuários das redes sociais chamam "textões". Parece que está surgindo um novo gênero.

Os gêneros que se constroem ou são constituídos no discurso eletrônico não são só situados na experiência de leitura e escrita dos alunos, como também podem se tornar meios eficazes de analisar os gêneros já conhecidos em sua maleabilidade e inserção social. É comum que os textos escritos em meios eletrônicos, e principalmente nas redes sociais da internet, e os gêneros que para lá são transpostos muitas vezes sofram mutações, em função de que o suporte eletrônico apresenta peculiaridades próprias do discurso digital.

3. O comentário, a argumentação e a contra-argumentação – movimentos e sequências contra-argumentativas

A escolha pelo comentário enquanto gênero textual a ser estudado e utilizado nas práticas de escrita deve-se a sua produção bastante difundida e frequente nas

redes sociais da internet e por sua sequência prototípica argumentativa que estabelece a argumentação, contra-argumentação e o uso dos conectores.

Assim como o artigo de opinião, a crônica, a carta aberta, o gênero textual comentário é um gênero opinativo. Em geral o comentário está associado aos suportes jornalísticos como o jornal, a revista.

Obviamente que, como todo gênero, o comentário foi se modificando por ser um fenômeno histórico e vinculado à vida cultural e social, maleável e dinâmico (Marcuschi, 2007). Suas mudanças muitas vezes dependem de aspectos que contextualizam os gêneros e surgem das realidades sociais e históricas e das necessidades de uso desses gêneros.

Os suportes, a escrita na internet ou em aplicativos determinam algumas modificações do gênero comentário no meio digital, bem como o produtor desse comentário, necessariamente, não é experiente num campo do conhecimento.

A escrita, especialmente nas redes sociais, permite a qualquer pessoa tecer comentários sobre qualquer tema. A rede social Facebook®, por exemplo, oferece aos seus usuários um espaço específico para escrever comentários. E não são raros os embates e debates sobre postagens que os usuários postam na sua linha do tempo.

Esses comentários são, em sua maioria, curtos e triviais, com caráter subjetivo, sem necessariamente estabelecer uma relação com a postagem ou comentário anterior, e utilizam de recursos linguísticos muito associados à fala. Marcuschi (2004) afirma que a proximidade entre a oralidade e a escrita caracteriza mais que a proximidade física ou um distanciamento pela oposição, mas como um contínuo variacional que parte do texto falado para o escrito.

São variações a do texto falado e a do escrito mais frequentes em situações de escrita ou de fala mais formais ou menos formais, a partir da produção social de escrita dos gêneros textuais. Tais variações podem ser percebidas também na escrita no meio digital

O comentário realizado no suporte Facebook® mantém a distinção de um gênero digital e se associa a grande variedade e liberdade de escrita de comentários, com a proliferação de temas e pela capacidade de inúmeros comentadores poderem comentar sobre qualquer assunto. Mas o comentário de Facebook® não perde a característica opinativa. A sequência textual que o planifica enquanto texto é a

argumentativa. A partir dessa sequência argumentativa é possível defini-lo enquanto gênero textual, cujo suporte é digital.

3. 1 Sequência argumentativa: argumentação e contra-argumentação

A argumentação, em recentes contribuições teóricas, pode ser analisada sob alguns pontos de vista teórico-metodológicos. Pode ser compreendida numa abordagem centrada nas ideias de Perelman e Olbrechts-Tyteca (2014) que compreendem a argumentação como procedimentos para determinar a persuasão e o convencimento. Para esses autores: "O objetivo de toda argumentação, como dissemos, é provocar ou aumentar a adesão dos espíritos as teses que se apresentam a seu assentimento" (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 2014, p. 50).

Propondo, entretanto, um procedimento de ensino para um público de jovens, que, apesar de uma escrita contumaz em redes sociais, tal escrita não assume a condição apropriada para outras situações em que a escrita mais formal e mais argumentativa são ou poderão ser cobradas. Partiremos do conceito de enunciados prototipicamente argumentativos e de sequência argumentativa.

Os enunciados prototipicamente argumentativos evidenciam dois movimentos: demonstrar e/ou justificar uma tese e refutar outras teses ou argumentos adversos. Esses movimentos argumentativos podem ser mais bem compreendidos e apresentados nos esquemas propostos por J. M. Adam (2011). No movimento de contra-argumentar, temos e podemos apresentar uma posição frente a uma tese inicial. Essa posição é mediada por fatos, argumentos e provas (Esquema 21 - Adam (2011, p. 233).

O movimento de apreensão da sequência argumentativa surge na análise textual das proposições, dos dados e/ou das teses e na eventual captação de inferências que essas proposições podem estabelecer. Tais inferências são compreendidas pelo discurso do outro, nos dados e premissas que podem apresentar uma afirmação ou conclusão, as quais podem ser aceitas ou não. E que, em um contra-discurso, podem ser assumidas, ou contrapostas ou refutadas (Catelão, 2015, p. 2, 3).

Os interlocutores ativam mecanismos de ação/interação por causa do discurso um do outro. Conforme Weinrich (*apud* Adam, 2011, p. 293): "Todo comentário é um fragmento da ação; por menor que seja, ele modifica a situação dos dois interlocutores e engaja, dessa forma, um e outro".

Para analisarmos melhor os comentários consideramos apresentar o movimento contra-argumentativo abaixo adaptado de Adam, (Adam, 2011 Esquema 21, p. 234) com qual analisaremos, nas produções dos comentários dos alunos, a construção ou não da contra-argumentação.

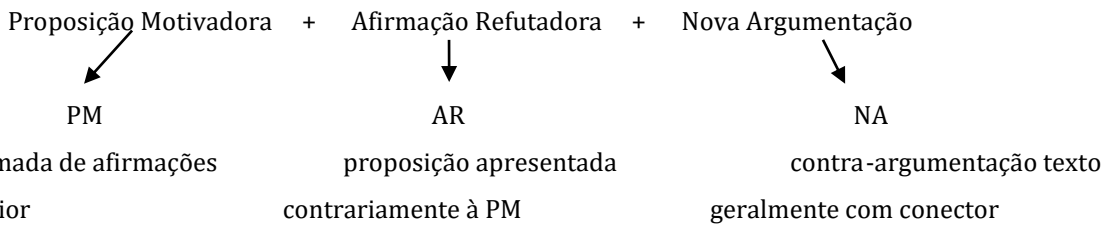


Figura 1 – Movimento contra-argumentativo (do autor, 2015)

Esse movimento contra-argumentativo: Proposição Motivadora + Afirmação Refutadora + Nova Argumentação (PM + AR + NA), está baseado na sequência: tese anterior, dados, fatos, sustentação, restrição de Adam (2011), esquema 22 (p. 214). Como afirma o próprio Adam (2011, p. 214): "o esquema não se estrutura numa ordem linear obrigatória". Foi realizada como uma simplificação do segundo nível derivado do esquema 22 (P. arg 0 e P. arg 4) e uma adaptação ao esquema 10 (Adam, 2011, p. 111).

Com referência à ligação da proposição-enunciado ao contexto anterior, no caso ao texto motivador dos comentários, preferimos estabelecer esse movimento contra-argumentativo para nos adequarmos à estrutura do gênero comentário, à escrita mais condensada e sintética dos comentários e à proposta específica da contra-argumentação nesse gênero textual.

A proposição motivadora (doravante, PM) refere-se à citação no comentário do aluno de uma das proposições sugeridas nas atividades de escrita dos comentários. A afirmativa refutadora (doravante, AR) se caracteriza como uma frase, período ou enunciado, geral e preferencialmente iniciados por um conector contra-argumentativo e que estabelece o contra-discurso, a disjunção, refutação da PA. A nova argumentação (doravante, NA) constitui a apresentação propriamente dita da contra-argumentação, pode vir ou não com a presença de conector.

Com essa proposta de percepção e escrita do movimento contra-argumentativo, pretende-se que os alunos percebam, e, principalmente, usem a contra-argumentação em seus comentários argumentativos com a utilização dos conectores para estabelecer a coesão entre as proposições utilizadas nos comentários.

4. Cada um de uma vez: organizando as sequências e os comentários - uso de conectores

Como a cada gênero corresponde uma sequência de base, o gênero discursivo comentário apresenta como dominante a sequência argumentativa. Adam, a partir de Moeschler (1985), Ducrot (1987), compreende o discurso argumentativo como uma sequência textual discursiva que se relaciona a um contra-discurso efetivo ou virtual.

Na análise da sequência argumentativa e especificamente do movimento contra-argumentativo o estudo/uso dos conectores de natureza contra-argumentativa (Adam, 2011) foi analisado em suas ocorrências e recorrências nos textos escritos por alunos.

Para tornar os comentários coesos quanto à contra-argumentação, torna-se necessário o uso dos articuladores textuais que, segundo Koch (2011, p. 133), são recursos linguísticos que promovem o encadeamento de segmentos textuais de qualquer extensão, também chamados de operadores de discurso. São expressões linguísticas que reagrupam certas conjunções de coordenação, conjunções e locuções conjuntivas de subordinação, grupos nominais ou preposicionais.

Para nossa análise, nos valemos dos conectores argumentativos, conforme Adam (2011). Segundo esse autor:

> Os conectores argumentativos associam as funções de segmentação, de responsabilidade enunciativa e de orientação argumentativa dos enunciados. Eles permitem uma reutilização de um conteúdo proposicional, seja como um argumento, seja como uma conclusão, seja ainda, como um argumento encarregado de sustentar ou de reforçar uma inferência, ou como um contra- argumento. São postos, nessa categoria, tanto os argumentativos e concessivos (*mas, no entanto, entretanto, porém, embora, mesmo que...*) quanto os explicativos e os justificativos (*pois, porque, já que, se – é que...*), [...] (ADAM, 2011, p. 189, grifos do autor).

Como Adam afirma, os conectores permitem que um argumento seja contraposto a outro ou sustente o outro, em uma reutilização de conteúdo

proposicional, mas que são encarregados de contra-argumentar ou sustentar argumentos anteriores.

Adam (2011, p. 191) relaciona os conectores em: conectores contra-argumentativos marcadores de um argumento forte: *mas, porém, contudo, entretanto, no entanto* etc. e conectores contra-argumentativos marcadores de argumentos fracos: *certamente, embora, a pesar de que, ainda que* etc.

4.1 Descrição e análise das aulas da sequência didática

Fazendo-se as adaptações necessárias ao gênero comentário e aos objetivos da intervenção, referentes ao estudo dos gêneros e da sequência argumentativa, e ao contexto sociocultural dos alunos, percebido na análise da situação, promovemos uma sequência didática como processo de intervenção.

As atividades propostas, no início da sequência didática, foram voltadas para o reconhecimento dos conceitos e características dos gêneros textuais. Logo após foram realizadas atividades para produção de comentários. As produções dos comentários foram realizadas em graus ascendentes de complexidade, partindo do menos monitorado, escrita no Facebook®, até o mais orientado, a reescrita no 2º e 3º comentários no caderno e em sala de aula.

Conforme Dolz & Scheneuwly, (s. d., 2004), com respeito aos projetos de classe, sequência didática; dos modelos teóricos interativistas (Lopes-Rossi, 2011) com relação aos projetos pedagógicos de leitura e produção de gêneros discursivos; das diretrizes dos PCN's (1998) promovemos a seguinte sequência didática em uma turma de 9 ano do ensino fundamental, de escola pública para a construção da dissertação de mestrado. A seguir passamos aos módulos da sequência didática:

SEQUÊNCIA DIDÁTICA EM TRÊS MÓDULOS

Módulo didático 1 (CONHECIMENTO E RECOHECIMENTO DO GÊNERO)

a) Atividades de reconhecimento das características dos gêneros textuais. Conceitos de suporte e do gênero comentário, em slides.

b) Apresentação e análise do gênero comentário e da intenção argumentativa presente no comentário motivador, em slides.

c) Análise, a partir de leituras, de comentários e comentários de comentários realizados no Facebook®, percebendo: 1. A sequência argumentativa; 2. Alguns elementos linguísticos .

Módulo didático 2 (PRÁTICA DE ESCRITA DO GÊNERO TEXTUAL COMENTÁRIO E ENSINO-APRENDIZAGEM DA CONTRA-ARGUMENTAÇÃO)

a) Escrita do gênero comentário no Facebook®. Reconhecimento do gênero e da própria escrita nas redes e suportes digitais (criação do grupo)

b) Estudo, análise e escrita do gênero a partir de reflexões e práticas linguístico-textuais da sequência argumentativa, conectores contra-argumentativos no gênero comentário.

c) Ensino e a aprendizagem da sequência argumentativa presente no gênero comentário.

d) Atividades de escrita e reescrita dos comentários, focando na contra-argumentação.

e) Uso de algumas proposições do comentário motivador.

f) Estudo e uso dos conectores contra-argumentativos.

Módulo didático 3 (DIVULGAÇÃO E VIVÊNCIA)

Por causa da maleabilidade do gênero textual digital e por sua peculiaridade de escrita e divulgação simultânea e prática do uso, o módulo de divulgação e vivência real com o gênero, de certa forma, já está contemplado no módulo 2, pois a escrita no grupo de discussão, já é vivência real e concreta dos objetivos de escrita da sequência argumentativa na rede social Facebook®. Bem como a escrita e reecrita em sala dos comentários.

4.2 Análise dos textos da sequência didática

A análise dos textos produzidos na sequência didática realiza-se em duas etapas: em uma faremos uma descrição quantitativa do *corpus.* Na outra etapa faremos a descrição e análises qualitativas dos comentários e do uso dos conectores contra-argumentativos.

A primeira análise trata das frequências de citação e referências que os alunos fizeram das proposições do comentário motivador. Tais proposições foram retiradas do comentário motivador e apresentadas nas atividades de produção dos comentários pelos alunos abaixo apresentadas:

Quanto aos textos produzidos pelos alunos, separamos os comentários que foram realizados no Facebook® e as duas produções realizadas em sala de aula no suporte papel, a partir de uma atividade de produção de textos.

A – comentários realizados no Facebook®,

B – primeiros comentários realizados em sala de aula no suporte papel,

C – segundos comentários realizados em sala de aula no suporte papel, estão digitadas todas as produções desses alunos que correspondem a 67 textos, *corpus* total.

Os alunos escreveram os comentários a partir de um comentário motivador , postado no Facebook, que denegria e atacava a região nordeste do Brasil e seus moradores, num processo de escrita contra-argumentativa na refutação à três proposições retiradas do comentário motivador identificadas da seguinte forma:

PA: *"Vocês deveriam parar de envergonhar o Brasil, veja quantos presidiários no Brasil são nordestinos?"*

PB*: "Vejam quanta merda vocês fazem e querem o quê? Bolsa família, vale gás, bolsa aluguel..."*

PC*: "A criminalidade em geral está uma merda por causa de vocês..."*

Onde temos:

PA: proposição A,

PB: proposição B,

PC: proposição C, dadas na atividade de produção textual.

A orientação era que, a partir do comentário motivador, os alunos refutassem uma, duas ou as três proposições. Todavia, indicamos que para um comentário mais específico e concentrado melhor seria a escolha por uma ou duas proposições.

4.5 Análise dos textos

A análise que realizamos, a partir dos comentários escritos dos alunos, tanto no suporte Facebook® quanto no suporte papel, tem como objetivo apresentar o uso das proposições selecionadas no comentário motivador nos comentários dos alunos, percebendo como se estabeleceu o movimento de contra-argumentação realizado nesses comentários. Quanto à frequência e à variedade dos 76 conectores contra-

argumentaivos, essa análise nos possibilita mensurar e determinar o uso quantitativo e diversificado dos conectores contra-argumentativos estudados e apresentados na sequência didática como estratégia de estabelecer a contra-argumentação das proposições do comentário motivador.

5. Vejamos o caminho: ao abrir os olhos

Comparamos os três textos escritos quanto à quantidade de palavras e o de conectores contra-argumentativos. Não só percebemos o alcance da sequência didática, como analisamos a utilização desses conectores nos comentários e se houve adesão à sequência argumentativa, a partir desses conectores, para a efetivação da contra - argumentação.

A seguir apresentamos uma tabela que apresenta a quantificação de uso de conectores contra-argumentativos nas três produções realizadas em relação ao número de palavras escritas e os percentuais resultantes.

A tabela nos mostra a tendência de uso de conectores entre a escrita realizada no Facebook® e os dois comentários produzidos em sala de aula

Tabela 1
Frequência palavras e conectores

	FACEBOOK	**1º COMENTÁRIO**	**2º COMENTÁRIO**
PALAVRAS	1.344	2.858	2.158
CONECTORES CONTRA ARGUMENTATIVOS	10	37	62
Percentual de conectores X total de palavras	0,7%	1,3%	2,9%

Percebemos que na produção digital (Facebook®) tanto a quantidade de palavras quanto a de conectores são menores do que a produção final escrita (2º comentário): Comentário no Facebook®, 1.344 palavras, 0.7% de conectores,
2º comentário, 2.158 palavras, 2,9% de conectores.
Tal tendência demonstra primeiro o pouco uso de palavras em um texto no suporte digital (conforme Marcuschi, 2010, p. 15) e segundo, a não preocupação em utilizar conectores contra-argumentativos para a construção argumentativa.

Nota-se no 1º comentário do suporte papel, a elevação da quantidade de palavras e um maior uso dos conectores passando de 10 (no Facebook®) para 37. Tal aumento ocorreu, provavelmente, em virtude das aulas e as orientações sobre a argumentação, a sequência argumentativa (ADAM, 2011), a análise de alguns comentários do Facebook® em sala.

Nestas aulas, conforme descrito na SD, trabalhamos principalmente a contra-argumentação e o uso ou não nos comentários dos conectores contra-argumentativos. O aumento do número especialmente das palavras surgiu pela quantidade de comentários realizados (no Facebook® foram 17, no 1º comentário, 29). Mas também o direcionamento da produção em sala de aula dos comentários, focando na contra-argumentação em três proposições do comentário motivador, como também na análise em sala dos comentários iniciais e sua construção argumentativa provocaram maior produtividade escrita.

Quanto à produção final, 2º comentário no suporte papel, temos uma queda na quantidade de palavras, em virtude também da diminuição dos comentários em relação ao 1º (1º: 29 textos, 2º: 21 textos). Percebemos que os alunos, já dominando os argumentos do comentário motivador, não necessitam de argumentos que já utilizaram no 1º comentário, mudaram o foco da contra-argumentação, passaram de uma proposição para outra ou associaram proposições de temas assemelhados.

Nota-se uma elevação bastante significativa em relação ao 1º comentário quanto ao número de conectores (1º, 37 conectores, 1,3%; 2º, 62 conectores, 2,9%), mesmo com a queda dos números de comentários analisados.

Esse aumento do uso dos conectores ocorreu precisamente porque evidenciamos, na análise dos primeiros comentários, o uso dos conectores contra-argumentativos para tornar a contra-argumentação mais efetiva e centrada na refutação das proposições do comentário motivador.

Passaremos a analisar ilustrativamnete um aluno que realizou as três produções, destacando como a contra-argumentaçãoe o uso dos conectores são percebidas nessas produções.

Este aluno inicia seu comentário no Facebook® interagindo com a comentadora do comentário motivador. Conduz o comentário para o lado das afirmações de impressões sobre a comentadora e já consegue retomar as proposições A e B. Fazendo breves refutações:

COMENTÁRIO *GF 18F*

Beatriz Lopes - você e uma garota mimada que não sabe o que diz , e fica falando besteira, a me poupe e ela diz que tem nojo dos nordestinos ela deveria era ter nojo de si própria , se ela acha que e melhor que todo mundo ela ta muito enganada, e outra não e só no nordeste que tem presidiários (PA) em todo canto tem. Ela deve se preocupar com o futuro dela e não ta falando merda. Quem recebe o bolsa família (PB) e porque precisa pois só tem aquilo para se sustentar, e muitos trabalham honestamente para botar pão na mesa todo dia

Em seu primeiro comentário em sala de aula o aluno procura utilizar as três proposições sugeridas no exercício de produção de texto. A primeira inferimos a partir da AR e da NA, que é introduzida por um conector contra-argumentativo. Segue-se, no comentário, outra sequência AR+NA.

COMENTÁRIO *1C 18F*
Beatriz Lopes. Você não sabe o que diz, Tudo que você disse no seu texto e mentira e preconseito contra o Nordestino, Pois não e so no Nordeste que tem Presidiáris (AR). E sim em todo canto (NA), Não estamos envergonhando ninguem,(AR) quem está envergonhando o Brasil e você mesmo com seu preconceito (NA).

A segunda proposição é citada explicitamente e refutada com explicações, sem o uso da sequência contra-argumentativa completa.

Quem recebe o bolsa família(PM), e porque precisa pois so tem aquilo para se sustentar, muitas pessoas trabalham onestamente para Botar pão na mesa Todo Dia (NA).

O comentário segue com a mesma estrutura:
Não e culpa dos nordestinos se a criminalidade em geral está uma merda (NA), a culpa e deles mesmo muitas Pessoas são inocentes, é nem por isso tem que aguentar disaforo de você(NA).

Segundo Passa Todo dia no jornal, Bandidos matando Pessoas inocentes na rua, pichando carros e etc (NA).

O que se percebe nesse comentário é a não presença da sequência contra-argumentativa. A sequência textual desse comentário se associa mais à uma explicação ou justificativa, do que a um discurso que se contrapõe ao outro.

E não é forçoso dizer que o não uso dos conectores contra-argumentativos influencia nessa tímida ou opaca contra-argumentação.

Caso interessante ocorre no segundo comentário desse aluno. Ao perceber que seu texto anterior, não se contrapunha ao comentário motivador, povoa o texto com conectores contra-argumentativos, aproveitando-se das aulas dadas e da relação dos conectores exposta em sala de aula.

Mesmo com esse uso, às vezes excessivo, podemos encontrar de forma mais organizada o movimento contra-argumentativo:

COMENTÁRIO *2C* 18F

Beatriz Lopes é uma garota mimada que não sabe o que diz, <u>porém</u> ela afirma que nordeste tem muitos presidiários (PM), <u>mas</u> não é so no nordes (AF) vejo em revistas, jornais é ate em Sites. Em todo canto tem (NA).

<u>Entretanto</u> ela também afirma que queremos bolsa família, vale gás, bolsa aluguel (PM). <u>Mas</u> não e bem assim (AF) muitas pessoas trabalham honestamente para botar pão na mesa todo Santo dia (NA).

Pelo comtrario a criminalidade não e por nossa causa (AF), <u>mas sim</u> por todo mundo (NA) <u>Embora</u> você não pode tar julgando os Nordestinos pois temos muito orgulho de sermos do nordeste (NA).

Afora alguns erros de ortografia e alguma dificuldade de compreensão, o texto apresenta alguns usos adequados do movimento contra-argumentativo e é rico no uso aleatório dos conectores (*porém, entretanto, pelo contrário).* Consideramos riqueza para o ensino, os usos excessivos e mesmo inadequados dos conectores, pois para o processo de escrita coesiva, é mais eficiente cortar os excessos de quem compreende a utilidade e importância dos elementos de coesão do que em textos que não apresentam esses elementos e precisam demonstrá-los.

Observa-se, na escrita desse aluno, e isso foi verificado na maioria dos textos da intervenção didática, uma evolução na abordagem das proposições, citando-as direta ou indiretamente, uso mais frequente dos conectores e um evidente e crescente uso da sequência contra-argumentativa entre a primeira produção e a segunda.

Nossa análise dos dados não se pretende exaustiva, mas indicativa de tendência, usos e principalmente demonstrativa da pertinência do ensino de escrita em um gênero que comporta uma sequência textual específica e que se constitui na estruturação dessa sequência através de elementos linguísticos discursivos.

Esses elementos linguístico-discursivos, os conectores, não só estabelecem uma coesão entre as partes do texto ou da sequência, mas atribuem e constituem nesses textos uma contra-argumentatividade plenamente detectável. Conduzindo para uma proposta analítica de intervenção didática, que pode ser ensinada e eficiente num processo de produção de textos que não se conclui com a escrita de três produções e análise de algumas.

6. Conclusão

Como fazer com que os alunos escrevam utilizando os conhecimentos que possibilitem a eles escritas mais produtivas e eficientes, quando delas precisarem?

Como tornar o ensino-aprendizagem da escrita argumentativa mais prático e compreensível ao aluno, incentivando-o a escrever num processo evolutivo, utilizando os mecanismos linguísticos discursivos ensinados em sala de aula?

Propomos uma sequência didática voltada para escrita argumentativa não dissociada do ensino de gêneros, nem dos suportes e principalmente de uma escrita que se possa constituir no ensino da contra-argumentação. O ensino da escrita da argumentação e dos conectores é bastante complexo por envolver aspectos que muitas vezes estão para além do ensinar e do aprender. Está no âmbito do querer. E o querer pode ser incentivado ou instigado.

Pensando nisso, iniciamos nossa proposta com a escolha dos meios para proporcionar uma escrita mais próxima do aluno e que possa ser mais acessível, a partir de uma sequência didática. Indicamos um ensino-aprendizagem de escrita articulado e integrado: gênero textual, suportes que influenciam a escrita dos gêneros, sequência textual predominante do gênero, categorias teóricas linguísticas que

constituem a sequência, focando na contra-argumentação a partir de conectores contra-argumentativos.

Também indicamos utilizar os meios digitais como incentivador e promotor de escritas que devem passar para a escrita em suportes outros, como o papel. O que percebemos é que a leitura e a análise dos textos dos alunos em sala de aula, com a participação na análise dos textos dos colegas, funciona na medida em que os alunos tomam consciência do processo de escrita dele e dos colegas. A utilização desses meios para detecção de processos de escrita coesiva, como é o caso dessa proposta, apresenta-se bastante eficiente e acessível ao professor tanto quanto aos recursos utilizados, quanto em relação ao tempo de correção em uma sala de aula.

Outro aspecto a ser considerado se refere às limitações ao uso dos conectores em alguns textos dos alunos, especialmente ao uso não produtivo deles. Por exemplo, o uso de um conector contra-argumentativo, quando as proposições não tem caráter de refutação. A análise desses textos especificamente no uso dos conectores em sala de aula possibilita um rumo de correção. Discutindo com os alunos as possibilidades de uso dos conectores mais adequados à relação entre as proposições.

Por fim, para o trabalho com a argumentação e a contra-argumentação sugerimos o trabalho associados a gêneros textuais que os alunos possam manipular fora da sala de aula e que também se possa reconhecer a sequência textual argumentativa.

Com isso, indicamos e assimilamos os esquemas de Adam como procedimento teórico metodológico para esse ensino da argumentação e da sequência argumentativa.

Referências bibliográficas:

Adam, J.-M. (2011). *A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos.* (2.ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.

Adam, J.-M. & Heidemann & U., Maigueneau, D. (2010). *Análises textuais e discursivas: metodologias. Análises textuais e discursivas: metodologia e aplicações*. São Paulo: Cortez Editora.

Brasil, Ministério da Educação (1998). Parâmetros curriculares nacionais – Ensino fundamental– *Língua Portuguesa*. Brasília: SEF/MEC.

Cereja, R. W. & Magalhães, T. C. (2013). *Português:* linguagens (9.ª ed.). São Paulo: Saraiva Editora.

Dolz, J., & Schneuwly, B. (s.d.). Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. *Revista Brasileira de Educação, 11.*

Dolz, J., & Schneuwly, B. (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: São Paulo: Mercado de Letras.

Ducrot, O. *Argumentação retórica e argumentação linguística.* Disponível em: <http://www.letras.ufscar.br/linguasagem/edicao02/02t_od.php>. Acesso em: 17 jun. 2015

Koch, I. V. (2002). *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto Editora.

Koch, I. V. (2011). *Desvendando os segredos do texto* (7.ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.

Koch, I. V. (1990). *A coesão textual*. São Paulo: Contexto Editora.

Lopes-Rossi, M. A. G. (2011). Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In A. M. Karwoski, K. S. Brito, & B. Gaydezka (orgs), *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. (4.ª ed., pp. 69–81). São Paulo: Parábola Editorial.

Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.

Marcuschi, L. A. (2001). *Da fala para a escrita: atividades de retextualização* (2.ª. ed.). São Paulo: Cortez Editora.

Marcuschi, L. A. (2007). Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In A. P. Dionísio, A. R. Machado, & M. A. Bezerra (Orgs.), *Gêneros Textuais & Ensino.* (pp. 19-36). Rio de Janeiro: Lucerna Editora.

Marcuschi, L. A., & Xavier, A. C. (2012), (Org.). *Hipertexto e gêneros digitais*: novas formas de construção de sentido (3.ª ed.). São Paulo: Cortez Editora.

Perelman, C. & Olbrechts- Tyteca, L. (2014). *Tratado da argumentação: a nova retórica*. São Paulo: Martins Fontes Editora.

Plantin, C. (2008). *A argumentação*. Trad. Marcos Marcionillo. São Paulo: Parábola Editorial.

A MEDIAÇÃO NO ENSINO DA ESCRITA ARGUMENTATIVA: IMPRECISÕES E AMPLIAÇÕES NO DIZER DO ALUNO

Sílvia Galesso Cardoso
USP - Faculdade de Educação - Dep. Psicologia e Educação. silviagalesso@gmail.com. São Paulo, Brasil.

Resumo:

Este artigo é parte de um estudo de doutorado em andamento, interessado em produzir conhecimento sobre a mediação do professor no ensino da escrita argumentativa, com apoio das contribuições sociointeracionistas e esquizoanalíticas, na tentativa de traçar campos que deem visibilidade para as potências engendradas nessa experiência com o escrever.

O recorte aqui proposto tem a intenção de investigar os efeitos da interação desta pesquisadora-professora nas produções de texto de um aluno em torno de quatro temas que têm em comum o uso de termos imprecisos, como "positivo", "negativo", "importante", "essencial". São expressões apropriadas para expor opinião, mas, sem serem acompanhadas por definições ou justificativas, tornam-se vagas, vazias de sentido, uma vez que podem dizer tudo e, por isso, não dizem nada. Conseguir encontrar expressões mais precisas e significativas, bem como relacionar fatores e aprofundar as análises passa a ser um objetivo do trabalho dialógico com esse aluno, a fim de que tire mais proveito dos recursos argumentativos e, assim, amplie o que tem a dizer.

Nos textos produzidos ao longo do processo, fica perceptível a compreensão maior do aluno sobre os fatos discutidos e a ampliação de suas estratégias para expressar-se, embora ele continue apegado a fórmulas, à segurança da tarefa e não ouse muito nem em termos linguísticos nem ideológicos.

Palavras-chave

escrita argumentativa; reescrita; mediação.

O contexto

Em meados dos anos 1970, no Brasil, evidenciou-se uma crise na linguagem dos jovens, denunciada pela mídia, pela academia e pelos conselhos de educação em relação ao uso inadequado do português escrito pelos estudantes brasileiros (Rocco, 1981; Soares, 1978). A medida mais imediata às críticas foi adotar a redação como requisito obrigatório dos exames vestibulares brasileiros. Era possível prever que essa medida teria como efeito a inclusão do ensino sistemático de redação nas escolas, mas havia dúvidas de que ela seria suficiente para conduzir os estudantes a um desempenho linguístico pleno.

Foi nessa mesma época que chegaram no Brasil as produções de Piaget, nos anos 1980, e as de Vigotski e Bahktin, nos anos 1990. Cresce, então, a influência das teorias de aprendizagem que consideram a leitura e a escrita como linguagem, como prática social e, nas escolas, o ensino dessas habilidades passam a se centrar nos gêneros literários. É a partir dos anos 90 também que a maioria dos exames para entrada nas universidades brasileiras adota a dissertação como gênero para a prova de redação.

Entretanto, o que tem sido comprovado pela produção acadêmica desde então (Brito, 2004; Castaldo, 2009; Costa Val, 2006; Esvael, 2011; Pécora, 1980; Ramos, 2009; Rocco, 1981) é que a dissertação do vestibular não tem funcionado como uma situação sociocomunicativa que propicia a expressividade no uso da língua, devido à preocupação do candidato em ser bem avaliado, em agradar seu corretor e comprovar o domínio de uma forma, e não fazer do texto um espaço que possibilite a mobilização de sentido e a construção de significados - postura reforçada também pela abordagem esquemática, objetiva e impessoal da maioria dos cursinhos, escolas e livros didáticos para ensinar esse gênero textual.

Quando nem a motivação nem o contexto da prática de escrever são considerados, a escrita é desvinculada de sua enunciação e se restringe a uma tarefa a ser cumprida. Com isso, os alunos não chegam ao domínio da língua e, mais grave do que isso, deixam de aproveitar a potencialidade de expressão e invenção da escrita.

Para o exercício da escrita deixar de ser mero exercício escolar, a partir de esquemas determinados por manuais didáticos, e passar a ser experiência expressiva e inventiva, a interação do professor com o aluno no processo de aquisição e desenvolvimento da escrita parece ser um caminho promissor.

A prática

Este artigo é parte do meu estudo de doutorado em andamento, interessado em produzir conhecimento sobre a mediação do professor no ensino da escrita, a partir da análise de produções textuais dissertativas de alunos vestibulandos e de suas reescritas junto a esta pesquisadora, em um processo de trabalho desenvolvido ao longo de um ano. O recorte aqui proposto tem a intenção de investigar os efeitos da interação da professora nas reescritas de um desses alunos, aqui denominado Victor.

Quando começou a ter aulas particulares comigo, em fevereiro de 2014, Victor tinha 17 anos e se preparava para prestar Fuvest, processo seletivo para estudar na Universidade de São Paulo, curso de Engenharia Civil.

O trabalho desenvolvido durou até dezembro de 2014, com encontros semanais de uma hora e meia, em que se analisava a dissertação do aluno feita em casa a partir de uma proposta dada pela professora na aula anterior. Depois da leitura em voz alta e dos comentários trocados, o aluno, com a ajuda da professora, reescrevia o que achava necessário para o texto ganhar coerência, clareza, adequação ao tema e força argumentativa.

Nesta comunicação, apresentarei 3 temas de redação desenvolvidos por Victor que têm em comum o uso de termos imprecisos, como "positivo", "negativo", "importante", "essencial"... São expressões apropriadas para expor opinião, mas, sem serem acompanhadas por definições ou justificativas, tornam-se vagas, vazias de sentido, uma vez que podem dizer tudo e, por isso, não dizem nada.

Logo nos primeiros textos produzidos por Victor, os termos "positivo" e "negativo" aparecem como recurso do aluno para avaliar os temas. É uma estratégia válida, pois evidencia a preocupação do aluno em contemplar diferentes pontos de vista ou facetas da problemática em questão. Mas, ao mesmo tempo, não se mostra muito eficaz, porque generaliza demais, faz um levantamento de aspectos, mas sem identificar o que há em comum entre eles, em que consistiria a positividade ou negatividade, em quais fundamentos lógicos, valores, conceitos estariam embasados. Os termos "é importante", "é essencial" também caracterizam alegação, trazem um tom assertivo próprio a textos opinativos, mas não bastam por si, precisam ser complementados com alguma circunstância: para quê? Para quem? Em quê? Conseguir encontrar expressões mais precisas e significativas, bem como relacionar fatores e aprofundar as análises passam a ser objetivo do trabalho dialógico com esse aluno, a

fim de que Victor tire mais proveito dos recursos argumentativos e, assim, amplie não só as estratégias disponíveis para dizer, mas o que tem a dizer.

Passado um mês de aula, a professora propõe o tema da UNESP 2008, "É preciso ser famoso?". Esse tema é produtivo tanto por sua atualidade como pela coletânea de textos oferecida, cujos excertos tendem a responder "não" à pergunta proposta e o desafio, então, passa a ser encontrar contrapontos e ressalvas que descolem a argumentação do aluno do conjunto de textos selecionados pela banca, de modo a diferenciá-lo da grande maioria, que incorpora, sem grandes questionamentos, a tendência argumentativa da proposta.

A professora lê a coletânea com o aluno, problematiza o tema e dá o desafio de o aluno tentar criar uma ressalva a partir do conceito de fama, algo como: a fama como exposição da vida particular é desnecessária, mas a fama como reconhecimento de um trabalho que beneficia o bem comum, que deixa um legado, merece ser incentivada; ou apontar os atrativos da fama para compreender sua busca na contemporaneidade. Na semana seguinte, o aluno traz seu texto:

Fama Desnecessária

Notoriedade. Prestígio. Glória. Esses são os objetivos de várias pessoas, as quais, muitas vezes, acreditam que para haver sucesso, a fama é indispensável. Contudo, ser famoso nem sempre está relacionado a aspectos positivos.

É verdade que ser uma celebridade tem o lado bom, como ter privilégios em certos lugares, acesso a áreas VIPs. Por isso, a glória é almejada por muitos, capazes de fazer loucuras para alcançar sua meta. Em alguns casos, principalmente artistas e jogadores de futebol, buscam a fama como forma de reconhecimento de seu trabalho.

Entretanto, a notoriedade não está, necessariamente, atrelada a pontos positivos. Muitas celebridades sofrem com a fama, uma vez que são assediadas em todos os lugares que frequentam, perseguidas por paparazzis que expõem a privacidade, são alvos de muitas críticas. Com isso, a vida particular dessas pessoas acaba se misturando com o trabalho e torna-se algo público. Além disso, muitas pessoas fazem qualquer coisa para terem seus nomes conhecidos, envolvendo-se em escândalos, criando polêmicas desnecessárias a respeito de outros famosos e praticando vandalismo, como Eróstrato, que incendiou o templo de Ártemis em 356 a.C.

Portanto, não é preciso ser famoso nem buscar a fama a qualquer custo, pois, muitas vezes, ela representa algo negativo. É possível ser bem sucedido e ter reconhecimento sem ser uma celebridade e ter a vida particular exposta.

Para fechar o parágrafo de introdução, Victor indica que haveria pontos negativos em ser famoso, como uma forma de adiantar para seu leitor sua tese, explicitada na conclusão. A professora reconhece o esforço do aluno em estabelecer

uma linha de raciocínio coerente, mas relê esse período final da introdução e o primeiro período da conclusão, para mostrar-lhe como ele identifica a perda da privacidade como o lado negativo da fama, mas não consegue explicitá-la, por utilizar expressões vagas nas orações que evidenciam a tese. Assim, a professora indica ao aluno que a saída seria reformular essas frases com a delimitação, a especificação da negatividade. Ela propõe alguma coisa parecida com: não é preciso buscar a fama quando ela representa perda de privacidade. O último período da conclusão traz a possibilidade de se ser bem-sucedido sem ser celebridade e sem ter a vida particular exposta, ou seja, deixa implícito que haveria diferença entre ser bem-sucedido e ser famoso - mas qual seria a diferença? A professora mostra que não fica clara essa distinção no texto e provoca Victor: estar disposto a tudo para ganhar notoriedade é válido? Quais as consequências, os problemas dessa postura, não só no plano individual mas no social também?

O aluno esforçou-se para responder ao desafio proposto pela professora de criar uma diferenciação conceitual, mas não deu conta de explicitá-la com clareza. Com essas questões, vamos à reescrita.

Fama Desnecessária

Notoriedade. Privilégios. Riqueza. Esses são os objetivos de várias pessoas, as quais, muitas vezes, acreditam que, para atingir o sucesso, a fama é indispensável. Contudo, a fama não acrescenta valores à sociedade nem é essencial para o indivíduo.

É verdade que ser uma celebridade tem o lado bom, como obter privilégios em certos lugares e acesso a áreas VIPs, além de ganhar dinheiro com a exposição de sua imagem. Por isso, a glória é almejada por muitos. Entretanto, alguns são capazes de fazer loucuras para alcançarem suas metas, envolvendo-se em escândalos, criando polêmicas desnecessárias a respeito de outros famosos e praticando vandalismo, como Eróstrato, que incendiou o templo de Ártemis em 356 a.C.

Ademais, muitas celebridades sofrem com a fama, uma vez que são assediadas em todos os lugares que frequentam, perseguidas por paparazzis que expõem a privacidade e são alvos de muitas críticas. Com isso, a vida particular dessas pessoas acaba se misturando com o trabalho e torna-se pública. Assim, esquece-se de que o prestígio advém do trabalho e sua consequente contribuição social e, não, da exposição de questões pessoais. A prova disso são os vários estudiosos que ganham Prêmio Nobel por beneficiarem o progresso da humanidade.

Portanto, não é preciso ser famoso nem buscar a fama a qualquer custo. É possível ser bem sucedido e ter reconhecimento sem ser uma celebridade e ter a vida particular exposta. Mais do que isso, é necessário, para a formação de uma sociedade séria, que o sucesso seja fruto de feitos relevantes.

Na reescrita, então, o aluno, no lugar da ressalva mal definida, explicita a tese, delimitada a partir da conversa que tivemos sobre os efeitos desse fenômeno da celebridade não só atingirem o indivíduo, com a perda da privacidade, mas a sociedade em geral, por uma tendência à superficialidade.

Na conclusão, a professora sugere que o aluno exclua a parte genérica do primeiro período e acrescente, ao fim da conclusão, a perspectiva mais social sobre o tema. Ele escreve que o sucesso ser decorrência de um feito relevante é condição para a constituição de uma sociedade "séria" - esse termo não parece ser o mais esclarecedor para a professora, mas o aluno explica que sua escolha tinha intenção de apontar para a superficialidade, a irrelevância da celebridade em comparação com o reconhecimento dos benefícios sociais de um legado. A professora se contenta.

Passadas três semanas, a professora propõe que Victor escreva sobre vaidade masculina. Esse tema promove boas discussões, pois parte de um comportamento aparentemente inofensivo e despretensioso para chegar em tendências e valores que envolvem a sociedade atual. Na proposta já há um caminho possível para estruturar o texto e a argumentação, a fim de que o aluno use os recursos aprendidos em aula (tipos de início e de argumentação) e faça uma redação indutiva, em que a tese só apareça na conclusão, diferente do esquema para dissertações mais utilizado nas escolas e cursinhos, em que o texto dedutivo prepondera.

O aluno apresenta seu texto na aula subsequente:

O termo "metrossexual" tem origem na junção das palavras "metropolitano" e "sexual" e é uma expressão utilizada para designar um homem urbano excessivamente preocupado com a aparência.

A vaidade é uma característica importante em vários aspectos, tanto para mulheres, quanto para homens. Muitas vezes, ela é um fator para a satisfação própria, ou seja, uma maneira de elevar a auto-estima do indivíduo, que se sente bem por estar arrumado. Além disso, o cuidado com a aparência é essencial nos ambientes de trabalho e nas entrevistas de emprego, já que uma pessoa atraente provoca boas impressões naqueles que frequentam o local de negócios, sejam chefes ou funcionários, tendo, assim, melhores oportunidades de trabalho. Do mesmo modo, a boa aparência é fundamental nas relações interpessoais, uma vez que desperta uma empatia mais imediata.

Entretanto, a vaidade está diretamente ligada a mídia, que impõe padrões de beleza, os quais muitas vezes não são o "padrão". Para isso, são oferecidos serviços e produtos de beleza - tratamentos de cabelo, maquiagens, entre outros - possibilitando o público alvo atingir (deixa em branco porque não encontra como finalizar a frase). Dessa maneira, a indústria da vaidade dissemina pela sociedade a mentalidade que o "parecer" é mais importante que o "ser".

Portanto, a vaidade é essencial. Contudo, quando ela se torna uma preocupação excessiva, passa a ser algo fútil e superficial.

No segundo parágrafo, Victor levanta a importância da vaidade e consegue ir além de uma listagem, ao explicar o funcionamento desses fatores em relação à vaidade, o que já pode ser considerado um avanço para a qualidade argumentativa do aluno.

Conclui expondo uma tese com ressalva: vaidade é essencial, contudo, quando se torna preocupação excessiva, é fútil. Ainda que seja possível perceber a tentativa do aluno em definir melhor a ressalva, por meio da conjunção "quando", os termos genéricos "essencial" e "excessivo" podem ser esmiuçados para a ideia ganhar clareza e coerência com a argumentação.

O aluno volta ao texto para os ajustes necessários.

O termo "metrossexual" tem origem na palavra "metropolitano", visto que é uma expressão utilizada para designar um homem urbano, o qual, em contato com os novos serviços e produtos oferecidos pela cidade, torna-se excessivamente preocupado com a aparência.

A vaidade é uma característica importante em vários aspectos, não só para mulheres, mas também para homens. Muitas vezes, ela é um fator para a satisfação própria, ou seja, uma maneira de elevar a autoestima do indivíduo, que se sente bem por estar seguro com sua imagem. Além disso, o cuidado com a aparência é essencial nos ambientes de trabalho e nas entrevistas de emprego, já que uma pessoa atraente provoca boas impressões naqueles que frequentam o local de negócios, sejam chefes ou funcionários, tendo, assim, melhores oportunidades de trabalho. Do mesmo modo, a boa aparência é fundamental nas relações interpessoais, uma vez que desperta uma empatia mais imediata, o que facilita o sucesso nos relacionamentos afetivos. Diante disso, a concepção de que os homens deveriam ser brutos e não se preocupar com a estética está obsoleta na sociedade atual.

Entretanto, a vaidade está diretamente ligada à mídia, que impõe padrões de beleza, os quais muitas vezes não são os mais observados no cotidiano. Para isso, são oferecidos serviços e produtos de beleza - tratamentos de cabelo, maquiagens, entre outros - de modo a possibilitar o alcance das referências estipuladas pelos veículos de comunicação. Essa pressão atingiu o público masculino, que cada vez mais dá maior atenção à beleza exterior. Dessa maneira, a indústria da vaidade dissemina pela sociedade a mentalidade que o "parecer" é mais importante que o "ser", isto é, valoriza-se a aparência em detrimento da personalidade.

Portanto, a vaidade é essencial para a autoconfiança e para o êxito no campo social. Contudo, quando ela passa a preponderar sobre valores éticos e investimentos da cidadania, como é o caso do metrossexualismo, passa a ser fútil.

A professora fala para o aluno que seria possível justificar que a vaidade é essencial retomando ideias do 2º parágrafo, mas agora a partir dos conceitos trazidos pelos exemplos. Ele consegue defini-los. Logo depois, fica uns minutos olhando para o texto, como se buscasse uma saída para o último período, e fala que não sabe como resolver aquele trecho. A professora propõe que ele substitua "preocupação excessiva" por uma definição das circunstâncias que caracterizariam esse excesso e que seriam o contrário, de certa maneira, da futilidade. O aluno faz isso e inclui o metrossexualismo nessa explicação, o que melhora a unidade do texto.

Já para o meio do segundo semestre, a professora sugere o tema de 2005 da Universidade Mackenzie, sobre Medo, na linha dos temas existenciais, que exigem abstrair mentalmente conceitos a partir de realidades concretas e debater sobre a existência humana. Com essa proposta, ela tinha o intuito de estimular o pensamento conceitual do aluno e, por consequência, elevar a linguagem escrita dele a um nível de maior complexidade. A coletânea trazia ideias opostas sobre o sentimento e exigia do aluno considerar diferentes pontos de vista em sua argumentação.

A professora e o aluno leem a coletânea juntos e discutem principalmente a relação de oposição entre o texto III e o IV: a professora pergunta quando o medo poderia ser companheiro e em que situações ele não serviria de apoio. Victor responde que o medo poderia ser uma forma de proteção mas também um conformismo, uma falta de atitude. A professora encoraja o aluno a construir seu texto a partir dessa definição. No encontro seguinte, Victor, antes de ler seu texto, fala que não sabia se tinha ficado bom, porque não tinha certeza de ter conseguido fazer a contra-argumentação sem cair em ambiguidade. Eles vão ao texto:

Medo. Um sentimento comum a todas as pessoas do mundo que, por várias razões e intensidades, faz parte do cotidiano de cada indivíduo. É verdade que sentir medo é importante, visto que evita, muitas vezes, situações de risco. Contudo, a fobia exagerada é prejudicial, podendo causar transtornos à vida das pessoas.

Quando crianças, sempre ouvimos os adultos falando que devemos enfrentar nossos medos. A superação de fobias é necessária na formação pessoal, para que, futuramente, ela não se torne um trauma, que deixa o indivíduo paralisado.

Não se pode negar que o medo, em certas ocasiões, é um orientador e protetor. Em casos, como andar sozinho em um bairro violento, nos quais as pessoas correm perigo, sentir-se amedrontado e receoso pode salvar a vida.

Entretanto, o excesso de medo pode prejudicar os indivíduos. Muitas vezes o receio da mudança atrapalha decisões e impede uma melhora, seja na troca de colégios,

investimentos comerciais. Além disso, medos fúteis são capazes de inibir o raciocínio de uma pessoa, fazendo-a tomar medidas ilógicas.

Portanto, apesar da capacidade protetora do medo, é preciso não se deixar levar por ele. É preciso arriscar para que se obtenha melhoras. Caso contrário, permaneceremos incapazes de tomar atitudes importantes e escravos do medo.

A tese apresentada na introdução já está mais bem definida, delimitando em que circunstância o medo é benéfico ou prejudicial e por quê, sem se apoiar em generalizações. O comentário da professora faz o aluno ficar contente e aliviado.

A conclusão está coerente com a argumentação, retoma a ideia trazida pelo contra-argumento e usa o recurso de ressalva, mas ainda restam imprecisões: obter melhoras em quê? Atitudes importantes para quê? O aluno concorda que é possível aperfeiçoar esse final.

Partem para a reescrita dos trechos mais frágeis.

Medo. Um sentimento comum a todas as pessoas do mundo que, por várias razões e com diferentes intensidades, faz parte do cotidiano de cada indivíduo. É verdade que sentir medo é importante, já que evita, muitas vezes, situações de risco. Contudo, a fobia exagerada é prejudicial, na medida em que causa transtornos à vida das pessoas.

Quando crianças, sempre ouvimos os adultos falando que devemos enfrentar nossos medos imaginários, uma vez que, por terem passado por isso, sabem que a superação de fobias é necessária na formação pessoal, para, futuramente, elas não se tornarem um trauma capaz de paralisar o indivíduo.

Não se pode negar que o medo, em certas ocasiões, é um orientador e protetor. Em casos nos quais as pessoas correm perigo, como andar sozinho em um bairro violento, sentir-se amedrontado e receoso pode salvar a vida, pois estipula parâmetros sobre qual a conduta mais segura a seguir.

Entretanto, o excesso de medo pode prejudicar os indivíduos. Muitas vezes o receio de enfrentar as dificuldades atrapalha decisões, isola o indivíduo e impede uma evolução, seja na vida pessoal ou profissional. Diante disso, torna-se imprescindível o encorajamento, no intuito de não se ficar submetido a uma sensação de impotência frente aos obstáculos do dia a dia.

Portanto, apesar da capacidade protetora do medo, é preciso não se deixar levar por ele. Deve-se arriscar, praticar o destemor para usufruir de uma vida com mais liberdade. Caso contrário, permaneceremos escravos do medo e restritos a reações de autoproteção.

No parágrafo final, Victor consegue esclarecer o que queria dizer com "obter melhoras" depois de a professora questionar como ficava a vida diante de tanto medo e ele chegar ao conceito de aprisionamento e, então, à falta de liberdade. O aluno tem dificuldade em definir as "atitudes importantes" e, frente a seu impasse, a interlocutora propõe ao aluno ir não para o que se é incapaz de fazer quando se tem

pavor, mas para o que tende a acontecer quando se perde o controle da vida. Com essa mediação, o aluno alcança a ideia de impulso, reação automática, proteção à própria vida.

Pistas, aberturas e apostas

O diálogo estabelecido com o texto pela mediação da professora funcionou como um dispositivo para o aluno ganhar autonomia na escrita, porque, ao ler seu texto em voz alta, ele escutava o que escrevia, conscientizava-se da sua fala e exercitava sua criticidade como leitor de si próprio, além de repensar argumentos e buscar formas de expô-los a partir dos questionamentos da interlocutora. Embora o trabalho não tenha sido suficiente para Victor conquistar completa independência no uso da língua, o apoio a fórmulas e a definições imprecisas torna-se menos frequente.

As ideias vagas, quando esclarecidas, aproximaram o texto daquilo que o aluno pretendia dizer mas não tinha as palavras ou a clareza para formular e, com isso, suas possibilidades de expressão se expandiram. Muitas vezes as imprecisões nos textos de Victor eram resultantes da dificuldade em identificar pontos em comum entre os exemplos levantados e em transitar entre a especificidade concreta do exemplo e sua abstração em valores, discursos, ideologias, hegemonias. Essa dificuldade não foi superada por Victor, mas foi combatida, muito com a intermediação da professora: apontando uma solução, indicando uma saída, propondo um caminho, o professor oferece meios para o aluno refletir sobre o que e como escreveu, assumir-se como leitor de si mesmo e encontrar palavras e formas de refinar sua produção.

O professor, na interação com o aluno, precisa estar atento à sua atuação, para não a reduzir a uma transferência de conhecimento. Funcionar como mediador é um desafio, porque, para respeitar o processo de maturação das capacidades do aluno, a interferência deve ser menos uma imposição, uma transposição de conhecimento, e mais um incentivo à hesitação, um encorajamento a se arriscar, um convite à reflexão.

A interação do professor com o aluno em atividades de reescrita parece ser um dispositivo promissor para tal finalidade e merece mais investigações, embora, por certo, não seja o único. Um campo está aberto a experimentações, a novas configurações que oportunizem o exercício de escrever como produção de si e do mundo.

Referências bibliográficas:

Bakhtin, M. (2013). *Questões de estilística no ensino da língua*. São Paulo: Editora 34.

Benveniste, E. (1988). *Problemas de linguística geral I* (2.ª ed.). Campinas: Editora Pontes.

Bondía, J. L. (2002). Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista Brasileira de Educação*, *19*, 20-28.

Brito, C. (2004). *Escrita no vestibular: quando o sujeito (des)aparece*. Dissertação de mestrado. Campinas: Unicamp.

Castaldo, M. (2009) *Redação no vestibular: a língua cindida.* Tese de doutorado. São Paulo: USP.

Costa Val, M. (2006). *Redação e textualidade* (3.ª ed). São Paulo: Martins Fontes.

Deleuze, G. (2013). *Conversações* (3.ª ed.). São Paulo: Editora 34.

Deleuze, G. (2006). *Crítica e clínica* (2.ª ed.). São Paulo: Editora 34.

Deleuze, G., Guattari, F. (1995). *Mil Platôs – capitalismo e esquizofrenia* (*vol. 1*, 2.ª ed.). Rio de Janeiro: Editora 34.

Esvael, E. (2011). *A construção do ponto de vista dominante na escrita de pré-universitários*. Tese de doutorado. São Paulo: USP.

Ferreiro, E. (2013). *O ingresso na escrita e nas culturas do escrito: seleção de textos de pesquisa*. São Paulo: Cortez.

Fiad, R. (2013). Reescrita, dialogismo e etnografia. *Linguagem em (Dis)curso*. Tubarão, SC, 13 (3), 463-480.

Foucault, M. (1995). O sujeito e o poder. In P. Rabinow, & H. Dreyfus, *Michel Foucault. Uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica* (pp. 231-249). São Paulo, Forense Universitária.

Geraldi, J. W. (1997). *Portos de Passagem* (4.ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Geraldi, J. W. (1984). *O texto na sala de aula* (2.ª ed). Cascavel: Assoeste.

Góes, M. C. (1996). A criança e a escrita: explorando a dimensão reflexiva do ato de escrever. In A. L. Smolka, & M. C. GÓES (orgs), *A linguagem e o outro no espaço escolar: Vygotsky e a construção do conhecimento* (5.ª ed.). Campinas: Papirus.

Grillo, S. (1995). *Escrever se aprende reescrevendo: um estudo da interação professor/aluno na revisão de textos.* Dissertação de mestrado. Campinas: Unicamp.

Guattari, F., & Rolnik, S. (2005). *Micropolítica: cartografias do desejo* (7.ª ed.). Petrópolis: Vozes.

Jesus, C. (1995) *Reescrita: para além da higienização*. Dissertação de mestrado. Campinas: Unicamp.

Passos, E., Kastrup, V., & Escóssia, L. (Orgs) (2009). *Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade.* Porto Alegre: Sulina.

Pécora, A. (1999). *Problemas de redação* (5.ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Petit, M. (2009). *A arte de ler ou como resistir à adversidade*. São Paulo: Editora 34.

Possati, J. (2013). *A reescrita dialógica.* Dissertação de mestrado. Campinas: Unicamp.

Ramos, R. (2009). *As relações entre Éthos e Páthos em redações de vestibulandos*. Dissertação de mestrado. São Paulo: USP.

Rocco, M.T. (1981). *Crise na linguagem: a redação no vestibular*. São Paulo: Editora Mestre Jou.

Rolnik, S. (1989). *Cartografia sentimental: transformações contemporâneas do desejo*. São Paulo: Estação Liberdade.

Rolnik, S. (1992). " À sombra da cidadania: alteridade, homem da ética e reinvenção da democracia". in: http://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/Textos/SUELY/homemetica.pdf

Vita, E. (2006). *O sujeito, o outro e suas relações com o texto na revisão de textos escolares*. Dissertação de mestrado. São Paulo: USP.

Vygotsky, L. (1991). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. (1998). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

SIMPÓSIO

38

RESGATE DA LITERATURA ORAL: DO CONTO À FANZINAGEM!

Andrea Gomes Barbosa
IFF – Instituto Federal Fluminense, NUPPED/IFF. andrea.barbosa@iff.edu.br. Macaé, Brasil.

Resumo:

As políticas educacionais têm implementado ações que visem acolher no âmbito escolar as experiências culturais dos alunos. Os Parâmetros Curriculares Nacionais destacam a necessidade do levantamento e valorização das formas de produção cultural mediadas pela tradição oral. Segundo os PCN's (1998, p.156), a valorização dessas vozes no cotidiano da escola implica pesquisas de cunho literário e também junto à comunidade, por meio de depoimentos que muitas vezes não têm registros nas escritas de nossas histórias. O projeto **Resgate da Literatura Oral: do conto à fanzinagem!** tem por objetivos resgatar a literatura de Tradição Oral e investigar o uso do fanzine como ferramenta pedagógica. Possui um enfoque qualitativo tendo como metodologia a pesquisa-ação. Os alunos realizam pesquisas relacionadas ao tema em suas comunidades, levam o resultado à escola, fazem a transposição do código oral para o escrito, e, após a transcriação, retornam a produção final à comunidade. A composição final compreende o registro de coletânea de narrativas e a socialização do material produzido é feita através de círculos de leitura, roda de contação de histórias ou lançamento de revista. Destaca-se a parceria estabelecida com o projeto de extensão **IFFanzine**. O mesmo auxilia na etapa de transposição artística das narrativas recolhidas, fornecendo técnicas de criação, ilustração e edição de revistas artesanais. Dessa parceria, nasceu a ***Traços de Memória*** que está em sua terceira edição. Produzida com base no material coletado, o fanzine tem levado a todo país, de forma artística, os causos, contos, lendas e relatos de memória das comunidades atendidas.

Palavras-chave

Tradição e memória; literatura oral; narração de histórias; fanzine.

Introdução:

1.1 O resgate

As políticas educacionais têm implementado, nos últimos anos, ações que visem acolher no âmbito escolar as experiências culturais dos alunos. Em 1997, os Parâmetros Curriculares Nacionais já tratavam do tema Pluralidade Cultural, destacando a necessidade do levantamento e valorização das formas de produção cultural mediadas pela tradição oral. Segundo os PCN's (1997) a linguagem oral pressupõe a investigação das histórias orais em diferentes épocas e contextos, como transmissoras de uma determinada cultura, tendo em vista preservar e reinventar valores, normas e costumes no interior daquele grupo social. Daí a sua relevância para a configuração de nossa memória e identidade. Entretanto, é certo que a memória de um povo, muitas vezes, acaba desvinculada do currículo formal ou, quando nele está, não é levada em consideração nas sequências didáticas que, efetivamente, chegam à sala de aula. Isto fica claro quando o Mec afirma que "frequentemente esse processo complexo presente na vida brasileira é ignorado e/ou descaracterizado. Na escola, onde a diversidade está presente diretamente naqueles que constituem a comunidade, essa presença tem sido ignorada, silenciada ou minimizada". Ainda, segundo o Mec (1997), a valorização dessas vozes no cotidiano da escola implica pesquisas de cunho literário e também junto à comunidade, por meio de depoimentos que muitas vezes não têm registros nas escritas de nossas histórias. Tratar da tradição oral de diferentes grupos étnicos e culturais terá, assim, tanto um sentido de exploração de linguagem quanto de conhecimento de elementos ligados a diferentes tradições culturais. Dessa forma, literatura, arte e tradição fundem-se valorizando a cultura no cenário educacional.

Antigamente as tradições eram transmitidas apenas oralmente. Para Zumthor (1985) a voz é mais que a palavra. Sua função vai além de transmitir a língua e mesmo a cultura – racional e tecnológica – está impregnada de tradições orais e sem elas dificilmente subsistiria. Com o avanço da tecnologia e a migração, esta forma de comunicação começou a ficar ameaçada. Mesmo com toda riqueza da cultura popular, há uma disparidade entre o currículo formal e o ensino da transmissão oral de tradições. Esse projeto nasceu do desejo de se trabalhar não só a Literatura prevista no currículo, mas incluir neste a Literatura Oral Brasileira.

O IFFluminense *campus* Macaé reúne alunos oriundos não só deste município, mas de diferentes lugares. Nesse contexto, o projeto possibilita a troca entre culturas de diversas partes do país, oportunizando-se discussões a respeito da diversidade cultural. Ao aluno recém-chegado é oferecida a possibilidade de conhecer o lugar em que vive, as culturas produzidas, além de mostrar um pouco de suas raízes, contando as histórias da cidade de onde veio. Um grande desafio no conhecimento e respeito à diferença cultural e heterogeneidade de experiências no âmbito escolar. Ao propor aos alunos que realizem pesquisas relacionadas à literatura oral nas comunidades, estudem a melhor maneira de fazer a transposição do oral para o escrito e retornem o resultado à comunidade, proporciona-se a interação entre tradição e ensino acadêmico. Para desenvolver as atividades os alunos recorrem a conteúdos relacionados a várias disciplinas. Ao articular diferentes áreas do conhecimento humano, proporciona-se a integração do que se estuda com o cotidiano buscando valorizar a tradição da oralidade como patrimônio imaterial e cultural.

1.2 O contador de histórias

E quando se fala em textos da Literatura de Tradição Oral, a memória já nos remete à figura do contador de histórias e ao encantamento que estas provocam nos ouvintes. Não se tem como negar as funções sociais, terapêuticas e pedagógicas dos contos. Atualmente as pessoas são incentivadas a contar histórias por vários motivos, entre eles, formar leitores, estimular o imaginário e manter a tradição, perpetuando elementos culturais através das gerações. É crescente o número daqueles que querem se dedicar a essa arte.

Busatto (2011) afirma que contar histórias é uma arte rara, pois sua matéria-prima é o imaterial, e o contador de histórias um artista que tece os fios invisíveis desta teia que é o contar. Ela traz o contorno, a forma. Reatualiza a memória. O impacto social do projeto é potencializado ao se trabalhar com essa arte promovendo oficinas e minicursos destinados a alunos do Curso Normal e a professores do Ensino Básico.

Objetivando ampliar o trabalho com a Literatura Oral na área de abrangência do IFF *campus* Macaé, outra ação do projeto traz a proposta de formação inicial de contadores, que são responsáveis pela transmissão, de forma artística, das histórias recolhidas nas comunidades pesquisadas. Além disso, contribui com a formação inicial

e continuada de professores que serão, posteriormente, multiplicadores do trabalho com a Literatura Oral em suas salas de aula. Já afirmava Celso Sisto (2012, p.12):

> para contribuir com o processo de formação do professor, nada melhor do que torná-lo um leitor e um contador de histórias. Estabelecido esse elo e este compromisso, ele nunca mais deixará de crescer e correr atrás de seu aperfeiçoamento. O processo pedagógico de toda e qualquer escola certamente estará enriquecido com a inclusão de atividades de contação de histórias, bem como propiciará a inserção do sujeito na realidade mais ampla do mundo. Das histórias para o mundo, do mundo para as histórias. Essa é a recíproca! Mas é preciso fazê-la ser verdadeira! (SISTO, 2012, p.12).

Dessa forma, interação entre memória, oralidade, tradição e ensino acadêmico só enriquecerá ainda mais o processo de formação de todos os envolvidos.

1.3 A fanzinagem

A origem do termo *fanzine* encontra-se na contração das palavras inglesas "**fan**atic" e "maga**zine**", ou seja, revista do fã. Assim Henrique Magalhães o define

> Os fanzines são publicações de fãs – ou aficionados – por algum tema artístico que se dirigem a outros fãs que tenham o mesmo interesse. São publicações amadoras, sem fins lucrativos, feitas geralmente de forma artesanal, em pequenas tiragens, que visam à liberdade de expressão de seus produtores, à troca de informações com o grupo, ao exercício artístico, à crítica e à divulgação da obra de novos autores. (MAGALHÃES, 2013, p. 54).

Há fanzines sobre os mais diversos assuntos: de quadrinhos, de ficção científica e de horror, de música e literário, filosóficos e experimentais e o biograficzine (ou fanzine autobiográfico), entre outros temas.

Todo o processo editorial do fanzine é controlado por seus autores, desde a concepção da ideia até a coleta de informações, a diagramação, a composição, a ilustração, a montagem, a paginação, a divulgação, a distribuição e venda. Para Henrique Magalhães, professor e quadrinista, essa é uma das características mais importantes dos fanzines já que dá ao editor maior liberdade de criação e execução da ideia, embora exija mais tempo e habilidade (Magalhães, 2013, p. 45).

Já Edgar Guimarães destaca a simplicidade quando se quer fazer um original para ser reproduzido através de fotocópias já que são necessários pouquíssimos recursos

> A maneira mais simples de fazer um original de fanzine, que vá ser reproduzido em xerox utiliza apenas papel, caneta (ou máquina de escrever) e cola. O editor escreve ou coleta o material escrito, seleciona as ilustrações, faz a montagem do material em folhas de papel no formato que vai ser reproduzido. Após a impressão em xerox de um certo número de cópias de cada original, o editor deve montar cada exemplar e grampeá-lo. (Guimarães, 2005, p. 23)

O trabalho ora apresentado é resultante da parceria estabelecida entre os projetos de extensão "***IFanzine"***, "***Em cada canto, um conto"*** e "***Em cada conto, um encanto!"***. O primeiro auxilia na etapa de transposição artística das narrativas recolhidas, fornecendo técnicas de criação, ilustração e edição de revistas artesanais, os fanzines (ou apenas *zines*). Os dois últimos deram origem ao presente projeto. Dessa parceria, nasceu o ***Traços de Memória*** que está em sua terceira edição. Produzido com base no material coletado, o fanzine tem levado a todo país, de forma artística, os causos, contos, lendas e relatos de memória da comunidade atendida.

O trabalho com o fanzine, tanto no ambiente escolar como comunitário, tem ganhado destaque, assim, outra ação do projeto propõe a pesquisa sobre o tema, promovendo o estudo da relação entre o fanzine e a produção textual, buscando entender de que forma essa revista artesanal contribui para a expressividade, a criatividade e o processo autoral.

No meio educacional, onde práticas educativas inovadoras buscam despertar tanto no docente como nos alunos uma educação para autonomia que desenvolva a expressividade e autoralidade, o uso de fanzines é visto como um caminho viável. Gazy Andraus defende o seu uso didático e afirma que a produção de um zine é um processamento criativo prazeroso e faz com que professores e alunos percebam que são autores em potencial:

> um fanzine (ou zine) é na realidade um instrumento que permite ao autor desenvolver melhor suas ideias que muitas vezes não têm espaço e nem local propício para serem liberadas, já que o excesso de rigor cientificista cartesiano oriundo de anos de formatação (e cristalização) no ensino acadêmico levou a coibir a expressão, prejudicando o desenvolvimento pessoal no quesito da expressão artística em geral. Os fanzines, então, sob esse prisma das possibilidades, são imprescindíveis e importantíssimos catalisadores proeminentes (e agregadores fraternais) que precisam urgentemente ser adotados nas escolas e até nas universidades (Andraus, 2013, p. 92).

Recentemente, o uso de fanzines como uma ferramenta pedagógica na escola tem sido tema de estudos e pesquisas. Professores e pesquisadores favoráveis à utilização dessas revistas artesanais como recurso destacam vários pontos positivos, entre eles: abordam a criatividade, a expressividade, a autoralidade e o trabalho em equipe; podem fomentar o pensamento divergente e a convivência com pontos de vista diferentes; pode-se trabalhar qualquer componente curricular de forma reflexiva,

consciente e criativa; podem servir como instrumento eficaz de avaliação. Apesar de inovador, o fanzine ainda tem sido pouco utilizado enquanto ferramenta pedagógica, nesse sentido, justifica-se uma das ações propostas pelo projeto, de modo a contribuir para o desenvolvimento de estratégias facilitadoras da aprendizagem de leitura e escrita, através do resgate de textos da Literatura Oral e da metodologia usada na confecção de fanzines.

Objetivos:

Além de resgatar a Literatura de Tradição Oral na área de abrangência do IFFluminense *campus* Macaé utilizando o fanzine como ferramenta pedagógica inovadora, o projeto tem os seguintes objetivos:

Valorizar a cultura no cenário educacional;
Contribuir na interação entre tradição e ensino acadêmico;
Coletar as histórias contadas há várias gerações nos municípios da área de abrangência do IFFluminense *campus* Macaé;
Realizar a transposição do oral para o escrito;
Socializar as histórias pesquisadas com a comunidade através de círculos de leituras, rodas de contação de histórias e/ou outras formas de apresentação;
Pesquisar técnicas de contação de histórias que priorizem o narrar popular;
Realizar oficinas e minicursos sobre Literatura Oral e contação de histórias;
Contribuir com a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica;
Identificar com que frequência os alunos ouvem narrativas de tradição Oral em suas famílias e comunidades;
Analisar práticas educacionais que utilizam o fanzine como ferramenta pedagógica;
Analisar as contribuições do uso de fanzines nas aulas de literatura e produção textual;
Aplicar o conceito "faça você mesmo", propondo atividades em que os alunos articulem texto e imagem utilizando técnicas de ilustração em suas produções.

Metodologia e execução do projeto

A presente pesquisa possui um enfoque qualitativo já que tem por base uma lógica e um processo indutivo, explorando e descrevendo para depois gerar perspectivas teóricas. Neste caso, sendo o professor o pesquisador, o mesmo construirá o conhecimento junto aos participantes, seus alunos, consciente de que é parte do fenômeno estudado.

Segundo Tripp (2005), a pesquisa-ação no campo educacional é uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos. Logo, a metodologia empregada é a pesquisa-ação. Justifica essa escolha o fato deste tipo de pesquisa ter como finalidade a resolução de problemas cotidianos e imediatos, a fim de melhorar práticas concretas. Assim, pode-se afirmar que um dos pressupostos é investigar para intervir.

A pesquisa-ação é caracterizada por ser um processo que segue um ciclo no qual se aprimora a prática pela oscilação sistemática entre agir no campo da prática e investigar a respeito dela. Após a identificação do problema, planeja-se uma solução, implementa-se o que foi planejado, descreve-se todo o processo e avalia-se os resultados da ação, aprendendo mais no decorrer do processo, tanto a respeito da prática quanto da própria investigação (Tripp, 2005, p. 446). Esse processo pode se repetir, uma vez que no momento da avaliação outros problemas poderão surgir levando a uma nova reflexão sobre a prática e a um novo ciclo, por esse motivo afirma-se que esse é um tipo de pesquisa com passos “em espiral”.

No primeiro ciclo foram detectados alguns problemas nas aulas de Língua Portuguesa e Literatura. Um deles diz respeito ao resgate de textos de Literatura de Tradição Oral que, na maioria das vezes, acaba sendo desvinculado do currículo formal. Outro está relacionado à produção textual. Muitos alunos apresentam certa resistência quando uma atividade de produção é proposta. A necessidade de mudança foi identificada, dados foram coletados e hipóteses foram levantadas.

Esse projeto que integra ações de ensino, pesquisa e extensão faz parte do segundo ciclo no qual um plano foi elaborado. Com base nas perguntas e hipóteses levantadas, estratégias e objetivos foram traçados para resolver o problema, assim, algumas ações foram sendo propostas. No terceiro ciclo, o plano traçado com base na fundamentação

teórica, ou seja, a proposta de intervenção, foi implementado. Durante todo o processo, dados são coletados visando à avaliação do plano. No quarto ciclo, após análise dos dados obtidos no ciclo anterior e novos diagnósticos, a proposta de intervenção é ajustada, sendo feita uma nova implementação com os devidos ajustes.

Segundo Minayo (2009, p.27), o ciclo de pesquisa não se fecha, já que toda pesquisa produz conhecimento e gera indagações novas. Mas a ideia de ciclo se solidifica não em etapas estanques, mas em planos que se complementam. Essa ideia também produz delimitação do processo de trabalho científico no tempo, por meio de um cronograma. Desta forma valoriza-se cada parte e sua integração no todo. E pensa-se sempre num produto que tem começo, meio e fim e ao mesmo tempo é provisório.

Durante todo o processo várias ferramentas são utilizadas para obter e registrar informações: entrevistas semiestruturadas, gravações em áudio e vídeo, anotações em um caderno e registros fotográficos. Além disso, são providenciados documentos de autorização de uso de imagem, texto e voz.

3.1 Etapas do plano de trabalho:

Etapa 1 - Após pesquisa e estudo sobre tradição e Literatura Oral e o uso pedagógico do fanzine, os alunos das turmas participantes pesquisam em sua família uma história contada há várias gerações. Depois são agrupados de acordo com o município de residência. Acompanhados de alunos bolsistas, localizam moradores antigos para coletar as histórias contadas há várias gerações naquela localidade. O roteiro de entrevistas é construído previamente assim como o planejamento do material de uso (gravadores, filmadoras, celulares e demais produtos). Nesse período, os alunos bolsistas junto a servidores do setor de comunicação produzem cartazes e folder para divulgação do projeto, tanto na escola como na comunidade. No material produzido constam a página do projeto nas redes sociais e o endereço de e-mail.

Etapa 2 - O material recolhido durante a primeira etapa é socializado nas turmas participantes. Após essa socialização, os alunos bolsistas e voluntários, sob a orientação dos professores, recolhem e selecionam as histórias que passarão pela transposição. Os critérios utilizados no processo de seleção são previamente definidos pelo grupo envolvido. Nesse momento, também é avaliado o processo de gravação e a qualidade. Se após essa avaliação for verificado que a gravação da história selecionada

não apresenta a qualidade necessária ao desenvolvimento da transcrição, uma nova gravação (da mesma história) é feita pelos alunos bolsistas.

Etapa 3 – De posse das histórias selecionadas, os alunos bolsistas, sob a orientação dos professores participantes, iniciam o processo de conversão do código oral para o escrito. No primeiro momento, o grupo deve optar pela simples transcrição, obedecendo à fidelidade possível da gravação (incluindo perguntas, termos e construções que não estejam de acordo com a linguagem formal, barulhos, ruídos...). Terminado esse processo, inicia-se a "transcriação", ou seja, a "edição", o processo de eliminação de perguntas (textualização) e finalização com o texto arrumado. Esses textos finalizados são submetidos à avaliação e autorização das pessoas entrevistadas que devem se identificar com os mesmos. Caso algum entrevistado sugira mudanças, o texto passa por um novo processo de edição, dessa vez, contando com a presença do entrevistado além dos alunos bolsistas e/ou voluntários e professores.

Etapa 4 – Chegou a hora de editar mais uma edição do fanzine Traços de Memória. Para isso, são feitas oficinas de fanzine com as turmas que recolheram as histórias. Essas oficinas são ministradas em parceria com o projeto IFanzine com base na revisão de literatura feita pelo(a) bolsista PIBIC. Durante as oficinas e edição do zine, o bolsista, sob orientação do coordenador, aplica os instrumentos para coleta de dados sobre o uso do fanzine como uma ferramenta pedagógica na aula de Língua Portuguesa e Literatura.

Etapa 5 – Após a edição da revista artesanal, o grupo define outras formas de uso do material (histórias recolhidas): um livro reunindo todas as histórias, vários pequenos livros agrupados por localidade, um CD com as histórias contadas, um DVD com as histórias e trechos editados das entrevistas ou um documentário, por exemplo. Deverá ser feito o levantamento de custos para o desenvolvimento do(s) produto(s) escolhido(s) e meios para conseguir o financiamento.

Etapa 6 – Nessa etapa é feita a socialização do material produzido com as comunidades pesquisadas, sendo definida a melhor maneira de apresentação (círculos de leitura, rodas de contação de histórias, lançamento de livro...) e ainda o local (IFF, associações, bibliotecas, ponto de leitura, escolas...).

Etapa 7 – São realizadas oficinas e minicursos sobre resgate de textos de Tradição Oral, contação de histórias e fanzines tanto no IFF *campus* Macaé (abertos ao público interno e externo) como nas comunidades (escolas, ponto de leitura, bibliotecas...).

Paralelo a essa etapa também são produzidos artigos visando a divulgação no meio acadêmico dos resultados alcançados com as atividades integradoras de ensino, pesquisa e extensão realizadas pelo projeto.

Concomitante à última etapa, é hora de realizar a avaliação final, com base nos registros feitos durante todo o processo e nos objetivos propostos inicialmente. O "caderno de campo" é utilizado no acompanhamento das entrevistas e no registro da evolução do projeto. Nele constam os contatos, os estágios para se chegar à pessoa entrevistada, como ocorreu a gravação, eventuais incidentes, as impressões e hipóteses levantadas entre as entrevistas. Também é registrada qualquer reflexão teórica decorrente de debates que por ventura venham surgir. Ao final de cada etapa, o grupo verifica se os resultados esperados foram alcançados, se houve dificuldades e o que precisa ser revisto para a etapa seguinte. Após a etapa final, a avaliação externa é feita a partir de entrevistas ou questionários com uma amostra do público alvo. Já a avaliação interna tem como referência o cumprimento dos objetivos propostos, a análise dos cadernos de campo, relatórios e as reuniões com os participantes. Os alunos bolsistas são avaliados por meio de relatórios e reuniões tendo como referência o grau de envolvimento, iniciativa, responsabilidade, pontualidade, assiduidade e impactos das atividades para sua formação pessoal e profissional.

3.2 Ensino, pesquisa e extensão

É indiscutível a importância do tripé ensino, pesquisa e extensão. Entretanto promover essa integração não é fácil. As atividades de pesquisa são essenciais para a produção de conhecimentos e a extensão é a forma de levar o conhecimento produzido pelo ensino e pela pesquisa à comunidade. Manter alunos da graduação e do técnico nas condições de bolsistas PIBIC e de extensão, respectivamente, de um mesmo projeto integrador permite buscar caminhos que propiciem desenvolver a visão extensionista na pesquisa desenvolvida fazendo chegar à sociedade os conhecimentos produzidos e, ao mesmo tempo, traz para o meio acadêmico a demanda de necessidades reais da comunidade, produzindo uma troca de saberes a fim de promover a transformação da realidade social.

A indissociabilidade é um princípio orientador do projeto já que há, durante o período de execução, a produção de conhecimento científico, essa produção proporciona a

intervenção nos processos sociais assim como a transmissão de conhecimentos na formação profissional e acadêmica de todos os envolvidos, pesquisador, alunos das turmas envolvidas, alunos bolsistas e membros da comunidade pesquisada.

4. Resultados, desenvolvimento e discussão:

Em cada ciclo do projeto, após várias reuniões com a presença de coordenadores, bolsistas e voluntários dos projetos "***Em cada canto, um conto***", "***Em cada conto, um encanto!***" e "***IFFanzine***", a seleção de histórias coletadas através de pesquisas escritas e entrevistas orais é publicada no zine **Traços de Memória**. O lançamento de cada edição da revista tem sido um momento especial, marcado por muita emoção. Realizados no auditório do IF Fluminense *campus* Macaé conta com a participação da comunidade externa, das equipes dos projetos parceiros e de alunos e servidores. Nesse evento, além da socialização do referido zine, há visitas de contadores de histórias e a participação de servidores aposentados e membros da comunidade pesquisada, com apresentação de relatos de memória. A revista já está em sua terceira edição, divulgando as histórias coletadas, de forma original e criativa, em todo o país.
Importante destacar, também, a colaboração de servidores do IFF *campus* Macaé, em especial dos setores de comunicação e audiovisual, auxiliando a equipe com os equipamentos utilizados durante todo projeto e as gravações produzidas.
O público envolvido durante o processo contou com a participação de servidores, alunos do curso Médio Integrado e do Proeja, familiares desses alunos e outras pessoas das comunidades onde residem, alunos e professores de escolas municipais e estaduais. Considerando as atividades internas e externas, o projeto já atingiu cerca de 400 pessoas.
Dentre os participantes, destacamos um segmento que, na maioria das vezes, fica excluído de muitas atividades desenvolvidas nas Unidades Escolares: o PROEJA. Quem atua na Educação de Jovens e Adultos depara-se com a multiplicidade de pessoas de diferentes gerações. Múltiplas identidades e diversidades que, muitas vezes, são deixadas de lado no mundo acadêmico, não são levadas em consideração no projeto político da escola, no currículo, nos projetos de ensino, pesquisa e extensão. Poder abrir espaço, dar voz a esse grupo, foi muito produtivo, tanto do ponto de vista acadêmico (para alunos e professor) quanto pessoal. É prazeroso participar de rodas

de "contação de histórias" nessas turmas (quando socializam a pesquisa realizada em suas famílias e comunidades). É gratificante ouvir depoimentos informando que, por causa da pesquisa proposta, há um diálogo maior na família: os mais novos procurando os mais velhos, os mais velhos "puxando" da memória as histórias contadas pelos seus avós e pais, e recontando-as aos filhos e netos.

O projeto também possibilita a troca entre culturas de diversas partes do nosso país. A comunidade escolar é composta de pessoas oriundas não só de Macaé e Rio das Ostras, devido à intensa migração, há pessoas de Minas Gerais, da região Sul e de várias cidades do Nordeste. Oportuniza-se, então, discussões a respeito da diversidade cultural, oferecendo ao aluno recém chegado a possibilidade de conhecer o lugar em que vive, as culturas produzidas, assim como mostrar um pouco de suas raízes, contando as histórias da cidade de onde veio. Podemos dizer que "encaramos" um desafio no conhecimento e respeito à diferença cultural e heterogeneidade de experiências sociais no âmbito escolar.

A equipe tem participado de eventos locais e nacionais com a finalidade de divulgar o projeto. Em 2014 destacou-se no evento CONECTE, realizado no *campus* Macaé, e foi selecionado ficando entre os três melhores projetos de extensão. A aluna bolsista Caroline Nunes participou do Concurso Carlos Chagas de Redação Científica, ficando em terceiro lugar na categoria Ensino Médio, com a redação "A importância do registro cultural na comunidade do IFF *campus* Macaé". Em 2015, esteve presente no III Encontro de Extensão do IFF Fluminense realizado em novembro, no *campus* Campos Centro, no qual recebeu Menção de Destaque. Em maio do mesmo ano foi selecionado para apresentação oral no III Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica, em Recife, ótima oportunidade para divulgação a nível internacional. A equipe também fez apresentações no III Fórum Humanidades promovido pela UFRJ, em agosto/2015, e participou do evento Extensão em Pauta promovido no *campus* Macaé com objetivo de estimular a criação de novos projetos de extensão. Já em 2016, além do encontro de extensão, houve participação no Encontro Internacional de Contadores de Histórias Boca do Céu, no I Encontro de Arte Educadores dos Institutos Federais, ambos realizados em São Paulo e no ABRALIN em Cena.

A participação dos alunos bolsistas e voluntários tem sido fundamental para o sucesso do projeto. Os mesmos desenvolvem o trabalho com responsabilidade, seriedade, autonomia e iniciativa. Destaca-se o empenho no produto final, a revista Traços de

Memória. Depois de muitos recortes, fotografias, desenhos, pinturas..., de forma artesanal, a revista vai nascendo, e vê-se o empenho de cada um, na produção.

5. Considerações e perspectivas:

Dentre várias ações do projeto, continuarão sendo desenvolvidas atividades de ensino relacionadas ao resgate da Literatura Oral e de relatos de memória, assim como as oficinas e minicursos destinados aos alunos do curso de Formação de Professores e professores da Educação Infantil e primeiro segmento do Ensino Fundamental, visando à formação inicial de contadores de histórias e a constituição de um grupo que ficará responsável por traduzir artisticamente o produto final.

O trabalho com conteúdos ligados à literatura de forma prazerosa, vinculando a memória do povo a propostas curriculares e didáticas, tem despertado interesse na comunidade acadêmica. A prática efetiva da indissociabilidade ensino-pesquisa-extensão constitui-se em instrumento primordial no que diz respeito tanto à formação continuada dos professores quanto à formação acadêmica de todos os alunos envolvidos. A equipe dará continuidade à pesquisa sobre Literatura e Tradição Oral e o uso de fanzines como ferramenta pedagógica, divulgando os resultados através de publicações de artigos, edições de revistas e participações em eventos.

Referências bibliográficas:

Andraus, G. (2013). Minhas experiências no ensino com os criativos fanzines de histórias em quadrinhos e outros temas. In E. dos Santos Neto, & M. R. P. da Silva (Org.), *Histórias em quadrinhos e práticas educativas. Volume I: o trabalho com universos ficcionais e fanzines.* São Paulo: Criativo.

Bedran, B. (2012). *A arte de cantar e contar histórias: narrativas orais e processos criativos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Busatto, C. (2011). *Contar e encantar: pequenos segredos da narrativa* (7.ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Cascudo, L. da C. (2006). *Literatura oral no Brasil* (2.ª ed.). São Paulo: Global.

_____ (1998). *Contos tradicionais do Brasil* (11ª ed.). Rio de Janeiro: Ediouro.

Guimarães, E. (2005). *Fanzine* (3.ª ed.). João Pessoa: Marca de Fantasia.

Magalhães, H. (2013). Fanzines de histórias em quadrinhos: conceito e contribuições a educação. In E. dos Santos Neto, M. R. P. da Silva (Org.), *Histórias em quadrinhos e práticas educativas, volume I: o trabalho com universos ficcionais e fanzines.* São Paulo: Criativo.

Matos, G. A. (2005). *A palavra do contador de histórias: sua dimensão educativa na contemporaneidade*. São Paulo: Martins Fontes.

_____ & Sorsy, I. (2005). *O ofício do contador de histórias: perguntas e respostas, exercícios práticos e um repertório para encantar*. São Paulo: Martins Fontes.

Meihy, J. C. S. B. (2011). *Guia prático de história oral: para empresas, universidades, comunidades, famílias*. São Paulo: Contexto.

Minayo, C. de S. (org.). (2009). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade* (28.ª ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.

Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural, Orientação sexual / Secretaria de educação fundamental (1997). Brasília: MEC/SEF.

Sisto, C. (2012). *Textos & pretextos sobre a arte de contar histórias* (3.ª ed. rev. e ampl.). Belo Horizonte: Aletria.

Tripp, D. (2005). Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação & Pesquisa*, 443-466.

Zumthor (1985). Permanência da Voz. Correio da UNESCO. *A palavra e a escrita*. Ano 13. Nº 8.

PRÁTICAS DAS FRONTEIRAS: REFLEXÕES A PARTIR DE UM ESTUDO COM POETAS QUE SE AUTODENOMINAM MARGINAIS

Eliane Aparecida Bacocina
IFSP / Presidente Epitácio. elianeab3@gmail.com. Brasil.

Maria Rosa Rodrigues Martins de Camargo
UNESP / Rio Claro. mrosamc@rc.unesp.br. Brasil.

Resumo:

O presente artigo cartografa práticas de invenção (escrita e produção poética) postas em ação por sujeitos em uma comunidade de escritores, grupo que atua de maneira não-formal com produção de poemas. Discute-se o papel da escrita em interlocução com o grupo, que atua no litoral sul paulista, com o objetivo de fazer pensar sobre questões sociais, políticas e cotidianas. O grupo, Sarau das Ostras, constitui-se por cinco integrantes escritores de poemas e tem a ostra como inspiração. Tal como a ostra, diante dos obstáculos, resistir e produzir a pérola, o grupo, frente aos desafios da vida cotidiana, produz poesia. A pesquisa intenciona trazer à discussão o lugar da escrita poética e o modo como dela o grupo se utiliza, reverberando em travessias de fronteiras do pensamento. Dentre o referencial teórico utilizado, estão aportes da história cultural, com Chartier e Certeau, além dos estudos da linguagem, com Rancière, Foucault e Bakhtin. Deleuze e Guattari complementam o estudo, com a abordagem que realizam sobre a literatura menor/escrita marginal. Nesse trabalho, busca-se, a partir da perspectiva dialógica e interacional de linguagem de Bakhtin, desvendar sentidos desses processos de escritas contemporâneas a partir das situações de interlocução com o grupo, como forma de conhecer e valorizar os saberes trazidos por eles, bem como ampliar as discussões sobre práticas de escrita e de ensino a partir das margens das páginas escritas, oriundas das bordas que ladeiam cidades, fronteiras de um pensamento que se revela fértil, concretiza-se um movimento-fluxo das palavras numa composição poética, singular.

Palavras-chave

espaços da escrita; linguagem poética; polifonia.

Há quem passa a vida inteira lendo sem conseguir nunca ir mais além da leitura. Ficam presos à página, não entendem que as palavras são pedras postas atravessando a corrente de um rio. Se estão ali é para que possamos chegar a outra margem, a outra margem é o que importa. (SARAMAGO).

Bordando um texto

Escrever sobre bordas...

Bordas (im)possíveis.

Margens, Fronteiras, Pedaços de pensamentos.

Bordas litorâneas... Onde as ondas se movimentam... Onde vivem as ostras... seres que, mesmo fechados em conchas, se abrem... Transformam as impurezas em pérolas.

Bordas da cidade... Locais de passagem... de criação... de poetas....

Poetas que transcendem as fronteiras do lugar. Sarau das Ostras. Grupo que cria... Que diz sim. Que diz não. Poetas das margens.

Bordas da página... Margens do papel... Local onde se registra o que não cabe. Margens dos livros produzidos pelos poetas. Livros de poemas marginais... Trans-bordantes...

Este texto constitui-se num ensaio a partir de pesquisa de Doutorado um ano após sua finalização.

Momento tenso de olhar para uma escrita não acabada. Escrita daquilo de que se apresentou com um ponto final.

Ponto final que se quer reticências.

Pesquisa sobre linguagem poética... a partir de uma linguagem que se quer poética.

Poética que, no modo de fazer-se pesquisa, identifica-se com a cartografia, de Rolnik, que descreve o cartógrafo como um antropófago: "O cartógrafo é um verdadeiro antropófago: vive de expropriar, se apropriar, devorar e desovar, transvalorado. Está sempre buscando elementos / alimentos para compor suas cartografias. " (Rolnik, 2011, p. 65).

Expropriar... apropriar... compor com elementos.

Como elementos / alimentos da pesquisa, o que temos à nossa frente?

Transcrições de falas, textos produzidos, reflexões, imagens, poemas, teorias diversas, acontecimentos inusitados... O que é possível compor com eles?

Como construir uma pesquisa que, como a autora nos desafia na leitura que fazemos, possibilite "mergulhar na geografia dos afetos e, ao mesmo tempo, inventar pontes para fazer sua travessia: pontes de linguagem" (p. 66)?

"(...) mergulhar na geografia dos afetos e, ao mesmo tempo, inventar pontes para fazer sua travessia: pontes de linguagem. (...). Vê-se que a linguagem, para o cartógrafo, não é um veículo de mensagens-e-salvação. Ela é, em si mesma, criação de mundos. Tapete voador..." (Rolnik, 2011, p.66).

Pontes móveis, que levam àquilo que afeta. Busco mais pistas de como fazer uma cartografia: "desenho que acompanha e se faz ao mesmo tempo que os movimentos de transformação da paisagem" (Rolnik, 2011, p.15).

Os participantes são cinco poetas do litoral sul paulista - Grupo Sarau das Ostras: Ludimar, Poeta Fernandes, Nego Panda, RO3P, Abel.

Poetas que se dizem "marginais".

A inspiração do nome e do fazer do grupo é a ostra.

Ostra. Ser que habita a água do mar. Possui um território movediço.

Território da ostra... que aparentemente se mantém fechada, mas se abre para receber a influência do ambiente. Assim também o grupo se apresenta: como a captar aquilo que os incomoda e encontrar, pela linguagem poética, um modo de cobri-lo de beleza, transformando em pérola.

Como materiais de análise temos:

- Transcrição de diálogos, intitulados "Conversas Poéticas", realizadas em três encontros.
- Livros de poemas.

No recorte aqui proposto, pensa-se sobre o modo como os poetas do grupo pesquisado se autodenominam: poetas marginais.

Perguntamos: o que é ser marginal?

Leminski tem uma possível resposta – poética:

"Marginal é quem escreve à margem,
deixando branca a página
para que a paisagem passe
e deixe tudo claro à sua passagem.

Marginal, escrever na entrelinha,

sem nunca saber direito
quem veio primeiro,
o ovo ou a galinha". (Paulo Leminski).

Escrever à margem da página em branco...
Passagem...
Escrever na entrelinha...
Pode-se dizer, ainda, que a materialidade das produções escritas "marginais" é singular, carrega particularidades, e ao mesmo tempo é coletiva, evidencia vozes que são de quem escreve e refletem a voz de comunidades que têm em comum revoltas, inquietações. Devires-marginais, como propõem Deleuze e Guattari (2003), quando apresentam elementos daquilo que denominam "literatura menor": Desterritorialização. Tudo é político. Tudo nela toma um valor coletivo.
"Uma literatura menor não pertence a uma língua menor, mas, antes, à língua que uma minoria constrói numa linguagem maior [...] função de enunciação colectiva e mesmo revolucionária: a literatura é que produz uma solidariedade activa apesar do cepticismo; e se o escritor está à margem ou à distância da sua frágil comunidade, a situação coloca-o mais à medida de exprimir uma outra comunidade potencial, de forjar os meios de uma outra consciência e de uma outra sensibilidade". (Deleuze; Guattari, 2003, p.38).
Construção de uma minoria... linguagem maior... coletiva e revolucionária.
Comunidade potencial.
Outra comunidade potencial. Sensibilidade outra.

Margem... Marginal... Marginália... Margear...

Enquanto caminhamos por entre as bordas, nos permitimos imaginar...
O que é uma margem?
Que força ela tem?
Pensamos sobre o que é a escrita marginal periférica e os processos de autoria envolvidos nessa produção.
Poetas que se auto intitulam marginais.
O que isso traz para pensar?

Margem...

Segundo o dicionário Michaelis[169]:

"margem

mar.gem

sf (***lat margine***) **1** Beira, riba, terreno que ladeia um rio ou corrente de água. **2**Praia, litoral. **3** Cercadura, fímbria, orla. **4** Espaços sem letras de cada um dos lados de uma obra impressa ou manuscrita. **5** Leira de terra lavrada e compreendida entre dois sulcos. **6** Espaço livre de tempo ou de lugar. **7** Tolerância: ***Margem de erro***. **8** Ensejo, faculdade. **9** ***Bot*** Linha de contorno de um órgão vegetal, que pode ser lisa ou recortada. **10** ***Geogr*** Limite entre as águas marítimas, lacustres e fluviais, e a terra. **11** ***Econ*** Nas operações a termo em Bolsas de Valores, a parte do valor da operação que o comprador a termo deposita, como garantia contra eventuais não liquidações da operação contratada. ***M. de erro:*** número de erros que são aceitáveis num documento ou cálculo. ***M. de lucro:*** diferença entre o preço de venda e o preço de compra de uma mercadoria. ***M. de sementeira:*** o mesmo que ***leira. À margem de:*** fora de. ***Dar margem:*** dar ensejo, ocasião. ***Deitar ou lançar à margem:*** abandonar, desprezar."

Estar à margem...

Margem do rio... litoral... limites... margem da página... os poetas estão à margem da cidade, nas periferias.

Estão à margem? Fora de?

E o que fazem com esse "fora"?

A que isso dá margem ?

Margem de erro? Margem de lucro?

Margem de pensamento... margem que permite criar... devanear...

Na margem. Nem lá, Nem cá. Ou lá e cá? Aqui e acolá?

Quando viajamos, às vezes, pegamos a marginal.

Via que fica à margem de um rio e que dá acesso a diferentes lugares. Basta decidir em qual rua ou avenida se aventurar.

[169] Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=margem> Acesso em 18/01/2016.

Margem.

Aqui estamos... escrevendo palavras “nas margens”, rabiscos na folha de papel. Devaneios.

Devanear sobre a margem do Grupo Sarau das Ostras.

De Rio Claro a Praia Grande. Como chegar?

Durante quatro anos de trabalho como educadora numa faculdade ali localizada, foi trilhado esse trajeto de ônibus semanalmente. Atualmente, vez ou outra visita-se os amigos do litoral, ora a passeio, ora para as Conversas poéticas.

O ônibus sai da rodoviária e toma, dentre outras rodovias, a Washington Luiz, a Anhanguera, a Bandeirantes, a Anchieta.

Passa por cidades que ficam à margem do Rio Tietê. Às vezes, entra no município de São Paulo, pela marginal do Rio Pinheiros. Outras vezes, atravessa o Rodoanel, passando também por diferentes rios. Desembarca próximo ao mar, com paradas nas cidades de Santos, São Vicente e Praia Grande.

Para, como o rio, desembocar no mar, passa pelas margens de diferentes rios.

Quantas vezes viajamos envolvidas em leituras, viajando por meio de livros que nos prendem entre suas margens.

E olhando pelas bordas das janelas, seguimos olhando as margens das cidades por onde o ônibus passa. Margens que carregam muros, favelas, pessoas, caminhantes... quantos escritos por entre esses cenários. Vidas escritas, inscritas.

O que há nessas margens, que despertam tanto a atenção de pessoas como nós?

O ônibus continua na pista. E seguimos pistas... indícios... restos... inteiros... práticas... sujeitos...

Permitimo-nos seguir, por entre as margens, marginais, para onde elas levarem as águas e palavras do nosso pensamento.

Para a diversidade de margens possíveis.

Margens das páginas dos livros de poemas

Margem da cidade. Fronteiras.

Bordas do pensamento.

Canais para os sentimentos.

As margens da página

O que se lê nas entremargens de um livro?

E o que se escreve à margem de uma página?

Às vezes, explicações do texto que se lê... outras ideias... o que o tempo faz pensar... símbolos.. desenhos... pequenas garatujas... devaneios.

E o que seria uma escrita das margens? Em contato com os livros, é possível folhear, devanear, mergulhar...

Cinco poetas – livros ou poemas em livros / CD.

Conteúdo dos livros: afetos... formas de afetar-se diante de situações cotidianas.

Livros... versos livres... poemas di-versos...

Cada livro é um mundo, publicado pelos diversos poetas do grupo.

Daqueles que temos como materiais de análise, Ludimar é autora de três livros: *Ludicidade* (2011), *Entre pedras e gavetas* (2011), *Rimas inteiras para todas as quebradas* (2014).

Nego Panda publicou *Poesias de um mundo louco* (2011) e organizou *Gotas de Vinagre* (2013).

Poeta Fernandes deixa suas marcas com *Minhas pegadas na areia* (2011).

Abel é autor de dois poemas do livro *Gotas de Vinagre* (2013).

RO3P, rapper, tem um CD, *O sonho dus guerreiros não morre* (2013).

De que é feito um livro?

De autores que escrevem. Editores que editam. Ilustradores.

Autores que os escritores leram.

Pessoas com quem tiveram contato.

Vozes múltiplas.

Diversidade de discursos.

Palavra.

Água da palavra.

Escritos nas margens. Dedicatórias.

Margens formadas por objetos e por sentimentos.

Palavras que, muitas vezes, fogem à língua culta, formando uma língua outra. Como propõem Deleuze e Guattari, língua estrangeira.

"O que a literatura produz na língua já aparece melhor: como diz Proust, ela traça precisamente uma espécie de língua estrangeira, que não é uma outra língua, nem um dialeto regional redescoberto, mas um devir-outro da língua, uma minoração dessa

língua maior, um desvio que a arrasta, uma linha de feitiçaria, que foge ao sistema dominante". (Deleuze; Guattari, 2002, p. 15).

Materialidade fluida, de elementos que ali estão e que não estão.

Que ora se pode ver, tocar.

Ora se pode apenas sentir.

As margens da cidade... Fronteiras

Como pensar a condição de um refugiado? Quantos exemplos temos de pessoas foram excluídas de uma cultura por um sistema político, que se reinventaram para continuarem existindo enquanto pessoas que escrevem.

Pensar sobre escritas / poetas das margens é pensar a existência de práticas de leitura, escrita e comunicação que questionam e resistem a um poder estabelecido e, a partir dessa resistência, criam e recriam a existência e os modos de expressão. Pensar a importância de conhecer e valorizar essas práticas e de, a partir delas, repensar a concepção que se tem de saberes.

Pensar as margens da cidade... e o (entre) cidades ou países? As fronteiras? Que lugares são esses? Onde se localizam?

Bakhtin (2003) quando fala sobre o problema da compreensão, vê "a compreensão como visão do sentido, não uma visão fenomênica e sim uma visão do sentido vivo da vivência na expressão, uma visão do fenômeno internamente compreendido, por assim dizer, autocompreendido". (p. 396).

Pensamos, então, que a palavra é viva, vivenciada, vivida. Vida. Segue os caminhos pelos quais percorrem o corpo e a mente do escritor. As palavras demarcam limites? Ou encontram-se nos limiares e nas fronteiras, "táticas desviacionistas" que Michel de Certeau (1998, p.92) nos apresenta quando discorre sobre as "'maneiras de fazer' – de caminhar, ler, produzir, falar"?

Olhando para o grupo, pensamos sobre cada um e sobre suas experiências, particularidades de suas produções escritas. Que táticas cada um utiliza para realizar suas criações?

Ludimar... excluída de oportunidades de frequentar a escola, encontra caminhos para ler e escrever, estudando junto com os filhos, lendo após a casa estar em ordem... guardando nas gavetas os seus escritos poéticos...

Fernandes... em suas experiências escolares, aprende poesia. Será que era aquilo mesmo que a escola pretendia ensinar? Ou encontrou táticas para aprendera partir de seu encantamento pela poesia?

Nego Panda e RO3P, que por meio do *rap* encontram um modo de dar sentido às palavras escritas e rimadas, e passam, a partir daí, a rimar as experiências do povo da periferia....

Abel, que escreve em um caderno suas palavras, criando textos que não querem terminar...

Como encontram seus caminhos singulares de deixarem escritos nos espaços por onde passam, a si mesmos, às suas visões de mundo, as suas emoções?

Letras, palavras, poemas, romances... escritos que se formam por meio de políticas e estéticas, partilhas... formam, deformam, transformam... pessoas, lugares, caminhos, mundos... em seus espaços infinitos...

Identificamos, nos textos escritos pelo grupo Sarau das Ostras, uma riqueza de saberes, em poemas cujos temas são perpassados pelos questionamentos sociais, pela crítica às situações injustas e desumanas pelas quais passam os "anônimos" da sociedade. Daquilo que os incomoda, os poetas criam poesia, assim como a inspiração do grupo, a ostra, que quando ameaçada, produz a pérola.

Escritos... de certo modo em regiões de fronteiras... (des) territorializados, políticos, coletivos... Como aparecem tais questões nas produções do grupo?

Estar à margem da cidade – desterritorialização

Mostrar que se faz literatura nos lugares esquecidos da cidade, como afirma Nego Panda, sobre seus escritos e seu livro:

"Quando eu lancei meu livro eu falei que aquele livro não era uma vitória minha, era uma vitória de quem morava na periferia, que não tinha aquele contato direto com o autor ou com a literatura em si. [...] Quando eu fiz meu livro, a intenção era essa, era mostrar que a gente que tá jogado nos confins da cidade, lá na parte esquecida da cidade, também pode fazer literatura." (Nego Panda, referindo-se ao livro de sua autoria, Poesias de um mundo louco. Transcrição do 1º encontro das Conversas Poéticas).

Vitória...

De quem mora na periferia...

Jogado nos confins da cidade...
Parte esquecida...
Também pode fazer literatura.
E faz literatura.
Que literatura é essa?
Literatura que se (des)territorializa / (re)territorializa.
Territórios poéticos...

O barato é loko – político – coletivo

(...) Constante, meu anti-depressivo são sorrisos.
Que nasce entre as ruínas com esses me identifico.
E edifico na rocha todo amor para conosco.
Pois a luz em meia as trevas o barato é loko,
(RO3P. In: Gotas de Vinagre, 2013, p. 44).

(...) Se o barato é louco, desse barato eu quero um pouco.
Também sou filho de Deus.
Preciso resolver problemas meus.
Quero ter felicidade na minha insanidade.
Quero andar pela calçada.
Quero atravessar a rua sem ser atropelado pelo destino.
Quero paz no meu coração de menino.
(Ludimar Gomes Molina. In: Ludicidade, 2011).

Assistindo às apresentações do grupo Sarau das Ostras, a palavra – BARATO – contida numa frase / verso, repetida, em várias vozes, desperta a atenção: "O barato é loko". Baratinadas, vamos perguntar: "Por que é louco esse barato?"
Nas palavras de Nego Panda:
"A gente quer falar que o mundo ta louco. O mundo ta um caos. A sociedade ta vivendo em estado de calamidade. Então a ideia da letra é essa. Falta amor no ser humano, então o barato ta louco. O pessoal ta se matando por besteira, agride o outro por causa de 2 reais, o outro mata porque olhou torto, esbarrou no outro, o outro vai lá e dá uma

facada. Então, o barato é louco". (Nego Panda. Transcrição do 1º encontro das Conversas Poéticas).

E Ludimar, que passou a fazer parte desse barato, por "contágio", completa:

"E aí eu disse que se o barato é louco desse barato eu quero um pouco. [...] Além disso, o meu barato é louco é assim, o barato é participar. O barato é mostrar que tem muita coisa errada. O barato é louco porque eu tenho que ta dentro desse contexto desse barato, pra mostrar que eu não quero ser mais um, quero atravessar a rua. Vamos mexer nesse barato". (Ludimar. Transcrição do 1º encontro das Conversas Poéticas).

No encontro seguinte, RO3P, *rapper,* que não esteve presente no primeiro encontro, retoma o assunto e fala sobre o seu barato.

"O Fernandes tinha falado. "Oh, eu só vou adiantar uma coisa pra você. A Eliane vai perguntar porque que o barato é louco". [...] Essa música eu tinha escrito. Hoje eu nem canto, mas eu recito ela. [...] e eu até fiquei pensando muito, no dia que o Fernandes falou. A resposta parece até difícil, mas é muito fácil, (...)eu queria ter uma nave espacial pra voltar há anos atrás quando eu tinha 9 anos e eu vi o meu pai morrer na minha frente. Dali em diante é o motivo do barato é louco. Foi dali em diante". (RO3P. Transcrição do 2º encontro das Conversas Poéticas)

Resposta que impacta.

Barato que está na vida.

No ato sensível e político de viver.

No constituir-se coletivamente, no estar com o outro, ser contagiado pelos versos, pela poesia que transborda os pensamentos e sentimentos.

Por que escrever?

Escrevo. E pronto.
Escrevo porque preciso,
Preciso porque estou tonto.
Ninguém tem nada com isso.
Escrevo porque amanhece,
E as estrelas lá do céu
Lembram letras no papel,
Quando o poema me anoitece.
A aranha tece teias.

O peixe beija e morde o que vê.
E eu escrevo apenas.
Tem que ter por quê?
(Leminski, 2002, p. 135).

Poetas dizem porquê escrevem.
Escrever é vida, é verdade, é sentimento.
Ludimar: "Por que eu escrevo? Porque eu preciso viver. Eu escrevo porque... nossa, escrever pra mim é uma das prioridades da minha vida. Eu preciso escrever. Assim como eu preciso ler eu preciso escrever. Escrever é o que me faz sentir viva. É o que me faz sentir livre. É o que me faz crescer. É o que me faz me comunicar. Praticamente é tudo". (Ludimar. Transcrição do 2º encontro das Conversas Poéticas).
Perguntamos: "E o que é um poema pra você?"
Pelé: "Uma vida. Uma vida. Ta escrevendo ali um poema. Que nem a Dona Ludimar, o poema tem que ter sentimento. Tem que ter sentimento e verdade. Sem verdade no poema, você ta rasgando uma parte da sua vida. [...] eu acredito que todo ser humano é um poeta, todo mundo tem coisas pra escrever, tem coisas pra viver.
[...] porque eu costumo falar pros meninos a gente somos compositores, somos escritores, a gente não vai parar de escrever nunca, a não ser que Deus venha e: Olha, você não vai escrever mais, toma aí um derrame, você não vai escrever mais porque cê vai morrer... fora isso enquanto a gente tiver ar e condições de escrever." (RO3P. Transcrição do 2º encontro das Conversas Poéticas).
Por trás desse tentar expressar, o devir.
Devir-escritor.
Devir-poeta.
"O devir é o processo do desejo". (Deleuze; Guattari, 2012, p. 67).
Desejo de escrever...
Desejo de ser poeta.
Escrever porque se precisa viver...
Viver para escrever...

(Trans) bordando pensamentos

Pensamentos que não cabem no papel.

Verso que se ouve, que se diz, que se escreve, que se sente.
Verso... Di-verso... Re-verso...
Pensamentos de uma pesquisadora que pesquisa /poetiza... que se
Encanta...
Encontra...
Des-encontra...
Des-territorializa...
Politiza...
Coletiviza...
Em meio a participantes de pesquisa... alunos... amigos... Versos... Encantos...

Para não deixar de transbordar...

Reações relatadas nas falas transcritas dos poetas sugerem um transbordamento da linguagem, tal como a escrita que não cabe nas margens da folha de papel, cujos versos o Poeta Fernandes reproduz oralmente num movimento gestual:

[...] "às vezes falta fôlego pra falar a frase. Imagina pensar essa frase escrita numa linha só. Não cabe no papel, mas a ideia que passa pra pessoa é que quando eu to falando assim gestualmente eu to escrevendo a frase numa linha só. [...] Esse movimento com a mão, ninguém sabe até hoje porque eu faço esse movimento com a mão ali na hora da apresentação, é porque essa ideia pra escrever no papel... pra que tudo isso que eu estou falando num fôlego só também coubesse numa linha só". (Poeta Fernandes. Transcrição do 1º encontro das Conversas Poéticas).

O que se quer escrever, muitas vezes, não cabe no papel. Transborda.

E na linguagem? Seria a linguagem poética capaz de dar conta desse transbordar?

Das margens de tantas páginas escritas, oriundas das bordas que ladeiam cidades, às fronteiras de um pensamento que se revela fértil, concretiza-se um movimento-fluxo das palavras numa composição poética, singular.

Para onde nos leva?

De que modo flui esse movimento?

Devaneios daí advindos fazem romper as bordas, (trans)bordar as margens, atravessar as fronteiras do que produz tal linguagem, na qual a própria condição da leitura é, ela também, fluxo de pensamento que se produz... poético.

O rio segue e chega ao mar... Do mar, não se vê as margens...

Seria essa escrita "marginal"?

A tese foi defendida e publicada, mas seguimos pensando e perguntando: Para onde vão as margens, quando se olha além do horizonte?

Referências bibliográficas:

Bakhtin, M. (2013) *A cultura popular na Idade Média e no Renascimento:* o contexto de François Rabelais. São Paulo: Hucitec.

Bakhtin, M. (2003) *Estética da criação verbal.* 4 ed. São Paulo: Martins Fontes.

Certeau, M. (1994) *A invenção do cotidiano:* 1. artes de fazer; tradução de Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes.

Deleuze, G. (1997) *Crítica e clínica.* São Paulo: Editora 34.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2003) *Kafka:* para uma literatura menor. Lisboa: Assírio e Alvim.

Deleuze, G., & Guattari, F. (2012) *Mil platôs:* capitalismo e esquizofrenia 2 (vol. 4, 2.ª ed.; tradução de Suely Rolnik). São Paulo: Editora 34.

Fernandes Oliveira. (2011) *Minhas pegadas na areia.* Praia Grande / SP: Literata.

Foucault, M. (2006) A escrita de si. In: *Ditos e escritos:* estratégia, poder-saber – Volume V. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Larrosa, J. (1998) Sobre a lição. In: *Pedagogia Profana.* Porto Alegre: Contrabando.

Larrosa, J. (2004) *Nietzsche e a educação (*2ª ed.). Belo Horizonte: Autêntica.

Leminski, P. (2002) *Melhores poemas de Paulo Leminski.* Seleção Fred Góes, Álvaro Marins (6.ª ed.). São Paulo: Global.

Molina, L. G. (2011a) *Entre pedras e gavetas.* São Vicente / SP: Costelas Felinas.

Molina, L. G. (2011b) *Ludicidade.* Praia Grande / SP: Literata.

Molina, L. G. (2014) *Rimas inteiras para todas as quebradas.* Praia Grande/SP: Literata.

N.P. (2011) *Poesias de um mundo louco.* Praia Grande / SP: Literata.

Nego Panda. (ed.) (2013). *Gotas de Vinagre.* Praia Grande / SP: Ponto da Cultura Editora.

RO3P. (2013) *O sonho dus guerreiros não morre!* CD. KiHap Produções: Praia Grande.

ROLNIK, S. (2011) *Cartografia Sentimental:* transformações contemporâneas do desejo. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS.

A CONSTRUÇÃO E O COMPARTILHAMENTO DE CONHECIMENTOS ENTRE DISCENTES NO IFRN

Fernanda de Moura Ferreira

IFRN, *campus* João Câmara. Fernanda.ferreira@ifrn.edu.br. Natal, Brasil.

Resumo:

Este trabalho objetiva discutir o projeto "Autonomia discente: construção e compartilhamento de conhecimento no IFRN", em execução entre os anos de 2016 e 2017, no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN), visando a incentivar o corpo discente a externar à comunidade escolar seus conhecimentos e habilidades adquiridos em lugares não escolares e que estão para além dos conteúdos programáticos do ensino formal de nível médio, sob o formato de palestras e oficinas conduzidas por alunos do Instituto. O projeto surgiu durante as reuniões de um clube de leitura em que um grupo de alunos propôs à docente a realização de palestras protagonizadas por eles sobre textos de sua preferência. Tal projeto se apresenta enquanto alternativa de trabalho no que diz respeito ao ensino de língua materna, por ser um espaço a mais para o discente no exercício de sua fala pública formal, articular conhecimentos de diversas áreas e estimular a leitura. Os resultados estão sendo construídos ao longo do desenvolvimento do projeto, contando até o momento apenas com os comentários positivos da comunidade escolar. Para embasar esta pesquisa, foram utilizadas as reflexões teóricas de Brandão (2007) e Freire (1979, 2007), sobre educação; Antunes (2010), acerca do ensino de língua portuguesa; Bakhtin (2006, 2010), no tocante aos conceitos de língua, enunciado, palavra de outrem e exotopia. Este trabalho se enquadra na área de investigação da Linguística Aplicada ao estudar o modo como a língua constitui e é constituída no social.

Palavras-chave

projeto; ensino de língua materna; IFRN; leitura; discência.

Introdução

Tradicionalmente, a escola é vista como o lugar que tem por missão preparar a criança e adolescente para a vida adulta, ensinando-lhe tudo que precisa saber para a vida, em conformidade com o que costumeiramente se diz de que a "a escola prepara para a vida", ignorando o fato de o sujeito na posição de educando já viver e, assim, estar submetido a lidar com a vida. Tal discurso de que a escola seria um preparatório para a vida permanece até os dias de hoje por meio da fala de diversos sujeitos sociais, inclusive, professores. Ainda sob o mesmo prisma de observação, pode-se hipotetizar de que a escola não esteja na vida, uma vez que ela prepara à semelhança de um cursinho preparatório para ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) ou vestibular. Entretanto, é preciso fazer uma observação acerca do comparativo feito: o cursinho, de fato, não está no ensino superior, estando efetivamente fora do contexto universitário e não participando de sua dinâmica diretamente, embora esteja no espectro da universidade ao se propor a auxiliar estudantes a ingressar a academia; ao contrário disso, a escola não está fora da vida, mas é um segmento que integra e funciona como organizadora da dinâmica social ao passo que repassa aquilo que se julgou necessário ser de conhecimento geral.

Dessa forma, é preciso compreender que a escola, assim como qualquer outra instituição social, não está em uma redoma isenta de toda e qualquer influência, mas é uma parte integrante da sociedade. Por essa razão, a instituição escolar se configura como um espaço de interação entre conhecimentos os mais variados, ou seja, tanto os conhecimentos que ela se propõe a transmitir quanto aqueles que os sujeitos que compõem tal ambiente carregam consigo. Portanto, não apenas um espaço de transmissão ou repasse de informações e sim de construção e compartilhamento de conhecimento, em consequência do ambiente escolar receber sujeitos os mais variados que carregam consigo diferentes cosmovisões, isto é, formas de ver e entender o mundo, carregando consigo informações diversificadas que entram na escola por meio deles e, muitas vezes, não estão contempladas nos currículos ou discussões ocorridas em sala de aula.

Pensando no explanado, este trabalho se propõe a discutir o projeto "Autonomia discente: construção e compartilhamento de conhecimento no IFRN", em execução entre os anos de 2016 e 2017, no Instituto Federal do Rio Grande do Norte (IFRN),

visando a incentivar o corpo discente a externar à comunidade escolar seus conhecimentos e habilidades adquiridos em lugares não escolares e que estão para além dos conteúdos programáticos do ensino formal de nível médio, sob o formato de palestras, exposições e oficinas conduzidas por alunos do Instituto.

Para embasar esta pesquisa, foram utilizadas as reflexões teóricas de Brandão (2007) e Freire (1979, 2007), sobre educação; Antunes (2010), acerca do ensino de língua portuguesa; Bakhtin (2006, 2010), no tocante aos conceitos de língua, enunciado, palavra de outrem e exotopia. Este trabalho se enquadra na área de investigação da Linguística Aplicada ao estudar o modo como a língua constitui e é constituída no social.

O projeto: aspectos teórico-metodológicos

O projeto apresentado neste artigo surgiu durante as reuniões de um clube de leitura formado por uma docente e um pequeno grupo de discentes, objetivando ler textos que fossem de interesse comum e com uma prática de leitura descolada das exigências da sala de aula, com ação completamente voluntária em que se pudessem sugerir leituras diversas e de viés literário. Tais reuniões ocorriam na área de lazer da escola em formato de roda e sem formalidades, acarretando, por exemplo, em alunos que faziam suas leituras sentados no chão ou deitados em tatemes.

Sobre isso, Antunes (2010) vem nos explicar que a leitura é "uma atividade de interação entre sujeitos" (p. 67) e nos esclarecer que a interação ocorre no tripé formado entre leitor, autor e texto, mas também na aproximação entre pessoas que têm interesses de leitura afins, a saber, a atividade de leitura é que unia o grupo mencionado e promovia a interação entre sujeitos de níveis escolares e cursos diferentes. É importante frisar os vários objetivos que orientam a diversidade de leituras presentes em nossa sociedade e verticalizar o olhar para este trabalho enquanto leitura para lazer, ou seja,

> [...] a leitura possibilita a experiência gratuita do prazer estético, do ler pelo simples gosto de ler. Para admirar. Para deleitar-se com as ideias, com as imagens criadas, com o jeito bonito de dizer literariamente as coisas. Sem cobrança, sem a preocupação de qualquer prestação de contas posterior (Antunes, 2010, p. 71).

Fazendo os ajustes das particularidades presentes em nosso projeto, a citação acima evidencia o tipo de leitura buscado pelos alunos que decidiram formar o grupo de leitura, muito embora os textos lidos e discutidos não fossem apenas literários, uma vez que havia textos jornalísticos e quadrinísticos surgidos a partir dos interesses dos alunos participantes. As reuniões ocorriam de maneira bastante "afrouxada" de modo que alunos curiosos presentes nas proximidades do local de reuniões se achegavam e participavam das rodas de leitura e discussão ao ponto de haver rotatividade de alunos na mesma reunião – alguns que se faziam presentes no início não estavam ao fim e vice-versa.

À medida que as reuniões iam acontecendo, alguns alunos começaram a se sentir à vontade para revelar que não apenas consumiam textos como produziam enunciados que dialogavam com os lidos. Nesse ponto, em especial, explicita-se a dinâmica dialógica da linguagem que tece a espessa rede de dizeres que se unem através da interação humana e verbal. Os enunciados lidos, conforme discutido por Bakhtin e Volochinov, em Marxismo e Filosofia da Linguagem (2010), são geradores de outros enunciados (os escritos pelos alunos), materializando a metáfora do diálogo utilizada pelos pensadores russos da linguagem. Assim, o espaço de interação promovido pelo grupo de leitura serviu para criar o entrelaçamento entre novos fios enunciativos. Tal concepção de linguagem é o alicerce deste projeto, pensada como dialógica, construída no social e historicamente, prenhe de valores e avaliações (ideológica).

Devido ao interesse de exibir sua produção, um dos discentes participantes do grupo expressou desejo em expor seus textos para que a comunidade acadêmica do IFRN, *campus* João Câmara, pudesse comentar. Assim, foi realizada uma exposição dos textos de autoria do referido aluno de maneira simples: textos colados em um cavalete ao lado da biblioteca. A ação despertou a curiosidade dos discentes de modo geral, em razão dos textos terem sido escritos por outro aluno. Como consequência, alguns alunos procuraram a docente responsável a fim de verificar a possibilidade de também expor produções suas, surgindo, pois, uma demanda de sujeitos (alunos) interessados em publicizar produções de suas preferências. Em se tratando de uma ação que ocorreu em ambiente escolar e, mesmo que não houvesse qualquer tipo de imposição ou cobrança dentro das exigências formais do sistema de ensino, com alunos que

refinavam seus conhecimentos linguísticos através da leitura e escrita, houve formação discente.

Para isso, Brandão, ao pensar sobre educação, afirma que "ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela [...]" (2006, p. 8) e coloca o termo no plural, "Educações". Explica, ainda, que "a Educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais [...]" (2006, p. 11). A partir da afirmativa e enquanto prática social em meio a tantas outras, a noção de educação adotada neste projeto é ampliada, não se restringindo apenas ao sistema formal de ensino, mas enquanto construção e compartilhamento de conhecimentos entre sujeitos socialmente organizados que interagem entre si. Freire (2010) traz ainda como elemento fundamental para tal concepção de educação a importância da autonomia do sujeito educando ao "tomar as rédeas" de sua aprendizagem e criar inteligibilidade sobre o objeto analisado, recorrendo a sua bagagem e em associação com a prática da curiosidade epistemológica.

Consoante ao discorrido, o grupo é considerado como uma prática educacional. Após a exposição, um grupo de alunos propôs à docente a realização de palestras, exposições e oficinas protagonizadas por discentes sobre textos de sua preferência, com o intuito de compartilhar informações sobre temáticas, muitas vezes, não contempladas no ensino formal. Ou seja, os alunos pleiteavam um espaço em que eles propusessem temas e textos, colocando-se enquanto agentes de construção de conhecimento e sujeitos ativos do processo de ensino e aprendizagem a partir de suas vivências e gostos, também opinando sobre o currículo formal. Quanto a isso, faz-se necessário remontar às palavras de Freire (2007) quando disserta sobre a autonomia do educando e o respeito que deve estar implicado a esse fato:

> Outro saber necessário à prática educativa [...] é o que fala do respeito devido à autonomia do ser educando. Como educador, devo estar constantemente advertido em relação a este respeito que implica igualmente o que devo ter por mim mesmo. [...] O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. (Freire, 2007, p. 59).

Dessa forma, o posicionar-se e a vontade de ter voz ativa perante as circunstâncias externa uma postura autônoma e reflexiva sobre o espaço escolar ocupado. A importância de dizeres discentes se faz primordial devido ao seu lugar de fala, ou seja,

por expressarem a realidade sob a sua ótica, sob o lugar que ocupam no espaço. Para que a prática de dar voz ao discente se efetive no contexto escolar, a prática de escuta é fundante. No entanto, a amorosidade é uma característica que deve estar na base da escuta, em virtude fazer com o outro seja visto como sujeito que merece atenção, oportunidade de fala, valorização naquilo que tem a dizer e não apenas um ouvir burocrata que cumpre com normativas sociais de etiqueta que guardam, no fundo, o menosprezo pela opinião do outro e a anulação de avaliações e anseios. Assim, ouvir o outro é a melhor maneira de torná-lo importante e, verdadeiro o diálogo entre sujeitos.

Portanto, uma educação voltada para aquilo que é significativo para o sujeito que ocupa o lugar de aluno foi pensada por Paulo Freire, o qual pregava uma educação que não apenas servisse para a formação de sujeitos que fossem capazes de manter o paradigma social vigente, mas que pudesse ser significativa tanto no sentido de ser algo útil como uma forma de fomentar o entendimento sobre o mundo, adotando uma postura crítica perante a realidade e compreendendo seu papel no social. Pensando que a Educação, principalmente no ensino médio, etapa escolar em que os participantes do projeto estão inseridos, tem por dever a formação cidadã, os alunos foram convidados pela discente a compartilhar saberes, valorizando a bagagem discente e incentivando-os a autonomia uma vez que eles escolhiam o tema a ser tratado, o formato (palestra, exposição ou oficina) e protagonizavam as atividades. Assim, os seguintes temas surgiram: técnicas de desenho de mangá, aspectos sócio-históricos de histórias em quadrinhos que ganharam visibilidade, poemas construídos com linguagem de programação, Feminismo. Tais assuntos estabelecem pontes com conteúdos formais (gêneros textuais, produção de sentido, estilística, por exemplo) e são do interesse de um grande número de discentes. A organização do projeto é simples: alunos são convidados ou se prontificam a discorrer sobre algo que lhes interessa; a proposta é levada a docente que conversa sobre a viabilidade; são marcados conjuntamente data, hora e local em conformidade com a disponibilidade da instituição (todas as atividades são realizadas nas dependências do IFRN, *campus* João Câmara, via de regra, auditório ou sala de videoconferência); há o agendamento do espaço e divulgação da atividade por meio de cartazes e redes sociais feita pelo bolsista voluntário e idealizador do projeto; após uma semana de divulgação, há a realização da atividade sempre supervisionada pela docente e pelo bolsista no auxílio

a qualquer sinistro que ocorrer antes ou durante a execução. Não há uma periodicidade rígido no que tange às atividades, entretanto há uma tendência de serem feitas uma vez por mês. Considerando as atividades já realizadas e organizando-as sob a forma de um cronograma por ordem temporal, segue abaixo as ações do projeto.

Cronograma dos encontros de 2016

♦ 1º quadrinhos em tempos de opressão – Magdiel Dantas (INFO 3 AM);

♦ 2º desenho de mangá – João Paulo Nunes (INFO 4 AV);

♦ 3º A influência do Capitão América nas guerras – Ítalo Mateus (INFO 3 AM);

♦ 4º Poesia compilada – Emanuele Costa (UFRN).

Cronograma dos encontros de 2017

♦ 1º Feminisno – Brenda Almeida (ADM 4 AM), Vitória Alves (ADM 3 AV) e Brenda Vitória (INFO 2 AM).

O futuro do projeto

Embora o projeto já tenha atividades agendadas para os próximos meses, ele será encerrado no final do ano letivo de 2017, o qual não coincide com o ano civil no Brasil tendo em vista o IFRN estar com o calendário acadêmico atrasado em virtude de greves ocorridas em anos anteriores. Dessa forma, o ano letivo do IFRN, *campus* João Câmara vai até fevereiro de 2018. O encerramento ocorrerá em razão de haver um prazo estabelecido pela Pró-reitoria de Extensão (PROEX) para a execução e finalização de projetos de extensão, formato sob o qual o projeto aqui discutido está documentado na instituição. Além de razões burocráticas institucionais, a discente coordenadora do projeto foi remanejada para lecionar em outro campi do IFRN, a saber, *campus* São Paulo do Potengi, ficando, pois, impossibilitada de levar em frente o projeto. Apesar disso, ficará a sugestão para que outros colegas que se interessarem pelas ações possam dar continuidade ao que está sendo feito.

Considerações finais

A educação pode ser pensada de inúmeras maneiras e, dentre elas, como forma de construir conhecimento com informações oriundas de espaços vários, valorizando aquilo que os sujeitos (alunos, professores e demais sujeitos escolares) carregam consigo, seus saberes constituídos na vida, na interação com o outro e em lugares os mais diversos. Acreditando na concepção apresentada, este artigo evidencia uma forma de trabalho que valoriza conhecimentos múltiplos. Quanto aos resultados, o projeto tem sido bem visto pela comunidade escolar. Concluímos isso em virtude do interesse de outros colegas professores em levar seus alunos para participar das ações do projeto e apreciar as exposições e as palestras. Colegas docentes se disponibilizaram em colaborar com palestras para a comunidade com temas que são de seus interesses, extrapolando a proposta inicial de que apenas os discentes poderiam participar enquanto palestrantes, expositores ou ministrantes de oficina e alargando o leque de atuação para a comunidade acadêmica. Também observamos os acentos positivos do projeto por colegas técnicos quererem contribuir com a exposição, como ocorrido com a ação sobre o Feminismo em que um colega imprimiu uma série de fotos que tinha consigo e perguntou se podia expor ao lado das produções dos alunos, apresentando entusiasmo com a ação e lamentando não poder participar da palestra, tendo em vista estar em seu horário de trabalho e não ter como se ausentar naquele momento.

Além dos citados, verificamos melhor aceitação entre o corpo discente que busca participar das ações mesmo que elas ocorram em horário de aula, recorrendo a docente coordenadora para interceder junto aos outros docentes para pedir liberação a fim de participar da atividade. Inclusive alguns já nos procuram para propor novos temas para ações futuras. Esperamos colaborar com a formação plena da comunidade escolar do IFRN, *campus* João Câmara, levando para discussão temas de interesse do corpo discente e dando voz para que os alunos possam se manifestar ao passo que nos propomos a ser um espaço à revelia do formal e conversar sobre temas, muitas vezes, impossibilitados de entrar no planejamento escolar por questões variadas (cumprimento de ementas, tempo curto, entre outros). Além disso, esperamos inspirar outras instituições a olhar com mais generosidade o conhecimento que o sujeito constrói fora da escola.

Referências bibliográficas:

Antunes, I. (2006). *Aula de português*: encontro e interação. São Paulo: Parábola Editorial.

Bakhtin, M. (2006). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (2010). *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec.

Brandão, C. R. (2007). *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense.

Freire, P. (1976). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

_____. (2007). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Anexos

Registros da primeira palestra que teve por tema Quadrinhos em tempos de opressão

Exemplares dos quadrinhos utilizados na primeira palestra ministrada

GORDA!!
ANÃO!!
HA! HA! HA!
...ADORO SER POLITICAMENTE INCORRETO.
VIADO!
PRETO!
FEIA!
ALEIJADO!
BAIANO!
É O CONSOLO DO PRISIONEIRO.

GRAÚNA
HOMENAGEM A HENFIL
ESSA DEMOCRACIA QUE TAÍ É MUITO SUSPEITA!
ESTADO BRASILEIRO
LEANDRO SANTOS SILVA
MATHEUS RODRIGUES
PROVIDÊNCIA
NELIS NELSON
CHACINA DO ALEMÃO
BARRA SERRA DO SOL
CHACINA DA CANDELÁRIA
JOÃO ROBERTO
ELDORADO DOS CARAJÁS
TORTURA EM RONDÔNIA
IRMÃ DOROTHY
diegomoraes.blogspot.com
DiegoMoraes08

Cartaz de anúncio da terceira palestra

Registro da quarta palestra que teve por tema Poesia compilada

Registro da quinta palestra que teve por tema Feminismo

Registros da exposição que teve por tema Feminismo

Minha essência

Imagine uma realidade onde todas as mulheres são garrafas, nela existem garrafas grandes, médias, pequenas. Não tão diferente da nossa realidade, onde temos pessoas altas, baixas, medianas.

Não estou querendo dizer que mulheres são como garrafas, mas que possuem aspectos em comum, inclusive o "rótulo". As garrafas geralmente possuem um rótulo, onde são colocadas suas especificações de composição, tais como ingredientes, calorias e etc.

Entretanto, na nossa realidade, mulheres são rotuladas pela "embalagem", pelo que as pessoas veem delas de forma externa.

Garrafas de pequeno porte são chamadas de "mini", garrafas de grande porte são chamadas de "litrão", garrafas de médio porte são chamadas de "KS".

Se houvesse uma realidade onde nós mulheres fôssemos garrafas, seríamos garrafas "mini" querendo ser "litrão" pelo fato de serem as mais requisitadas. Se passássemos na rua, gritariam "É litrão", ou talvez cochichando diriam "Essa coca é fanta".

Mas espera aí!!!

Tecnicamente nós vivenciamos essa realidade!

Só nós mulheres sabemos o que é ser julgada pelo simples fato de nunca sermos, para a sociedade, boas o suficiente, mas temos algo que ninguém pode nos tirar: nossa essência.

Podemos ter qualquer tamanho, formato ou cor. Não deixamos de ser mulheres, não precisamos ser as "garrafas" rotuladas pela sociedade, pois temos certeza de uma coisa:

" Eu sou mulher, eu sou única, eu sou a minha essência".

Você é bem mais

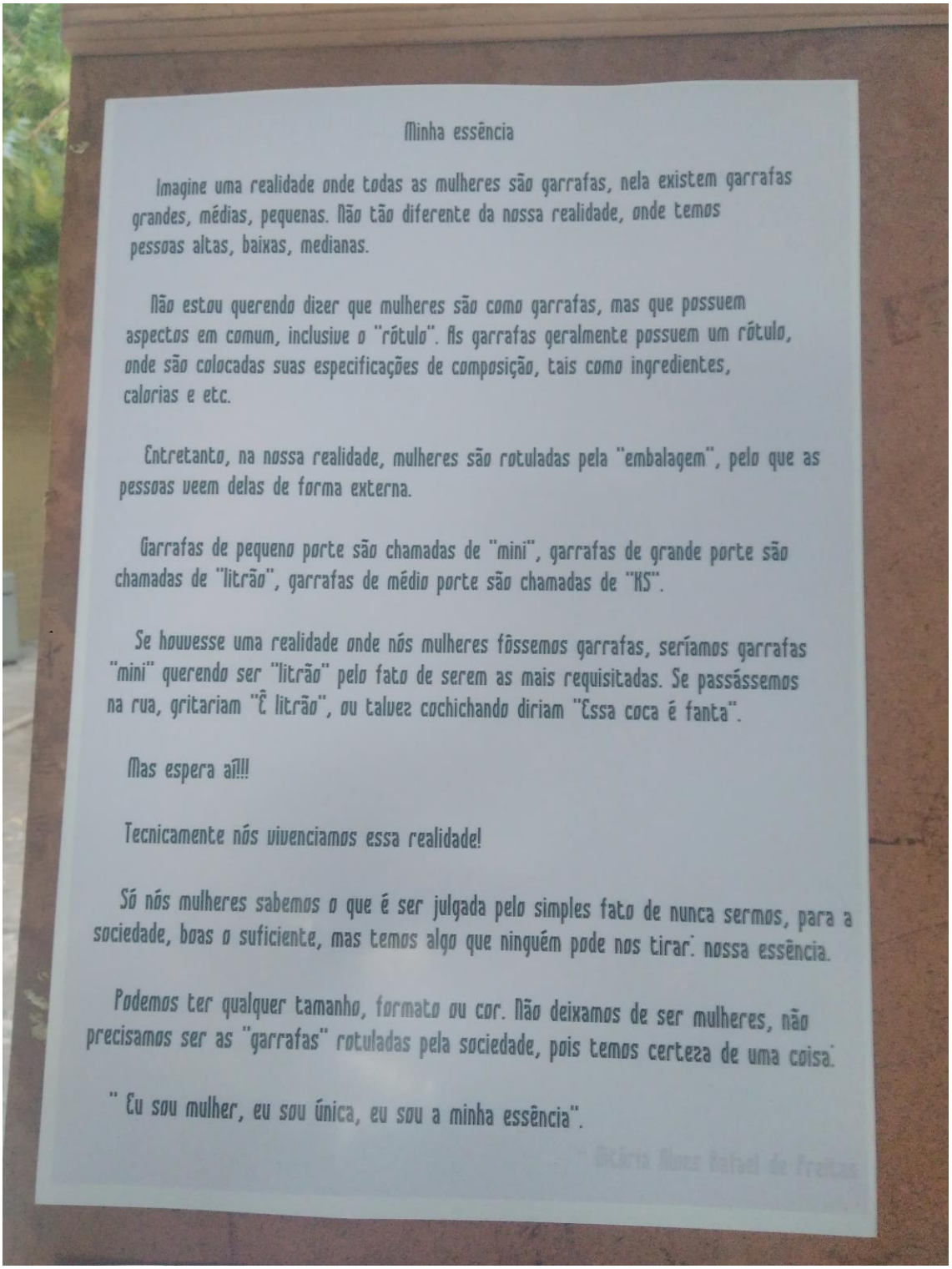
Do que diz seu rótulo

"Essa coca é fanta", é sidra...

Ela é tudo o que quiser ser

Tem "KS" com mais conteúdo

que muito "litrão" por aí



Minha essência

Imagine uma realidade onde todas as mulheres são garrafas, nela existem garrafas grandes, médias, pequenas. Não tão diferente da nossa realidade, onde temos pessoas altas, baixas, medianas.

Não estou querendo dizer que mulheres são como garrafas, mas que possuem aspectos em comum, inclusive o "rótulo". As garrafas geralmente possuem um rótulo, onde são colocadas suas especificações de composição, tais como ingredientes, calorias e etc.

Entretanto, na nossa realidade, mulheres são rotuladas pela "embalagem", pelo que as pessoas veem delas de forma externa.

Garrafas de pequeno porte são chamadas de "mini", garrafas de grande porte são chamadas de "litrão", garrafas de médio porte são chamadas de "MS".

Se houvesse uma realidade onde nós mulheres fôssemos garrafas, seríamos garrafas "mini" querendo ser "litrão" pelo fato de serem as mais requisitadas. Se passássemos na rua, gritariam "É litrão", ou talvez cochichando diriam "Essa coca é fanta".

Mas espera aí!!!

Tecnicamente nós vivenciamos essa realidade!

Só nós mulheres sabemos o que é ser julgada pelo simples fato de nunca sermos, para a sociedade, boas o suficiente, mas temos algo que ninguém pode nos tirar: nossa essência.

Podemos ter qualquer tamanho, formato ou cor. Não deixamos de ser mulheres, não precisamos ser as "garrafas" rotuladas pela sociedade, pois temos certeza de uma coisa:

" Eu sou mulher, eu sou única, eu sou a minha essência".

A CONSTRUÇÃO DA REFERENCIAÇÃO NO GÊNERO ARTIGO DE OPINIÃO: PERSPECTIVAS DISCURSIVAS

Leila Figueiredo de Barros

Universidade do Estado do Rio de Janeiro(UERJ), Doutorado em Língua Portuguesa do Departamento de Letras. leilamie@hotmail.com. Rio de Janeiro- RJ, Brasil.

Resumo:

Este estudo tem por objetivo apresentar algumas considerações sobre a referenciação e seus artifícios para a construção de uma atividade textual-discursiva e interativa. Nosso interesse é mostrar como a escolha de objetos de discurso, podem ajudar a um propósito argumentativo de formação de opinião e persuasão do leitor. Buscamos analisar a linguagem em uso em processo de ensino-aprendizagem escolar, tendo como foco principal as relações de alunos com a leitura e a produção de texto a partir das quais buscamos entender em que medida a referenciação contribui para a construção dos sentidos no gênero de opinião de forma a interferir ou contribuir para a formação do aluno-autor.

Palavras-chave

Aluno; referenciação; artigo de opinião; autoria.

Da leitura do texto à referenciação: ancoras importantes para a construção do sentido

Pensar em leitura como prática de ensino é acreditar que a língua é uma ferramenta identitária e de comunicação que busca orientar o sujeito para lidar com a linguagem e as diversas manifestações do seu uso. Indo por esse viés, é interessante deixar claro para o aluno que a língua / linguagem é uma grande ferramenta de poder. Mas também é válido mostrar a esse educando que o poder da linguagem deve ser manuseado com responsabilidade e respeito ao coletivo.

Lajolo faz uma observação muito importante no que tange à leitura:

> A leitura é, fundamentalmente, processo político. Aqueles que formam leitores – alfabetizadores, professores, bibliotecários – desempenham um papel político que poderá estar ou não comprometido com a transformação social, conforme estejam ou não conscientes da força de reprodução e, ao mesmo tempo, do espaço de contradição presentes nas condições sociais da leitura, e tenham ou não assumido a luta contra aquela e a ocupação deste como possibilidade de conscientização e questionamento da realidade em que o leitor se insere. (Lajolo 1996, p. 28).

Conforme exposto por Lajolo, a leitura é uma forma estratégica no desenvolvimento do ensino-aprendizagem, que é executado pelo educando de diversas formas e guiado por metodologia diferenciada. É por isso que, ao falar de aprendizagem da leitura e da escrita, não podemos esquecer que esses processos estão inseridos no conjunto das práticas cognitivas, como representação de capacidades organizadas em um sistema cognitivo que mantêm o andamento das ações e habilidades.

A ação de ler passa por um processo colaborativo que tem na interação um caminho para a atribuição de sentidos, ou seja, não pode ser e nunca foi algo mecânico, ou simplesmente decodificação de um código linguístico dentro de um sistema. Entendemos a leitura como um processo que envolve leitor e texto, no qual o leitor usa diversos níveis de conhecimentos, que interagem entre si (Kleiman, 1995; Solé, 1998).

Desse modo, a leitura e a escrita estão correlacionadas à imagem de um leitor ativo que se modela a partir de suas características e de seus objetivos delineados no contato com o texto. Isso é algo que faz do leitor único e plural ao mesmo tempo, isto

é, quando os alunos compreendem os textos lidos, estão participando ativamente do processo de interação, por intermediarem os sentidos construídos.

A atividade de leitura representa, em certa medida, um grau de complexidade para a aquisição de saberes que fazem parte da nossa cultura, ou seja, é através dela que construímos e ampliamos o conhecimento de mundo que nos cerca. O texto lido é capaz de nos contagiar com novos saberes e novas significações para o que conhecemos.

O ser humano que se apropria da leitura muda seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura e sua relação com os outros dentro de um determinado contexto cultural. Mudam-se os costumes, pois a leitura é uma atividade humana que busca ir além do que podemos sonhar e imaginar. Ler nos faz mudar e evoluir como pessoa, e aperfeiçoa o convívio social. Dentro desse contexto, entendemos que ler vai muito além da decodificação e da escrita, esse ato nos faz interpretar e constituir cidadãos críticos e conscientes para o exercício da cidadania.

Em outras palavras, a leitura nos traz um cabedal de conhecimento repleto de significados dentro de um texto que perpassa por alguns fatores importantes como: leitor ativo e seus objetivos para o ensino de leitura. Por isso, no que diz respeito ao desenvolvimento da leitura e produção oral, escrita ou qualquer outra forma de enunciação, o aluno deve reconhecer que as atividades estão ligadas de forma direta aos gêneros do discurso. Isso se dá não apenas como algo marcado pelo conteúdo, mas também como algo que se pode construir sentido por meio de mecanismos linguísticos que traga coerência para o texto de forma condizente ao dizer do falante.

Para melhor explicar, o processo de linguagem, de texto e de referenciação, em que o leitor é instigado a mobilizar estratégias de ordem cognitivo-discursiva, faz da referenciação uma consequência de uma atividade colaborativa. E considerando a participação do leitor e interlocutor, nos apoiamos na Linguística de texto em que o processamento deste acontece, segundo Koch (2008) e Marcuschi (2008), quando nos referimos a algo não estamos rotulando, apontando ou excluindo, mas agindo na construção de interpretações, das quais participamos ativamente. Por isso é válido refletir sobre as possíveis estratégias de atividades discursivas dentro de um texto.

A partir dessa perspectiva, nosso propósito é discutir leitura acerca do uso de referenciação na construção dos sentidos do texto/discurso no ensino da língua materna, uma vez que essa estratégia é uma atividade discursiva com relevante papel na organização do texto, de modo a contribuir efetivamente para a interação e a produção de sentido. Assim, podemos constatar que as expressões referenciais desempenham uma série de funções cognitivo-discursivas relevantes que podem ser aplicadas em sala de aula.

Diante do exposto, entendemos que a linguística textual está aberta para a ampliação da discussão com outras correntes teóricas, dentre elas destacamos que a sociocognição, além de colaborar significativamente com seus conceitos, propõe que a mente humana elabora e organiza situações de experiência no momento da interação com o ambiente externo, e esta capacidade se torna algo primordial para o desenvolvimento da inteligência e a aquisição de novos conhecimentos mediante as experiências de mundo inerentes ao desenvolvimento de cada sujeito. Os fatores mencionados acima favorecem de maneira importante aos estudos sobre como as relações sociais completam e interferem na construção da linguagem.

Desse modo, em uma visão sociocognitiva, os contextos de comunicação assumem uma proposta de universos complexos, por abarcar contexto que amplia o propósito de observação das pessoas, apresentando a linguagem dentro de um patamar social e interativo. Com isso, são imbricadas várias formas de dizer do aluno dentro do plano discursivo. Em outras palavras, as pessoas vão se constituindo e ampliando seu repertório pelo dizer do outro que é transformado em palavras suas.

Pensar a leitura como processo de aprendizagem, a nosso ver, possibilita ao educando a descoberta de um mundo além das palavras e dos códigos. A leitura contextualizada permite ao educando o papel ativo na busca de reflexão sobre o significado das ideias e do pensamento e, consequentemente, entendemos que o texto é a materialização do discurso, uma vez que escrever e ler são atividades que envolvem a capacidade de interpretar sua leitura e relacioná-la com seus conhecimentos anteriores.

De acordo com Marcuschi (2002, p.24), o texto é “uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual”. A partir dessa visão ocorreram algumas mudanças a respeito da concepção do texto como fonte ou

pretexto para os estudos das formas gramaticais, que muitas vezes eram trabalhadas de maneira isolada ao contexto ou como material insignificante a ser ministrado de forma homogênea nas buscas de atividades de leitura. A visão discursiva apresentada pelo linguista situa o texto como algo que depende do interlocutor para a atribuição de significados que se revelam a cada leitura.

Os textos são produzidos para serem recebidos, compreendidos e interpretados por vários sujeitos. Por outro lado, é importante ressaltar que ainda existe dificuldade na compreensão de leitura como uma ação de grande amplitude, tendo em vista a permanência da concepção de que se procura, muitas vezes, uma leitura a partir da interpretação do professor, impedindo o avanço nas competências dos alunos. Quando a leitura cumpre seu papel, pode constituir sujeitos autônomos e cidadãos críticos, além de contribuir com os anseios do atual momento de desenvolvimento social de forma a atingir e aprofundar o conhecimento.

Para estimular os educandos, a leitura deve ser considerada como uma atividade complexa porque, muitas vezes, os alunos da educação básica veem a leitura como uma atividade árdua, por isso demonstram certo desinteresse. Eles acabam associando o livro como algo indecifrável, o que torna a leitura como tarefa a ser cumprida e não como objeto de prazer ou para aquisição de conhecimento. Segundo Bakhtin (2007), o entendimento está sempre ativado apesar de muitas vezes ficar adormecido, ou seja, os estímulos no convívio com o outro fazem com que isso seja despertado. Para o filósofo da linguagem, a

> [...] compreensão responsiva nada mais é senão a fase inicial e preparatória para uma resposta (seja qual for à forma de sua realização). O locutor postula esta compreensão responsiva ativa: o que ele espera, não é uma compreensão passiva que, por assim dizer, apenas duplicaria seu pensamento no espírito do outro, o que espera é uma resposta, uma concordância, uma adesão, uma objeção, uma execução, etc. (Bakhtin, 2007, p. 291)

Ao falarmos em conhecimento, não podemos esquecer a natureza sociocognitiva da referenciação que sem dúvida garante o caráter expressivamente dinâmico do processo. Esse dinamismo deve ser desenvolvido e trabalhado na escola de maneira pedagógica, de modo que os alunos sejam estimulados a produzir e ler os textos com muita atenção para as operações cognitivas que organizam o processo. Pois como diz Bakhtin, nada está pronto e acabado, vivemos uma incompletude constante em que

tudo pode ser melhorado e atualizado conforme o olhar do interlocutor. Com isso, trazemos para a sala de aula a importância do conhecimento prévio do aluno para o uso linguístico, pois é por meio desse conhecimento que conseguimos agregar e constituir alunos autores.

O texto hoje se apresenta em destaque de outras formas de linguagens para ampliar o sentido. Pois além da parte verbal, as imagens, sons, gestos, aspirações, trabalho, profissões, mitos e muitas outras maneiras de percepção, esse registro escrito também carrega muito conteúdo para ancorar a produção e interpretação. Na comunicação humana, como um processo que envolve trocas e ações, o que importa é o "sentido" que procuramos dar em algo já dito. Pensar em sentido é dizer que é algo que nos guia, orienta, nos faz ter objetivo e nos situar no mundo das sensações. Conforme Azeredo (2007, p. 71) "o sentido é, portanto, o que nos orienta em nossa relação com o mundo e com os seres e objetos que o povoam".

Desse modo, vale a pena lembrar que a prática pedagógica só fará sentido para o aluno a partir do momento que o professor também estiver estimulado para o ato da leitura, e procurar sempre estar atualizado dos fatores internos e externos que envolvem os agentes desse processo. O aluno precisa perceber e compreender que o seu professor também é leitor e cresce por meio da leitura.

Para estimular a leitura, é necessário que o professor entenda que ler faz parte de um processo árduo, cujo desafio, quando cumprido, vai agregar muitos benefícios para ambos e só depende da interação e mediação do professor e aluno, como podemos perceber nos dizeres dos teóricos que também tratam de texto, interação e sujeito:

> o sentido de um texto é construído na interação texto sujeitos e não algo que preexista a essa interação. A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo (Koch; Elias, 2006, p.11).

Desse prisma, pode-se salientar que a leitura é visualizada como um processo comunicativo, no qual, o leitor e o escritor, negociam, harmoniosamente, o sentido do texto, tendo claras as questões históricas, políticas, sociais, culturais, o que

proporciona ao ato de ler um caráter sociointeracional. Tanto o leitor quanto o escritor conceituam suas crenças, projetos, valores para a constituição do significado.

Nesse sentido, como podemos verificar no excerto acima, a leitura é entendida como atividade social, assim, reforçamos a importância do professor também como um leitor assíduo, pois como já mencionado em parágrafos acima o professor que lê, acaba incentivando facilmente seus alunos a alcançarem a ousadia que cada texto possibilita. Essa atividade cognitiva e social é componente imprescindível no processo de ensino-aprendizagem, também considerada uma ferramenta resistente para a compreensão e aperfeiçoamento da realidade. A leitura é, nessa perspectiva, um meio eficaz para ampliar a prática da reflexão do educando, sujeito-leitor que age na realidade que o cerca. E é a partir da reflexão dos textos explorados que esse sujeito-leitor consolida suas crenças e valores de maneira a se posicionar diante da nossa sociedade.

Vale ressaltar que compreensão, de acordo com Marcuschi (2003, p. 58), é "um processo criador, ativo, construtivo que vai além da informação estritamente textual." Dito de outra forma, a compreensão, na visão interacional de língua, segundo Koch,

> Deixa de ser entendida como simples "captação" de uma representação mental ou como a decodificação da mensagem resultante de uma codificação de um emissor. Ela é, isto sim, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza, evidentemente, com base nos elementos linguísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas que requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes (enciclopédia) e sua reconstrução deste no interior do evento comunicativo. (Koch , 2002, p. 17)

Koch e Marcuschi sustentam essa nossa reflexão quando definem que ler é atribuir significado e sentido ao que nos é apresentado. No entanto, em alguns momentos na escola as atividades com textos deixam a desejar porque são apresentadas de maneira mecânica, descontextualizada e fragmentada, sem valorizar a presença e participação crítica do educando. E, como comenta o professor-pesquisador Azeredo (2007, p.81),

> A leitura não é um simples ato de decifração ou de extração de sentido. Não lemos apenas com os olhos, boca e o intelecto; lemos também, e principalmente, com a memória e a imaginação, construindo o sentido mediante o diálogo e a síntese de duas experiências de mundo: a do leitor e a codificada no texto. Ler é uma atividade pessoal, porém intersubjetiva, na qual se mobiliza um universo de dados em que se misturam porções de sentido processadas mas não necessariamente conscientes e experiências de vida que, não obstante alheias, ecoam junto ao leitor graças ao denominador comum dos meios de expressão e da condição humana. Não lemos apenas para nos informar, ainda que possamos considerar esta uma função social da leitura, decisiva na nossa autoconstrução como cidadãos. Lemos também para nos formar e para nos transformar.

Como o próprio Azeredo menciona acima, não lemos apenas com o intuito de adquirir informações, mas a leitura deve servir para nos transformar como pessoas, cidadãos pensantes e críticos. É pela leitura que podemos ampliar nosso conhecimento de mundo e nos tornar formadores de opiniões. Talvez o grande desafio da atualidade não seja fazer o aluno ler, tendo em vista que ele está cercado de uma variedade de textos, hipertextos e acaba lendo de alguma forma. Mas o importante é fazer desse aluno um ser emissor de opiniões capaz de ler nas entrelinhas de um texto e reverberar algo sempre renovado. Almejamos um aluno que consiga, por meio da leitura, trazer suas inferências ecoando sentidos próprios e únicos e com isso demonstrar seu projeto autoral dentro de um texto. No próximo tópico trataremos sobre a questão de gênero e autoria numa visão bakhtiniana, tendo em vista que Bakhtin contribui de maneira significativa para avançarmos na questão do sujeito como produtor de sentido.

Perspectiva Bakhtiniana: Contribuições dos gêneros discursivos e a autoria

Para pensarmos o conceito de gêneros discursivos na perspectiva de Bakhtin e seu círculo é importante nunca perdermos de vista o princípio do dialogismo que traz em sua essência noções de alteridade, responsabilidade, réplicas e apreciações de valores sociossituadas, bastante exploradas nas seções anteriores. Um ponto de partida para refletir sobre o conceito de gêneros discursivos é pensar sobre o lugar de produção destes, apresentado no pensamento bakhtiniano como esferas específicas de atividade humana.

Segundo Bakhtin (2010 [1951-1953/1979], p. 279), cada esfera de atividade humana produz seus discursos específicos, nos quais mostram as condições e as finalidades para as quais eles foram constituídos.

Podemos dizer que todo discurso apresenta marcas da esfera de comunicação à que pertence. Essas esferas podem ser identificadas como espaços de relações específicas como a escola, a igreja, o trabalho em um jornal, a política, a família etc., enfim, as organizações socioideológicas e culturais dos grupos humanos. Dessa maneira, pode-se dizer que só se age na interação e o agir motiva em determinadas condições o

surgimento de certas formas de interação que, com o tempo, vão se estabilizando relativamente, se modificando de acordo com o fluxo de atividade desses espaços. A essas formas de interação discursiva, momentaneamente estabilizadas, Bakhtin vai denominar de gêneros discursivos (2010[1952-53]).

A noção de gênero discursivo é tão importante que Bakhtin e Medvedev (1928) vão afirmar que a realidade a nós acessível é aquela permitida pelo gênero discursivo. Os gêneros discursivos funcionam como um filtro através do qual visualizamos a realidade da vida social. Então, nós apreendemos a linguagem por meio dos gêneros discursivos, os quais são tão diversos que, às vezes, os utilizamos sem mesmo pensar em sua existência.

> Até mesmo no bate-papo mais descontraído e livre nós moldamos o nosso discurso por determinadas formas de gênero, às vezes padronizadas e estereotipadas, às vezes mais flexíveis, plásticas e criativas (a comunicação cotidiana também dispõe de gêneros criativos). Esses gêneros nos são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna, a qual dominamos livremente até começarmos o estudo teórico da gramática. A língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical não chegam ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas, mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam (Bakhtin, 2010[1952-53/79], p. 282-283).

Para Bakhtin, essa diversidade não é um problema em si, mas é própria da natureza da linguagem. Ele, na verdade, não estava preocupado com classificação, dividindo os gêneros discursivos por dois grandes domínios socioculturais — primários e secundários — apenas para uma amostra das duas grandes diferenças de organização da vida discursiva.

Os gêneros primários seriam os acontecimentos sociais ligados a situações do cotidiano, estão imersos numa atmosfera socioideológica dispersa e sem acabamento aparente. São as situações de comunicação discursiva imediata e flexível, por isso tendem a refletir de forma mais rápida e direta as mudanças sociais. Já os gêneros secundários estão inseridos em espaços de interação socioideológicos organizados, ocorrem situações de comunicação cultural "mais complexa" e ancorada, em sua maioria, na palavra escrita. Essa última constatação, porém, não pode ser generalizada uma vez que um bilhete para uma diarista solicitando eficácia nas atividades domésticas do dia não é considerado um gênero secundário, pois não requer nenhum trabalho de elaboração complexa.

Sobral (2009) faz referência às esferas e aos gêneros discursivos, afirmando, em seu texto, que as esferas são espaços construídos por meio da vivência sócio-histórica, ideológica, cultural de um povo, enfim, de acordo com o mundo relacional dos sujeitos. Portanto, os lugares de atuação humana nos remetem ao contexto ou condições de produção, circulação e recepção dos discursos, pois todas as esferas da atividade humana, mesmo repletas de diversificações, variações e possibilidades, estabelecem regras próprias de utilização da língua em seu âmbito.

Conforme pontuamos anteriormente, o autor tem um projeto discursivo a realizar, mas, por outro lado, esse desígnio vai se concretizar tomando como referência uma forma de interação pré-dada de acordo com o lugar que ele assume para enunciar. Sobre isso, Bakhtin (2010 [1952-1953/1979], p. 282) diz que

> A vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes.
>
> (BAKHTIN, 2010, p. 282)

Podemos retomar aqui, com base na última citação, a questão da autoria em Bakhtin, que implica uma posição axiológica detentora de um projeto discursivo endereçado a outros (outros presentes na temática/conteúdo e nos destinatários presumidos nas respostas futuras). Para Bakhtin "as escolhas dos meios linguísticos e dos gêneros de discurso é determinada, antes de tudo, pelas tarefas (pela ideia do sujeito do discurso [ou autor]) centradas no objeto e no sentido" (2010[1952-53/1979], p. 289). Desse modo, entendemos que o eu nunca enuncia de forma isolada, sua vontade discursiva tem um interlocutor, o qual será projetado em seu enunciado, seja no esquema de um gênero, seja no projeto individual de discurso (Bakhtin, 2010[1952-53/1979]).
Portanto, o querer dizer do autor está orientado à temática e ao destinatário, os quais influenciarão a escolha do gênero no qual o objeto do discurso e seu sentido serão materializados. Trata-se de uma relação bilateral, cujas partes estão intrinsecamente vinculadas, o desígnio autoral precisa de um gênero para se concretizar, o gênero necessita dessa sua retomada em contextos específicos e singulares para se atualizar.

O gênero funciona como uma ponte entre o conteúdo da vida vivida e a linguagem constantemente renovada sempre que é utilizada em discursos concretos.

No ensaio "Os gêneros do discurso" (1952-53), Bakhtin refere-se ao evento de atualização situada da linguagem como enunciado concreto, definido como a unidade real da comunicação discursiva. Anteriormente, no ensaio "Discurso na vida e discurso na arte" (1926), Bakhtin e Volochinov vão afirmar que neste evento já se encontram implicados o ato de enunciação (o processo) e o enunciado (o produto, o objeto discursivo resultante). Como o processo de produção e compreensão dos discursos implica sempre condições sócio-históricas precisas de interação dialógica, na perspectiva bakhtiniana, não se faz distinção entre enunciação e enunciado.

No ensaio de 1952-53, Bakhtin assinala que dois elementos precisamente determinam o texto como enunciado: a sua intenção discursiva e a realização dessa intenção, o que remete à presença inerente de um autor, portanto, todo texto/discurso tem um sujeito, possui um autor.

Dois aspectos importantes para entender essa relação no âmbito dos gêneros discursivos são a conclusibilidade e a expressividade. O primeiro determina o tom a ser dado no discurso pelo falante, isso porque o eu, ao enunciar, deverá escolher, por exemplo, quais recursos lexicais, gramaticais, temáticos e composicionais serão usados para caracterizar seu enunciado numa dada situação comunicativa. O segundo diz respeito à, "relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado" (Bakhtin, 2010[1952-53/1979], p. 289).

A conclusibilidade é o processo interno da alternância dos sujeitos do discurso, quer dizer, é a resposta ativa do "outro" para o "eu". Esse conceito reafirma que a natureza dos discursos está relacionada às relações dialógicas, pois todo e qualquer falante tem um objetivo ao proferir ou ao escrever um texto/enunciado em uma situação comunicativa. Mas, para que essa resposta seja dada pelo outro, é necessário que o todo do enunciado tenha alguma conclusibilidade ou acabamento.

Bakhtin (2010[1952-53]) aponta que o acabamento do enunciado, que favorece a possibilidade de resposta (ou de compreensão responsiva), compreende três elementos: 1) exauribilidade do objeto e do sentido; 2) projeto de discurso ou vontade discursiva do autor; 3) formas típicas composicionais e de gênero do acabamento.

Esses elementos revelam que a conclusibilidade é específica e determinada por características particulares. Para efeito de compreensão desses três elementos, falaremos brevemente sobre eles.

O primeiro elemento — a exauribilidade — está relacionado ao tratamento da temática pelo autor e pelos participantes em uma situação comunicativa. É interessante pontuar que a exauribilidade está restrita àquilo que o autor projetou dizer uma vez que as possibilidades da temática são inesgotáveis tendo em vista estar inserida no fluxo constante da corrente da comunicação discursiva.

O autor imprime ao seu querer dizer sua expressividade, sua orientação valorativa, e o tratamento exaustivo do objeto e do sentido depende das possibilidades de acabamento para a temática. Entretanto, em determinados contextos, certos gêneros da esfera oficial (pedidos, ordens, ofícios) têm uma natureza padronizada, favorecendo a exaubirilidade plena. Já em outras esferas, por exemplo, a acadêmica (como em uma tese), há um acabamento mínimo suficiente para suscitar respostas, mas "o objeto é objetivamente inexaurível" (Bakhtin, 2010[1952-53/1979], p. 281).

Dessa maneira, afirmamos que o tratamento exaustivo semântico-objetal da temática apenas evidencia que o autor expressou sua apreciação valorativa dentro dos limites estabelecidos pelo contexto no qual está inserido como também pelo seu projeto discursivo. Este é o segundo elemento importante para a conclusibilidade.

O projeto discursivo de um autor organiza-se a partir da relação que ele mantém com a temática e com o que os destinatários pensam acerca dessa relação em um contexto específico. Nesse sentido, quando nós nos questionamos em saber o que o autor quis dizer estamos medindo a conclusibilidade do enunciado. A vontade discursiva do autor determina a amplitude e as fronteiras da temática e as formas estáveis do gênero, no qual seu discurso será construído. Desse modo, os participantes da comunicação, que são orientados pela situação e pelos discursos anteriores, "abrangem fácil e rapidamente a intenção discursiva, a vontade discursiva do falante, e desde o início do discurso percebem o todo do enunciado em desdobramento" (Bakhtin, 2010[1952-53/1979], p. 282).

O último elemento — formas estáveis do gênero — determina a forma como o autor projetará seu querer dizer em um dado gênero. A escolha do gênero de discurso acontece em virtude das especificidades da situação concreta da qual o autor e seus interlocutores participam. Assim, é necessário selecionar o gênero levando em

consideração a esfera da atividade humana, as temáticas que podem ser ditas para esse contexto como também o perfil dos participantes envolvidos nessa situação concreta da comunicação discursiva. Essa particularidade do processo comunicativo reafirma que nossos enunciados possuem formas relativamente estáveis e típicas, as quais caracterizam determinados gêneros do discurso. Segundo Bakhtin (1952-53), essa estabilidade relativa dos gêneros discursivos é mais facilmente percebida do ponto de vista *temático, composicional e estilístico.*

O conteúdo temático, muitas vezes, é confundido com o assunto específico de um texto, mas, na verdade não é isso, o ponto de vista temático é um domínio de sentido de que se ocupa o gênero. O autor caracteriza como sendo o conteúdo presente no enunciado concreto, que reporta sempre à produção de sentidos referentes a um determinado contexto.

A construção composicional é expressa na obra de Bakhtin como o modo de organizar, compor, estruturar o conteúdo de um texto/discurso no material linguístico. Não podemos nos esquecer de que a apreciação valorativa do autor sobre a temática do que pode ser dizível, sobre seus interlocutores podem e vão determinar a forma composicional e os estilos dos enunciados.

O estilo é apresentado como as escolhas efetuadas nos elementos da língua de forma adequada ao nosso "querer dizer discursivo". Bakhtin (1952-53) fala em estilo de gênero e estilo de autor. O estilo de gênero diz respeito aos elementos linguísticos — elementos lexicais, estruturas sintáticas, semânticas — que, devido às características da temática do gênero, são costumeiramente mobilizados em sua produção. Tomamos por exemplo a questão da temática e do tempo/espaço nos gêneros da narrativa que, geralmente, exigem verbos no passado imperfeito para relatar os acontecimentos anteriores ao tempo da narrativa e no passado perfeito para os acontecimentos do tempo da narrativa em si.

O estilo não é assim um mero momento técnico ou atualização da gramática, mas é a unidade de materialização da temática, tendo por base, tal a forma composicional, a orientação valorativa do autor para os participantes do discurso. Em outras palavras, o estilo está vinculado ao conteúdo de um discurso e a sua maneira de organização, não são apenas desvios de normas, conforme pontuam Bakhtin/Volochinov

> "O estilo é o homem", dizem; mas poderíamos dizer: o estilo é pelo menos duas pessoas ou, mais precisamente, uma pessoa mais seu grupo social na forma do seu representante autorizado, o ouvinte o participante constante na fala interior e exterior de uma pessoa. (Bakhtin/Volochinov, 1926, p. 17).

Como podemos observar, o estilo é engendrado a partir da posição axiológica do autor do ponto de vista de um grupo social de que participa e ele implica também o envolvimento da imagem social de um ouvinte/destinatário. O estilo, portanto, ultrapassa os meros limites gramaticais e frasais, pois ele vence a resistência desse material linguístico pela ciência do autor de estar envolvido de forma integrada em uma atividade de selecionar, determinar, construir e dar acabamento a um todo discursivo/enunciado concreto. Em suma, o estilo é determinado pelas as avaliações valorativas do autor e do interlocutor (leitor), em função do objeto do discurso.

Podemos dizer que o estilo aponta para um tipo de aliança entre a forma composicional e a do conteúdo temático. É claro que tudo vai se juntar à inteireza da experiência de cada sujeito, que aponta para a atitude que deve ser coletivamente construída e desenvolvida a partir do contato com os dizeres do "outro". É bem verdade que nem todos os gêneros retratam o estilo do autor, como é o caso daqueles gêneros padronizados, que não aceitam modificações em sua forma, a exemplo da petição e da ata que circulam na esfera jurídica.

Em suma, pensar a linguagem do ponto de vista da linguística enunciativo-discursiva e dentro de uma linguística do texto é ver esse fenômeno em sua dinamicidade socioideológica e cultural em seus contextos de uso para os quais os códigos e as estruturas linguísticas precisam ser flexíveis e adequadas aos desígnios da criação autoral. A nosso ver, a criação autoral no âmbito dos gêneros discursivos é um elemento importante para pensar a produção discursiva.

Gêneros discursivos e gêneros textuais no artigo de opinião: um exemplo prático

No processo de referenciação, o sujeito faz escolhas para atender aos propósitos de seu projeto de dizer. Considerando esse processo de escolhas, neste trabalho, analisamos a escolha feita por alunos do 2º ano do Ensino Médio da Escola Estadual Quilombola

Professora Tereza Conceição Arruda, localizada no município de Nossa Senhora do Livramento, Mato Grosso - Brasil.

O texto objeto de análise é um artigo de opinião, gênero textual cujas características se sustentam essencialmente sob uma base argumentativa, em que se visa a convencer ou a persuadir o interlocutor, quanto ao ponto de vista do enunciador. Analisar a maneira pela qual se dá o processo de referenciação nas produções de artigo de opinião pelos estudantes quilombolas.

Pensamos que o processamento textual é estratégico, ou seja, concretiza-se por meio da utilização de estratégias sociocognitiva. Trata-se de motivar o aluno a desenvolver seu texto dentro de um propósito discursivo que permita analisar a introdução, ativação e reativação de objetos de discurso, processo de categorização e de recategorização por meio do qual os alunos elaboram seus textos. Para atender a esse objetivo, analisamos a ocorrência dos seguintes elementos: (1) introdução de objeto totalmente novo (ativação não ancorada) no modelo textual; (2) as anáforas associativas e as anáforas indiretas (ativação ancorada).

Da teoria à prática: a produção textual

Após trabalhar com textos motivadores, apresentou aos estudantes a seguinte proposta: a partir dos textos que você leu durante a aula, e com base nos conhecimentos construídos sobre a motivação da greve da educação estadual em 2016, redija um texto dissertativo-argumentativo na norma padrão da língua portuguesa sobre o tema "PPP – Projeto de parceria público-privada na educação Mato-grossense", apresentando argumentos que sinalizem se você é contra ou a favor do PPP. Selecione, organize e relacione, de forma coerente e coesa, argumentos e fatos para a defesa de seu ponto de vista.

Texto Produzido pelo aluno[170]

Em base a relação com o projeto do governo, parceria público privado (PPP) nas escolas, o governo vem com a proposta de projeto gestão escolar, com reformas e melhorias para as escolas através de uma empresa.

[170] O texto foi digitado, mas com a preservação da forma como foi escrito pelo aluno. Por isso, desvios relacionados à grafia, concordância, pontuação e outros, foram reproduzidos.

com isso podemos ver um lado que é as melhorias que o governo disque vai fazer contratando as empresas, mas podemos observar comunidades de area Quilombola ou até mesmo em outras localidades, com a privatizações de ônibus, e observando este acontecimento vemos que os ônibus são uma calamidade, pois os veiculos que estão sendo contratados por uma empresa privatizada não estão cumprindo o seu papel, pois os veiculos não estão sendo confortavel e favoraveis para os estudantes, entretanto chegamos a conclusão em que se tiver a privatização nas escolas, o governo ira ter o projeto deles em mãos e privatizar as escolas porem se a sociedade observar, os estudantes e avaliar o (PPP) podemos dizer que os funcíonarios que ira trabalhar no local que é as escolas, terão que a cada dia estar antenados pois a qualquer hora eles podem ser mandados embora por causa das privatização em que qualquer reclamação ira fazer com que o funcionario seja demitido, e aí as pessoas se perguntam onde ficaria a afinidade? Porque muitas vezes o estudante era ja acostumado com a pessoa e fica até mesmo em certo perigo, por que diremos perigo?

Por causa das violência que estão acontecendo no nosso dia a dia em que os estudantes podem não aceitar as mudanças em que a privatizações foi feita por cauza das afinidades em que ja tinha com os funcionário e se podem entrar outro que ele não conhece, pode partir para a violência porque não quer aquele funcionario.

É poriço a "minha" opinião seja que não queremos a privatização porque pensamos em melhorias de

verdade, lutamos para a melhoria acontecer e não só ficar em um projeto privado que falam porem que ira acontecer, enquanto não temos certeza disso e ainda ira nós ajudar.

Ativação não ancorada do objeto	**Ativação ancorada: anáforas associativas ou indiretas**
Projeto do governo	Parceria Público Privada, privatização, projeto privado
Escolas	Projeto de gestão escolar, reforma, melhorias, funcionários, local
Comunidade de área quilombola	Privatização dos ônibus
Ônibus	Veículos, calamidade
Empresa	Empresa privada
Funcionários	Eles, pessoa
sociedade	Pessoas, afinidade, mudanças, certeza
Perigo	Violência
Melhorias de verdade	Melhorias, ajudar

Interagindo com os dados

O texto apresenta, a introdução do referente projeto de governo, um objeto discursivo novo, deste modo por ativação não-ancorada, que será desenvolvido sob os aspectos: Parceria Público Privada, privatização, projeto privado, e ainda de uma possível solução para o problema, ou seja, se irá ajudar trazendo melhorias para a comunidade escolar, pois já vivenciam uma experiência não produtiva com a utilização de ônibus de uma empresa privada, que é contratada pelo governo para oferecer o transporte escolar. Para dar continuidade ao seu texto, o aluno introduz uma série de outros objetos de forma não ancorada, que são retomados por anáforas indiretas ou associativas, representadas por descrições nominalizadas e indefinidas para sustentar o tema. Observa-se ainda, pelas escolhas lexicais, que há uma total desconfiança do autor em relação aos planos do governo de inserir a parceria público-privada na gestão das escolas estaduais. Quanto à Comunidade escolar, afirma que deve estar atenta, pois se houver a consolidação do PPP, os funcionários da escola podem ser constantemente substituidos, o que pode gerar problema de violência na escola, uma vez que os estudantes podem não aceitar a constante substituição dos mesmos. Com um tom de desconfiança, a autora não acredita que a privatização seja a real solução para os problemas existentes na comunidade escolar quilombola.

Considerações

Nesta pesquisa, pretendemos contribuir para os estudos da referenciação, considerando, em especial, a construção dos sentidos de textos, apropriando-se das estratégias referenciais. Desse modo, assumimos uma visão textual-discursiva, pois apresentamos o conceito do fenômeno da referenciação e trouxemos uma explicação de como os referentes são conduzidos, introduzidos, retomados, apontados e identificados no texto. Destacamos que a referenciação é uma construção extremamente dinâmica que é construída pelos sujeitos e organizada entre si de maneira interativa. Sendo assim, os resultados obtidos com a análise dos textos apontam que as estratégias discursivas e a seleção lexical são fundamentais para que o produtor textual apresente com eficiência suas intenções comunicativas.

Por fim, concordamos com Koch (2009), que diz que o modo de dizer ou de escrever se dá por escolhas realizadas pelo produtor do texto orientadas pelo princípio da

subjetividade, razão pela qual os referentes são construídos e reconstruídos ao longo do processo de escrita. E certamente pensando nesse processo de escolhas e múltiplas escritas, queremos ressaltar que nossa pesquisa é apenas mais um grão de areia lançada no campo da Linguística Textual, e que muitas questões surgirão para melhor contribuir para o aprimoramento da leitura e da escrita dos alunos. Esperamos, conforme propõem alguns estudiosos, que o ensino de Língua Portuguesa se organize em torno do uso efetivo da língua e que o ensino da produção de textos não seja visto somente como atividade complementar. Almejamos uma prática de reflexão sobre a estrutura da língua e de seus usos.

Referências bibliográficas:

Azeredo, J. C. (2007). Ensino de português: *fundamentos, percursos, objet*os. Rio de Janeiro: Zahar.

Bakhtin, M. M. (2007). *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes

_____. (1986) *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem* (3.ª ed.). São Paulo: Hucitec.

Kato, M. A. (2002) *Oficina de leitura: teoria e prática* (10.ª ed.). Campinas, SP: Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas.

_____. (1999).*O aprendizado da leitura* (5.ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1985). *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes.

Kleiman, Â. (2004). A. *Texto e Leitor: Aspectos Cognitivos da Leitura* (9.ª ed.). Pontes: Editora da Universidade Estadual de Campinas.

_____. (1996). *Leitura: ensino e pesquisa* (2.ª ed.). Campinas: Pontes.

_____. (1995). *Os Significados do Letramento*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras.

Koch, I. G. V. (2009). *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez.

_____. (2005). Referenciação e orientação argumentativa. In I. V. Koch, E. M. Morato, & A. C. Bentes (Orgs.), *Referenciação e discurso*. (pp.33-52). São Paulo: Contexto.

_____. (2004). *Introdução à Linguística Textual*. São Paulo: Martins Fontes.

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

_____. (1997). *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto.

_____. (1992). *A inter-ação pela linguagem*. São Paulo: Contexto.

_____. (1989). *A coesão textual*. São Paulo: Contexto.

_____. (1984). *Argumentação e linguagem*. São Paulo: Cortez.

Marcuschi, L. A., et al. (2001). Letramento e oralidade no contexto das Práticas Sociais e Eventos Comunicativos. In I. Signorini, *Investigando a relação oral / escrita e as teorias de letramento* (pp.23-50)**.** Campinas. São Paulo: Mercado das Letras.

Leffa, V.J. (1996). *Aspectos da Leitura*. Porto Alegre: Sagra.

Marcuschi, L. A. (1996). *Exercícios de compreensão ou copiação*. Em aberto. Brasília.

_____. (2003). Compreensão de texto: algumas reflexões. In A. P. Dionisio & M. A. Bezerra (orgs.), *O livro didático de Português*: *múltiplos olhares* (2.ª ed.). Rio de Janeiro: Lucerna,.

Pécora, A. (1983). *Problemas de redação*. São Paulo: Martins Fontes.

Possenti, S. (1981). Sobre discurso e texto: imagem e/de constituição. In Possenti, S. *Sobre a estrutura do discurso*. Campinas: Unicamp.

Silva, L. L. M. da. (1984). *A escolarização do leitor: a didática da destruição da leitura*. Campinas/Unicamp.

Silva, M. da. (1992). *Como trabalhar o texto no 1º e 2º graus*. (Cadernos Didáticos, 3). Rio de Janeiro, UFRJ.

Terzi, S.B. (1997). *A construção da leitura* (2.ª ed.). Campinas: Pontes; Unicamp.

TRABALHANDO A DIVERSIDADE CULTURAL EM GÊNEROS DISCURSIVOS: OS GESTOS DE LEITURA SOBRE O CAIPIRA EM GÊNEROS MUSICAIS SERTANEJOS

Maria Sueli Ribeiro da Silva

Centro Universitário de Rio Preto – UNIRP. mssuribeiro@yahoo.com.br. São José do Rio Preto – SP, Brasil.

Resumo:

Na visão bakhtiniana, o signo linguístico deve ser estudado além de sua realidade literal, por ser a palavra reveladora das relações sociais e de suas significações, tanto quanto seus contextos de uso. Se os discursos são enunciados e os enunciados palavras para além do signo, o sujeito caipira está para além do preconceito ou do estereótipo. Seu significado se constrói na palavra outra, em relação a um contexto histórico e social. É, nesse contexto de vida e de arte, que o dialeto caipira compõe também a língua portuguesa do Brasil, que designa sentidos e sugere leituras. Com base nisso o presento estudo buscou mostrar os gestos de leitura sobre o caipira, a partir do cotejo de enunciados presentes na música raiz, música sertaneja e no sertanejo universitário, de forma a compreender a valoração do sujeito caipira, bem como de sua cultura e como a voz desse sujeito é ressoada, estabelecendo uma relação de pertencimento ao contexto histórico e social enunciado na música. Também foram discutidos como o professor de língua portuguesa deve mostrar os gestos de leitura sobre o caipira, fazendo relações com outros gêneros e contribuindo com a formação de um posicionamento crítico e responsivo por parte dos discentes.

Palavras-chave

Sujeito Caipira; Gêneros Musicais Sertanejos; Visão Bakhtiniana;
Papel do Professor de Português.

1. Introdução

De acordo com Bakhtin (2006), a cultura é composta de discursos que retêm a memória coletiva em relação ao que cada sujeito é obrigado a se situar. O termo 'discurso' pode, então, ser definido como aquilo que pretende significar algo a outro, com a intenção de lhe transmitir um conjunto de informações coerentes, e essa coerência é uma condição essencial para que o discurso seja entendido. São as mesmas regras gramaticais utilizadas para dar uma estrutura compreensível ao discurso que simultaneamente funcionam com regras lógicas para estruturar o pensamento. Os discursos podem ainda desempenhar diversas funções, assumir várias modalidades e utilizar diferentes estilos de linguagem.

Na Era da Informação, a sociedade passa a ser mais tecnológica; além da comunicação de massa (TV, rádio), os indivíduos utilizam a comunicação virtual, a Internet. E, por meio dela, acessam informações, buscam conhecimento, interagem com seus interlocutores por meio de redes sociais, selecionam programas, reportagens, vídeos, músicas, de acordo com sua preferência.

Com esse avanço na comunicação, estabelecem-se também as Tecnologias da Informação e de Comunicação (TIC), que contemplam o uso da Internet por meio de computadores e, na atualidade, de os *smartphones* e os *iphones*. Todos eles apresentam voz, dados, som, texto e imagem.

Esses avanços tecnológicos vêm favorecendo as diversas produções midiáticas, como a construção de videoclipes e de programas de TV, que atraem a população, sobretudo os jovens. Nessas produções estão disponibilizadas várias informações e discursos que influenciam direta ou indiretamente a vida e a cultura de um povo. Recentemente, programas de TV, por exemplo, estão se voltando à cultura sertaneja, buscando levar o verdadeiro valor dessa cultura e desfazer preconceitos. Cada veículo de comunicação, como a TV e a Internet, enfatiza essa cultura de uma forma e com um determinado discurso.

A tecnologia possibilita, assim, novos aspectos discursivos através das mídias digitais, como os videoclipes, a rádio web, a discografia digital. É nesse meio digital que se realiza também o discurso 'verbovocovisual midiático', ou seja, aquele que

corresponde à realização de um discurso, em um tempo e um espaço, por elementos verbais, vocais e visuais (Stafuzza, 2014).

O discurso que circula sobre o caipira é foco também dessa pesquisa, de modo a verificar como esse sujeito vem sendo reverberado e ressoa na cultura popular brasileira. Muitos significados envolvem o termo 'caipira', ou seja, muitas relações se fazem com essa palavra. São relações que, muitas vezes, constroem um discurso de preconceito, de divisão, de discriminação, de massificação, de mercado; e, outras vezes, um discurso de agregação, de paixão, de tradição e cultura, de não acabamento, de estar se e por fazer, de pertencimento social.

Desse modo, o presente estudo pretendeu mostrar as releituras sobre o ´caipira´ , utilizando-se como procedimento metodológico o cotejo de enunciados de gêneros musicais do sertanejo (música raiz, sertanejo e sertanejo universitário) e, ainda, abordou o papel do professor de português no desenvolvimento crítico e responsivo dos alunos diante da cultura outra.

2. A cultura e a linguagem na visão bakhtiniana

A cultura é composta de discursos que retêm a memória coletiva discursos em A diversidade cultural no Brasil é aceitável, mas nem sempre é compreendida. As diversidades de hábitos, costumes regionais são um dos exemplos de chacotas por parte ainda de muitos brasileiros. Se você fala o dialeto caipira, nota-se o preconceito linguístico por parte de alguns.

É preciso quebrar a barreira do preconceito. A música é um dos meios que possibilitam entender que é aceitável toda diferença, toda diversidade. Do preconceito social, nascem os estereótipos, como ocorreu com o caipira, apresentado por alguns 'homens letrados' como o ignorante, o matuto, o bicho do mato. Esse estereótipo provém de um discurso enunciado em um contexto social específico, construindo uma arquitetônica de marginalização desse sujeito.

Para Geraldi (apud Dias *et al*, 2011, p. 27), Bakhtin faz relação entre a cultura do povo e a cultura oficial das classes dominantes, mostrando que há uma tensão, há interesses sociais, políticos e econômicos bem diferentes entre eles. E destaca que "a

linguagem perpassa todas as atividades humanas e que, portanto, um estudioso da linguagem não pode descontextualizar essas atividades humanas quando estuda linguagem, onde a linguagem circula e onde ela faz sentido".

Assim, o signo linguístico deve ser estudado além da sua 'realidade literal' por ser a palavra reveladora das relações sociais e suas significações, tanto quanto os contextos para seu uso (Bakhtin, 2006).

O discurso veiculado e a linguagem, que circula sobre esse sujeito, nos interessam e nos fazem descobrir o quanto esse sujeito ainda ressoa em nós, em nossa cultura, tendo, muitas vezes, seu discurso atravessado pelo outro. O olhar bakhtiniano já nos mostra que toda expressão apresenta uma plurivocalidade, ou seja, em qualquer palavra tem a voz do outro.

Os discursos desempenham diversas funções, assumem várias modalidades e utilizam diferentes estilos de linguagens e gêneros discursivos. Na visão bakhtiniana, "a riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana [...]". E, cada campo de atividade apresenta um repertório integral de gêneros do discurso, "que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo" (Bakhtin, 2011, p. 262).

No que tange a música sertaneja, pode-se dizer que é "o repetível e o novo se dando juntos"; os gêneros (raiz, sertanejo e sertanejo universitário) se relacionam, a tradição se repete e se renova no tempo e no espaço, se unem, se separam, se dialogam, que vão além do discurso verbal, formando uma arquitetônica com sentidos dentro e fora desta (PAJEÚ, 2014, p. 35).

Assim, o olhar desse artigo abordou também linguagem presente nos gêneros musicais sertanejos, quando os cantores utilizam o verbo, o vocal e o visual, para retratar a cultura e o sujeito 'caipira, observando-se os sentidos construídos nesses gêneros. Para isso, estes utilizaram de cenários (ambientes de gravação das canções, apresentações, etc.) , artefatos (viola, chapéus, etc.) e linguagem.

3. A relação do sujeito caipira gêneros sertanejos e o papel do professor

Hoje, com o advento de conceitos, como multiculturalismo, diversidade cultural, entre outros, a cultura caipira passa a ter outra conotação, outro valor. Ao lado disso, economicamente tem-se o crescimento do agronegócio, que passa a valorizar o campo. De 'caipira', homem da roça, tem-se agora o 'homem do campo', aquele que produz e traz benefícios para a economia do país. No meio musical, de cantores de música raiz, de moda de viola ou da música 'caipira', surge o 'sertanejo', entre os anos 70 e 80, e, por volta dos anos 2000, o 'sertanejo universitário'.

Bakhtin concebe os enunciados no tempo e no espaço, de modo a dialogarem e ampliar seu sentido. Assim, observou-se que a denominação 'caipira' teve seu sentido deslocado, o 'caipira' torna-se o 'homem do campo', em que se faz integrante da economia e da sociedade brasileira. De música raiz, de uma cultura local, esse sujeito passa a ser intérprete de uma música sertaneja, de uma cultura do sertão, e o sertão está presente em diversas regiões do país, não mais em um ponto ou em um dado local. A cultura 'caipira' passa a ser regional.

O espaço dessa música é ampliado e seus enunciados não se dão somente no campo, na roça, mas tratam também do deslocamento e conflitos do sujeito 'caipira' em outros espaços, em especial no contexto urbano.

Oliveira (2009) retrata a constituição dos gêneros da música sertaneja, mostrando que antes da década de 30, a expressão 'música sertaneja' denotava, indistintamente, toda música decorrente do interior do Brasil, como, por exemplo, o cateretê no interior paulista e o baião no interior nordestino.

Nas décadas de 30 e 40, há a separação dos universos musicais do nordeste e do centro-sul, sendo chamada de 'música caipira' a música do interior centro-sul. Já a partir dos anos 60, a expressão 'música sertaneja' passa a denotar a 'música caipira' no espaço social urbano, tendo influências de outros estilos. A nova terminologia já retrata a constituição de um novo gênero discursivo sertanejo.

Assim, passou-se a utilizar a terminologia 'música raiz', 'música caipira' ou 'moda de viola' às canções que remetem à cultura, ao estilo e ao modo de vida no campo. E o termo 'música sertaneja' passou a retratar a música que não tem mais como instrumento principal a viola, não tem somente a temática do campo, mas que sai também do interior do Brasil e, por essa razão, ser 'música sertaneja'.

Muitos significados envolvem o termo 'caipira', ou seja, muitas relações se fazem com essa palavra. São relações que, muitas vezes, constroem um discurso de preconceito, de divisão, de discriminação, de massificação, de mercado. Essas relações devem ser contempladas no trabalho do professor de português junto aos alunos, a fim de se compreender a leitura e interpretação.

Para Mizukami (1992), a prática pedagógica dos professores necessita ser analisada e reestruturada, devido a determinados condicionamentos, buscando investigar a própria prática e ter uma reflexão contínua, crítica sobre o ensino ministrado.

Sobre o ato significativo da leitura, temos a concepção de que um texto não se faz a partir de um único modo de ler, mas, segundo Orlandi (2000), é um processo que se configura de formas muito diferentes, dependendo da relação entre o leitor real e o virtual.

Assim, o aluno poderá experimentar vários contextos de leitura, como as canções sertanejas, histórias em quadrinhos, revistas, jornais, e perceber que cada um se constitui significativamente para ele e para o propósito a que foi elaborado.

Orlandi (2000) também nos mostra que, em relação ao modo de leitura, a construção de sentido de um texto não é propriedade somente do autor e do leitor, mas é efeito da troca da linguagem, interação. Desta forma, o aluno pode entender a leitura como um jogo lúdico e significativo, que se faz no presente, possui um passado e se projeta no futuro, compreendendo que ele, então, é parte desse jogo da leitura.

O professor de língua portuguesa deve, assim, mostrar os gestos de leitura sobre o caipira, fazendo relações com outros gêneros e contribuindo com a formação de um posicionamento crítico e responsivo por parte dos discentes.

4. Cotejando os enunciados de gêneros musicais sertanejos

Bakhtin (2011) apresenta essa metodologia de análise de enunciados de textos, denominada 'cotejamento' ou 'correlacionamento'.

O cotejo (correlação de enunciados) é a orientação metodológica que se origina da valorização do outro, a alteridade, e remete à história, às práticas sociais, à heterogeneidade.

Tomou-se para cotejo os enunciados das seguintes canções: “Porta do Mundo” – música raiz na voz da dupla Tião Carreiro e Pardinho; “Caipira”- música sertaneja na voz da dupla Chitãozinho e Xororó; “Do caipira ao universitário” – música sertanejo universitário na voz da dupla Jads e Jadson.

A canção “Porta do Mundo”

O som da viola bateu

No meu peito doeu, meu irmão

Assim eu me fiz cantador

Sem nenhum professor aprendi a lição [...]

Buscando a canção

Com minha viola no peito

Meus versos são feitos pro mundo cantar

É a luta de um velho talento

Menino por dentro sem nunca cansar...

Ao se fazer a leitura e a compreensão dos enunciados dessa canção pertencente ao gênero raiz, acerca do sujeito caipira, notou-se que apresenta uma relação com o poético, retratando a vida e a arte, no cotidiano do campo. Além disso, faz uma linda homenagem ao instrumento mais expressivo da cultura caipira, que é a viola, com o enunciado: *“o som da viola bateu”.*

Essa canção ressoa o sujeito caipira como um sujeito feliz, mesmo não tendo oportunidade de ter um estudo formal, como se nota no enunciado “*sem nenhum professor*“. O caipira, geralmente, era o homem que vivia para roça e, portanto, muitas vezes não frequentava a escola, porém, conhecia a ciência do campo e da natureza, até mais que um doutor das ciências da terra. Ela mostra que o elemento cultural, no caso a viola, abriu oportunidades para trabalhava na roça, surgindo, assim, os cantadores: “*assim eu me fiz cantador/ sem nenhum professor aprendi a lição”.*

Assim, notou-se nesses enunciados o eco do discurso da vida de muitos violeiros dessa época, que de anônimo e marginalizado, por ser da roça, se tornou um grande cantador de moda de viola: *"é a luta de um velho talento, menino por dentro sem nunca cansar".*

Para compreensão dessa leitura e de novos significados desse sujeito retratado nessa canção, o professor de língua portuguesa pode trazer a leitura de outros gêneros (como a pintura, a poesia, a notícia), para discutir a interdisciplinaridade, a pluralidade e diversidade cultural em torno desse sujeito.

b) A música sertaneja "Caipira":

Qu" eu visto num é linho

Ando inté de pé no chão

E o cantá de um passarinho

É pra mim uma canção

Vivo cu"a poeira da enxada

Entranhada no nariz

Trago a roça bem plantada

Pra servi o meu país

Sou, sou desse jeito e num mudo

Na roça nóis tem de tudo

E a vida num é mentira

Sou, sou livre feito um regado

Eu sou um bicho do mato

Me orgúio de sê caipira

Os enunciados dessa canção sertaneja, gravada pela dupla Chitãozinho e Xororó, diferentemente da anterior, ressoa o discurso do trabalho e do costume do

'caipira', mostrando uma relação comparativa entre o homem da cidade, dito 'doutor', e o homem do campo, também conhecido como 'caipira', como se observa nos seguintes enunciados: "*Qu' eu visto num é linho/ Ando inté de pé no chão/ Trago a roça bem plantada/ Pra servi o meu país".*

Verificou-se ainda que a música apresentava o típico dialeto caipira, aparecendo em alguns enunciados: a omissão do "r" em final de verbos: "*fazê, servi, chegá, fala"* ; a redução de palavras como "*orgúio"***;** a omissão do plural (*es*) como na expressão "*das vez"***;** Traz expressões típicas do ambiente rural: "*poeira da enxada, roça, regado, bicho do mato, caipira de verdade".*

Observou-se que há uma valoração da cultura, da linguagem e do costume do caipira, como visto nesses enunciados: "*Sou desse jeito e num mudo / Na roça nóis tem de tudo/ E a vida num é mentira".* Esse sujeito não tem vergonha de ser 'caipira', tendo-se um sentido altruísta em relação ao outro sujeito que pertence ao contexto urbano.

Como há muito preconceito da fala e do dialeto de outrem na sala de aula, o professor de português pode trabalhar essa variação linguística, mostrando outras varrições, bem como levar os alunos a compreenderem a relação entre a modalidade oral e a modalidade escrita, na elaboração de sentidos e na formação de gêneros.

Essa canção traz vozes sociais, reverberando aqueles que são do campo e, em contrapartida, os que estão na cidade. Assim, o professor mostrar a importância das vozes sociais no discurso e no posicionamento do sujeito que, muitas vezes, é marginalizado, deixado de lado pela sociedade e pela política, como é o caso do sujeito caipira, mesmo sendo chamado, na atual sociedade, de homem do campo.

c) Música "Do Caipira ao Universitário"

Vocês tão vendo esse som aqui

Foi aonde tudo começou

Moda de viola caipira e o cateretê

DJ, por favor aumenta o som

Pois a hora do modão chegou

E a viola sabe como falar de amor

O som da viola bateu no meu peito,

doeu meu irmão

Viola, o seu som é divino,

seu ponteio é um hino

Pro meu coração

Essa canção pertence ao gênero sertanejo universitário, contudo, traz uma relação com a música raiz, já que faz uma remissão às origens do sertanejo, mostrando que se iniciou com a viola caipira, como se nota nesse enunciado: *"Viola, o seu som é divino, seu ponteio é um hino".*

Além disso, faz ecoar os versos da música raiz "Porta do mundo", fazer ressoar o enunciado*: "O som da viola bateu no meu peito, doeu meu irmão"* **.**

Como uma homenagem, esses enunciados retomam a memória da cultura do sujeito "caipira", por meio do símbolo divino: a viola caipira. Logo, essa canção faz reverberar o som da viola caipira, mostrando que ela é também inspiração para o sertanejo universitário: *"Foi aonde tudo começou"*. Há, assim, um diálogo entre um gênero e outro; é desse encontro que se tem novos sentidos do 'caipira' surgem e, nesse novo contexto musical, ele é incorporado, ou seja, passa a ser compreendido como uma cultura outra, diferente de quem está na cidade, mas que é tão importante e único quanto os sujeitos urbanos ou de determinados grupos sociais.

Com essa leitura, o professor de português pode trabalhar a constituição dos gêneros discursivos, sua importância na elaboração de sentidos e na propagação de vozes sociais, que, até então, eram desprestigiadas ou não se parava para ouvir, como é o caso do sujeito caipira e outros sujeitos pertencentes a grupos com menor representação social. O docente pode trabalhar o conceito de alteridade, mostrando a relação 'eu' e o 'outro' para alargar sentidos e minha própria leitura, além de trazer a discussão sobre a cultura e os costumes brasileiros em relação a outros países.

Considerações finais

A partir dos conceitos de Bakhtin (2006), verificou-se que, nos gêneros escolhidos, houve o uso concreto da linguagem do caipira, seja na comunicação intra e interindividual da enunciação propriamente dita, bem como na realidade social presente em cada gênero.

No caso da música raiz, o sujeito 'caipira', muitas vezes, era o próprio violeiro, que saiu da roça, do campo para cantar, embora tivesse sofrido, muitas vezes, discriminação e ter sido chamado de 'caipira' pejorativamente, teve seu reconhecimento por meio da música de viola caipira, como visto na canção "Porta do mundo". Na música sertaneja, o sujeito 'caipira' já não é o homem do campo, mas alguém que está presente na cidade e reconhece a importância de se valorizar a cultura e o falar do homem do campo, do 'caipira', reconhecendo sua identidade linguística, como notado na música "Caipira", na voz de Chitãozinho e Xororó. Já no sertanejo universitário, o sujeito 'caipira' é aquele que faz parte do ambiente urbano também, aquele que ressoa nas letras das canções do novo estilo, na caracterização, no linguajar e na vestimenta da moçada que, hoje, aprecia, valoriza e também prestigia este estilo musical. A dupla Jads e Jadson mostra a seu público, com a letra da canção "Do caipira ao universitário", que a cultura caipira é parte de quem aprecia o sertanejo, assim também como o caipira está presente, de algo forma, em cada um de nós e continua reverberando.

O discurso verbovocovisual está presente nesses gêneros estudados, por meio dos detalhes das expressões faciais ao cantar, dos gestos, dos ambientes de gravação de clipes dessas canções, entre outros, mostrando aspectos discursivos presentes nessas canções e que ecoam sentidos.

Nos enunciados analisados, notou-se que ser 'caipira' não significa necessariamente 'pertencer ao campo', ou literalmente, ser um 'homem do campo', muito menos 'ser ignorante'. E sim o 'caipira' é sujeito que pode também pertencer a cidade, estar presente nas mídias contemporâneas e que tem uma história a ser preservada, uma cultura a ser mantida e apreciada, como, por exemplo, a moda de viola caipira.

O professor de língua portuguesa deve, assim, levar à discussão da diversidade cultural, de questões histórico-sociais e de linguagem do sujeito caipira presentes nos gêneros musicais sertanejos, evocados pela música raiz, a música sertaneja e o sertanejo universitário.

Por meio da compreensão dos gestos de leitura sobre o sertanejo e sua cultura, foi possível observar as vozes sociais neles presentes e como essas reverberam valores culturais e históricos, construindo-se uma valoração do sujeito caipira, conforme a relação que estabelecem um com o outro.

O cotejo permite a compreensão dos enunciados presentes em um discurso e possibilita os alunos a uma leitura crítica, única e responsiva, de cada canção pertencente ao gênero sertanejo, ecoando e reverberando sentidos sobre o sujeito 'caipira' e a cultura sertaneja, em cada época histórica e social.

Concluindo com a mensagem da dupla do sertanejo universitário, Jorge & Matheus, que diz "*sou sertanejo*" e, para me constituir como tal, me diga *"quem é você"* e, nessa relação de alteridade, cada qual deve compreender e respeitar o outro.

Ao professor, cabe o papel de levar o aluno a ter esse contato com outras culturas, outras vozes e outros discursos, conduzindo-o a uma compreensão responsiva e um posicionamento crítico, frente a determinados temas e pronunciamentos textuais e discursivos, alargando, assim, a sua leitura de mundo.

"Sou um sertanejo, adoro o meu país
Sou desse meu jeito e assim sou feliz
E você me diga por favor quem é
Quem é você
Será que já curtiu o amanhecer no mato
A relva molhada e os pés sem sapatos
Será que já tocou a terra com as mãos
Quem é você"

(Canção – Mastigando água – intérpretes: Jorge e Matheus)

Referências bibliográficas:

Bakhtin, M. (2011). *Estética da Criação Verbal* (6.ª ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Bakhtin, M. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem* (12ª. ed.). São Paulo: Hucitec.

Dias, A.B.F. et al. (2011). Uma palavra outra sobre os estudos da linguagem: uma conversa com João Wanderley Geraldi. In: GEGe – Grupo de Estudos dos Gêneros do Discurso. *Questões de Cultura e contemporaneidade:* o olhar oblíquo de Bakhtin (pp. 21-39). São Carlos: Pedro & João.

Mizukami, M.G.N. (1992). A formação do professor. In A. D'Antola (Org.), *A prática docente na Universidade* (pp. 40-42). São Paulo: EPU.

Oliveira, A. de P. (2009). *Miguilim foi pra fora da cidade ser cantor*: uma antropologia da música sertaneja. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Orlandi, E. P. (2000). *Discurso e Leitura* (5.º ed.). São Paulo: Cortez.

Pajeú, H.M. (2014). *Os gêneros do discurso na criação estética colaborativa*. São Carlos: Pedro & João.

Stafuzza, G. B. (2014). Contribuições do pensamento do Círculo de Bakhtin para os estudos discursivos contemporâneos: o discurso machista na mídia humorística feminina. In L. De Paula (Org.), *Discursos em perspectiva*: humanidades dialógicas (pp.153-155). Campinas, SP: Mercado de Letras.

Vilela, I. (2014). *O caipira e a viola brasileira*. Disponível em: <http://www.ivanvilela.com.br/>. Acesso em: 07/11/14

POLÍTICAS PÚBLICAS E OS DOCUMENTOS OFICIAIS PARA O ENSINO/APRENDIZAGEM DE LÍNGUA PORTUGUESA

Sandra Mara Moraes Lima

Universidade Federal de São Paulo - Unifesp – Departamento de Letras. Sandralima605@gmail.com. São Paulo, Brasil

Resumo:

O trabalho apresenta uma reflexão acerca das políticas públicas brasileiras das últimas décadas no que tange a elaboração de documentos oficiais destinados ao ensino/aprendizagem de língua portuguesa. Apresenta breve histórico das políticas públicas brasileiras a partir da década de 90 e análise de alguns documentos oficiais para o ensino/aprendizagem de língua portuguesa do Ensino Médio, quais sejam: Os Parâmetros Curriculares Nacionais, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, e, por último a Base Nacional Comum Curricular, todos promulgados pelo Ministério da Educação. A intenção é fazer uma reflexão acerca do alcance das políticas e dos documentos oficiais a partir da década de 90, finalizando com a atual proposta do Ministério da Educação em instituir um documento curricular referencial único para todo o pais, a Base Nacional Comum. Nessa direção, pretende discutir o alcance e a eficácia de tais políticas e documentos em relação à prática de sala de aula. Para tanto, a fundamentação teórica se faz a partir do arcabouço teórico do Círculo bakhtiniano e de alguns pesquisadores das políticas públicas educacionais brasileiros no que diz respeito à pesquisa e ensino/aprendizagem de língua materna. No que diz respeito à teoria bakhtiniana o foco será na concepção dialógica da linguagem, tendo em vista seu caráter constitutivo do sujeito. Ainda, nessa perspectiva, aborda o conceito de gênero discursivo como instância que se constitui-se numa indicação interacional, o modo como a relação vai ocorrer entre os interlocutores, sendo, assim, definido o gênero por sua a natureza interacional, pela relação que estabelece, propõe. Nesse contexto situa o modo como o gênero discursivo é apresentado nos documentos oficiais abordados.

Palavras-chave

Documentos oficiais; Ensino/aprendizagem; Linguagem; Língua Portuguesa.

Introdução

Tendo em vista as políticas públicas brasileiras das últimas décadas e, mais especificamente, em relação ao ensino/aprendizagem de língua portuguesa, pretende-se discutir alguns princípios que nortearam certas medidas adotadas em alguns documentos oficiais no que tange o ensino/aprendizagem de língua materna.

A intenção é fazer uma reflexão acerca do alcance dessas políticas produtoras de documentos oficiais a partir da década de 90, finalizando com a atual proposta do Ministério da Educação em instituir um documento curricular referencial único para todo o pais, a Base Nacional Comum Curricular.

1-**Manter a classe trabalhadora na escola**

Segundo Oliveira (2007), as políticas educacionais brasileiras, nas últimas décadas com o objetivo de expansão da escolarização básica, evidenciaram um processo contraditório, uma vez que democratizaram o acesso à custa da massificação da educação, resultando na precarização do trabalho docente. E além disso,

> As políticas sociais, no Brasil, foram historicamente desenvolvidas em um contexto de muita contradição, marcado pela desigualdade no acesso e na extensão e pelo caráter fragmentário, setorial e emergencial na sua execução. Somente na Constituição de 1988 é que se propõe a cobertura mais ampla, universal, para determinadas políticas sociais, o que representa um avanço significativo no que se refere ao padrão brasileiro de proteção social até então vigente. (Oliveira; Duarte, 2005, p. 283).

Mais recentemente (Oliveira; Duarte, 2005), a partir dos governos Fernando Henrique, Lula e Dilma, as políticas destinadas à educação tem caminhado na direção de minimizar a situação de desigualdade econômica e social, assegurando acesso e permanência na escola de grupos, historicamente menos favorecidos, tais como as cotas para negros nas universidades públicas e os programas de rendA mínima (Bolsa-escola/Bolsa-família) que promovia o recebimento do benefício vinculado à matricula das crianças e adolescentes na escola. Entretanto, observa-se que apesar de ser uma política voltada para a educação, seus objetivos atendiam apenas à frequência, permanência na escola, sendo positiva no sentido de retirar crianças e adolescentes das ruas, mas no que tange ao aspecto do ensino/aprendizagem, propriamente dito, não trouxe alteração significativa. Portanto, a educação formal

pública ainda é objeto de luta no que diz respeito ao acesso e, sobretudo, à qualidade, uma vez que o direito a educação básica de qualidade ainda é algo a ser conquistado para a grande maioria da população brasileira.

De acordo com Oliveira (2007), as reformas educacionais nas últimas décadas (a partir da década de 90) foram marcadas pela descentralização administrativa, financeira e pedagógica, atribuindo maior autonomia aos estabelecimentos escolares. No entanto, tal descentralização veio acompanhada de processos de padronização de procedimentos administrativos e pedagógicos, como meios de redefinir gastos, sem, contudo, abrir mão do controle central das políticas. Essa padronização e controle se fez por meio dos currículos centralizados, o livro e material didático, vídeos, programas de computadores, a regularidade dos exames nacionais de avaliação e a prescrição normativa sobre o trabalho pedagógico.

Nesse contexto, situamos os *Parâmetros Curriculares Nacionais* em que se observou um forte acento no trabalho coletivo, exigindo que os professores participassem da elaboração do projeto pedagógico e adotassem maior flexibilidade e transversalidade em suas práticas por meio dos currículos e das avaliações. Seguindo ainda as considerações de Oliveira (2007), o paradoxo desse modelo regulatório é que, ao mesmo tempo em que parecia crescer a autonomia dos sujeitos, também crescia o controle sobre eles. Esse processo promovia maior responsabilização dos profissionais da educação, exigindo resposta sobre as ações efetivadas, principalmente no que diz respeito ao êxito do processo ensino/aprendizagem, aumentando, assim, o raio de competência/responsabilidade da escola, mais especificamente, dos docentes. O desempenho dos alunos, nessas políticas, passa a ser mensurado por avaliações sistêmicas, externas ao contexto escolar, apresentando novas demandas aos professores, a escola de modo geral, para responder a exigências orçamentárias, políticas, pedagógicas.

> Os trabalhadores docentes se vêem então forçados a dominarem práticas e saberes que antes não eram exigidos deles para o exercício de suas funções e, muitas vezes, recebem tais exigências como resultados do avanço da autonomia e da democratização da escola e de seu trabalho. Assim, o trabalho docente passa a contemplar as atividades em sala de aula, as reuniões pedagógicas, a participação na gestão da escola, o planejamento pedagógico, entre outras. (Oliveira, 2007, P. 368).

Essa situação demonstra como atuaram as reformas educacionais não só no Brasil, mas em muitos países no mundo. Seria, como assevera a autora, uma "[...] era da autonomia prescrita e da iniciativa obrigada ou forçada. Então, não se trata mais de reivindicar uma autonomia contra a organização, mas de assumir a autonomia, a cooperação e a prestação de contas que a organização impõe." (Oliveira, 2007, p. 368).

Contudo, a autonomia que se buscava, nas escolas, estava relacionada à liberdade de organizar o trabalho, administrar os tempos/espaços escolares de acordo com as necessidades locais, enfim ter domínio e controle acerca do trabalho ali desenvolvido, o que efetivamente não ocorre com o processo de descentralização mencionado que, traz maiores custos para os trabalhadores docentes, pois

> ao mesmo tempo em que ganham maior autonomia, liberdade de definir certas regras do seu dia-a-dia, como o calendário, a escolha de um tema transversal que deverá ser trabalhado por toda a escola, definir projetos, discutir coletivamente saídas e estratégias para desafios encontrados localmente, buscar recursos para além dos ordinários, os trabalhadores docentes se tornam mais presos às suas atividades e compromissos. A responsabilização sobre os destinos da escola, dos alunos, dos projetos passa a ser cada vez maior. É como se os trabalhadores docentes tivessem que pagar o preço por esta autonomia conquistada, já que é resultante de suas lutas. (Oliveira, 2007, p. 369).

Os PCNs[171], assim, promulgavam alguns pressupostos tais como a autonomia baseada no princípio de descentralização, processo com certa perversidade, como explicitado acima. Alem da autonomia e descentralização, lançavam alguns princípios como a "contextualização" e a "interdisciplinaridade" como aspectos preponderantes para um novo modelo pedagógico. Esse documento trazia também em seu escopo o conceito de competências, devendo ser o ensino/aprendizagem centrado no desenvolvimento dessas competências. Apresentava três grandes áreas: Linguagens, códigos e suas tecnologias, Ciências Humanas e Ciências Exatas.

2 - **O ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa e as orientações Curriculares de 2006**

Em relação ao documento direcionado ao Ensino Médio de Língua Portuguesa (PCN),

[171] Usaremos em alguns pontos do texto essa sigla para Parâmetros Curriculares Nacionais.

o documento constituía-se de uma bricolagem de teorias linguísticas e, por sua incoerência teórica foi alvo de muitas críticas de especialistas e pesquisadores da área. Não obstante as críticas, pode se apontar alguns pontos positivos, uma vez que traz para o currículo de Língua Portuguesa, num documento oficial, conceitos já discutidos e veiculados pela ciência linguística há muito tempo, quais sejam: variedade linguística, a modalidade oral, os gêneros discursivos, a interação verbal, etc., apontando para a necessidade de contextualizar e considerar os saberes trazidos pelos alunos.

Entretanto, o ponto mais negativo, a nosso ver, é que o documento chega aos professores num processo verticalizado, sem debate, sem diálogo, repetindo a política pública educacional tradicional do pais. O documento não foi assimilado pela maioria dos professores, a grande maioria não chegou sequer a lê-lo integralmente. E, quase sempre os cursos de graduação seguem alheios aos documentos elaborados pelo Ministério da Educação, não entrando desse modo no currículo dos cursos. Mais grave ainda são os cursos que promovem o aceleramento de formação dos professores, oferecendo uma formação de baixa qualidade em que os alunos nem chegam a conhecer as diversas teorias da linguística que orientam a confecção dos documentos oficiais.

Assim, resumindo, esse documento passou pela história da educação brasileira, mas não chegou a ser compreendido, e nem implementado efetivamente. Talvez por que o documento oficial não leve em conta problemas estruturais da educação (excesso de trabalho do professor, baixos salários, turmas cheias, alunos que não se adaptam a um modelo educacional baseado na Escolástica, etc.) que, se não forem equacionados, pouco adiantará produzir documentos oficiais acerca de modelos pedagógicos e referenciais curriculares.

Como já mencionado, no primeiro mandato do governo Lula, houve uma nova tentativa de reelaboração dos referenciais curriculares para o Ensino e Médio e novos documentos oficiais foram elaborados, muitos partindo das críticas elaboradas aos PCNs. Foram as Orientações Curriculares para o Ensino Médio. Novamente um documento elaborado por especialistas, pesquisadores, muitos professores de grandes universidades federais do pais, sem o devido debate e diálogo com a comunidade escolar. Esse documento teve uma inserção menor ainda que os PCNs e muitos setores da educação, escolas e universidades nem chegaram a tomar conhecimento de sua existência e não é raro ouvir grandes profissionais se referirem

aos PCNs do Ensino Médio, ignorando que esse documento fora substituído.

Nessas Orientações curriculares para o ensino/aprendizagem de língua portuguesa do Ensino Médio, notamos que também há questões a serem discutidas e, no que diz respeito à concepção de linguagem e de gênero discursivos adotada no documento, podemos apontar algumas incoerências, conforme nossas pesquisas anteriores (Lima, 2012). O documento proposto pelo Ministério da Educação, as Orientações Curriculares para o Ensino Médio de Língua Portuguesa, atesta usar a teoria bakhtiniana, entre outras, no entanto o faz de maneira equivocada, uma vez que diz abordar a corrente interacionista. E embora afirme tomar a linguagem como constitutiva do sujeito, em determinado ponto do texto, apresenta a leitura e escrita como ferramenta de empoderamento. Isso torna o texto bastante incoerente, uma vez que a concepção constitutiva de linguagem não comporta a ideia de língua(gem) como ferramenta a ser dada pela escola.

Em relação ao conceito de gênero, embora em alguns momentos aponte para o gênero discursivo, traz, predominantemente, a concepção de gênero textual, uma vez que a proposta dimensiona as instâncias linguísticas, textual e pragmática, com níveis separados de análise. Na perspectiva bakhtiniana o estudo da língua não prioriza nenhuma instância e a análise deve se efetuar tendo em vista os níveis linguístico-enunciativo-discursivo que comportam de forma indissociável o enunciado concreto. A noção de gênero, em Bakhtin, pressupõe uma arquitetônica do enunciado concreto que inclui conteúdo temático, unidade temática, forma composicional, estilo, entonação expressiva, autor, destinatário e aponta necessariamente para uma dimensão extra-verbal que inclui os modos de produção e circulação, os fatores sócio-históricos, bem como os valores constituídos socialmente. No que diz respeito à concepção de linguagem, ainda que o texto das Orientações apresente conceitos bakhtinianos, o texto veicula a concepção de língua enquanto instrumento, propondo uma ação pedagógica que tenha a finalidade de instrumentalizar o educando no intuito de levá-lo a conviver de forma lúdica e, ao mesmo tempo, crítica com situações de produção e leitura de textos como forma de inserção e empoderamento social. Na perspectiva bakhtiniana a concepção de linguagem proposta pelo Círculo inviabiliza uma visão da língua como instrumento uma vez que a língua(gem) é constitutiva e, portanto, não pode ser exterior ao sujeito. Assim, constatamos que o texto das

Orientações Curriculares apresenta incoerências no que diz respeito à concepção de linguagem e o conceito de gênero veiculado, trazendo pouca contribuição para os professores no sentido de esclarecer acerca de uma metodologia mais significativa e profícua no ensino/aprendizagem da língua materna.

Atualmente o MEC está propondo um novo documento de referência curricular (o ministério afirma não ser currículo, mas é uma referência para elaboração do currículo) que pretende estabelecer uma base nacional comum, instituindo conteúdos mínimos em 60%. Essa ação do MEC novamente teve a questão do diálogo prejudicada, embora o governo tenha aberto a plataforma do site para que a comunidade fizesse sugestões. Os especialistas selecionados pelo MEC apresentaram suas propostas, e a partir dela a população deveria sugerir mudanças e inserções. Entretanto, o documento já se encontrava praticamente pronto e a metodologia usada para o suposto diálogo não pareceu ser capaz de cotejar as diversas inserções feitas ao longo de um pais tão grande e tão diverso.

Recentemente a professora Monica Ribeiro (UFPR) publicou na rede social uma nota pública, contendo as considerações acerca desse documento elaboradas pelos representantes das universidades públicas presente no 38º Encontro do FORUMDIR, realizado no período de 16 a 18 de agosto de 2017, no Instituto de Ciências da Educação, da Universidade Federal do Pará, Campus-Belém. Um dos aspectos listados foi que a Base Nacional Comum:

> Foi elaborada por metodologia que não assegurou a participação e o diálogo com os sujeitos das comunidades escolares, nem considerou as críticas realizadas em relação à segunda versão da BNCC, retrocedendo em vários aspectos para estabelecer prevalência por um currículo mínimo, com implicações diretas no processo de ensino e aprendizagem e de avaliação.[172]

A BNCC traz as áreas: Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas e temas como sustentabilidade, tecnologia, finanças, direitos humanos e diversidade de gênero. A BNC deverá determinar 60% dos conteúdos que serão comuns a todas as escolas brasileiras. Os outros 40% serão determinados regionalmente, abrangendo particulares regionais e locais. De acordo com o MEC, os

[172] RIBEIRO, Monica. Nota pública do FORUMDIR. Facebook. 14 de setembro de 2017. Disponível em: https://www.facebook.com/monicaribeirodasilva?pnref=friends.search – Acesso outubro/2017

mais de 2 milhões de professores continuarão tendo liberdade para optar pelos melhores caminhos para a explanação das disciplinas, decidindo que outros pontos precisam ser acrescentados, respeitando a diversidade e o contexto onde estão inseridos.

Ainda que do ponto de vista teórico um documento oficial possa trazer avanços, o que definitivamente não é o caso deste, tendo em vista as inúmeras críticas feitas por especialista, acreditamos que mais um documento não resolverá problemas estruturais da educação brasileira.

No que diz respeito ao ensino/aprendizagem de língua materna, segue a mesma direção, é mais um documento, estipulando conteúdos mínimos e trazendo impactos na confecção dos manuais, a enriquecer a já tão rica indústria do livro didático.

> A produção de material didático a ser distribuída nas escolas via PNLD terá a BNCC como baliza, o que dificulta bastante a elaboração e oferta de materiais diversificados entre si, que também dialoguem com realidades locais. No último edital do PNLD, duas mudanças trazem um cenário ainda menos favorável: a) uma nova comissão indicada pelo MEC validará ou não o parecer das equipes especialistas, formadas sob a supervisão de universidades públicas, interferindo diretamente no trabalho técnico realizado há duas décadas; b) poderão concorrer aos processos de licitação materiais apostilados, elaborados por sistemas de ensino de natureza mais massificada e diretiva. Considerando tais mudanças bem como a vinculação dos materiais didáticos aos interesses de mercado, que visam à aprovação no PNLD, o prescrito na Base regerá o trabalho cotidiano do professor, definindo o que deverá ser ensinado e aprendido, por meio dos materiais que lhes chegarão às mãos.[173]

No que tange o ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa, não apresenta contribuições para o docente de língua materna que, novamente encontrar-se-á angustiado face às novas demandas de superfície sem que os fundamentos do ensino/aprendizagem sejam sequer mencionados, quais sejam, a formação do professor de língua materna, a precarização do trabalho docente, carga horária exagerada, salas de aula lotadas, baixos salários e o urgente desafio que se coloca na mudança dos tempos e espaços escolares que reproduzem um sistema fordista,

[173] FREITAS, Luiz Carlos de. Manifestação da comissão permanente de formação de professores da Unicamp sobre a elaboração da Base Nacional Comum Curricular. **Blog do Freitas.** 21 de setembro de 2017. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2017/09/21/bncc- documento-da-comissao-de-formacaounicamp/ - Acesso em outubro/2017

defasado para a condição das crianças e jovens que chegam à escola. Se essas questões não são mexidas, de nada resolve confeccionar documentos e enviá-los às escolas num processo, ainda que mascarado de democrático, verticalizado e impositivo.

Ao fornecer ao professor uma lista de conteúdo sem sequer cogitar o cidadão que se deseja formar e sem considerar as condições de trabalho desse professor, a mensagem presumida que se passa é: o trabalho do professor é transmitir esses conteúdos, de qualquer modo, e não formar cidadãos autônomos, criativos, críticos, com participação na sociedade. A esse repeito, o professor Luiz Carlos de Freitas, em seu blog (Blog do Freitas) postou a manifestação da comissão permanente de formação de professores da Unicamp sobre a elaboração da BNCC, no dia 21/09/17, e nele, entre outras críticas, destacamos a questão conteudista apontada acima:

> Volta a imperar a lógica conteudista, realizando um recorte das disciplinas escolares que se restringe a conhecimentos, conceitos e processos que se referendam em campos científicos, desconhecendo o caráter híbrido, multifacetado e contextualizado dos conhecimentos que são produzidos para e pela escola. Acrescente-se que no âmbito desta lógica, impera a transmissão de conteúdos, em detrimento do estímulo ao raciocínio científico e à pesquisa criativa. No horizonte desta prática está a informação a ser transmitida e reproduzida e não a formação do sujeito/cidadão.
>
> A lógica conteudista com objetivo de responder positivamente às avaliações de escala restringem o papel da escola e do conhecimento ao pragmatismo métrico a que tais sistema de avaliação se destinam, eliminando a possibilidade de se desconstruir e construir na escola e com os seus conhecimentos outros projetos e sentidos para a nação.[174]

Voltando à disciplina de Língua Portuguesa[175] especificamente, o documento apresenta retrocessos se comparado com os documentos oficiais anteriores que, a despeito de algumas lacunas, trouxe avanços no que diz respeito ao

[174] FREITAS, Luiz Carlos de. Manifestação da comissão permanente de formação de professores da Unicamp sobre a elaboração da Base Nacional Comum Curricular. **Blog do Freitas.** 21 de setembro de 2017. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2017/09/21/bncc- documento-da-comissao-de-formacaounicamp/ - Acesso em outubro/2017

[175] Importa lembrar que esse documento trata apenas da Educação Infantil e Ensino Fundamental. O referencial do Ensino Médio ainda não foi publicado.

ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa. Esse retrocesso pode ser verificado na abordagem que não prevê integração entre os conteúdos da disciplina.

> Os conteúdos de uma mesma área não estão integrados. Um exemplo pode ser encontrado na área de Língua Portuguesa, na qual o eixo da educação literária prevê gêneros literários que não estão contemplados ou referidos nos eixos da leitura, da produção ou dos conhecimentos linguísticos, contribuindo para fragmentar como há 30 anos, o ensino dessa disciplina em "frentes" de trabalho independentes.[176]

A concepção de leitura e escrita de que trata o documento é de uma perspectiva fragmentada em que a leitura e a escrita são tomadas por eixos distintos, não levando em conta a relação necessária que ocorre entre uma e outra, desconsiderando ainda que, antes de ler a palavra escrita, há leitura do mundo que, inevitavelmente interfere na leitura da palavra.

A concepção de leitura é puramente mecânica, como decodificação de palavra, do sistema alfabético, como podemos constatar no trecho abaixo:

> A leitura é objeto historicamente reconhecido de aprendizagem em Língua Portuguesa. Se, para os outros componentes curriculares, ela é instrumento, em Língua Portuguesa é tema central. O eixo Leitura compreende a aprendizagem da **decodificação de palavras e textos (o domínio do sistema alfabético de escrita),** o desenvolvimento de habilidades de compreensão e interpretação de textos verbais e multimodais e, ainda, a identificação de gêneros textuais, que esclarecem a contextualização dos textos na situação comunicativa, o que é essencial para compreendê-los. São também constituintes essenciais desse eixo, por sua relevância para a compreensão e interpretação de textos, o desenvolvimento da fluência e o enriquecimento do vocabulário. (p. 64 – grifo nosso).

Ao tratar da alfabetização, segue a mesma concepção mecanicista da leitura:

> Conhecer o alfabeto representa desenvolver capacidades específicas, conforme se trate de ler ou de escrever. Para ler, é indispensável a capacidade perceptiva que possibilita identificar cada

[176] FREITAS, Luiz Carlos de. Manifestação da comissão permanente de formação de professores da Unicamp sobre a elaboração da Base Nacional Comum Curricular. Blog do Freitas. 21 de setembro de 2017. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2017/09/21/bncc- documento-da-comissao-de-formacaounicamp/ - Acesso em outubro/2017

> letra, distinguindo umas das outras. Para escrever, além da acuidade perceptiva, é necessária a capacidade motora de grafar devidamente cada letra. Conhecer o alfabeto também implica que o aluno compreenda que as letras variam na forma gráfica e no valor funcional. (p. 68)

E como se não bastasse, o documento apresenta aspectos óbvios, subestimando a capacidade de professores alfabetizadores:

> Uma das implicações do princípio de identidade funcional das letras para o processo de alfabetização é que o aluno precisa aprender que não pode escrever qualquer letra em qualquer posição em uma palavra, porque as letras representam fonemas, os quais aparecem em posições determinadas nas palavras. (p. 69).

No que diz respeito ao ensino/aprendizagem da literatura, a concepção segue novamente fragmentada, considerando que não cabe ao texto literário o aprendizado da leitura, mas a fruição do texto literário. O que nos parece um tanto quanto discutível, separar a literatura do aprendizado da leitura, como se esse processo ocorresse de modo isolado do mundo.

Por fim, o eixo Educação literária tem estreita relação com o eixo Leitura, mas se diferencia deste por seus objetivos:se, no eixo Leitura, predominam o desenvolvimento e a aprendizagem de habilidades de compreensão e interpretação de textos, no eixo Educação literária predomina a formação para conhecer e apreciar textos literários orais e escritos, de autores de língua portuguesa e de traduções de autores de clássicos da literatura internacional. (p. 65).

Embora o documento justifique que as fronteiras entre os eixos sejam tênues e que na vida essas instâncias estão intimamente ligadas, não há demonstração de como esses eixos podem ser articulados de modo associado. O que predomina na BNCC é uma visão fragmentada e isolada dos aspectos linguísticos, enunciativos e discursivos, apresentando lista dos conteúdos, separados por eixos, apontando para um ensino/aprendizado prescritivo e descontextualizado.

Há muitas questões a serem apontadas nesse documento e já nota-se uma bibliografia significativa nesse sentido (ressalto aqui o trabalho do professor João Wanderely Geraldi, Mônica Ribeiro, Luiz Freitas, instituições como a ANFOPE, etc.), demonstrando que os especialistas em educação, vinculados às instituições sérias de educação, estão

bastante mobilizados com o teor conservador, reacionário e superficial desse novo documento apresentado pelo Ministério da Educação.

Assim, para finalizar aqui, mas sem colocar um ponto final, consideramos que passamos por um momento grave de nossa história, que gera até mesmo um cansaço quando temos que lutar pelo óbvio, retomar questões que já considerávamos resolvidas e que, portanto, presumíamos que a História iria avançar. Entretanto, nos vemos às voltas com retorno de ideias que nos parecem fascistas, autoritárias, coercitivas, atendendo a uma lógica de mercado perversa.

Considerações finais

Essa tradição brasileira de construir documentos oficiais a fim de resolver os problemas da educação nos remete ao conto de Machado de Assis ao descrever a república das aranhas, que tentando resolver os problemas advindos da diferença do número de eleitores e votos, troca a forma do saco que servia de urna para os votos, ora a urna seria redonda, ora triangular, ora elípita, etc. O narrador finaliza o conto, afirmando que Erasmus contou às aranhas tecedeiras a fábula de Penélope: "Vós sois a Penélope da nossa república. Refazei o saco, amigas, refazei o saco, até que Ulisses, cansado de dar à pernas, venha tomar entre nós o lugar que lhe cabe. Ulisses é a sapiência." (Assis, 1994, p. 61). Constatamos, assim, que mudam tudo pra ficar tudo igual. Finalizamos, questionando até quando ficaremos refazendo o saco, tecendo documentos infrutíferos, vazios, que não chegam a mudar a realidade de nossas escolas, a condição de desigualdade na qualidade de educação que é oferecida às nossas crianças, aos nossos jovens, a vida sacrificada de tantos docentes no Brasil.

Referências bibliográficas:

Assis, M. (1994). *A Sereníssima República e Outros Contos*. São Paulo: FTD.

Bakhtin, M. (2010). Os gêneros do discurso. In *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1988) (Volochinov) *Marxismo e filosofia da linguagem*. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec.

Bajtin, M., & Medvedev, P. N. (1994) *El método formal en los stúdios literários. Introdución crítica*

a una poética sociológica. Tradução Tatiana Bubinova. Madrid: Alianza Editorial.

Brait, B. (2000). PCNs, gêneros e ensino de língua: Faces discursivas da textualidade. In R Rojo (org.), *A prática de linguagem em sala de aula***.** São Paulo: Educ; Campinas,SP: Mercado das letras.

Brasil. MEC. (1999). Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília.

Brasil. Ministério da Educação (2006). Secretaria de Educação Básica. *Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Linguagens, códigos e suas tecnologias***.** Brasília: MEC/SEB. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/book_volume_01_internet.pdf

Brasil. Ministério da Educação (2017). Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf - Acesso em outubro/2017.

Freitas, L. C. de. Manifestação da comissão permanente de formação de professores da Unicamp sobre a elaboração da Base Nacional Comum Curricular. *Blog do Freitas***.** 21 de setembro de 2017. Disponível em: https://avaliacaoeducacional.com/2017/09/21/bncc- documento-da-comissao-de-formacaounicamp/ - Acesso em outubro/2017

Lima, S. M. M. (2012). Concepção bakhtiniana de linguagem e de gênero discursivo: uma análise das orientações curriculares de língua portuguesa para o ensino médio. *Entretextos (UEL), 12,* 164-177. Disponível em: http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/viewFile/8681/11614 - Acesso em outubro/2017.

Oliveira, D. A., & Duarte, A. (2005). Política educacional como política social: uma nova regulação da pobreza. *PERSPECTIVA, Florianópolis, 23* (02), 279-301. http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html - Acesso agosto 2017.

Oliveira, D. A. (2007). Política Educacional e a reestruturação do trabalho docente: Reflexões sobre o contexto latino-americano. *Educ. Soc.*, *28* (99), 355-375. Disponível em: http://www.cedes.unicamp.br - Acesso agosto 2017.

Ribeiro, M. (2017). Nota pública do FORUMDIR. *Facebook***.** 14 de setembro de 2017. Disponível em: https://www.facebook.com/monicaribeirodasilva?pnref=friends.search – Acesso outubro/2017

SIMPÓSIO

39

O DESENVOLVIMENTO DA FALA E DA ESCRITA NA ESCOLA QUE VISEM A INSTRUMENTALIZAÇÃO DE SUJEITOS PARA O ENFRENTAMENTO SOCIAL

Sinval Martins de Sousa Filho

UFG. sinvalfilho7@gmail.com. Goiás, Brasil

Rosângela Costa da Silva

UFG. roseletras6@gmail.com. Goiás, Brasil

Resumo:

A presente pesquisa tem como objetivo refletir sobre a forma como ocorre o processo de fala e escrita na escola pública e a relevância desses processos na construção do conhecimento na sociedade contemporânea. Através de uma metodologia centrada na pesquisa-ação, são descritas e analisadas situações de ensino-aprendizado realizadas em sala de aula composta por alunos do 3º ano do Ensino Médio. Para tanto, recorreu-se as teorias de Bakhtin (2003, 2006), porque ele considera a linguagem como fenômeno social. Para esse autor, a língua é coletiva, dialógica e evolui historicamente por meio da comunicação verbal que se materializa na diversidade de gêneros discursivos. Com essa pesquisa, espera-se contribuir na prática docente e, assim, sugerir atividades para que os alunos desenvolvam as habilidades de fala e escrita e sejam inseridos efetivamente no universo da escrita.

Palavras-chave

Escrita; Fala; Dialogismo; Gênero discursivo.

O PROCESSO DE FALA/ESCRITA EM SALA DE AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA

Considerações iniciais

Este artigo é um dos resultados da disciplina de mestrado[177], com ele objetivamos refletir sobre o tratamento escolar dado aos processos de fala e escrita e sobre a relevância desses processos na construção do conhecimento na sociedade contemporânea. Para tanto, foi feita uma análise de parte do *corpus,* da pesquisa realizada no Colégio Estadual Skaff com uma turma do 3º ano. Para pensar nos objetivos do texto, refletimos sobre os efeitos do ensino mediado pelos gêneros discursivos, veiculados pelos materiais utilizados, e pela ação do professor sobre a dinâmica na sala de aula. Dessa forma, descrevemos como é a demanda da fala e da escrita em sala de aula e refletimos sobre as possibilidades e benefícios para o ensino dentro de uma perspectiva discursiva, a que tem como principal eixo teórico os postulados de Mikhail Bakhtin sobre gêneros discursivos.

O estudo desenvolvido foi norteado pelos princípios metodológicos da pesquisa etnográfica. Conforme Moreira e Callefe (2008, p. 39), "a pesquisa e seus resultados facilitam a reflexão, a crítica e a maior compreensão do processo educacional, que por sua vez ajudam a melhorar a prática pedagógica". Foi justamente com esse intuito, o de *refletir* para tentar *compreender o processo educacional*, que nos aproximamos do objeto estudado a fim de perceber seu funcionamento e suas contribuições para o ensino.

Para alcançar tais objetivos, o método pesquisa-ação se mostrou apropriado em virtude da necessidade da presença e participação da pesquisadora no cotidiano pedagógico, pois, conforme Santín Esteban (2010, p.129), na pesquisa-ação "o próprio pesquisador se constitui como instrumento principal, que, por meio da interação com a realidade, coleta dados sobre ela". Sendo assim, o envolvimento com a realidade pesquisada tornou possível a coleta de dados na sala de aula e o registro das observações durante o desenvolvimento das atividades. Tanto os dados quanto os

[177] Disciplina *Leitura, sujeito e escrita* do programa de Pós-graduação de Letras e Linguística da UFG, ministrada pelo Professor Doutor Agostinho Potenciano de Souza no período de agosto de 2012 a fevereiro de 2013.

registros se constituem em importantes suportes para se pensar o ensino da produção de textos escritos mediados pelos gêneros discursivos.

O percurso escolhido para a discussão nesse artigo focaliza as contribuições que a Linguística vem desenvolvendo no campo da Linguagem, principalmente em relação à fala e a escrita no Ensino Médio. O reconhecimento das contribuições científicas que os estudos Linguísticos proporcionaram, nos últimos anos, principalmente referente ao ensino e a aprendizagem de Língua Portuguesa, parte também de documentos oficiais como as Orientações Curriculares (OCEM, 2006, p. 18-19), pois, conforme esses documentos,

> procura-se, dessa maneira, demonstrar a relevância dos estudos sobre a produção de sentido em práticas orais e escritas de uso da língua – e, mais amplamente, da linguagem –, em diferentes instâncias sociais; consequentemente, será apontada a importância de se abordarem as situações de interação considerando-se as formas pelas quais se dão a produção, a recepção e a circulação de sentidos.

Nessa perspectiva, Antunes (2009, p. 165) afirma que "a escrita é uma atividade de intercâmbio e interação, na qual determinado modo de atuar passa pelo contingente do 'saber' verbal". Esse 'saber' verbal é justamente o que deve ser trabalhado com os alunos, uma vez que essa é a forma de saber que eles mais exercitam nos diversos espaços que atuam, de diferentes maneiras e intensidades e pela qual apreendem os sentidos. Todavia, o que se vê nas escolas, conforme Geraldi (2006, p. 127) ainda é a abordagem apenas de um gênero textual, a redação, para o ensino da escrita, pois, "na escola não se produzem textos em que um sujeito diz sua palavra, mas simula-se o uso da modalidade escrita, para que o aluno se exercite no uso da escrita, preparando-se para de fato usá-la para a vida".

No contexto atual é preciso compreender os novos suportes de reprodução da escrita e a melhor forma de apropriação desses novos mecanismos em benefício dos aprendizes, uma vez que a cultura da tela está se fortalecendo a cada dia, em detrimento da cultura de papel. Mas os reflexos desses novos suportes tecnológicos, sobre os estudantes ainda é obscuro, e as discussões sobre essa temática estão sendo cada vez ampliadas. Nesse sentido, Chartier afirma o seguinte,

> não devemos pensar que o passado era necessariamente melhor.(...) Acho, ao contrário, que hoje se lê mais do que nos anos 1950. Inclusive porque o computador não é apenas um novo veículo para imagens ou jogos. Ele é responsável também pela multiplicação da presença do escritor nas sociedades contemporâneas (Chartier, 2004, s. p.).

A problematização tratada por Chartier sobre o enquadramento das tecnologias no encadeamento das novas formas de escrita é imprescindível para pensarmos sobre a maneira como as instituições escolares estão atendendo essas demandas contemporâneas. A intenção, nesse trabalho, não é discutir precisamente os efeitos das novas tecnologias de comunicação que envolve o computador e internet, mas é necessário considerar a sua influência no âmbito escolar, bem como os novos enfrentamentos e impasses criados pela urgência das recentes práticas sociais relacionadas à escrita digital e a cultura oral que a escola não pode se omitir. É preciso que a escola proporcione condições para que os estudantes se apropriem de todas os tipos de funcionamento textual para que tenham condições de superar os desafios presentes na sociedade.

Perspectiva dialógica na prática didática

As discussões apresentadas neste estudo partem da noção de língua como "produto de uma criação coletiva, um fenômeno social" (Bakhtin, 2003, p. 81). Ao considerar tais variáveis, Bakhtin (2003) afirma que os gêneros do discurso são diferentes formas de uso da linguagem que variam de acordo com as diferentes esferas de atividade do homem. Esse uso da linguagem se constitui na palavra, considerando a constituição ideológica do enunciado. Assim, para o referido autor, a fala é dinâmica e determinada pela interação de várias vozes representantes de diferentes posições sociais e ideológicas. A escrita também é tomada como um processo dialógico, interativo e que produz sentido.

Em consonância com essas postulações, consideramos, ainda, a noção de comunicação como "processo de construção de significados em que o sujeito interage

socialmente, usando a língua como instrumento que o define como pessoa entre pessoas" (PCN, 2000, p. 17). Já a noção de texto que subsidia nosso trabalho parte de afirmações de Platão e Fiorin (1999, p. 17) de que "todo texto tem um caráter histórico, não no sentido que narra fatos históricos, mas no de que revela os ideais e as concepções de um grupo social numa determinada época". Segundo esses autores, um texto é ainda "um todo organizado de sentido, ele pode ser verbal (um conto, por exemplo), visual (um quadro), verbal e visual (um filme) etc." (Platão & Fiorin, 1999, p. 17). O texto é ainda "uma unidade de significação, é o lugar mais adequado para se observar o fenômeno da linguagem" (Orlandi, 1996, p. 117).

A fala e a escrita

A história da escrita é parte fundamental da história da humanidade. A escrita possibilitou uma série de desenvolvimentos que envolvem o homem e a linguagem. Mas que uma forma de imobilização da linguagem, a escrita grava, organiza e ressuscita o pensamento humano, conforme afirma Higounet (2003),

> a história da humanidade se divide em duas imensas eras: antes e a partir da escrita. Talvez venha o dia de uma terceira era que será: depois da escrita. Vivemos os séculos da civilização escrita. Todas as nossas sociedades baseiam-se sobre o escrito. A lei escrita substitui a lei oral, o contrato escrito substitui a conversação verbal, a religião escrita se seguiu à tradição lendária. E sobretudo não existe história que não se funde sobre textos (Higounet, 2003, p. 10)

A dimensão da importância da escrita é evidenciada pela possibilidade que ela proporciona de incluir e excluir os sujeitos do meio social letrado. As possibilidades de mobilidade social são diminuídas das camadas sociais que não tem acesso ao letramento. Isso porque "a lógica de uma proposta de ensino e de aprendizagem que busque promover letramentos múltiplos pressupõe conceber a leitura e a escrita como ferramentas de empoderamento e inclusão social" (OCEM, 2006, p. 28). Além de se constituir numa inclusão cultural, intelectual e uma forma de registro, a escrita é também "um meio de expressão permanente, mas também dá acesso direto ao mundo das idéias, reproduz bem a linguagem articulada, permite ainda preencher o pensamento e faze-lo atravessar o espaço e o tempo" (Higounet, 2003, p. 10).

Segundo Gnerre (1987), talvez Sócrates tenha feito a primeira reflexão crítica sobre a escrita, pontuando o perigo que o *logos* escrito comportaria, com a disseminação do alfabeto Grego. Sócrates defendia a linguagem oral e acreditava que o diálogo, a palavra falada, estimulava o pensamento e a memória e esse seria o meio que conduziria a sabedoria. Atualmente, a tradição de questionar a escrita é minoritária, pois seu prestígio é hegemônico em incontáveis áreas culturais do mundo. É preciso considerar que a oralidade e escrita são imbricadas desde sempre, conforme Manguel (2009, p. 61), "as palavras escritas, desde o tempo das primeiras tabuletas sumárias, destinavam-se a ser pronunciadas em voz alta, uma vez que os signos traziam implícitos, como se fosse sua alma, um som particular". Assim,

> na antiguidade, a oralidade tinha seu valor no ensino e, por muito tempo, o método oral foi a única forma usada para transmitir conhecimentos, mas, com o tempo e com a evolução da humanidade, surge a escrita, verdadeira revolução na história humana, mas que acarretou preconceito e desvalorização da oralidade (Assunção *et al,* 2013, p. 165).

A fala sempre foi uma atividade essencial na vida das pessoas, até mais utilizada que a escrita, entretanto, há um olhar negativo sobre a oralidade, sobretudo das instituições de ensino. Até mesmo as Orientações Curriculares (OCEM, 2006, p. 104) tratam a fala como algo depreciativo quando afirma que algumas comunidades recontextualizam a escrita digitalizada com aspectos da fala "(...) para adquirir características como o imediatismo, a redundância e a natureza efêmera da fala em situações de interação verbal em tempo real". Dessa forma, a fala é caracterizada como "imediatista, redundante e efêmera" e, assim, deixa de considerar a riqueza e variedade de usos da modalidade oral. Cavalcante e Melo (2006, p. 184) afirmam que

> analisar a fala é também uma oportunidade singular para esclarecer aspectos relativos ao preconceito e à discriminação linguística, bem como suas formas de disseminação. Além disso, é uma atividade relevante para analisar em que sentido a língua é um mecanismo de controle social e reprodução de esquemas de dominação e poder implícitos em usos linguísticos na vida diária, tendo em vista suas íntimas, complexas e comprovadas relações com as estruturas sociais.

Na escola há a valorização da escrita em detrimento da oralidade, isso porque o controle sobre a padronização da escrita consegue ser mais eficiente do que sobre a

oralidade. Além disso, a escola tem uma postura valorativa diante de variedades linguísticas, conforme Soares (2001, p. 68), a escola sempre privilegiou as classes favorecidas "e, a despeito da democratização do ensino, continua a privilegiar – a cultura e a linguagem dessas classes".

Nessa perspectiva, Antunes (2009) afirma que a escrita de um texto não começa quando se escreve as primeiras linhas, começa bem antes, começa com o exercício da oralidade, com a convivência permeada de discursos que são atravessados por ideologias, valores e tradições. A oralidade também pode ser trabalhada na escola por meios dos gêneros orais, os quais podem possibilitar o trabalho com os níveis de formalidade no uso da língua e a variação linguística; entre as formas mais comuns trabalhadas na escola, destacam-se as gincanas, palestras, debates, seminários, teatro, entre outros. É possível que o trabalho com a oralidade na escola ocorra por meio de situações do cotidiano dos alunos, através, por exemplo, de atividades como comentários sobre programas de TV, filmes, reportagens, letras de músicas, discussões e debates orais que podem ser promovidos na sala de aula.

Dessa forma, o trabalho com gêneros discursivos variados pode contribuir para ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos, conforme consta nos PCN,

> os gêneros discursivos cada vez mais flexíveis no mundo moderno nos dizem sobre a natureza social da linguagem. Por exemplo, o texto literário se desdobra em inúmeras formas; o texto jornalístico e a propaganda manifestam variedades, inclusive visuais; os textos orais, coloquiais e formais se aproximam da escrita; as variantes linguísticas são marcadas pelo gênero, pela profissão, camada social, idade, região (PCN, 2000, p. 21).

A prática didática realizada a partir dos gêneros discursos pode possibilitar aos aprendizes o desenvolvimento das suas capacidades discursivas, o reconhecimento das unidades linguísticas e discursivas próprias de casa gênero para a construção do sentido do texto, conforme Cristóvão e Nascimento (2011).

Nessa perspectiva, a reportagem de uma edição da revista Veja (2012), intitulada "Ler e escrever na era digital" discute sobre a forma como "a revolução da internet e dos tablets mudou a maneira como usamos a linguagem". Nessa edição, a reportagem da capa tratou da *Revolução pós-papel* comentando o passado e o presente da leitura e escrita e suas transformações ocorridas em quase cinco mil anos,

destacando a era digital como a mais importante mudança da história intelectual desde a invenção do alfabeto grego. Mas, enquanto essa revolução acontece, muitas escolas públicas no Brasil ainda não tem acesso a laboratórios com internet, nem aparelhos tecnológicos disponíveis para os alunos. Mesmo assim, esses avanços se refletem em sala de aula, isso porque muitos alunos têm acesso à tecnologia fora da sala de aula. Os professores também possuem acesso extraclasse, esse acesso muitas vezes permite fazer pesquisas subsidiadas pela internet de modo a levar materiais e informações mais voltadas para a realidade dos alunos.

Diante dessa nova realidade, aumenta-se a cobrança sobre o professor que tenta conquistar a atenção dos alunos diariamente. Entre os mecanismos que utiliza, destaca-se a Televisão (TV). A TV, apesar de ser uma mídia eletrônica antiga, ainda desperta interesse nos alunos e o trabalho a partir dela se torna relevante, pois a linguagem real impera nos programas televisivos, principalmente nos textos fílmicos. Por essa razão, torna-se uma oportunidade para utilizar a riqueza e variedade dos usos da linguagem oral nas atividades escolares, além de levar um pouco de magia do cinema para a sala de aula. É importante conduzir o aluno para que ele leia os textos da TV, é preciso educar seu olhar para "identificar nos gêneros da mídia marcas de dissimilação de ideologias, de discriminação e de preconceitos" (Cavalcante & Melo, 2006, p. 186). Por isso,

> o professor atua como um mediador da leitura do filme em sala de aula e, com vistas a promover a fruição e também uma análise mais eficiente desse gênero, deve dialogar com os alunos sobre alguns elementos básicos do texto fílmico, propondo atividades variadas para que os alunos compreendam a obra como significativa (Thiel, 2009, p. 13).

Por meio do trabalho realizado com a TV, os alunos recebem as imagens de um texto fílmico e podem exercitar a leitura e construir sentidos pelo que vê e ouve na tela. Dessa forma, ainda pode materializar essa leitura por meio de textos escritos "a escrita é mais que um instrumento. Mesmo emudecendo a palavra, ela não apenas a guarda, ela realiza o pensamento que até então permanece em estado de possibilidade" (Higounet, 2003, p. 9). A linguagem oral contribui para constituir a linguagem escrita, essas duas habilidades caminham juntas e precisam ser amplamente desenvolvidas na escola.

Na sala de aula

Durante o período da pesquisa o ensino de Língua Portuguesa foi realizado dentro da perspectiva dialógica de Bakhtin. Desse modo, o estudo da língua ocorre de maneira intrínseca às interações discursivas nas quais os alunos estão envolvidos. Para Bakhtin (2006, p. 81) a língua é "o produto de uma criação coletiva, um fenômeno social". Essa perspectiva é importante para a construção de uma prática didática que almeja estudar a língua considerando o exercício social nas diversas esferas da atividade humana.

A referida pesquisa teve a duração de um semestre em que foi desenvolvida em conjunto entre pesquisadora, professora e os alunos. Durante o andamento da pesquisa foi preciso fazer observações das aulas, bem como se fez necessário o acesso aos textos dos alunos, mediante prévia autorização do Comitê de Ética da Universidade Federal de Goiás.

Durante o planejamento das aulas, buscamos desenvolver um trabalho que valorizasse a escrita dos alunos, assim, inserimos estratégias de intervenção para potencializar as capacidades iniciais apresentadas pelos alunos, visando contribuir para o desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes mediante suas próprias experiências linguístico-discursivas. Assim, realizamos pesquisas na internet e selecionamos alguns conteúdos dentro da proposta de ensino considerando a realidade dos alunos. Por estarem vivendo um período de eleições municipais, selecionamos alguns materiais sobre essa temática, como por exemplo, charges políticas, com o intuito de motivar as produções escritas dos alunos, tendo como base suas próprias realidades a fim de envolvê-los no processo.

O trabalho com as charges foi produtivo, pois possibilitou os primeiros debates sobre o tema "política" na sala de aula, e, assim, conduziu os alunos a tirarem dúvidas sobre ficha limpa, lavagem de dinheiro entre outros problemas caracterizados nas charges. Também auxiliou o processo de interpretações do gênero charge nas atividades escritas. Para a apresentação dos conteúdos a professora contou com data show, esse suporte permitiu que o tempo da aula fosse bem utilizado, pois o conteúdo já estava definido previamente e foi possível envolver os alunos nas discussões. Em

seguida, levamos algumas charges impressas que foram publicadas sobre a temática política como suporte para que os alunos produzissem alguns textos. Durante as discussões percebemos que os alunos fizeram pesquisas em casa na internet mesmo sem a professora solicitar, esse suporte contribui tornando mais acessível às informações. A esse respeito em uma entrevista Chartier afirma o seguinte,

> A outra posição é a dos que pensam que não há nada de proveitoso, útil ou fundamental nesse novo mundo. Postura que me parece muito inadequada quando pensamos nas possibilidades educativas criadas pelas novas tecnologias, nas diversas experiências para a alfabetização, para a transmissão do saber à distância (Chartier, 2004, s. P.).

Mesmo não sendo possível o uso da internet na escola, seu reflexo na aula é perceptível, seja pelos exemplos que os alunos citam durante a aula ou até mesmo pelos textos que escrevem. É importante que o professor estimule os alunos para que se sintam motivados a desenvolver suas capacidades linguística e a buscar meios de apropriação do conhecimento, e, assim, se tornem sujeitos autônomos.

É necessário acentuar que há resistência quanto à escrita. Os alunos reclamam e se esforçam para convencer a professora a não solicitar nenhuma tarefa escrita. Escrever não é uma tarefa fácil, requer esforço e persistência, os alunos não possuem o hábito de escrever e quase sempre evitam essa prática. Para Picard (2008, p. 43), "escrever obriga a escolher entre montes de idéias inicialmente vagas aquelas que encontrarão a própria densidade nos limites da sintaxe e do estilo".

Para este estudo, será demonstrado apenas parte do trabalho realizado com o filme *O Bem Amado,* que foi exibido primeiramente em 1973 e representa um período histórico conturbado por conflitos políticos, e as disputas entre simpatizantes do regime comunista e do regime capitalista. Entendemos que não basta apenas passar o filme para os alunos, pois,

> o filme solicita uma reação por parte do espectador, assim como promove reflexão, questionamento e produção criativa. No nível do Ensino Médio, isso é imprescindível, uma vez que os alunos já têm condições de fazerem análises de maneira mais aprofundada (Thiel, 2009, p. 13)

Com essa atividade, visamos à interpretação e observação do filme pelos alunos, para que, dessa forma, exercitassem sua capacidade de leitura desse gênero e escrevessem textos analíticos. O filme escolhido é baseado na obra de Dias Gomes e incomodou os militares da época por satirizar o coronelismo na figura de um prefeito corrupto, autoritário e populista, chamado Odorico Paraguaçu. A versão apresentada para os alunos foi lançada em 2010, a direção é de Guel Arraes, enquadra-se no gênero comédia dramática e o humor foi bastante explorado pelo autor. Vale ressaltar que contextualizamos o filme escolhido e tiramos dúvidas iniciais dos alunos, por acreditar que "ao produzir fala, o sujeito expressa sentimos, valores, pode se posicionar diante dos fatos e idéias que lhe são apresentadas" (Assunção *et al.,* 2013, p. 168). A fala dos alunos também constitui um termômetro que indica o que devemos mudar na prática pedagógica de modo a beneficiar o ensino e a aprendizagem.

A seleção da atividade com o filme se deve também pela possibilidade de trabalhar a aspectos da oralidade com os alunos. Segundo Thiel (2009, p. 16), "ao tratarmos de recepção, leitura e interpretação de filmes, é importante lembrarmos que esses são textos, tecidos com diversos elementos visuais, verbais, sonoros, arranjados de acordo com técnicas específicas". Além disso, por se tratar de um filme no idioma original foi possível discutir durante os debates sobre os elementos dos discursos dos personagens, a escolha lexical, sotaques, gírias entre outros elementos. Na discussão com os alunos também destacamos características da fala no cotidiano, o que constitui os enunciados que compõem os gêneros primários que se formam "nas condições da comunicação discursiva imediata" (Bakhtin, 2003, p. 263).

Por essa razão, a discussão em sala de aula foi sempre incentivada. De acordo com Assunção *et al.* (2013, p. 237), "o debate, as leituras de outros textos e as informações sobre o gênero constitui matéria-prima para a produção textual dos alunos". Foi promovido debate antes e após o filme, procuramos não ficar apenas no aspecto linguístico e tentamos explorar o filme como o reflexo de um tempo em que o mundo estava dividido entre dois blocos, o capitalista e o comunista. Para essa análise, nos deteremos, principalmente, no exemplo de três atividades escritas que foram desenvolvidas em sala de aula, ressaltando, no entanto, que os debates foram essenciais para a escrita dos alunos.

A proposta das etapas de produção de texto em pelo menos três atividades dentro da temática do filme é uma tentativa de criar condições para que os alunos se apropriem dos aspectos discursivos e linguísticos. Seria mais fácil solicitar um texto sobre o filme, mas assim iríamos depender apenas da inspiração do aluno para escrever, e, como dissemos, há a rejeição de muitos alunos quanto a produção escrita na escola. Assim, decidimos conduzi-los por meio de debates e em atividades que foram aumentando o grau de dificuldade para que percebam seu progresso discursivo/linguístico.

Na aula seguinte, após o filme, fizemos um pequeno debate sobre o filme e levamos livros de história para que os alunos pesquisassem aspectos que geraram dúvidas e foram abordados no filme, como a Guerra Fria. Passamos um questionário com questões que direcionaram os estudos (Anexo A). As perguntas foram elaboradas com a expectativa de conduzir o aluno no processo de argumentação e não apenas identificação de personagens entre outras formas fechadas de respostas.

Após a verificação dessa primeira produção escrita sobre o filme, fizemos um levantamento dos aspectos que ofereceram dificuldades em compreensão. Alguns alunos deram respostas confusas e incompletas, a seguir consta um exemplo. Trata-se da resposta do aluno X (Anexo B) da questão 3 do (Anexo A), " De que forma a Guerra Fria está relacionada à Ditadura Militar vivida pelo Brasil e por outros países da América Latina?"

> *Tal fato se deu pela implementação de governos militares ditoriais em grande parte de seus países e o militarismo sempre esteve envolvido com a política e esse fato se deu também pela falta de democracia no Brasil.*

Nessa etapa do processo, entendemos que mais importante que a *correção* do texto do aluno pelo professor é a *leitura* do texto pelo professor com o intuito de contribuir, auxiliar na produção do texto e dos próximos textos do aluno dentro dessa temática. Dessa forma, a resposta do aluno X nos mostrou que alguns conteúdos precisavam ser melhor abordados, pois em sua resposta há o esboço da definição de ditadura, mas ele não conseguiu relacioná-la com a Guerra Fria. Por isso, a atividade seguinte se referiu a esses aspectos. Pedimos que fizessem uma pesquisa (Anexo C) e

produzissem um texto, mas não delimitamos a estrutura. Para tanto, os alunos utilizaram novamente os livros de história.

Na terceira atividade escrita (Anexo D), pedimos que os alunos escrevessem sobre seu município. Assim, eles escreveram com o foco nas questões políticas, possivelmente motivados pelos debates das aulas anteriores e pelo filme. Observamos o posicionamento crítico dos alunos diante dos problemas, como se observa no trecho a seguir in verbatim (sem correções),

Pense!

Senador Canedo se tornou distrito de Goiânia em 1953, em 1988 se tornou um município. Quem diria algo tão pequeno ser o 6º PIB do estado. E ainda estamos caminhando ainda mais para a evolução.

Senador Canedo é agora nossa casa, nosso pequeno mundo. Mas ainda tem muitos pontos que precisam de melhorias. Nossos liders por exemplo.

Para vivemos em melhores condições, precisamos de bons líderes, então os cidadões tambem tem que botar em pauta sua opinião.

Muitas pessoas não se importam com que vai governana durante 4 anos, vendem o seu voto, votam sem prensar, achando que está tudo bem.

Será que politicos corruptos são inevitáveis? Aquilo que é considerado inevitavel não pode ser combatido? não podemos aceitar tanta impunidade em relação aos maus políticos, isso não pode continuar, daqui a pouco fica sendo algo normal. E esse é o grande risco que corremos, todos nós temos o direito de escolher pessoas de confiança para estar a frente de nossos direitos.

Temos que ser mais críticos e não aceitar a impunidade, e por isso vamos levantar a nossa voz e antes de votar, procurar saber quem realmente seu candidato é. E votar cento!

As escolhas lexicais do aluno mostram marcas das discussões durante as aulas e dos temas abordados no filme. Já no título do texto *Pense!,* o aluno busca dialogar com o leitor por meio de um convite para refletir acerca do processo político, sobre o

qual faz a crítica. Constam alguns problemas gramaticais que precisam ser observados e trabalhados com o aluno. Mas o aluno autor compreende a proposta do texto, seleciona, organiza e argumenta defendendo sua opinião de forma coerente e utiliza mecanismos de coesão, além de elaborar uma proposta de intervenção para o problema. Considerando que o texto foi feito em sala de aula pelo aluno em um tempo limitado, é positivo que ele tenha conseguido escrever o texto com uma boa textualidade e isso foi mais destacado na correção do que aspectos gramaticais. Entendendo aqui textualidade como "a característica estrutural das atividades sociocomunicativas (e, portanto, também linguísticas) executadas entre parceiros da comunicação" (Antunes, 2010, p. 29).

Como proposta final de trabalho com o filme, sugerimos a elaboração de uma crítica do filme pelos alunos, também com o intuito de explorar a argumentação. Para, assim, tentar aproximá-los de situações de textos de circulação social, conforme proposta de trabalho com os gêneros discursivos, considerando a crítica de cinema como um gênero que eles se deparam em revistas e programas de TV, no qual eles também podem se apropriar. Dessa forma, segundo Gnerre (1987) é importante que "(...) a escrita seja percebida, pelo que diz respeito ao valor de informação, que ela carrega nas suas situações comunicativas, como algo incompleto, parcial, pouco confiável, falsificável".

Outra preocupação, tão importante quanto esse aspecto, é a condução do aluno a aprender perceber os efeitos de sentidos produzidos no texto. Por isso, a solicitação da pesquisa sobre conceitos pouco conhecidos por eles, como o tema da Ditadura Militar e Guerra Fria, além da relação entre os temas. Para, dessa forma, auxiliar no desenvolvimento da autonomia do aluno no processo de leitura e produção de texto como reflexo do domínio do funcionamento da linguagem nas situações de comunicação real.

Conclusão inicial

A reflexão sobre as atitudes relativas à fala e escrita é relevante na tentativa de buscar alternativas para que o aluno possa superar as suas dificuldades de aprendizagem dessas habilidades. Se o aluno é impedido de se expressar pela fala, possivelmente, ele terá problemas para se expressar pela escrita. É na oralidade que

ele desenvolve capacidades que o ajudarão a escrever. No entanto, existe uma grande desvalorização da oralidade na sala de aula e, assim, não são desenvolvidos mecanismos que contribuem para a expressão oral do aluno.

Nesse sentido, percebemos que "na escola, o mundo autoritário de ser não permite o diálogo. Como dizer, se não sei o que nem como dizer? A situação formal da fala/escrita na sala de aula deve servir para o exercício da fala/escrita na vida social. Caso contrário, não há razão para as aulas de Língua Portuguesa" (PCN, 2000, p. 22). Mas há muita dificuldade ao longo desse caminho, pois muitos fatores impossibilitam que o professor desenvolva um trabalho que explore a oralidade e consequentemente a escrita na sala de aula, como por exemplo, o tempo da aula, mas também por questões políticas. Nesse sentido, Soares (2001, p. 17) afirma que,

> a linguagem é também o fator de maior relevância nas explicações do fracasso escolar das camadas populares. É o uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre grupos sociais e que gera discriminações e fracasso: o uso, pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes linguísticas social e escolarmente estigmatizadas provoca preconceitos linguísticos e leva a dificuldade de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante-padrão socialmente prestigiada.

Dessa forma, muitos momentos de interação em que os alunos poderiam se pronunciar podem ser silenciados em virtude do estigma as variantes populares no Brasil. Consta também nos PCN (2000, p. 16) que "quando deixamos o aluno falar, a surpresa é grande, as respostas quase sempre surpreendentes. Assim, pode ser caracterizado, em geral, o Ensino de Língua Portuguesa no Ensino Médio: aula de expressão em que os alunos não podem se expressar". Com base nesses pressupostos, foi possível verificar, por meio do trabalho da professora participante da pesquisa, o quanto é relevante o incentivo aos debates feitos em sala de aula. Pois, dessa forma, a professora está contribuindo com o desenvolvimento da habilidade de escrita do aluno. A esse respeito Antunes afirma que:

> Quando a escola se propõe a ensinar a produção de textos, na verdade, ela deverá objetivar capacitar os alunos para a prática social da múltipla e funcional comunicação oral e escrita. De outra maneira, não teria sentido nem o trabalho de quem ensina nem o esforço do outro de quem se dispõe a aprender (Antunes, 2009, p.165).

Conforme Soares (2001) o ensino de língua não é uma tarefa só técnica, mas também política. Para essa autora, a relação entre linguagem e sociedade deve nortear a prática pedagógica, é preciso compreender as condições sociais e econômicas para o prestígio atribuído a uma variedade linguística e não outra. Dessa forma, conduzir o aprendiz a perceber a posição que ocupa o seu dialeto e razões para que ele tenha que aprender um dialeto diferente do seu grupo social.

Além disso, é importante que os aprendizes tenham contato com outras variantes linguísticas. A interação social proporciona condições que ampliam o letramento dos alunos. Somente o conhecimento linguístico não é suficiente para que os aprendizes tenham sucesso em sua prática comunicativa, o conhecimento extralinguístico também se faz necessário.

Dessa forma, entra em destaque a função social e emancipadora da escola, cuja função maior é formar cidadãos capazes de atuar na sociedade. Para tanto, a fala e a escrita são ferramentas necessárias para que sejam atingidos os objetivos dos educadores e dos educandos. Pois, toda fala e escrita é socialmente situada. Para Bakhtin (2006) a fala está situada e permite ocorrer o dialogismo, isto é, a relação de sentido entre os enunciados, "o enunciador, para constituir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu. Por isso, todo discurso é inevitavelmente ocupado, atravessado, pelo discurso alheio" (Fiorin, 2008, p. 19). Assim, concordamos com Geraldi (1997, p. 135), quando afirma que "considero a produção de textos (orais e escritos) como ponto de partida (e ponto de chegada) de todo o processo de ensino/aprendizagem da língua".

Referências bibliográficas:

Antunes, I. (2009). *Língua*, *texto* e *ensino*. São Paulo: Parábola Editorial.

_____. (2010). *Análise de Textos.* São Paulo: Parábola Editorial.

Assunção, C. A. A., *et al.* (2013). Pouca ênfase no desenvolvimento da competência oral dos alunos. In S. M. Botoni-Ricardo, & V. R. Machado (Orgs.), *Os doze trabalhos de Hércules: do oral para o escrito*. São Paulo/SP: Parábola.

Bakhtin, M. (V. N. Volochinov). (2006). *Marxismo e Filosofia da Linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem.* Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, com colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. São Paulo: Hucitec.

Bakhtin, M. (2003). Os gêneros do discurso. In _____, *Estética da Criação Verbal. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra*. São Paulo: Martins Fontes.

Brasil (2000). *Parâmetros Curriculares Nacionais. Ensino Médio.* Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf. Acessado em 20/02/2013.

Brasil/OCEM (2006). *Orientações curriculares do Ensino Médio. Volume Linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília: MEC/Semtec.

Cavalcante, M. B., & Melo, C. T. V. (2006). Oralidade no Ensino Médio. In C. Bunzen, & Mendonça, M., *Português no Ensino Médio e formação do professor.* São Paulo/SP: Parábola.

Fiorin, J. L., & Savioli, F. P. (1999). ***Lições de texto: leitura e redação*.** São Paulo: Ática.

Geraldi, W. (1997). *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes.

Geraldi, W. (org.), Almeida, M. J., *et al*. (2006). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática.

Gnerre, M. (1987). *Linguagem, escrita e poder.* São Paulo/SP: Matins Fontes.

Goiás/Brasil (2010). *Referenciais Curriculares para o Ensino Médio. Secretaria Estadual de Educação do Estado de Goiás/Coordenação de Ensino Médio*. Goiânia: Gráfica e Editora Formato.

Higounet, C. (2003). *História concisa da escrita.* São Paulo: Parábola Editorial.

Manguel, A. (1997). *Uma história da leitura.* São Paulo: Companhia das Letras.

Moreira, H., & Caleffe, L. G. (2008). Abordagem à Pesquisa. In *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador (*2.ª ed). Rio de Janeiro: Lamparina.

Lustosa, I. *Conversa com Chartier* (trad. Ana Carolina Delmas). Disponível em: https://p.php.uol.com.br/tropico/html/textos/2479,1.shl. Entrevista ocorrida em 2004. Acessado em 20/01/2013.

VEJA. Disponível em: http://www.anoreg.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=19719:revista-veja-especial-a-revolucao-do-pos-papel&catid=2:geral&Itemid=9. Acessado em 20/03/2013.

FILME (2010). Bem Amado. Disponível em: http://globofilmes.globo.com/OBemAmado/. Acessado em 20/02/2013.

Orlandi, E. P. (1996). *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas, SP: Pontes.

Picard, G. (2008). *Todo mundo devia escrever: a escrita como disciplina do pensamento* (trad. Marcos Marcionilo). São Paulo: Parábola Editorial.

Santín Esteban, M. P. (2010). *Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições.* Porto: Artmed.

Thiel, G. C., Thiel, J. C. (2009). *Movie takes: a magia do cinema na sala de aula*. Curitiba/PR: Aymará.

ANEXOS

ANEXO A - Primeira atividade escrita do filme

1) Explique a antítese que perpassa a questão política do filme?
2) A antítese presente no campo político mostrada no filme é marca de um momento histórico denominado Guerra Fria. Quando isso ocorreu? Como teve fim a Guerra Fria?
3) De que forma a Guerra Fria está relacionada à Ditadura Militar vivida pelo Brasil e por outros países da América Latina?
4) Qual a principal ironia da carreira política do prefeito Odorico?

5) Como a construção do personagem Odorico satiriza as figuras políticas de nosso país?
6) Tradicionalmente, as narrativas apresentam protagonista e antagonista. O primeiro se destaca pela ética e benevolência, o segundo, por sua vez, pela vilania. Analisando as personagens do filme, podemos dizer que prevalece o esquema de oposição entre protagonista e antagonista? Justifique.
7) As expressões "morada eterna para seus mortos" "passo errado" são marcadas pelo uso de qual figura de linguagem?
8) Quais são as características em comum entre o gênero charge e o filme?

9) Analise como o nome do filme é apresentado e demonstre como ele se relaciona com o seu conteúdo de forma geral.

ANEXO B – Respostas do aluno X para a atividade do anexo A - sem correções.

1) *A ironia que existe na fala dos personagens em diversos trechos do texto, transmitem idéias opostas.*

2) *Conflitos entre EUA e a União Soviética, no final da segunda Guerra Mundial, tal conflito ameaçava as questões políticas, militar, tecnológica, econômica, social e ideológica entre as nações.*

3) *Tal fato se deu pela implementação de governos militares ditoriais em grande parte de seus países e o militarismo sempre esteve envolvido com a política e esse fato se deu também pela falta de democracia no Brasil.*

4) *Simulação de sua suposta morte tudo em nome de sua carreira política, mas tal defesa resulta sua morte real no filme, pelo capitão Zeca Diabo.*

5) *Promessas vazias, mentiras e todas enganações que vêm com elas. E a ironia na fala descrita no filme simula as falsas expressões de afeto que os políticos tem pela nação, não generalizando todos mas a grande parte.*

6) *Tal filme não segue o padrão convecional ou seja não há como distinguia entre protagonista e antagonista.*

7) *Eufemismo.*

8) *A ironia na fala dos personagens e a ponto mais destacada com relação a charge. O cabelo do Senhor Dirceu, de forma engraçada satiriza uma charge, mas talvez não seja porque o filme e baseado nos anos 60 e a moda era diferente.*

9) "*O Bem Amado" se destaca com o apego da população com Odorico, a ironia animativa, complementa o título do filme.*

ANEXO C – Segunda atividade escrita do filme

Discorra em pelo menos 30 linhas sobre os fatos históricos citados no filme, como por exemplo, a Guerra Fria e a Ditadura Militar.

ANEXO D – Terceira atividade escrita do filme

Escreva sobre a situação dos políticos no seu município nos últimos anos.

SIMPÓSIO

40

A LITERATURA ENTRE O ENEM E O LIVRO DIDÁTICO: UM MAPEAMENTO DE TEXTOS ACADÊMICOS

Lucas Rodrigues Oliveira
UEMS – Unidade Universitária de Paranaíba, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. rodriguesoliveiralucas@yahoo.com.br. Chapadão do Sul -MS, Brasil.

Valnice Ferreira de Lima Costa
UEMS – Unidade Universitária de Paranaíba, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação. nicelima_39@hotmail.com. Ilha Solteira – SP, Brasil

Resumo:

Não há dúvida que arte literária é indispensável para a formação humana e que, enquanto produção artística, é capaz de apurar o gosto cultural e estético dos indivíduos. Seja pelo pouco tempo destinado ao ensino da leitura literária na escola, ou por outros motivos, os alunos, no ensino médio brasileiro, estão mais acostumados a "estudar" literatura lendo sobre os períodos literários, contextos históricos, biografia e bibliografia de autores, sem se voltarem, efetivamente, à leitura literária. Tendo em vista esse cenário em relação ao ensino de literatura no ensino médio, é preciso refletir sobre alguns aspectos, tais como: o conteúdo estudado nas aulas de literatura; a abordagem dos livros didáticos em relação a essa disciplina; os direcionamentos da legislação educacional e o enfoque do Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM (que é o mecanismo pelo qual os alunos brasileiros são selecionados para ingressar na maior parte dos cursos superiores no Brasil) em relação às questões que envolvem literatura - linguagens, códigos e suas tecnologias. Assim, o objetivo principal de nossa comunicação é apresentar um mapeamento dos trabalhos acadêmicos produzidos no Brasil e que tratam da literatura nas avaliações externas, particularmente no ENEM. O levantamento e a análise dos textos revelaram que alguns autores têm se preocupado com questões relacionadas à Literatura no ENEM; que alguns estudos ressaltam contrastes em relação ao que é ensinado em sala de aula com a abordagem do exame; também foi possível perceber que não há trabalhos com um enfoque baseado na discussão e intersecção de quatro itens (literatura, livro didático, legislação educacional e ENEM), como pretende a pesquisa que originou este trabalho.

Palavras-chave

Literatura; Livro didático; ENEM; Pesquisas acadêmicas.

1. Introdução

Além de muitas outras características, a arte literária é capaz de apurar o gosto cultural e estético das pessoas, por isso, seu estudo é justificável. Há várias possibilidades de realizar estudos que tenham como foco a literatura, mas, sem dúvida, refletir sobre como essa arte tem sido abordada nas escolas, principalmente no ensino médio, é muito relevante.

O objetivo principal desse texto é apresentar um mapeamento dos trabalhos acadêmicos produzidos no Brasil e que tratam da literatura nas avaliações externas, particularmente no Enem. Para isso, foi realizada uma pesquisa em uma página da internet chamada "BASE - Bielefeld Academic Search Engine", através do endereço eletrônico "https://www.base-search.net/".

A busca foi realizada por meio das palavras-chave "literatura" e "Enem" - a primeira pesquisa, na verdade, foi realizada por meio das palavras: "literatura", "Enem" e "livro didático", mas não obteve resposta satisfatória. Dessa primeira pesquisa na página, surgiram oitenta e oito (88) resultados. Porém, por meio da leitura do resumo desses primeiros resultados, foram selecionados apenas oito (8) documentos que, de fato, abordavam a questão da literatura e Enem.

Desses oito trabalhos, temos uma Tese de Doutorado da UFRGS, um Trabalho de conclusão de Curso de Letras da UFRGS, e seis artigos publicados em Revistas de circulação acadêmica nacional.

Antes de analisarmos o que estes trabalhos discutem, faremos um breve histórico do ENEM e as documentações legais que o regem.

2. O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM

O Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM – foi criado em 1998 e teve como princípio avaliar anualmente o aprendizado dos alunos do ensino médio em todo o país e auxiliar o Ministério da Educação na criação de políticas públicas para a melhoria do ensino, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – do Ensino Fundamental e Médio.

A prova do Enem é realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, autarquia vinculada ao Ministério da Educação do Brasil. O resultado dessa prova é utilizado para o acesso ao ensino superior em universidades públicas brasileiras, através do Sistema de Seleção Unificada (SiSU), bem como em algumas universidades no exterior.

No início, entre 1998 e 2008, a prova continha 63 questões e era aplicada em um único dia de prova e a nota era utilizada para o ingresso no ensino superior pelos candidatos que se inscreviam para conseguir bolsa de estudos em faculdades particulares no Brasil.

Em 2009, o exame passa a contar com um novo modelo de prova que visa unificar o concurso vestibular nas universidades federais. A partir desse novo modelo de prova, contendo 180 questões objetivas e uma questão de redação, o exame passou a ser realizado em dois dias

O exame é realizado anualmente, em dois dias, contendo 180 questões objetivas divididas em quatro grandes áreas: Ciências da natureza e suas tecnologias (Biologia, Física e Química); Ciências

humanas e suas tecnologias (História, Geografia, Filosofia e Sociologia); Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira, Artes, Educação Física e Tecnologias da informação e Comunicação); Matemática e suas Tecnologias (Matemática); além de uma questão de redação dissertativa-argumentativa.

Até o ano de 2016, a prova era realizada em um único final de semana, sendo no sábado com duração de 4h30 as provas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e suas Tecnologias. No domingo, com duração de 5h30, as provas de Linguagens, códigos e suas Tecnologias, Redação, Matemática e suas Tecnologias.

Em 2017 o exame passará a ser realizado em dois finais de semana, ou seja, em dois domingos consecutivos. No primeiro domingo, com duração de 5h30, serão realizadas as provas de Redação, Linguagens, Códigos e suas Tecnologias e Ciências Humanas e suas Tecnologias. No segundo domingo, com duração de 4h30, será a vez das provas de Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Matemática e suas Tecnologias.

Essas 180 questões estão divididas nessas quatros matrizes de referência, seguindo a mesma divisão proposta pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, ficando 45 questões para cada matriz e uma questão de Redação.

A matriz de referência do Enem traz um conjunto de 120 habilidades, sendo 30 para cada uma das quatro grandes áreas que o compõem. A matriz de referência da redação não possui habilidades, porém conta com um conjunto de competências específicas, bem como níveis de conhecimentos associados a elas.

O Enem sempre foi estruturado em habilidades, incentivando o raciocínio e trazendo questões que medem o conhecimento dos alunos por meio de enfoque interdisciplinar. O modelo atual mantém essa característica, agregando às habilidades medidas um conjunto de conteúdos formais mais diretamente relacionado ao que é ministrado no ensino médio. As questões são contextualizadas e exigem do estudante a aplicação prática do conhecimento, e não somente a memorização de informações.

De acordo com a matriz de referência do ENEM, as questões da área de "Linguagens, Códigos e suas Tecnologias" avaliam nove competências. A palavra competência está ligada à capacidade do estudante de dominar a norma culta da Língua Portuguesa, compreender fenômenos naturais, enfrentar situações-problema, construir argumentações consistentes e elaborar propostas que atentem para as questões sociais. A cada competência corresponde um conjunto de "habilidades", que seriam a demonstração prática dessas competências. Esses conceitos são apresentados no Documento Básico do ENEM:

> Competências são modalidades estruturais da Inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do "saber fazer". Através das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências. (INEP/MEC 2000, p. 7)

Uma das competências da prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias, presente na Matriz de Referência do exame, a de número 5, objetiva "analisar, interpretar e aplicar recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização, estrutura das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção" (2009, p.03). Portanto, nesta competência exige-se que o aluno demonstre a capacidade de desenvolver três habilidades:

> **H15 -** Estabelecer relações entre o texto literário e o momento de sua produção, situando aspectos do contexto histórico, social e político.**H16 -** Relacionar informações sobre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário. **H17 -** Reconhecer a presença de valores sociais e humanos atualizáveis e permanentes no patrimônio literário nacional. (INEP/MEC, Matriz de Referência do Enem, 2000, p. 3)

De acordo com o Documento Básico do Enem, as questões relacionadas à Literatura exigem do aluno o domínio de conteúdos que podem levar o candidato a pensar que a Literatura está presente na prova. Esses conteúdos são:

> **Estudo do texto literário: relações entre produção literária e processo social, concepções artísticas, procedimentos de construção e recepção de textos –** produção literária e processo social; processos de formação literária e de formação nacional; produção de textos literários, sua recepção e a constituição do patrimônio literário nacional; relações entre a dialética cosmopolitismo/localismo e a produção literária nacional; elementos de continuidade e ruptura entre os diversos momentos da literatura brasileira; associações entre concepções artísticas e procedimentos de construção do texto literário em seus gêneros (épico/narrativo, lírico e dramático) e formas diversas.; articulações entre os recursos expressivos e estruturais do texto literário e o processo social relacionado ao de sua produção; representação literária: natureza, função, organização e do texto literário; relações entre literatura, outras artes e outros saberes. (INEP/MEC, Matriz de Referência do Enem, 2000, p. 14 -15)

Mas ao depararmos com as análises feitas nos trabalhos pesquisados neste estado da arte, verificamos que os conteúdos ditados pela Matriz de Referência não estão presentes no exame.

O que podemos observar é que as Matrizes de Referência não privilegiam o texto literário, mas as habilidades discursivas de uma maneira generalista: uma perspectiva que vai de encontro aos pressupostos defendidos nas Orientações Curriculares do Ensino Médio, mais especificamente em relação ao ensino de literatura.

3. A Literatura entre o ENEM e o livro didático: um mapeamento de textos acadêmicos

Os textos analisados provam que a problemática envolvendo o Enem e a literatura é relevante. Foi possível perceber que há estudiosos que, ao perceber que há questões para serem observadas e analisadas com relação ao exame, se propuseram a refletir sobre ele. Os artigos analisados iniciam-se relatando o histórico dessa avaliação, falando sobre o seu inicio em 1998 e como, paulatinamente, foi mudando de formato e de foco.

Criado por meio da portaria do Ministério da Educação - MEC nº 438, de 28 de maio de 1998, o Exame Nacional do Ensino Médio – Enem tinha como objetivo avaliar o desempenho escolar dos alunos concluintes da educação básica (LUFT, 2014). A autora ainda informa que o exame, desde seu primeiro ano, já era pensado também como um mecanismo de acesso ao ensino superior; mas, em princípio, seu resultado deveria ser utilizado de forma concomitante a outros processos seletivos, como o vestibular.

Fisher et al. (2012) relatam que, em 2009, mais de uma década depois de sua criação, o Enem passou por reformulações: começou a ser utilizado com meio de ingresso ao ensino superior (substituindo ou complementando outros processos seletivos); passou de 63 para 180 questões, divididas em matrizes de referência (45 questões cada) - "Matemática e suas Tecnologias", "Ciências da Natureza e suas Tecnologias", "Ciências Humanas e suas Tecnologias" e "Linguagens, Códigos e suas Tecnologias", além da redação.

De acordo com os autores mencionados, a partir de então, o exame começou a ser entendido como um instrumento democrático de acesso às vagas federais de ensino superior. Para Vitoriano, Tatagiba e Mata (2016, p. 370), com base em Cunha (1980) e Zago (2006), o Enem promove, de fato, a democratização do acesso ao ensino superior; eles afirmam que o exame "[...] tem se mostrado mais inclusivo que a maioria dos exames vestibulares precedentes. " Defendem ainda que a fragilidade do ensino de Literatura não deve ser delegada somente ao Enem, e ainda se posicionam contrários à argumentação de Fisher et al (2012) ao afirmarem que devemos pensar no ensino de Literatura para além dos exames e vestibulares:

> Isso significa que não se pode mais pensar o ensino da literatura para metade dos estudantes, ou pior, para a minoria desta metade que irá para a universidade, daí advém a fragilidade da argumentação de Fischer *et al*, que ainda se ancora num posicionamento elitista vinculado à educação literária, pois transparece a ideia que somente os pré-universitários e universitários necessitam de formação sólida neste campo. (Vitoriano, Tatagiba e Mata, 2016, p.382).

Luft (2014) menciona que, antes de sua reformulação, o exame começou a se popularizar em 2004, quando foi criado o Programa Universidade Para Todos – ProUni, que proporcionava bolsas integrais ou parciais em universidades privadas a alunos oriundos do ensino médio de escolas públicas.

Nessa perspectiva de acesso ao ensino superior, avaliação em larga escala da educação e criação do Enem, Silva (2015) enfatiza que a educação contemporânea, depois de aprovadas leis, como a LDB, flexibilizou-se, em relação ao seu planejamento; contudo, em contrapartida, centralizou-se, com relação à avaliação.

Assim, o controle da educação não é feito na base, mas sim nas avaliações de saída. Em sua tese, Luft (2014), concorda com as declarações de Silva (2015) e, tendo essas afirmações como base, acrescenta que, já que há um foco nas avaliações de saída, o ensino secundário foi/é norteado por aquilo que os programas de avaliações abordam.

Fisher et al. (2012, p. 113) afirmam que "[...]o que é cobrado no vestibular tende a ditar o programa de ensino das escolas[...]", assim, com a popularização do Enem, "[...] a tendência é que ele seja o novo paradigma a ditar os conteúdos a serem desenvolvidos no Ensino Médio. "

Analisando os textos do PCNs, especialmente aqueles direcionados ao ensino médio, Franco, Souza e Paulo (2015) observam que as normativas direcionam o ensino de literatura para a formação do leitor literário, formando-o para que ele possa se apropriar da experiência estética permitida pela arte.

Ao refletir sobre as questões de literatura no exame, nas provas de 1998 a 2010, Fisher et al. (2012) observaram que: 13% das questões é sobre literatura; o autor mais retomado é Carlos Drummond de Andrade, seguido por Machado de Assis e Manuel Bandeira; textos líricos, como poemas e letras de músicas, sobressaem-se em relação aos gêneros narrativos e o período literários mais abordado é o Modernismo, entre 1920 e 1930.

Diante dessa relevante análise dos autores, causa-nos preocupação a percepção de que "as aulas de literatura são dispensáveis para se responder a cerca de 80% das questões, as quais, em sua maioria, só exigem do aluno a interpretação direta de um texto, geralmente um poema. " (Fisher et al., 2012, p. 118).

Fisher et al (2012) mostram como, para o Enem, a literatura não é válida enquanto arte; isso porque, de acordo com eles, o exame tende a abordar os textos literários da mesma forma como aborda uma placa de trânsito ou um bilhete. Em outras palavras, para responder às questões sobre literatura, o candidato precisa apenas ler e interpretar textos; não há preocupação com a estética, a cultura ou a arte que envolve os textos literários, "[...] está claro que o estudante precisa demonstrar somente a habilidade de decodificar textos (nesse sentido, Drummond está na mesma posição de uma placa de ônibus, de uma letra de rap [...])." (Fisher et al., 2012, p. 118)

Na tese de doutorado de Luft (2014), estudiosa que é coautora do texto de Fisher et al. (2012), como não poderia deixar de ser, há reflexões semelhantes as do parágrafo anterior e também há o acréscimo de informações relevantes acerca da relação entre a literatura presente no Enem e a literatura ensinada nas escolas brasileiras de ensino médio:

> O conteúdo do Enem, assim, parece deixar professores e alunos de ensino médio sem orientação. É fato que já algum tempo precisávamos repensar a maneira de ensinar literatura, pautada no estudo diacrônico de escolar, estilos, obras e autores, mas o atual programa apresentado pelo exame não parece solidificar outra proposta plausível de ensino. Da maneira como vem apresentado, não encontra ressonância em livros didáticos atuais ou mesmo nos conteúdos de literatura expressos nas ementas das disciplinas dos cursos de licenciatura em Letras. (Luft, 2014, p. 190)

A citação de Luft (2014) foi transcrita com o objetivo de reiterar as ideias pretendidas pelo projeto de pesquisa motivador do presente texto. Afinal, a autora declara que a abordagem literária do Enem não encontra ressonância nos livros didáticos atuais do ensino médio, e essa foi a percepção geradora de um futuro projeto de pesquisa que se inicia nessa pesquisa de "estado da arte": se o professor de literatura contemporâneo pautar seu trabalho no conteúdo programático para o ensino médio e, ao mesmo tempo, utilizar o livro didático como uma das ferramentas para ministrar suas aulas, os seus alunos não utilizarão os conhecimentos construídos nessas aulas quando realizarem o Enem; e se, pelo contrário, o professor se pautar na abordagem literária do exame para ministrar suas aulas de literatura, certamente, não cumprirá o cronograma de conteúdos propostos pelo sistema e utilizará o livro didático poucas vezes durante os três anos de ensino médio.

Luft (2014) ainda discute e analise a polêmica retirada da disciplina de Literatura do currículo do Ensino Médio, a partir das reformas educacionais ditadas pelos documentos oficiais.

Ao analisar as questões que tratam de Literatura, na área de Linguagens. Códigos e suas Tecnologias presentes nos exames de 1998 a 2013, Luft (2014) constata um dado alarmante:

> ... as aulas de literatura são dispensáveis para se responder cerca de 79% das questões, as quais, em sua maioria, exigem do aluno apenas a interpretação direta de um texto, geralmente um poema; nada de relações históricas entre autores ou períodos literários, de contextos estéticos, de traços de teoria

> literária, enfim, dos conteúdos arrolados na Matriz de Referência do exame. (Luft, 2014, p. 172)

Luna e Marcuschi (2015), em seu artigo, preferem não ser tão categóricas em estabelecer uma abordagem clara e específica para o exame em relação ao seu foco literário, como fazem Fisher et al. (2012) e Luft (2014). Luna e Marcuschi (2015, p. 25) afirmam que o Enem transita entre "[...] uma abordagem diluída, a serviço de outros aspectos das ciências e da língua [...]" e um "[...] tratamento pelo viés dialógico, a serviço da compreensão da literariedade dos textos [...]"; mas é importante ressaltar que elas elegeram apenas o exame de 2013 como objeto de análise. Andrade (2011), vê como positiva essa nova maneira de abordagem do Enem, ele diz que é interessante que o exame retire da arte literária o "ser sacra", a fim de aproximá-la dos alunos.

Elisbon e Valtão (2015) discutem em seu trabalho os diferentes conceitos de Literatura presentes nos documentos que norteiam as avaliações em larga escala no Brasil e que fazem parte do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – Saeb, do qual constam os exames do Enem e a Prova Brasil. Os documentos analisados neste trabalho foram as Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio – OCEM e as Matrizes de Referência de Língua Portuguesa.

Para as autoras acima, as Matrizes de Referência têm como objetivo principal orientar os professores em relação aos métodos, os pressupostos teóricos e inclusive em relação aos itens cobrados nas avaliações em larga escala, com o objetivo de treinar os alunos para as provas, visando a obtenção de melhores notas de desempenho dos alunos. Elas afirmam ainda que as Matrizes não privilegiam o texto literário, principalmente em relação à Literatura.

Em relação às OCEM, as autoras afirmam que:

> Assim, o documento propõe, a partir do conceito de humanização de Antonio Candido já mencionado, a constituição do leitor literário através da experiência estética, o que só é realizável pelo contato efetivo com o texto literário: uma prática muitas vezes negligenciada em sala de aula e substituída por releituras, resumos, fragmentos ou, ainda, pela substituição de obras consideradas difíceis por outras mais simples e digeríveis. (Elisbon & Valtão, 2015, p. 51)

As autoras ainda concluem que as OCEM "apresentam uma proposta mais crítica, mais bem fundamentada e, principalmente, mais próxima do desejado em relação ao ensino de literatura", enquanto que as Matrizes "aportadas na pedagogia das habilidades e competências, numa concepção utilitarista da educação, privilegiam o pragmatismo das questões cotidianas em detrimento da função humanizadora e ignoram as potencialidades da literatura". (Elisbon e Valtão, 2015, p. 60).

Vale salientar que alguns autores citaram o papel do professor como mediador e sua importância na relação ao ensino de literatura, destacando ainda que:

> Surge, aqui, a necessidade de rever conceitos, usos, paradigmas e posturas no Ensino Médio, já tão fortemente enraizados e buscar uma prática que envolva o contato direto com a leitura, num processo reflexivo que vise ao letramento literário, isto é, a apropriação de sua leitura, a fruição. (Andrade, 2011, p. 151-152).

Os textos que foram levantados para a realização desse "estado da arte", basearam-se, teoricamente, em autores como: Zilberman, Lajolo, Candido, Cereja e Cosson. Além de todos esses autores, os nove textos em questão, citaram, constantemente, as leis e diretrizes: PCNs, PCNEM , PCNEM +, OCNEM.

4. Considerações Finais

Literatura origina-se da palavra latina *littera*, que significa letra. Mas, o homem sempre se manifestou artisticamente a partir da palavra, mesmo quando ainda não havia a escrita, por meio da expressão oral. Se literatura é a arte através da palavra, podemos dizer que ela é um instrumento de comunicação e, por isso, cumpre o papel social de transmitir os conhecimentos e a cultura de uma sociedade.

Apesar de estar ligada a uma língua, que lhe serve de suporte, a literatura não está presa a ela. Faz uso da língua, chegando a revolucionar suas regras e os sentidos das palavras no texto.

O texto literário deve ser o ponto de partida para a compreensão do mundo, pois a linguagem literária amplia a capacidade de compreensão, uma vez que estamos rodeados de linguagem.

A concepção de Roland Barthes (1978) de que literatura é a utilização da linguagem que não se submete ao poder, deve-se ao fato da linguagem literária não necessitar de regras para se fazer compreender.

Antonio Cândido constrói seu conceito de literatura:

> A arte, e portanto a literatura, é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando em uma atitude de gratuidade. (Candido, 1999, p. 53).

Antonio Candido, em A literatura e a formação do homem (Candido, 1999), cita três funções da literatura: função psicológica, função formadora e função social, que em conjunto formam a função humanizadora da literatura.

A função psicológica diz respeito a sua ligação com a capacidade e a necessidade que o homem tem de fantasiar; necessidade esta que se expressa por devaneios diários que todos nós temos e que a literatura é muito rica neste aspecto.

A função formadora tem relação com a formação educacional do homem. A literatura tem a capacidade de atuar na formação dos indivíduos, pois consegue moldar as características de um indivíduo através da simples fruição da arte literária, moldando valores e ideologias.

A função social tem a capacidade de possibilitar ao leitor o reconhecimento da realidade que o cerca quando transposta para o mundo ficcional. Mas, isso só é possível quando o leitor participa diretamente da realidade expressa no texto. Essa integração proporcionada pela função social faz com que o leitor incorpore a realidade da obra ou do texto às suas próprias experiências pessoais.

Diante dessas funções da literatura, podemos perceber a importância que ela exerce no homem e em seu meio social.

Mas, a literatura só poderá exercer o seu papel e suas funções se for compreendido o seu papel e seu amplo significado.

Quando se fala em leitura do texto literário, segundo Paulino, devemos refletir sobre suas especificidades, sem deixarmos de levar em conta o que há de comum (as semelhanças) entre essa leitura e a de textos não-literários, já que, numa perspectiva contemporânea, "todos os domínios discursivos, sem exceção, exigiriam e desenvolveriam habilidades complexas e competências sociais de seus leitores" (PAULINO, 2005, p. 61).

Segundo Paulino, como também Soares (2005), da mesma forma que existe diversidade de textos, existe, em função desses textos, diversidade de leituras, de modos de ler. Não basta defendermos a presença de diversos tipos e gêneros textuais na escola, se não levarmos em conta os diferentes modos de leitura, de acordo com determinadas especificidades do texto.

A pesquisa de "estado da arte" realizada nesse texto que foi apresentado aqui partiu da constatação de que a disciplina de literatura no ensino médio, em relação aos seus conteúdos, não correspondia à abordagem do Enem. Entretanto, por meio das reflexões analisadas nos artigos selecionados, foi possível perceber que há um problema ainda maior: o Enem, pouco a pouco, tem deixado a literatura de lado, não a abordando enquanto arte, mas sim como pretexto para outros conteúdos, principalmente os relacionados à interpretação de textos.

Mas, como citou Andrade, devemos acreditar que:

> ... o Enem, com algumas restrições já apontadas aqui e outras que vamos encontrando à medida que nos detemos em sua análise, vem a possibilidade de podermos olhar o ensino de literatura como uma de apropriação da linguagem e de valorização do patrimônio cultural. (Andrade, 2011, p. 151).

O levantamento e a análise dos textos revelaram que alguns autores têm se preocupado e analisado as questões relacionadas à Literatura no Enem; que alguns estudos ressaltam contrastes em relação ao que é ensinado em sala de aula com a abordagem do exame; também foi possível perceber que não há trabalhos com um enfoque baseado na discussão e intersecção de quatro itens (literatura, livro didático, legislação educacional e Enem), como pretende a pesquisa que originou este trabalho.

E, como pudemos observar nos trabalhos analisados, a maioria se deteve em analisar as questões que envolvem a disciplina de Literatura no Enem, em comparação com os documentos legais que regem o exame, mas poucos se detiveram no ensino desta disciplina nas escolas e sobre o material didático utilizado para tal.

Referências bibliográficas:

Andrade, G. E. R. (2011). Literatura e ENEM: implicações no ensino médio. DLCV - João Pessoa, 8, (2), 139-153.

Barthes, R. (1978). Aula. (Trad. De Leyla Perrone-Moisés). São Paulo: Cultrix.

Brasil. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional.

_____. (1998). Ministério da Educação. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM. Portaria n. 438, de 28 de maio de 1998. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, Seção 1, p. 5.

_____. (1999). Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Exame Nacional do Ensino Médio. Manual do Inscrito. Brasília: MEC/INEP.

_____. (2001). Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Exame Nacional do Ensino Médio: documento básico 2001. Brasília: MEC/INEP.

_____. (2002). Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. PCN + Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Vol. Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Brasília: MEC/SEB.

Candido, A. (1999). A literatura e a formação do homem. In Remate de Males. Unicamp: IEL/Revista do Departamento de Teoria Literária.

Elisbon, E. P. M., & Valtão, R. C. D. (2015). Entre a educação literária e a valorização da leitura no ensino médio: os (des)encontros dos documentos oficiais. Entreletras, Araguaína/TO, 6 (1), 45-63.

Franco, A., Souza, C. M., & Paulo, C. V. C. (2015). As questões de literatura no Enem a partir de um breve diagnóstico. Revista Interfaces, 6 (2).

Fischer, L. A., Luft, G., Frizon, M., Leite, G., Lucena, K., Vianna, C., & Weller, D. (2012). A Literatura no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Nonada Letras em Revista, (18), 111-126.

Luft, G. F. C. (2014). O retrato de uma disciplina ameaçada: a literatura nos documentos oficiais e nos Exame Nacional do Ensino Médio. (Tese de Doutorado em Literatura Brasileira). Porto Alegre: UFRGS.

Luna, T. S., & Marcuschi, B. (2015). Letramentos Literários: o que se avalia no Exame Nacional do Ensino Médio? Educação em Revista. Belo Horizonte.

Paulino, G. (2005). Algumas especificidades da leitura literária. In Paiva, A. et al. (Org.), Leituras literárias: discursos transitivos. Belo Horizonte: Autêntica.

Silva, J. Z. (2015). Relações entre a matriz de referência do ENEM e documentos oficiais da educação brasileira: uma interpretação de recados para currículos de língua portuguesa e literatura do ensino médio. (Trabalho de conclusão de curso em Letras). Porto Alegre: UFRGS.

Soares, M. (2005). Alfabetização e Letramento. São Paulo: Contexto.

Vitoriano, H. B. da S., Tatagiba, A. B., & Mata, A. L. N. (2016). A literatura e o letramento literário no ENEM: contribuições para o debate no ensino médio. Revista Travessias, 10 (01), 26 Ed.

SIMPÓSIO

41

A ARTICULAÇÃO DOS DOMÍNIOS DA ESCRITA E DA GRAMÁTICA PARA UMA MELHOR APRENDIZAGEM- O USO DO LABORATÓRIO GRAMATICAL[1]

Ana Rita Gorgulho

Universidade de Aveiro, Centro de Investigação em Didática e Tecnologia na Formação de Formadores. anarita_gorgulho@hotmail.com. Aveiro, Portugal.

Madalena Teixeira

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém / Universidade de Lisboa, Centro de Estudos Anglísticos da Universidade de Lisboa. madalena.dt@gmail.com. Santarém, Portugal.

Sandra Lopes

Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Santarém. sandrafilipalopes@gmail.com. Santarém, Portugal.

Resumo:

O tema desta comunicação emergiu da própria prática e versa sobre a relação entre o conhecimento gramatical e a expressão escrita, no 2.º Ciclo do Ensino Básico, em Portugal. Verificou-se que os alunos apresentavam bastantes dificuldades ao nível da escrita e após uma análise mais aprofundada das suas produções textuais, compreendeu-se que essas dificuldades se prendiam com lacunas ao nível da compreensão e aplicação de aspetos gramaticais. Considerando que o desenvolvimento da competência de escrita assume particular relevo na vida de qualquer cidadão, na medida em que é uma atividade diária que o indivíduo tem que dominar para melhor se integrar nessa comunidade (Travaglia, 2009), e estando cientes da importância conferida à aprendizagem dos domínios da Gramática e da Escrita pelo documento norteador do ensino (Portugal, MEC, 2015), conceberam-se os seguintes objetivos para este estudo: i) analisar Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (2015), no que refere ao ensino da escrita e da gramática; ii) evidenciar, através de uma revisão de literatura, a relação existente entre os dois domínios e as suas vantagens para a aprendizagem; iii) propor o laboratório gramatical como metodologia para o ensino-aprendizagem articulado da gramática e da escrita; iv) analisar os resultados da aplicação dos laboratórios gramaticais, no 5.º ano de escolaridade. A abordagem metodológica é de natureza qualitativa, sendo a investigação na prática o nosso eixo norteador.

Palavras-chave

Escrita; Gramática; Laboratório gramatical; Sucesso na aprendizagem.

A Escrita e a Gramática nos documentos reguladores do ensino

Tal como evidenciado no Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (PMCPEB) (Portugal, MEC, 2015), existe uma clara relação entre a escrita e a gramática da língua, uma vez o desenvolvimento da "capacidade de adequar formas de escrita a diferentes situações de comunicação e em contextos específicos, fazendo uso reflexivo das diversas modalidades da língua" (p.5), pressupõe que se dominem as regras gramaticais estabelecidas para que um texto seja considerado correto.

Ao nível da Gramática, no 1.º Ciclo do Ensino Básico (CEB), objetiva-se que os alunos se apercebam e compreendam as regularidades da língua, para que progressivamente possam dominar regras e processos gramaticais. Pretende-se, então, que os alunos saibam usar o conhecimento gramatical adequadamente nas diversas situações da oralidade, da leitura e da escrita. No Programa de Português refere-se ainda que "o ensino dos conteúdos gramaticais deve ser realizado em estreita sintonia com atividades inerentes à consecução dos objetivos dos restantes domínios" (Portugal, MEC, 2015, p.8). De forma progressiva, é esperado que, de ciclo para ciclo, a consciência metalinguística dos alunos se desenvolva, de forma progressiva, de modo a alcançar um conhecimento reflexivo da língua materna. Entende-se, portanto, que a análise e reflexão sobre a língua se assumem como aspetos fundamentais para desenvolver a consciência linguística dos alunos, de modo a transformar o seu conhecimento implícito sobre a língua num conhecimento explícito.

No que refere ao 2.º CEB, os resultados esperados ao nível da escrita relacionam-se intimamente com os objetivos propostos no campo da Gramática. Neste sentido, veja-se que se pretende que "os alunos dominem o essencial dos termos gramaticais (…), tenham já um conhecimento reflexivo e explícito das regras gerais da língua e das suas ocorrências mais frequentes, e apliquem esse conhecimento fazendo um bom uso do português nas diversas situações de (…) escrita, de forma contextualizada e crítica" (Portugal, MEC, 2015, p. 20). Entendemos, neste sentido, que o objetivo é que os alunos se tornem produtores de textos com autonomia crescente, tendo presente que o conhecimento explícito da língua, progressivamente adquirido, deverá ser reinvestido na melhoria dos desempenhos nas outras competências, nomeadamente na escrita.

Enquanto professoras de Português, consideramos que nos devemos questionar sobre se os alunos possuem uma competência efetiva para o uso da língua portuguesa, nos mais variados contextos da sua vida. Assumimos como fundamental que o professor conheça muito bem os documentos que norteiam a sua prática, para poder ajudar os seus alunos na aquisição de níveis elevados de literacia (Teixeira & Santos, 2011). Efetivamente, acreditamos que o desenvolvimento literácito impõe que haja uma articulação entre os diversos domínios do Português, isto é, leitura, escrita, oralidade e a gramática.

Escrita e Gramática – sua relação

Pelo exposto, compreende-se a importância de possuir conhecimento linguístico para o adequado desenvolvimento da capacidade de escrita. Por norma, consideramos correto um texto quando este segue as convenções linguísticas determinadas pelo uso geral da língua que se faz numa dada comunidade. Para essa correção contribuem, igualmente, aspetos estilísticos diversos, como a pontuação, as construções sintáticas, a seleção lexical (Cassany, 1999).

De acordo com Travaglia (2007), ao usarmos expressões como "aspetos gramaticais e textuais da fala/escrita" damos a ideia de que o que é textual não é gramatical e vice-versa, conduzindo, assim, a uma consequente separação entre as atividades de ensino da gramática e de produção textual. Em nosso entender, esta situação não é favorável ao processo de ensino e aprendizagem da escrita, uma vez que escrita e gramática devem ser trabalhadas em articulação, no sentido de uma aprendizagem mais sólida. Alguns estudos realizados sobre a temática reforçam a existente relação entre a consciência linguística e o desempenho na escrita, assim como nos domínios da leitura e da oralidade (Costa *et al*., 2010; Teixeira, 2014).

Acreditamos que no processo de ensino e aprendizagem da escrita, o professor deverá procurar incentivar os alunos a escreverem como sabem, melhorando progressivamente a sua capacidade de escrita. Afirmam Martins e Niza (2001) que se procura "fazer evoluir essa escrita, por vezes incipiente, para uma escrita mais adequada ao que se quer dizer, mais compreensível para quem a lê, mais organizada sintacticamente, mais correta do ponto de vista da ortografia e da pontuação" (p. 217). Dito de outra forma, para que os alunos melhorem a sua capacidade de escrita, têm também que progredir no seu conhecimento gramatical.

De facto, para uma sequência linguística se tornar num texto é necessário existir uma série de elementos que constituem a gramática da língua. Podemos, então, afirmar que tudo o que é gramatical é textual e vice-versa e que estudar gramática é, fundamentalmente, conhecer os recursos de que uma língua dispõe para se produzir textos com as intenções pretendidas (Travaglia, 2007).

A instrução gramatical torna-se útil e necessária para o desenvolvimento da competência de escrita na medida em que à instrução gramatical são atribuídas duas funções principais: i) oferecer aos alunos o conjunto de regras e de conhecimentos sobre a língua de que necessitam quando, enquanto escrevem um texto, devem corrigi-lo na última fase do processo de composição; ii) dar aos alunos um conjunto de conhecimentos teóricos sobre a linguística e sobre a estrutura da língua, da mesma maneira que se aprende qualquer outra ciência (Cassany, 1996).

Com frequência, os falantes da língua portuguesa afirmam que não sabem Português, precisamente porque não compreendem a relação entre dois elementos que não se podem dissociar, a gramática e o texto, nem a real utilização dessas aprendizagens, isto é, o funcionamento da língua. Mendes (2006) constatou, durante a sua prática docente, que o ensino da gramática que presenciou não conduzia os alunos a escreverem eficientemente de acordo com as regras do português padrão

contemporâneo. A autora critica a excessiva exposição da gramática tradicional, focada quase exclusivamente na variedade escrita padrão, a norma culta.

Cassany (1996) já tinha refletido anteriormente sobre esta ideia, dizendo que essa forma tradicional de ensino da gramática poderá até conduzir os alunos a terem algum conhecimento sobre a estrutura e a função das orações, mas como as situações de prática relacionadas com o uso real da língua são raras, o resultado traduzir-se-á em "estudiantes que, si bien pueden analizar minuciosamente la sintaxis de una frase, son incapaces de escribir coherentemente un texto longo" (p. 84).

Para contrariar esta tendência, e para que os alunos considerem a gramática algo interessante de aprender, ao mesmo tempo que desenvolvem a sua capacidade de produção escrita, acreditamos ser benéfico apostar em metodologias de estudo que lhes permitam observar e experimentar dados, em vez de se focalizarem na memorização de taxonomias. Neste sentido, sugerimos a utilização do laboratório de gramática como metodologia de ensino, sobre o qual se explanará adiante (Costa *et al*., 2010; Duarte, 1992, 2008, 2011; Teixeira, 2014; Xavier, 2012).

Do ensino à aprendizagem da Escrita

Saber escrever é uma competência fundamental para qualquer pessoa. Defende Cassany (1999) que escrever consiste em aprender a utilizar as palavras para que signifiquem o que pretendemos em cada contexto.

De acordo com Azevedo e Teixeira (2011), o domínio da competência de escrita é sinónimo de sucesso na escola, uma vez que grande parte do ensino assenta num suporte escrito e, além disso, os alunos são avaliados sobretudo através da escrita. Anteriormente, Barbeiro (1999) já tinha refletido sobre esta "dicotomia", defendendo que a expressão escrita é uma forma importante de registo e de avaliação, estando presente em todas as disciplinas e não apenas na de Português. Por esta razão, muitos alunos apresentam insucesso escolar, uma vez que têm dificuldade em atingir os objetivos definidos para a expressão escrita.

Para além da importância que tem no meio escolar, a escrita assume-se também como uma necessidade em muitas dimensões da vida de um cidadão ativo na sociedade (Barbeiro, 1999; Barbeiro & Pereira, 2007), dado que a aprendizagem da língua condiciona e favorece a relação da criança e do jovem com o mundo.

Considerando que a qualidade dos saberes do professor interfere diretamente no desenvolvimento de competências dos alunos, acreditamos que a aprendizagem da escrita está dependente, em grande medida, do modo como o professor a ensina, do tempo dedicado a esse trabalho e das estratégias desenvolvidas para o efeito (Azevedo & Teixeira, 2011). Efetivamente, não é suficiente conhecer os objetivos a atingir no produto final, devendo o professor dar aos alunos os apoios necessários durante o percurso de desenvolvimento das capacidades de expressão escrita (Barbeiro, 1999). Para que tal seja possível, o professor tem que ser proficiente em língua portuguesa, de modo a conseguir identificar o nível de desenvolvimento

linguístico dos seus alunos e promover as estratégias que conduzam à complexificação das suas aprendizagens (Duarte, 2001).

Halté (1989, citado em Pereira, 2000) aponta três saberes fundamentais interdependentes que constituem a estrutura do saber-escrever. O primeiro é o saber planificar, tendo em conta tudo o que isso implica, isto é, a situação de comunicação, o referente, o tipo de texto predominante. O segundo está relacionado com o saber textualizar e o terceiro aponta para o saber corrigir o texto que se escreveu, detetando incoerências e fazendo reformulações, quando necessário.

Todavia, ensinar a escrever é uma tarefa difícil, pelo que acreditamos que o processo de escrita não se limita à representação gráfica de frases e que não pode ser entendido "como um processo puramente linear, iniciado com a planificação, passando pelo acto da escrita propriamente dito e terminando com a revisão" (Barbeiro, 1999: 12). Existem vários aspetos a considerar neste processo, que são objeto de reflexão de variados autores, sob diferentes pontos de vista, e que explanamos de seguida de forma breve.

Azevedo (2000) e Aleixo (2005) dizem-nos que, mesmo antes de começar a escrever, a criança já tem muito conhecimento sobre os mecanismos inerentes ao processo de escrita, ideia que é reforçada por Nadeau e Fisher (2011). Contudo, só uma aprendizagem explícita destes aspetos conduzirá ao sucesso da escrita, tal como o defendem Martins e Niza (2001).

Num processo anterior a este, ainda antes de iniciar as competências de leitura e de escrita, a criança precisa de desenvolver a sua consciência fonológica, que lhe permitirá distinguir os sons nas palavras e, posteriormente, fazer a associação de sons às letras e a segmentação de palavras (Silva, 2008). Para além disto, é também importante que as crianças desenvolvam a consciência de palavra e de frase, para o que contribui o conhecimento gramatical, possibilitando a compreensão das relações entre palavras e frases, e entre frases e o texto. Desta forma, é possível evitar a "aprendizagem" de erros gramaticais.

Posto isto, entendemos ser benéfico para aprendizagem dos alunos que se proporcionem situações de aprendizagem que sejam motivadoras, como a realização de exercícios de escrita livre e criativa. Consideramos igualmente importante que se experienciem variados percursos pedagógicos de modo a que cada aluno se possa apropriar de conhecimentos gramaticais que facilitem o aperfeiçoamento da expressão pessoal, através da reflexão e do treino (Azevedo, 2000).

Para Tavares (2007), a escrita é uma atividade complexa que se realiza de acordo com certas regras que garantem a coesão textual, sendo que entendemos por coesão o "conjunto de relações ou vínculos de significado que se estabelecem entre diferentes elementos do texto e que permitem ao leitor interpretá-lo com eficácia"[178] (Cassany, 1999, p. 82). A coesão é uma propriedade do texto que está intimamente ligada à coerência e adequação textual, dado que possibilita transmitir o sentido

[178] Tradução nossa.

global de uma estrutura numa situação de comunicação específica que condiciona as suas particularidades linguísticas (Jimeno, 2006).

Neste sentido, existem alguns indicadores que consideramos necessários para se ter um texto coerente, sendo eles: inserção num esquema formal, materialidade gráfica, conectores temporais e lógicos, concordância verbal e elementos anafóricos. A coerência de um texto estabelece-se aos níveis macro e micro-estrutural, isto é, o texto tem que ser coeso micro-estruturalmente e coerente macro-estruturalmente para que assim possa ser designado (Barbeiro & Pereira, 2007; Pereira, 2000; Tavares, 2007). Para redigir um texto com correção, dispomos de uma série de recursos da língua que podemos e devemos utilizar, nomeadamente, pronominalizações, substituições lexicais, referências contextuais, recuperações inferenciais. De facto, um texto não pode repetir indefinidamente a sua informação, pois dessa forma não será coerente.

Segundo Barbeiro e Pereira (2007), a escola tem a função de tornar os alunos capazes de produzir textos variados, de acordo com o papel que pretendem desempenhar na sociedade. Assim, o professor deverá conduzir os alunos à aquisição das competências compositiva, ortográfica e gráfica, necessárias para a produção de um documento escrito. A competência compositiva diz respeito à forma como combinamos expressões linguísticas com o objetivo de formar um texto. Por sua vez, a competência ortográfica relaciona-se com as regras que determinam a representação escrita das palavras. Por fim, a competência gráfica relaciona-se com "a capacidade de inscrever num suporte material os sinais em que assenta a representação escrita" (Barbeiro & Pereira, 2007, p. 5).

Na investigação que realizou, Pereira (2000) identificou junto de alguns professores um ensino tradicional da escrita, com base na realização de exercícios quase sempre descontextualizados. A nossa experiência também nos tem revelado que, muitas vezes, na escola não se dá a devida importância ao nível situacional, nem se percebe que as incongruências semânticas que os alunos evidenciam nas suas produções escritas podem estar relacionadas com a incompreensão da contextualização do texto. De facto, a tradicional forma de ensino da escrita, baseada na redação de histórias seguindo os passos fundamentais definidos pelo professor e a consequente partilha com os colegas, adotada sobretudo no 1.º ciclo, não se tem revelado eficaz para ajudar os alunos a escrever (Azevedo & Teixeira, 2011). Importa, pois, propor novas estratégias de ensino, que conduzam a uma real aprendizagem.

Duarte (2001) diz-nos que as investigações realizadas na área demonstram que mais de 95% das crianças têm sucesso na aprendizagem da escrita se o ensino for bem preparado por professores competentes. Neste sentido, Barbeiro e Pereira (2007) sugerem que a aprendizagem é mais consistente quando os alunos se envolvem em atividades sequenciais, que lhes vão conferindo uma progressiva autonomia na produção textual.

Feita uma breve abordagem ao processo de ensino e aprendizagem da escrita, bem como aos vários conhecimentos e capacidades a ela inerentes, depreendemos,

então, que para conseguir escrever é necessário articular conhecimentos gramaticais a vários níveis. Parafraseando Cassany (2000), Aleixo (2005) refere que "a morfologia e a sintaxe [se assumem] como 'coração da gramática' e atribuem ao léxico a função de proporcionar as 'peças' da comunicação cuja 'imagem' visual é facultada pela pronúncia e a ortografia" (p. 60).

Focamo-nos, de seguida, nos domínios da pontuação e do conhecimento sintático, uma vez que o desenvolvimento destas competências, em concreto, vai ao encontro dos objetivos definidos para o nosso projeto de investigação.

A pontuação

Segundo Nascimento (2013), os sinais de pontuação são marcas gráficas que conferem coesão e coerência ao texto, para além de salientarem especificidades semânticas e pragmáticas. A pertinência da abordagem deste domínio gramatical prende-se com o facto de o mau uso da pontuação ser um dos problemas mais frequentes, sendo a colocação correta da vírgula uma das maiores dificuldades apresentadas pelos alunos (Costa *et al*., 2010).

A pontuação tem um duplo papel na compreensão do texto escrito. Por um lado, serve para o escritor conferir expressividade e demonstrar a sua intenção; por outro, também o leitor é conduzido para a mensagem que o escritor pretende transmitir, "a partir da ligação muito específica entre o discurso oral e a entoação proporcionada pela pontuação, a qual tem a função de conter e manifestar a expressividade individual do escritor" (Assis, 2011, p. 128).

Afirmam Pereira e Azevedo (2005) que as regras de pontuação não são anárquicas, nem (sempre) pessoais, mas variáveis e nem sempre simples, o que significa que podemos aceitar várias formas de pontuar, mas que há erros que consideramos inaceitáveis. Desta forma, é preciso ensinar os alunos a evitá-los, explicando-lhes a forma correta de utilização da pontuação. A experiência tem-nos demonstrado que esta é, de facto, uma dificuldade da maioria dos alunos, que parece prevalecer à medida que se avança nos ciclos de escolaridade.

Por esta razão, é nosso entender que as funções dos sinais de pontuação têm que ser explicadas e sistematizadas, devendo os exercícios ser propostos a partir da função que o sinal de pontuação desempenha, recorrendo a exemplos claros e dotados de sentido para os alunos. Acreditamos que é fundamental apostar numa prática sistematizada do uso da pontuação desde cedo, pois, tal como nos diz Assis (2011), "a função do docente é mostrar todas as possibilidades do uso da pontuação nas funções semântica, prosódica e comunicativa. Só assim o aluno poderá fazer a escolha adequada" (p. 128).

Contudo, sabemos, pela nossa experiência, que grande parte dos exercícios relacionados com a utilização da pontuação que são propostos aos alunos limitam a sua capacidade linguística, que muitas vezes apenas preenchem espaços com o sinal

de pontuação adequado ou o fazem corresponder à sua função (Damião, 2010). Desta forma, os alunos não refletem sobre a utilização da pontuação.

Não raras vezes, os professores não têm um conhecimento aprofundado sobre um determinado conteúdo, o que os leva a utilizarem apenas as propostas de trabalho dos recursos didáticos mais utilizados, de que o já referido manual é exemplo. Em algumas situações, não complementam esses materiais com outras ferramentas de trabalho, deixando muitas lacunas na abordagem dos conteúdos. Assim, o que acaba por acontecer é que a abordagem feita aos sinais de pontuação é quase sempre feita de uma forma descontextualizada, com base em exemplos retirados de excertos selecionados aleatoriamente e sem significado para os alunos (Silva, 2013).

De entre os sinais de pontuação a que recorre a língua portuguesa, destacamos neste capítulo a utilização da vírgula, devido à identificação de dificuldades junto dos alunos durante a nossa prática letiva, no que respeita à sua correta utilização.

Ao contrário do que se diz erradamente muitas vezes, a vírgula não deve ser utilizada quando se quer "marcar uma pausa para respirar", uma vez que "o emprego da vírgula requer mais do que a simples sensibilidade auditiva" (Simões, 2012: 4) e que o seu correto uso exige que se tenha em conta aspetos semânticos e gramaticais. Pereira e Azevedo (2005) referem-se à utilização da vírgula dizendo que a associação entre pausa e vírgula, resultante da incorreta associação da vírgula à entoação do oral, conduz frequentemente a erros de pontuação, como o da vírgula que separa o sujeito do predicado. Sublinham as autoras que a correta utilização da vírgula obriga a que não se confundam as pausas da linguagem oral com os momentos da localização da vírgula na escrita.

Posto isto, realçamos que, de acordo com o Dicionário Terminológico (2008), a vírgula é um sinal de pontuação que deve ser utilizado para, por exemplo, "a intercalação de orações subordinadas adverbiais numa frase, a intercalação de um modificador entre um verbo e o seu complemento ou após um advérbio conectivo em início de período". Para além destas situações, dos alunos é esperado que saibam utilizar corretamente a vírgula de acordo com o contexto, isto é: não separar os constituintes essenciais da frase (sujeito/predicado, verbo/complemento, complemento/complemento); separar o modificador quando este está no início da frase, entre o sujeito e o verbo ou entre o verbo e um complemento; separar as orações coordenadas assindéticas; separar as conjunções adversativas, explicativas e conclusivas e os advérbios conectivos ou locuções adverbiais com valor idêntico; separar o modificador apositivo do nome; separar o vocativo; assinalar uma elipse.

Bechara (2003) e Simões (2012) indicam também algumas situações em que a vírgula deve ser utilizada: para intercalar ou separar o vocativo e o aposto; nas intercalações, em que são necessárias duas vírgulas; antes do "porque", se a oração for explicativa; no caso de zeugma; antes do "e", quando une duas ideias cujos sujeitos são diferentes; com adjuntivos adverbiais deslocados. Entre outros casos, a vírgula também deve ser usada nas orações coordenadas assindéticas, bem como nas

coordenadas adversativas e conclusivas – antes de *mas, porém, todavia, contudo, entretanto, logo, portanto, então*.

Atendendo ao já referido, acreditamos que o desenvolvimento das competências que possibilitam fazer um uso adequado da vírgula se alcança através do treino e da sistematização das aprendizagens, a par da reflexão permanente sobre a sua utilização.

Do ensino à aprendizagem da Gramática

Cassany (1996) define gramática como uma disciplina teórica que se debruça sobre as regularidades mais importantes dos usos da língua. Diz-nos ainda que o indivíduo que domina a gramática, para além de possuir conhecimentos teóricos sobre a língua, domina os seus usos em contexto.

É nosso entender que uma pessoa tem que conhecer como é a sociedade na qual se insere, a sua cultura, para se poder relacionar com os outros e que é a linguagem que reflete a forma como as pessoas de uma sociedade e cultura se relacionam. Ora, é a linguagem que possuímos que nos permite manter uma interação comunicativa dentro dessa sociedade.

Assim sendo, é importante refletir sobre por que é que se dá aulas de uma língua a falantes nativos dessa língua. Travaglia (2007) defende que o ensino da língua materna tem como objetivo conduzir ao desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, para que estes consigam utilizar um maior número de recursos da língua de acordo com a situação comunicativa em questão. Assim, um dos objetivos do ensino da gramática é que os alunos aprendam gramática, ou seja, o conhecimento da língua é um fim em si mesmo, devendo a escola desafiar os alunos a conhecerem aspetos da sua língua.

Se considerarmos a gramática como "o conjunto de conhecimentos linguísticos que um usuário da língua tem internalizados para uso efetivo em situações concretas de interação comunicativa" (Travaglia, 2007, p. 17), compreendemos, facilmente, como pode influenciar a qualidade de vida do indivíduo, já que o desempenho linguístico de um falante dependerá dos recursos e mecanismos que dominar. Assim, quanto melhor souber usar a sua língua, melhor uma pessoa se movimentará dentro da sociedade e mais fácil será a sua relação com os outros.

De acordo com Cassany (1996, 1999), saber gramática e conhecer os usos da língua são coisas diferentes, sendo certo que quem domina os usos da língua tem conhecimentos de gramática que são absolutamente necessários. É importante saber gramática, sendo igualmente importante saber aplicá-la em contextos de uso, uma vez que "saber lengua no consiste sólo en saber las palabras que se usan para cada función lingüística en cada género o tipo de texto, sino que también es necesario saber interpretar acertadamente la intención con que se utilizan" (Cassany, 1999, p. 26).

Contudo, com frequência ouvimos os alunos dizerem que a aprendizagem da gramática não tem interesse nem utilidade. Para os professores, o ensino da gramática também se assume como um processo difícil, quer pelo desinteresse demonstrado pelos alunos, quer pela observação de resultados nas provas nacionais (Teixeira, 2014), que nem sempre são os desejados. Correia, Neves e Teixeira (2011) afirmam que, frequentemente, os professores identificam lacunas nas produções textuais dos seus alunos, ao nível da sintaxe, da morfologia, da ortografia, conduzindo-nos a refletir sobre que metodologias é necessário, então, adotar, para se alcançar a efetiva aprendizagem dos alunos e uma melhoria dos resultados.

Quando falamos em ensino-aprendizagem da gramática, temos que ter em consideração que o conhecimento explícito da língua se refere à transformação de um conhecimento que já existe e que o indivíduo utiliza implicitamente para comunicar (Nadeau & Fisher, 2011; Silva, 2010; Sim-Sim, Duarte & Ferraz, 1997). É fundamental transformar o conhecimento implícito/intuitivo dos alunos em conhecimento explícito da língua para melhorar o seu desempenho nas competências de leitura e de escrita, bem como possibilitar que o aluno desenvolva progressivamente a sua consciência linguística.

Consideramos que para se aprender uma língua é necessário refletir sobre ela, formular hipóteses e verificar se as mesmas estão corretas de acordo com a constituição e funcionamento da língua. Cassany (1999) atribui à reflexão um papel primordial na aprendizagem da língua, afirmando que esta "trabalha com representações internas e consiste no desenvolvimento de novas representações a partir das já existentes"[179] (p. 67). Por outras palavras, podemos afirmar que a reflexão permite transformar o conhecimento implícito que já possuímos em conhecimento explícito.

Todavia, alguns professores podem pensar que os seus alunos, pelo facto de aplicarem gramática quando falam ou quando escrevem, sabem o suficiente sobre gramática, não reconhecendo, assim, a importância de dominarem "determinados saberes declarativos sobre o sistema formal da língua" (Pereira, 2000, p. 281). Inês Duarte, referida por Silva (2008), defende que a desvalorização do ensino do CEL na disciplina de Português acarreta consequências graves, pois dificilmente os alunos conseguirão ter um bom desempenho na compreensão e expressão oral e escrita da sua língua se alguns aspetos não lhes forem ensinados explicitamente.

Neste sentido, Travaglia (2009) propõe que o ensino da gramática seja orientado para uma gramática de uso e para uma gramática reflexiva, apoiado também pela gramática teórica e normativa. Acreditamos igualmente que, conjugando as características destas conceções de gramática, teremos uma abordagem reflexiva, que se preocupa em compreender como é a gramática implícita do falante, a partir de evidências linguísticas, não deixando de parte o conhecimento, também importante, da língua padrão.

[179] Tradução nossa.

Deste modo, propõe-se "trabalhar a gramática numa perspetiva formal mais ampla, na dimensão do funcionamento textual-discursivo dos elementos da língua" (Travaglia, 2009, p. 109), visto que a utilização da língua faz sentido quando aplicada em determinadas situações de interação comunicativa, como já referido. Nestas condições, a aprendizagem da gramática terá mais significado, pois os alunos compreendem que a gramática é a própria língua em uso. Deverá ser preocupação do professor ensinar gramática seguindo um princípio de progressão, trabalhando primeiro os conteúdos mais simples e depois os mais complexos (Silva, 2008).

As considerações anteriormente feitas sobre o ensino da gramática conduzem-nos a afirmar com segurança que o objetivo do ensino da gramática é que os alunos observem, coloquem hipóteses, manipulem a língua, para que compreendam as regras que lhe estão subjacentes, não se pretendendo que o aluno memorize regras nas quais não encontra utilidade. Contudo, como também já referido, em muitos casos a gramática não é vista pelos alunos como uma situação desafiante, que conduza à descoberta e à aprendizagem.

Na verdade, dá-se-lhe pouca importância, é considerada pouco estimulante, sobretudo porque os alunos não obtêm um *feedback* das suas aprendizagens a não ser nos momentos formais de avaliação, que normalmente conduzem a uma classificação quantitativa. Um dos maiores problemas talvez seja o facto de na aula não se refletir sobre gramática, sobre a estrutura da língua que usamos constantemente no nosso quotidiano. Em vez disso, ensina-se gramática porque faz parte dos Programas e estes têm que ser cumpridos (Pereira, 2000).

Posto isto, deduzimos então que o domínio da gramática tem sido negligenciado no ensino do Português (Catelão & Calsa, 2004; Viegas, 2013). Acreditamos que o ensino compartimentado da gramática prejudica a aplicabilidade do seu conhecimento e que é possível tornar a aprendizagem da gramática em algo realmente fascinante se procurarmos partir de questões pertinentes sobre a língua e que envolvam os alunos em atividades de descoberta guiada. Neste sentido, sugerimos a utilização do laboratório gramatical como um bom recurso para ensinar explicitamente gramática, uma vez que proporciona o ensino pela descoberta.

O Laboratório Gramatical como metodologia de ensino

A aquisição e desenvolvimento da competência escrita envolve automatização de forma progressiva e a níveis cada vez mais profundos, pelo que o papel secundário que se tem atribuído à reflexão no ensino da língua tem revelado as suas consequências. Duarte (1992) refere que os alunos, quando terminam a escolaridade, não têm "consciência explícita das regularidades da língua, dos tipos de unidades que formam as palavras e as frases, dos paradigmas flexionais, dos processos de formação de novas palavras, dos padrões de articulação entre as frases" (p. 165). A autora diz-nos, ainda, que o seu fundo lexical é muito reduzido e que os alunos apresentam claras dificuldades ao nível ortográfico e da pontuação.

No PMCPEB realça-se a importância da compreensão de regularidades que levam à aquisição de quadros conceptuais de referência e da exercitação inerente à consolidação e manifestação dos desempenhos requeridos (Portugal, MEC, 2015). No sentido de inverter o panorama anteriormente descrito, sugerimos que se realizem atividades de aprendizagem pela descoberta, de que são exemplo os laboratórios gramaticais. Xavier (2012) corrobora esta ideia, afirmando que a forma mais eficaz de transformar o conhecimento implícito em conhecimento explícito é recorrer, precisamente, a atividades de descoberta, em que a explicitação ocorre de forma mais significativa.

A observação de regularidades tem-se revelado uma boa estratégia, uma vez que "a explicitação do conhecimento gramatical implícito passa por reconhecer que este é um conhecimento altamente regular e sobre o qual temos intuições claras" (Costa *et al*., 2010: 25). Também Aleixo (2005) destaca a importância das situações de observação e análise, que permitem ao aluno refletir e explicitar as regras e relações gramaticais do sistema linguístico que domina, ainda que intuitivamente. Defende-se que o ensino da gramática deve ocorrer por etapas, sendo as primeiras praticar e descobrir – estão ao nível do conhecimento implícito – e a terceira sintetizar – ao nível da gramática explícita.

Neste sentido, a instrumento didático utilizado neste estudo foi o laboratório de gramática. O laboratório gramatical foi sugerido como metodologia de trabalho pela primeira vez por Inês Duarte, em 1992, ao verificar que se dava pouca importância ao ensino da gramática nas aulas de Português. Defende-se que através do laboratório gramatical os alunos desenvolvem a sua capacidade reflexiva, assumindo um papel fundamental ao longo do processo de aprendizagem. Desta forma, os alunos podem perceber que a língua também se pode entender como objeto de estudo, que se pode observar, descrever e compreender.

Acreditamos que a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua através do laboratório gramatical ajuda os alunos a descobrirem as regras que usam de forma intuitiva e as que devem usar em certos contextos, permite que adquiram rigor na observação e que tornem explícito o conhecimento que têm sobre a língua de uma forma reflexiva (Silvano & Rodrigues, 2010; Teixeira, Gorgulho & Lopes, 2014). As potencialidades deste instrumento de aprendizagem são também defendidas por Silva (2010), que nos diz que a sua vertente marcadamente experimental confere aos alunos a oportunidade de questionarem e de refletirem sobre a língua, "treinando o pensamento analítico e a experimentação" (p. 724).

Para tanto, Duarte (1992) sugere que a oficina gramatical integre quatro etapas fundamentais, sendo elas: i) apresentação dos dados, ii) descrição e compreensão dos dados, iii) realização de exercícios de treino, iv) avaliação. Os exercícios de treino assumem particular importância, uma vez que proporcionam aos alunos o tempo de prática indispensável "a que o essencial das generalizações descritivas atingidas na fase anterior do trabalho fique armazenado na memória de longo prazo" (p. 171). Na fase da avaliação, o papel do professor é muito importante, sendo fundamental que este dê ao aluno um *feedback* sobre a sua evolução.

Procedimentos metodológicos

Este estudo é de natureza qualitativa, assumindo características de investigação na própria prática, na medida em que pretende mostrar os resultados obtidos no domínio da aprendizagem da gramática e da escrita, durante a prática letiva. Esta investigação foi desenvolvida em contexto de Prática de Ensino Supervisionada no 2.º CEB, integrada no Mestrado em Ensino do 1.º e 2.º CEB de uma Escola Superior de Educação. Os participantes deste estudo são 31 alunos de uma turma do 5.º ano, sendo todos de nacionalidade portuguesa.

Os instrumentos utilizados para recolher a informação foram as próprias produções textuais dos alunos e o laboratório gramatical, tendo este último sido construído depois da análise das principais incorreções gramaticais identificadas nas referidas produções textuais. Acreditamos que a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua através do laboratório gramatical ajuda os alunos a descobrirem as regras que usam de forma intuitiva e as que devem usar em certos contextos, permite que adquiram rigor na observação e que tornem explícito o conhecimento que têm sobre a língua de uma forma reflexiva, razão pela qual adotámos esta metodologia (Silvano & Rodrigues, 2010; Teixeira, Gorgulho & Lopes, 2014).

Registámos algumas dificuldades relacionadas com a gramática – entre as quais, os erros ortográficos, a utilização incorreta da pontuação, a não concordância ao nível da sintaxe – e optámos por nos centralizar nas questões relativas à pontuação. A pertinência da abordagem deste domínio gramatical prende-se com o facto de o mau uso da pontuação ser um dos problemas mais frequentes, sendo a colocação correta da vírgula uma das maiores dificuldades apresentadas pelos alunos. Desta forma, debruçámo-nos sobre a aprendizagem e o treino do uso correto da vírgula, tendo a seguinte questão-problema como ponto de partida: "Onde é correto colocar a vírgula?".

Apresentação e discussão dos resultados

Identificação das dificuldades

Fazendo uma observação atenta das produções escritas dos alunos do 5.º ano, é possível identificar vários erros que se prendem com a utilização correta da vírgula. No exemplo da figura 1, verifica-se que o aluno colocou uma vírgula depois da conjunção "porque", quando esta devia estar imediatamente antes, uma vez que se trata de uma oração explicativa (Dicionário Terminológico, 2008).

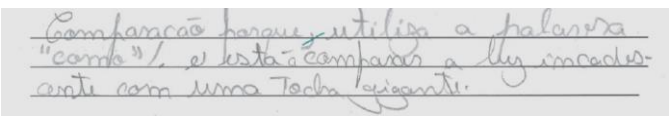


Figura 1. Produção escrita de um aluno do 5.º ano de escolaridade (exemplo 1).

Também no exemplo ilustrado na figura 2 se verifica a repetição de um problema frequente associado à utilização da vírgula: a separação do sujeito do predicado.

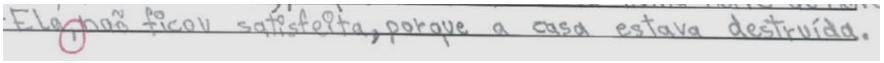


Figura 2. Produção escrita de um aluno do 5.º ano de escolaridade (exemplo 2).

No último exemplo que apresentamos, figura 3, em que o excerto é mais extenso do que os anteriores, verifica-se a existência de erros ortográficos, lacunas na conjugação verbal e, mais uma vez, incorreções no uso da vírgula. Neste caso, as incorreções estão assinaladas a vermelho. Novamente se verifica falta de conhecimento da utilização da vírgula no que respeita à separação de referentes temporais, às orações coordenadas adversativas, à separação do grupo móvel.

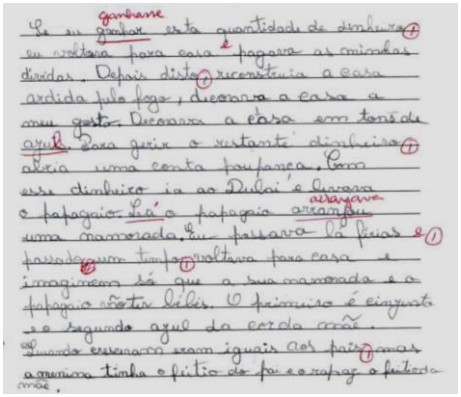
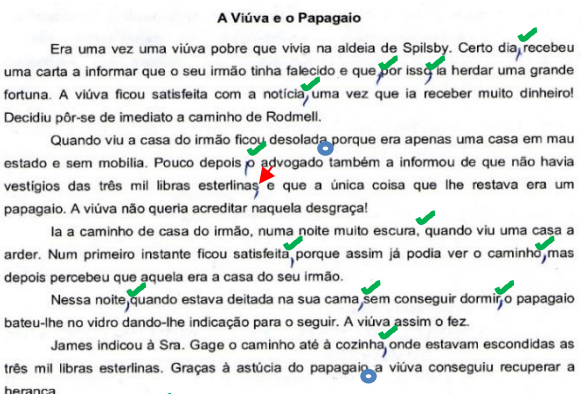


Figura 3. Produção escrita de um aluno do 5.º ano de escolaridade (exemplo 3).

Aplicação dos laboratórios gramaticais

Nesta secção apresentamos os resultados obtidos com a realização dos laboratórios gramaticais. Uma vez que no momento da realização deste estudo os alunos se encontravam a estudar a obra literária "A Viúva e o Papagaio", de Virginia Woolf, proposta para este nível de escolaridade (Portugal, MEC, 2015), considerámos pertinente aplicar um laboratório de gramática integrado numa sequência didática sobre o estudo da referida obra.

Verificou-se a existência de algumas situações em que os erros associados à utilização da vírgula continuaram a persistir, embora se tivesse registado uma melhoria, como é o caso do exemplo constante na figura 4. Observámos, também, que outros alunos apresentaram uma grande evolução neste sentido, conforme se registou na análise efetuada ao exemplo indicado na figura 5, correspondente ao exercício final do laboratório gramatical.



A Viúva e o Papagaio

Era uma vez uma viúva pobre que vivia na aldeia de Spilsby. Certo dia, recebeu uma carta a informar que o seu irmão tinha falecido e que, por isso, ia herdar uma grande fortuna. A viúva ficou satisfeita com a notícia, uma vez que ia receber muito dinheiro! Decidiu pôr-se de imediato a caminho de Rodmell.

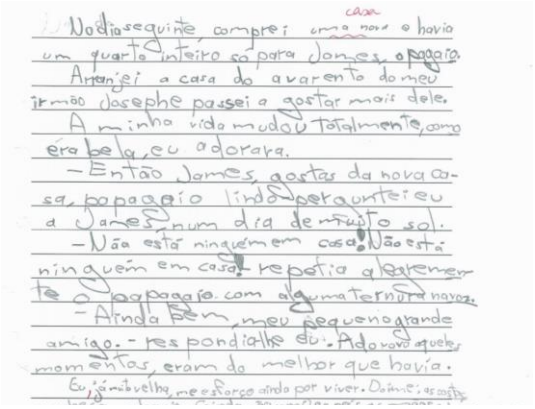
Quando viu a casa do irmão ficou desolada porque era apenas uma casa em mau estado e sem mobília. Pouco depois o advogado também a informou de que não havia vestígios das três mil libras esterlinas e que a única coisa que lhe restava era um papagaio. A viúva não queria acreditar naquela desgraça!

Ia a caminho de casa do irmão, numa noite muito escura, quando viu uma casa a arder. Num primeiro instante ficou satisfeita, porque assim já podia ver o caminho, mas depois percebeu que aquela era a casa do seu irmão.

Nessa noite, quando estava deitada na sua cama sem conseguir dormir, o papagaio bateu-lhe no vidro dando-lhe indicação para o seguir. A viúva assim o fez.

James indicou à Sra. Gage o caminho até à cozinha, onde estavam escondidas as três mil libras esterlinas. Graças à astúcia do papagaio, a viúva conseguiu recuperar a herança.

Figura 4. Resposta de um aluno do 5.º ano a um exercício do laboratório de gramática (exemplo 1).



No dia seguinte comprei uma nova casa e havia um quarto inteiro só para James, o papagaio. Arranjei a casa do avarento do meu irmão Josephe passei a gostar mais dele. A minha vida mudou totalmente, como era bela, eu adorava.

– Então James, gostas da nova casa, papagaio lindo?

– Sim estou muito contente eu e o James, num dia de muito sol.

– Não está ninguém em casa! Não está ninguém em casa! repetia alegremente o papagaio com alguma ternura nas vozes.

– Ainda bem, meu pequeno grande amigo. – respondia-lhe eu. Adorava aqueles momentos, eram do melhor que havia.

Eu já estou velha, me esforço ainda por viver. Deixei as [illegible]

Figura 5. Exercício de produção final do laboratório de gramática do 5.º ano (exemplo 2).

De um modo global, os resultados obtidos apontam para a persistência de dificuldades no que diz respeito à separação do sujeito do predicado. Neste aspeto, apenas 39% dos alunos desta turma mostraram conhecer que não se deve fazer essa separação (Figura 6). Contudo, no que refere à correta utilização da vírgula antes do "porque", nas orações explicativas, 77% dos alunos demonstrou progredir neste aspeto, conforme se pode verificar na figura 7.

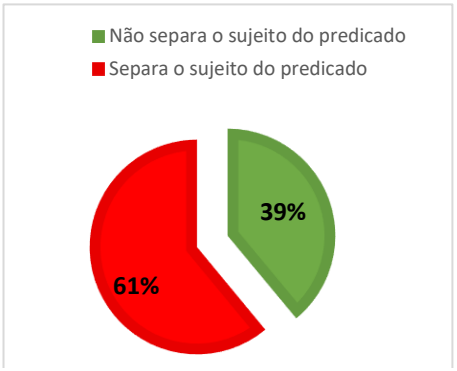


Figura 6. Resultados relativos à não separação do sujeito do predicado.

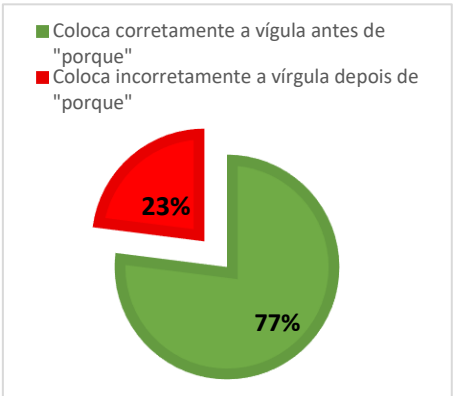


Figura 7. Resultados relativos à correta utilização da vírgula nas orações explicativas.

Considerações finais

A investigação na prática permitiu-nos perceber que não é possível fazer uma separação entre o ensino da gramática e o ensino da escrita, se tivermos como objetivo a melhoria das aprendizagens dos alunos. Efetivamente, para escreverem com correção, os alunos necessitam de ter um conhecimento gramatical sólido. Neste sentido, acreditamos ser fundamental contextualizar o ensino da gramática, uma vez que os alunos tendem a estar mais interessados na aprendizagem se as tarefas que lhes apresentarmos estiverem relacionadas com algo que "lhes faz sentido". Além disto, há também uma consciencialização da funcionalidade dessa mesma aprendizagem.

Considerámos igualmente importante o facto de o trabalho ter sido desenvolvido através de um conjunto de atividades interligadas e com uma sequência lógica, com sentido para os alunos e com base na exploração de textos que apresentavam várias potencialidades, como demonstrámos ao longo da presente comunicação. De facto, ao ser composto por um conjunto de exercícios diferentes, mas relacionadas entre si, o laboratório gramatical assumiu-se como um valioso instrumento de ensino (Camps & Zayas, 2006).

Como se verificou anteriormente, o "tradicional" ensino da gramática parece não se ter revelado muito eficaz, conclusão facilmente percetível se analisarmos os resultados das provas nacionais[180]. Defendemos, neste sentido, que a reflexão deve assumir um papel central no processo de ensino e aprendizagem, na medida em que é essencial para o desenvolvimento da consciência linguística.

No que respeita ao caso específico da pontuação, e em jeito de conclusão, é nosso entender que as funções dos sinais de pontuação têm que ser explicadas e sistematizadas, devendo os exercícios ser propostos a partir da função que o sinal de pontuação desempenha, recorrendo a exemplos claros e dotados de sentido para os alunos. Por este motivo, acreditamos que é fundamental apostar num treino sistemático do uso da pontuação desde cedo, pois, tal como refere Assis (2011), "a função do docente é mostrar todas as possibilidades do uso da pontuação nas funções semântica, prosódica e comunicativa. Só assim o aluno poderá fazer a escolha adequada" (p. 128).

Referências bibliográficas:

Aleixo, C. A. (2005). *A vez e a voz da escrita.* Lisboa: ME/DGIDC.

Assis, C. (2011). A pontuação na produção do texto escrito no 1.º ciclo. In M. Teixeira, I. Silva & L. Santos (Orgs.), *Novos Desafios no Ensino do Português* (pp. 128-138). Santarém: Escola superior de Educação de Santarém.

Azevedo, F. (2000). *Ensinar e Aprender a Escrever – Através e para além do erro*. Porto: Porto Editora.

Azevedo, R., & Teixeira, M. (2011). Produção escrita no 1.º ciclo: Espelho da Formação de Professores? *Forum linguístico, Florianópolis, 8* (1), 23-39.

Barbeiro, L. F. (1999). *Os Alunos e a Expressão Escrita.* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Barbeiro, L. F., & Pereira, L. A. (2007). *O Ensino da Escrita: A Dimensão Textual*. Lisboa: ME/DGIDC.

[180] Cf. Op. Cit. http://www.dgidc.min-edu.pt/jurinacionalexames/index.php?s=directorio&pid=21 e http://iave.pt/np3content/?newsId=24&fileName=RelExames_2012_23jul.pdf, acesso em 2014, março.

Bechara, E. (2003). *Moderna Gramática Portuguesa.* Rio de Janeiro: Editora Lucerna.

Cassany, D. (1996). *Describir el escribir. Cómo se aprende a escribir*. Barcelona: Editorial Paidós.

Cassany, D. (1999). *Construir la escritura*. Barcelona: Editorial Paidós.

Catelão, E. M., & Calsa, G. C. (2004). Estudo sobre conceitos e procedimentos de análise sintática utilizados por alunos do ensino fundamental. Acta Scientiarum Human and Social Sciences. *Maringá, 26* (1), 79-88.

Correia, R., Neves, E., & Teixeira, M. (2011). A importância da aprendizagem gramatical no 1.º ciclo – o caso da coordenação. In M. Teixeira, I. Silva, & L. Santos (Orgs.), *Novos Desafios no Ensino do Português* (pp.82-91). Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.

Costa, J., Cabral, A. C., Santiago, A., & Viegas, F. (2010). *Conhecimento Explícito da*

Damião, D. (2010). *Oficina de Pontuação para o 3.º ciclo do Ensino Básico: Contextos de uso da vírgula*. Dissertação de Mestrado em Ensino de Português e Espanhol. Universidade de Lisboa. Recuperado em 21 novembro, 2014, de http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/3893/13/ulfl068177_tm.pdf

Dicionário Terminológico (2008). Disponível em http://dt.dgidc.min-edu.pt/.

Duarte, I. (1992). Oficina gramatical: contextos de uso obrigatório do conjuntivo. In M. R. Delgado-Martins et al., *Para a Didáctica do Português. Seis Estudos de Linguística* (pp. 165-177). Lisboa: Edições Colibri.

Duarte, I. (2001). A formação em Língua Portuguesa na dupla perspectiva do formando como utilizador e como futuro docente da língua materna. In I. Sim-Sim (Org.), *A Formação para o Ensino da Língua Portuguesa na Educação Pré-Escolar e no 1.º Ciclo do Ensino Básico, Cadernos de Formação de Professores, 2,* pp. 27-34.

Duarte, I. (2008). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Linguística.* Lisboa: ME/DGIDC.

Duarte, I. (2011). *O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Lexical*. Lisboa: ME/DGIDC.

Jimeno, P. (2006). La cohesió textual en lénsenyament de la llengua. In A. Camps, & F., Zayas (Coords.), *Seqüències didàctiques per aprendre gramàtica* (pp.37-46). Barcelona: Editorial Graó.

Martins, M. A., & Niza, I. (2001). *Psicologia da Aprendizagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Mendes, F. (2006). *Relações entre o desempenho linguístico-textual e o conhecimento gramatical explícito: estudo aplicado a jornalistas do Jornal Estado de Minas.* Dissertação de Mestrado em Linguística. Belo Horizonte: Faculdade de Letras

da Universidade Federal de Minas Gerais. Recuperado em 19 junho, 2014, de http://www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/handle/1843/ALDR-6LCS23.

Nadeau, M., & Fisher, C. (2011). Les connaissances implicites et explicites en grammaire: quelle importance pour l'enseignement? Quelles conséquences? *Bellaterra Jurnal of Teachong & Learning Language & Literature, 4* (4), 1-31.

Nascimento, R. (2013). *A importância dos sinais de pontuação na fluência da língua portuguesa*. Recuperado em 3 dezembro, 2014, de http://www.webartigos.com/artigos/a-importancia-dos-sinais-de-pontuacao-na-fluencia-da-lingua-portuguesa/103844/.

Pereira, M. L. A. (2000). *Escrever em Português. Didácticas e Prática*. Porto: Edições ASA.

Pereira, L. A., & Azevedo, F. (2005). *Como abordar… A escrita no 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Porto: Areal Editores.

Portugal. Ministério da Educação e Ciência [MEC] (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*. Lisboa: MEC.

Silva, A. C. (2013). Prescrições sobre o ensino da pontuação: um estudo crítico-reflexivo. *RevLet – Revista Virtual de Letras, 5* (1), 24-42.

Silva, M. C. V. (2008). O valor do conhecimento gramatical no ensino aprendizagem da língua. *Saber (e) Educar, 13,* 89-106. Recuperado em 21 novembro, 2013, de http://repositorio.esepf.pt/bitstream/handle/10000/158/SeE_13ValorConhecimento.pdf?sequence=2.

Silva, M. C. V. (2010). Para uma didáctica da gramática: a aula de língua portuguesa como um laboratório de língua.*Textos Seleccionados, XXV Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística,* 717-732. Porto: APL. Recuperado em 23 junho, 2014, de http://www.apl.org.pt/docs/25-textos-seleccionados/47-Maria%20Cristina.pdf.

Silvano, P., & Rodrigues, S. (2010). A Pedagogia dos Discursos e o Laboratório Gramatical no ensino da gramática. Uma proposta de articulação. In A. M. Brito (Org.), *Gramática: História, Teorias, Aplicações* (pp. 275-286). Porto: Fundação Universidade do Porto – Faculdade de Letras.

Simões, S. (2012). A pontuação sem segredo. *Palavra Final, 9*. São Paulo: Universidade Nove de Julho (Uninove). Recuperado em 10 dezembro, 2014, de http://www.uninove.br/PDFs/Serie%20Palavra%20Final/A%20pontuacao%20sem%20segredo.pdf.

Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica*. Lisboa: DEB/ME.

Tavares, C. F. (2007). *Didáctica do Português – Língua Materna e Não Materna – No Ensino Básico.* Porto: Porto Editora.

Teixeira, M. (2014). Relación entre gramática y escritura en el currículo de Lengua Portuguesa. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature, 7* (2), 1-20.

Teixeira, M., Gorgulho, A. R., & Lopes, S. (2014). Gramática e Escrita – que relação? Comunicação oral, *no I Congreso Internacional sobre la enseñanza de la gramática – presente, passat i futur.* Valência: Universidade de Valência, 28 de fevereiro.

Teixeira, M., & Santos, L. (2011). Metas de Aprendizagem e Novos Programas de Português: uma leitura do Pré-Escolar ao 3.º CEB. In M. Teixeira, I. Silva, & L. Santos (Orgs.), *Novos Desafios no Ensino do Português* (pp.11-19). Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém.

Travaglia, L. C. (2007). *Gramática – Ensino Plural*. São Paulo: Cortez Editora.

Travaglia, L. C. (2009). *Gramática e Interação: Uma Proposta para o Ensino da Gramática*. São Paulo: Cortez Editora.

Viegas, F. (2013). A gramática: um jogo no ensino e na aprendizagem do português. In M. Teixeira, L. Santos, I. Silva & E. Mesquita (Org.), *Ensinar e Aprender Português num mundo plural* (pp. 445-475), Coleção Encontros da Língua Portuguesa. Escola Superior de Educação de Santarém e Universidade Federal Uberlândia.

Xavier, L. G. (2012). Ensinar Gramática pela Abordagem Ativa de Descoberta. *EXEDRA – Revista Científica ESEC, número temático – dezembro,* 467-477. Recuperado em 19 maio, 2014, de http://www.exedrajournal.com/wp-content/uploads/2012/07/37-numero-tematico-2012-v2.pdf.

POLÍTICAS DE (TRANS)FORMAÇÃO DOCENTE E SEUS IMPACTOS EM MATO GROSSO/BRASIL

Helenice J. Roque-Faria

UNEMAT- Sinop/MT. helenicefariaj@gmail.com. Brasil

Kleber Aparecido da Silva

Universidade de Brasília (UnB). kleberaparecidodasilva@gmail.com. Brasil

Resumo:

Dentre os diversos assuntos sobre a educação brasileira e que se espraiam na atualidade, a (trans)formação e a avaliação docente constitui tema recorrente nas agendas públicas colocando em cena os atores sociais professores (GIL e Vieira-Abrahão, 2006), consequentemente os alunos. Observamos que os programas emergidos na atualidade versam instrumentalizar, qualificar, sobretudo, aprofundar os conhecimentos dos professores da educação básica - Ensino Fundamental - "no que se refere aos diversos subsistemas fonológico, morfológico, sintático e semântico-pragmático da linguagem; [...] conforme portaria 260 do Centro de Aperfeiçoamento Pessoal do Ensino Superior (CAPES/2011), discurso marcado e evidenciado nas avaliações aplicadas aos alunos como as Olimpíadas Nacionais de Língua Portuguesa, a Prova Brasil, o Exame Nacional do Ensino Médio, instrumentos que medem a qualificação dos estudantes, concomitantemente a atuação do professor, em contexto de sala de aula. Assim, este trabalho discute as ações governamentais formativas, especificamente em contexto mato-grossense, a partir de questionamentos tais como: a) De que forma as políticas formativas ressoam na compreensão e prática dos formadores? b) A proposta de (trans)formação, quais sejam, inicial e contínua provoca (re) posicionamento e avaliação das práticas pedagógicas? Utilizamo-nos de um instrumento de pesquisa, entrevista semiestruturada, realizada com 02 (dois) formadores da região centro oeste envolvidos na (trans)formação inicial e contínua para compreender a reflexão destes participantes sobre o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID/Língua Portuguesa), o Programa de Formação em Letras (PROFLETRAS/Sinop-MT). Atentos ao engajamento do Estado e os desafios da docência no século XXI evidenciaremos, pelo discurso formador, apontamentos sobre o processo formativo e avaliativo, intrínseco na construção da identidade tanto do aluno como do professo e pautados na literatura de caráter etnográfico e crítico da linguagem como Silva e Roque-Faria (2017), Roque-Faria (2016, 2014), Silva (2014, 2013); Santos e Ramos (2014, 2013), Imbernón (2012), só para citar alguns, apontamos a fulgente necessidade de dialogar sobre as políticas formativas e entender seus reflexos nas práticas sociais de sala de aula (Silva e Roque-Faria, 2017).

Palavras-chave

políticas de (trans)formação, avaliação de Ensino/aprendizagem de Língua Portuguesa .

Introdução

Este artigo busca compreender os impactos formativos e a construção das identidades profissionais docentes, representadas no século XXI, para o Ensino de Língua Portuguesa no contexto do estado de Mato Grosso (MT). Reconhecemos, *a priori*, que a educação brasileira enfrenta diferentes desafios propostos pelo mundo contemporâneo, os quais afetam, profundamente, as relações sociais, as práticas de linguagem, mormente, as identidades profissionais.

Assim, consideramos importante reflitir o esforço governamental em provocar o (re)posicionamento dos profissionais, atuantes tanto na Formação Inicial (FC) quanto na Formação Contínua (FC), construir abordagens linguísticas, teóricas e metodológicas que (re)estruturem o pensamento e as ações educativas dos sujeitos envolvidos neste *continuum*.

As mudanças e a velocidade dos avanços tecnológicos impostos na atualidade também exigem desconstruir o simétrico processo, até então "invariante", para flexibilizar as relações de trabalho e a profissionalização docente, traçar novos *designs* que gerenciem a formação humana com qualidade, igualdade e equidade social e reconhecer que os valores culturais devem ser significativos aos professores/as (Morin,2011).

Nesse sentido, preocupados e engajados com o processo formativo, seus desafios, suas implicações e, principalmente, seus impactos em sala de aula, empreendemos uma análise das propostas interventivas, nesse espaço, instrumento de investigação: os documentos que regem a formação no espaço situado, o Centro de Formação e Aperfeiçoamento Profissional (CEFAPRO), as políticas públicas nacionais, o Programa de Mestrado Profissional Nacional em Rede (PROFLETRAS) e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID – Língua Portuguesa), bem como o discurso de 3 (três) formadores da região norte de Mato Grosso envolvidos na (trans)formação inicial e contínua para compreender as perspectivas dos participantes frente às políticas formativas.

1.1 Propostas de (trans) formação: CEFAPRO, PIBID e PROFLETRAS

É consenso que a educação sinaliza o crescimento econômico, social e político de uma nação. Por isso, nas últimas décadas, avolumam-se o número de propostas e de pesquisas em diversas direções teórico-metodológicas, as quais mantêm, no topo, debates que entrelaçam, desde a historicização dos textos que regem a educação brasileira à complexidade do papel social exercidos pelos sujeitos formandos, formados e formadores.

Os volumosos trabalhos científicos de secretarias federais, estaduais e municipais e Instituições de Ensino Superior (IES) concentram-se, individualmente e/ou coletivamente, consensos ou dissensos e sinalizam a necessidade de articular teoria e

prática e a valorização do espaço/tempo da formação docente (FD) em diversos contextos.

O novo panorama visa atender os rumos das aprendizagens que o mundo contemporâneo dispõe. Dessa forma, os estudos sobre a Formação Docente (FC) crescem, desde a década de 1990 em decorrência das transformações sociais, da expansão da educação básica e das novas teorias linguísticas que impactam/ram a vida dos docentes e desencadeou acentuadas e aceleradas investigações sobre a identidade e o trabalho da classe (Gatti, 2009; Tardif & Lessard, 2005).

A partir daí, (re)pensar e (re)avaliar tornou-se mote e figura, nas agendas públicas governamentais brasileiras, o "compromisso" em construir e instituir um novo pensamento social, histórico, cultural e ideológico.

Para além, a centralidade das avaliações, providas pelas políticas brasileiras, têm, nos resultados dos instrumentos que medem a capacidade leitora e escritora dos alunos/as brasileiros, a exemplo, a Provinha Brasil, as Olimpíadas de Língua Portuguesa, O Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM), um "[...] objeto para o desenvolvimento institucional de sistemas, redes e organizações de ensino, políticas e programas educacionais" pontuado em Silva e Peres (2016, p. 32), o que acaba por endossar a criação de diversos programas formativos e perspectiva refletir, diretamente, nas práticas dos sujeitos letradores.

Entremente, cabe considerar sobre as condições dadas para a consecução das políticas públicas formativas, o empenho para torná-las permanentes, a concretização de ações significativas que estabeleçam melhor interlocução entre alunos/as e professores/as e interfiram no espaço sala de aula.

Em Mato Grosso/MT, a Secretaria de Estado de Educação, Esporte e Lazer (SEDUC/MT), desde 1997, estabelece as diretrizes que norteiam a capacitação e a formação dos professores e atribui, aos Cefapros, a construção do espaço dialógico no interior das unidades escolares e aliam-se ao que considera Marcelo (2009, p. 171), que o Chão Formativo é o "lugar onde surgem e se podem resolver a maior parte dos problemas do ensino".

Regido pela Superintendência de Educação Básica (SUEB) e subordinada à Secretaria Adjunta de Políticas Educacionais (SAPE), o Cefapro é o órgão formador que executa a Política Educacional respaldados nas Diretrizes Curriculares Nacional e Estadual (Art. 60 do Decreto Nº 807/2017), e regimenta as Coordenadorias de Ensino Fundamental (CEF) e Ensino Médio (CEM), ligados ao Núcleo de Elaboração de conteúdos da Avaliação da Educação Básica, ao Núcleo de Educação Integral e ao Núcleo de Projetos Educativos.

Ao apontar, como pressuposto, a educação docente como permanente (Imbernón, 2009, 2010, 2012; Marcelo, 2009; Oliveira-Formosinho, 2009), estabelece, em cada unidade escolar, um facilitador de formação.

O agente facilitador deve ser professor da educação básica, eleito por seus pares na função de coordenador e passa a acumular tal função, neste trabalho entendido como

Mediador Formador (MF). Para a consecução do Projeto de Formação, o MF engaja-se na perspectiva colaborativa com os cefapros e estabelece, em seu espaço, as "amizades críticas" (Day, 2001). Dentre tantas funções, observar as dificuldades, os desafios, as realidades, permite ao MF a elaboração de um plano anual que corresponda às 80 horas de atualização proposta pelo estado, tarefa que será desenvolvida com seus pares.

Aos cefapros repousam o compromisso por assegurar o direito de formação dos professores da educação básica em observância à Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9.394/96 (Art. 61, Inciso I; Art. 67, Incisos II e V; Art. 87, § 3) e a Resolução n.º 02/2015 que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior e para a formação continuada (Capítulo I, Art. 1.º, § 1.º; Capítulo VII, Art. 19).

Regidos pelo Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP), documento elaborado e reformulado, anualmente, pela Seduc e que regulamenta a formação contínua, seis fases nortearão a formação:

> 1.ª etapa - a **construção do diagnóstico** de necessidades formativas, que apontará para a escolha das temáticas e das referências de estudo;
> 2.ª etapa – o **estudo das temáticas**;
> 3.ª etapa – **a apropriação do aprendizado adquirido com o estudo das temáticas no plano de ensino a ser aplicado em aula**;
> 4.ª etapa – a **socialização de como se deu essa apropriação de aprendizado adquirido com o estudo das temáticas no plano de ensino**;
> 5.ª etapa – a socialização dos **resultados obtidos com a aplicação do plano de ensino**;
> 6.ª etapa – **a avaliação do processo de formação**, desencadeado pelo desenvolvimento das ações, que foram iniciadas, a partir do estudo de cada temática **apontada como necessidade formativa no diagnóstico**. (Mato Grosso, 2017, p.156, grifo nosso)

O que se tem visto é que as parcerias, com diversos segmentos, fortalecem o processo formativo, pois o fazer docente problematizado, constantemente, pode indicar como atender as realidades locais de linguagem. Reservamos a próxima seção para evidenciar algumas parcerias com o governo federal, através das universidades públicas, especificamente a Universidade do Estado de Mato Grosso(Unemat – Campus de Sinop/MT) experiências ocorridas na região norte do estado.

1.2 Entre o Inicial e o Contínu

Dentre tantas políticas públicas para a educação brasileira, ressaltamos o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID – Língua Portuguesa) e o Programa de Mestrado Profissional Nacional em Rede (PROFLETRAS), que em parceria com as universidades executam as ofertas formativas do governo federal.

O Pibid[181] e o Profletras[182] são ações do Ministério da Educação (MEC) e gerenciados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) propõem aprofundar o diálogo entre a Universidade e a Educação Básica, projetar os/as alunos /as bolsistas pesquisadores/as para se tornarem mais reflexivos/as em suas práticas e a contribuírem para equalizar os níveis de letramentos dos/das alunos/as (Abrucio, 2016; Gatti, 2010, 2011, 2013; Roque-Faria & Silva, 2017; Santos, 2009, 2011, 2014, 2016; Silva, 2013, 2015). Tais autores afirmam que, para atuar no contexto dinâmico e volátil das linguagens, a formação deve assumir primazia e (re) posicionar os professores a partir dos conhecimentos adquiridos na Universidade consoante à realidade local (Roque-faria & Precioso, 2016; Roque-Faria & Silva, 2016).

A tentativa também é de minimizar o hiato entre as instâncias formativas (Universidade e Educação Básica), ao elaborar e ao desenvolver novos modos de atuação e de ampliação do capital humano, cultural e social dos participantes, tendo em vista as constantes transformações pelas quais passam a sociedade.

Demarca-se o Cefapro como órgão formador da EB, o Pibid e o Profletras como frentes formativas federais, que, implementadas recentemente, regulam o aperfeiçoamento dos licenciandos e dos licenciados em Letras nas redes públicas e privadas no país[183].

O modelo propugnado configura-se tendo o cefapro investido para a formação dos atores e das atrizes que atuam na educação básica em MT, o Pibid volta-se à formação inicial enquanto o Profletras à formação contínua, *strictu sensu*.

Decerto essas frentes instrumentalizam os professores e "olham" o Chão Formativo (ROQUE-FARIA, 2014) como espaço anunciado pelo MEC às Instituições de Ensino Superior (IES), ensejando articular e alinhar os saberes universitários às reais práticas da sala de aula.

O discurso, de ampliação do conhecimento e de construção de estratégias orientadas, que intervenham/solucionem problemas que surgem pelo/no contexto micro, é visualizado como marca subjetiva dos direitos e das garantias fundamentais de formação, ditos respaldados pela Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, fundamental a todas as modalidades de ensino, previsto no capítulo IV, artigo 43, que salienta a

[181] Conforme portaria 096, de 18 de julho de 2013, o Pibid tem sua base legal na Lei nº 9.394/1996, na Lei 12.796/2013 e no decreto nº 7.219/2010, e fim maior fomentar a iniciação à docência, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes em nível superior e para a melhoria da qualidade da educação básica pública brasileira. O texto pode ser acessado na íntegra em: www.capes.gov.br.
Consoante Portaria Normativa nº 17, de 28 de dezembro de 2009 que pode ser acessada em: www.capes.gov.br

[183]Mato Grosso/MT é um dos maiores produtores de grãos do mundo, logo um estado de grande potencial econômico, financeiro, social e humano. Entretanto, se considerar sua extensão territorial, há poucas frentes formativas em nível *strictu sensu* na área de Letras e Linguística. Este é um dos fatores que contribui para a estagnação e interrupção formativa, e centraliza os esforços dos cefapros no processo de formação contínua dos atuantes da EB. Desta forma, reduz-se as condições de qualificação daqueles que ensinam Língua Portuguesa e suas literaturas.

finalidade da educação superior, a qual destacamos:

> I – **estimular** a criação cultural e o desenvolvimento do espírito científico e do pensamento reflexivo;
> II – **formar** diplomado nas diferentes áreas de conhecimento, aptos **para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira**, e **colaborar com sua formação contínua**;
> III – **incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica**, visando o desenvolvimento da ciência e tecnologia e da criação e difusão da cultura.
> E, desse modo, **desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive** (grifo nosso).

Assim, a implementação e a consolidação do Pibid e do Profletras busca garantir o direito universal atrelado à mobilidade social para o pleno desenvolvimento da pessoa humana e da qualificação para o trabalho docente; e, beneficiando-nos das palavras de Gimenez (2016, p. 103-106), esses programas procuram romper com as noções centralizadas no individual para valorizar a coletividade; "reforçam a ideia de que, no contexto escolar, seria uma condição essencial para a superação da preparação divorciada dos problemas práticos enfrentados no dia a dia das escolas" e a FC como necessária à profissionalização docente.

A portaria que regulamenta o programa de FI[184], implementado na UNEMAT/Sinop-MT, desde 2009, e em desenvolvimento até a presente data, aponta os seguintes objetivos em seu Art. 4º:

> I – **incentivar a formação** de docentes em nível superior para a educação básica;
> II – **contribuir para a valorização** do magistério;
> III – **elevar a qualidade da formação inicial** de professores nos cursos de licenciatura, **promovendo a integração entre educação superior e educação básica**;
> IV **– inserir os licenciandos no cotidiano de escolas da rede pública de educação**, proporcionando-lhes **oportunidades de criação** e participação em **experiências metodológicas, tecnológicas** e **práticas docentes de caráter inovador e interdisciplinar** que busquem a superação de problemas identificados no processo de ensino-aprendizagem;
> V – **incentivar escolas públicas de educação básica**, mobilizando seus **professores como co-formadores dos futuros docentes** e tornando-as protagonistas nos processos de formação inicial para o magistério;
> VI – **contribuir para a articulação entre teoria e prática necessárias à formação dos docentes**, elevando **a qualidade das ações acadêmicas** nos cursos de licenciatura;
> VII – **contribuir para que os estudantes** de licenciatura se **insiram na cultura escolar do magistério,** por meio da apropriação e da reflexão sobre instrumentos, saberes e peculiaridades do trabalho docente (Brasil, 2013, p.02, grifo nosso).

Observamos que a proposta da FI enuncia-se incentivo à formação, à valorização docente, à promoção de diálogo entre a educação básica e a universidade, convite aos professores da EB a assumir a posição de coformadores, a serem protagonistas de

---

Este documento pode ser acessado integralmente em: CAPES.PIBID. Disponível em <http: //www.capes.gov.br/educação-basica/capespibid>

suas ações, e tanto licenciandos como licenciados, unem-se para tecer a discursividade da formação e estabelecer colaboração entre formadores, coformadores e professores iniciantes.

D'Agostini e Garcia indicam cautela e asseveram que as articulações da FI devem ultrapassar o pragmatismo, a instrumentalidade proposta e evitar o imediatismo em atender o cotidiano escolar:

> [...] pois, ao mesmo tempo que é uma possibilidade de reflexão entre a teoria e a prática para a formação de professores, evidencia-se mais por seu caráter pragmático para a formação inicial, uma vez que está pautado em ações pontuais e experimentais nas escolas públicas (D'agostini & Garcia, 2014, p.11).

É certo que, diante dos desconfortos por que passa a educação brasileira, os paradigmas da profissionalização docente deslocam-se e geram crises nos cursos de licenciaturas. E embora os professores não podem ser tomados como atores únicos do processo, há um aspecto a se considerar: a desvalorização da profissão abrange, desde a falta de incentivo salarial, às condições mínimas e confusas oferecidas para a formação contínua, e o resultado visível é a baixa procura pelos cursos de licenciaturas, a não permanência nas Universidades e a desistência dos/as alunos/as pela não compreensão de que o conceito formação subjaz ao entrelaçamento contínuo entre FI e FC em suas nuances, suas profundidades e suas complexidades.

Assim, assiste-se às chamadas, a nível nacional, e amostras que buscam elevar o patamar de importância do profissional docente e de sua necessária participação na construção e no desenvolvimento da pessoa humana.

O Pibid e o Profletras não deixam de ser sinais dos avanços educacionais, entretanto salientamos o contingente grande de professores sem acesso a um programa *strictu sensu* e os alunos universitários à margem do Pibid, pois o número de vagas não atende à demanda social, sequer a escola de Educação Básica comportaria grande quantidade de alunos inseridos no espaço escolar.

Rocha (2015, p. 19) pontua que

> [...] a docência tem se revelado uma prática complexa e movediça que exige de seus profissionais uma formação contínua associada a uma prática reflexiva, para além de um currículo meramente normativo, para estar à altura das assertivas requeridas pela realidade da sala de aula.

Receamos a tendência formativa pela exiquidade de implementação, mas reconhecemos imensas interpretações difundidas no meio acadêmico, esforço notável em mapear e entender o aprender docente, em "Experiências Vivenciais[185]",

[185]Adotamos o termo "Experiências Vivenciais" inspirada em Tardif (2010) e Imbernón (2011). Evidenciamos que o/a aluno/a bolsista inserido/a na Educação Básica vivencia experiências de aprendizagens permeadas pelas mudanças e incertezas. Em gestos dialógicos, reflete a teoria em ação, rompe com as linhas de ensino que centralizam, transmitem, individualizam e o participante aguça seu olhar de pesquisador sobre o espaço situado com criticidade (Rojo, 2009;2012), pluralidade e qualidade docente (Contreras, 2012),

suas contribuições e interferências *in loco*.

Estudiosos brasileiros (El Kadri, Salles, Piconi, Gaffuri, 2013; Matheus, 2013; Jordão, 2013; Tenreiro & Goés, 2015; Roque-Faria & Precioso, 2016; Rocha, 2015), ao cotejar a FI, ressaltam resultados mais positivos que negativos, todavia reafirmam que tais ações só poderão ser analisadas, em profundidade, a longo prazo.

Mas, Gatti (2014,p.11) sinaliza como preocupante, embora positiva, as tentativas empreendidas pelos órgãos governamentais brasileiros em universalizar o atendimento no Ensino Fundamental (EF), o que acontece apenas no final dos anos noventa. A condição de aprendizagem na escola, concomitantemente, a formação e o trabalho docente, para as escolas de educação Básica,

> [...] têm resistido há um século na conservação de uma estrutura curricular e institucional funcionando à margem dos movimentos socioculturais e históricos na atualidade, que evidenciam profundas mudanças na sociedade. [...] Essas mudanças exigem, na formação de professores, mudanças radicais. Mudanças que permitam aos licenciandos inteirar-se mais profundamente de questões educacionais, de didática e metodologias associadas aos conteúdos, dos aspectos de desenvolvimento cognitivo e social dos alunos que adentram a escola básica e suas motivações, questões relativas à escola e às redes de ensino, dentre outros aspectos (Gatti, 2014, p.11-12).

Nesse caminho, o caráter inovador do Pibid e do Profletras e o engajamento das instâncias formativas (Universidade e Educação Básica) fomentam a mudança de problemas sociais pelas quais passam a docência, como exemplo, a desvalorização do papel social docente, a superação dos entraves que permeiam as instâncias formativas e a elevação dos níveis de letramentos dos estudantes brasileiros, assunto debatido exaustivamente por pesquisadores brasileiros.

Todavia, inserir o graduando na cultura escolar, para observar e refletir sobre as mudanças dos paradigmas educacionais, e se preparar para intervir nas práticas situadas, é exercício sistemático tanto da universidade quanto da escola.

Por um lado, a EB compõe-se de um agente letrador (Kleiman, 2006; Bortoni-Ricardo *et al.,* 2010), legitimado em suas práticas diárias e, convidado ao diálogo, "abre seus compartimentos" a outrem para (re)avaliação e (re)tomada do processo formativo, pois o papel do coformador é ponte fundamental entre o prático e o teórico.

Por outro lado, os futuros agentes letradores assumem a posição de observadores das "questões educacionais, como a didática e as metodologias associadas aos conteúdos e aos aspectos de desenvolvimento cognitivo e social dos alunos" (Gatti, 2014); e, assim, trazem para o debate "o fazer" assistido nas experiências vivenciais.

Reais práticas, assistidas cotidianamente no "Chão Formativo", fortalecem e sedimentam a identidade do professor/a. Tomamos os dizeres de Freire (2000, p.67) para compreensão de que, sem o entrelaçar da EB e da Universidade, não existe

---

constituindo-se em voz ao assumir a posição de sujeito social questionador das teorias apreendidas, a ponto de relacioná-las/confrontá-las às práticas de ensino que ele/ela assiste.

possibilidade de mudança, “pois a educação por si só é nada”.

Nessa arena de formação, as mazelas, as rupturas, as abstrações e as (des)ilusões, nutridas ao longo dos anos, se mostram em fendas e abrem possibilidades para (re)traçar rumos sob os pilares da consciência, do diálogo, da ética e da criticidade, referenciados nos objetivos do Pibid.

E embora a dialogicidade seja a aliada que se exibe com proficuidade, denuncia-se o quanto se deve problematizar os saberes docentes. Essa é uma provocação que se espera para a consciência crítica, emancipadora, humanizadora dos/as atores/atrizes sociais, a qual é base para uma nova cultura educacional, evocada pelo prisma dos sentidos éticos e coletivos, os quais são exigidos nos processos sociais de linguagem.

Reconhecemos o Profletras, emergente no quesito formativo, mas desdobramento das políticas governamentais que propõem o realinhamento do “aprender a aprender” igualmente, “ a construção da identidade docente” e “ o ressignificar do fazer” numa relação dialética.

Morin (2011, p.29) adverte que “O conhecimento do conhecimento, que comporta a integração do conhecedor em seu conhecimento, deve ser, para a educação, um princípio e uma necessidade permanentes.”. Por isso, reafirmamos a formação enquanto *continuum* que permite problematizar o saber e o fazer em consonância com o conhecimento, como fortalecedor das relações humanas e promovedor de alteridades.

É relevante dizer que alargar a visão sobre o social é formular interrogações fundamentais sobre o mundo, e o que se produz para o mundo, além de reconhecer que o enfrentamento das incertezas perpassa por constante revisão das teorias, das ideias e das práticas acessíveis e orientadas à formação humana.

Ainda consoante Morin (2011), na atual condição educacional, irrigar o pensamento para atender “os problemas cada vez mais multidisciplinares, transversais, multidimensionais, transnacionais, globais e planetários”, que se vivencia, na contemporaneidade, dependerá da relação que se estabelece com o mundo e o conhecimento que se formula sobre ele.

> O conhecimento do mundo como mundo é necessidade ao mesmo tempo intelectual e vital. É o problema universal de todo cidadão do novo milênio: como ter acesso às informações sobre o mundo e como ter a possibilidade de articulá-las e organizá-las? Como perceber e conceber o contexto, o global (a relação todo/partes), o multidimensional, o complexo? Para articular e organizar os conhecimentos e assim reconhecer e conhecer os problemas do mundo, é necessário a reforma do pensamento. Entretanto, esta reforma é paradigmática, e não programática: é a questão fundamental da educação, já que se refere à nossa aptidão para organizar o conhecimento (Morin, 2011, p. 33).

Se a reforma do pensamento é direção para a mudança do paradigma educacional, as ações propostas e implementadas, pelo governo brasileiro, desencadeiam tais mudanças. Ao partir do global para o local, e considerar o panorama formativo brasileiro, investe-se na qualificação e na instrumentalização dos professores, dos

graduados em Letras, dos atuantes no Ensino Fundamental, especificamente, no âmbito do 5º ao 9º ano.

Nesse contexto, é que o Profletras surge. No sentido de reintegrar a universidade e a escola, e promover uma estrutura que aclope formador, coformador e discentes preparados para as situações de linguagem em âmbito nacional.

A Portaria Normativa n. 17, de 28 de dezembro de 2009 em seu artigo 4º alude os seguintes objetivos:

> **capacitar profissionais qualificados para o exercício da prática profissional avançada e transformadora de procedimentos**, visando atender demandas sociais, organizacionais ou profissionais e do mercado de trabalho;
> II - **transferir conhecimento para a sociedade**, atendendo demandas específicas e de arranjos produtivos com vistas ao desenvolvimento nacional, regional ou local;
> III - **promover a articulação integrada da formação profissional com entidades demandantes de naturezas diversas**, visando melhorar a eficácia e a eficiência das organizações públicas e privadas por meio da solução de problemas e geração e aplicação de processos de inovação apropriados;
> IV - **contribuir para agregar competitividade e aumentar a produtividade** em empresas, organizações públicas e privadas (Brasil, 2013, p.2 - grifo nosso).

Pela materialidade discursiva, "qualificar profissionais para a prática transformadora"; "atender as demandas locais"; "promover e articular com entidades demandantes de natureza diversa"; e o "incentivo à competitividade e à produtividade"; abrem perspectivas sobre a situação formativa no país e implanta caminhos para que os sentidos produzidos sejam interrogados, dentre eles: "Entre o discurso professado e o discurso praticado, os desafios, postos pelas políticas públicas apontadas aqui são verificáveis na prática dos atuantes da Educação Básica?" Se o século XXI desafia os/as professores/as aos multiletramentos, que conhecimentos se exigem para o espaço sala de aula? Como conduzir os alunos para compreensão discursiva do mundo multiletrado e que caminhos adotar para desenvolver tais habilidades?

Evidenciam Gatti (2010); Abrucio (2016); Santos (2016); Santos & Santos (2016); Roque-Faria & Precioso (2016); Roque-Faria & Barbosa (2014) que, apesar dos avanços das políticas públicas formativas, a educação docente revela-se ansiosa por soluções imediatas.

Abrucio (2016) enfatiza que as ações públicas formativas, na perspectiva processual, quando visam a qualidade e a equidade, e investem no capital humano, quando há condições de gerar insumos, de monitorar e de avaliar, frequentemente, as ações implementadas, quando o sistema é gerido de forma a valorizar a participação social, redundará numa amostra qualitativa processual e resultados.

Santos e Santos (2016), ao traçar o perfil dos alunos-professores, ingressantes da primeira turma do Profletras (unidade de Sinop/MT), e em exercício reflexivo sobre as concepções sobre língua, linguagem, alfabetização e letramento(s), conceitos

fundamentais que interferem nas práticas diárias do profissional de Letras, reconhecem que as condições dadas à formação contínua e variantes, como a geográfica; a falta de apoio dos órgãos governamentais, em atender as solicitações dos professores para qualificação; as questões sociais e financeiras, como a falta de fomento e de bolsas, para o grupo de profissionais que se propõe a qualificar, se mostram precárias.

Santos (2016), em asseverações sobre a atual situação e os rumos sobre os programas de FI e FC, dirigidas ao profissional de Letras, em contexto do estado de Mato Grosso, assevera que

> [...] os estudos e práticas pedagógicas vivenciadas no âmbito do PROFLETRAS favorecem a construção do acervo de conhecimentos [...] (re)invenção do fazer docente em tempos contemporâneos [...] implementação de projetos permanentes de leitura e escrita nas escolas e apropriação dos multiletramentos, sobretudo das tecnologias digitais. [...] alargamento da visão para o aspecto do ensino: promover a formação de um licenciado de graduação em letras para o exercício profissional e um mestre em Língua Portuguesa com um repertório de conhecimentos que dê sustentação teórico-prática para interferir nas situações de ensino-aprendizagem de sua origem (Santos, 2016, p. 42-43).

Roque-Faria e Barbosa (2014, p.385), ao investigar de que maneira os fomentos Pibid, Profletras e o Centro de Formação Profissional (CEFAPRO/MT) dialogam e contribuem na/para a construção da formação permanente do profissional docente no cenário educacional básico mato-grossense, reconhecem que, de certa forma, há, por parte dos órgãos governamentais, interesse em produzir garantia, seja para a FI ou para a FC. Entrementes, as autoras apontam que, devido aos resultados insatisfatórios nas licenciaturas, cumpre ainda "instigar e integrar os docentes, em pré-serviço e em serviço, a participarem das construções políticas de ensino voltadas às realidades locais", e a se reconhecerem como partícipes do processo.

Reconhecemos que há lacuna entre Universidade e Escola Básica. Mas, os estudos críticos apresenta mudanças e sinalizam o avanço de formação no estado, pois os programas propõem ao campo acadêmico o retorno ao espaço da EB e estreitamento do diálogo entre formador/coformador; aos alunos bolsistas a condição de atentar para as frentes que operam integradoras ao propósito humano.

Ao partir da dimensão reflexiva, tais ações não deixam de subsidiar as ações pedagógicas e encaminha os participantes a olhar os acontecimentos de ensino como pesquisador de sua prática, situação em que os saberes profissionais se abalam, desestabilizam-se e descentralizam os conceitos e (re) constrói identidades.

Seja a formação inicial ou contínua, vimos que as ações do Cefapro, do Pibid e do Profletras reconhecem a relação intrínseca entre teoria e prática, evocam (des)construção de paradigmas e suscita redimensionamento das práticas e das abordagens diversificada para o manejo com a linguagem, especialmente o ensino de língua portuguesa em contexto mato-grossense.

2. As vozes de/em formação

Evidenciamos o esforço do Estado em prover qualificação aos profissionais graduandos e graduados em Letras no estado pesquisado. Mostramos pelos documentos orientativos e pela literatura crítica, que o Brasil esforça-se por (re) posicionar a carreira docente e valorizar o Magistério.

Por isso, nossa perspectiva de pesquisa é qualitativa-interpretativista de cunho etnográfico, pois parte de uma realidade social, e, o instrumento utilizado é a entrevista semiestruturada, aplicada a um coordenador do Pibid (Língua Portuguesa - UNEMAT Sinop/MT) e a um coordenador do Profletras (Unidade Sinop/MT).

Aos participantes dirigimos os seguintes questionamentos: a) De que forma as políticas formativas ressoam na compreensão e prática dos formadores? b) A proposta de (trans)formação, quais sejam, inicial e contínua provoca (re) posicionamento e avaliação das práticas pedagógicas?

Ecoa na fala dos pesquisados a compreensão de que a formação permanente, a vivencia da docência *in loucu* são fatores essenciais e corrobora no processo de construção de identidade do/a professor/a. Os excertos 01 e 02 deixam claro a consciência dos pesquisados de que teoria e prática não são divorciados, mas requer ao formador e ao formando clareza de que o ensino de Língua Portuguesa é ponte que se estabelece para fundamentar os conhecimentos adquiridos com os conhecimentos praticados:

> (01) A nossa história de formação e colonização é bastante recente. Mas, (...) nós professores da UNEMAT, também fomos nos qualificar durante esse processo. Quando nós iniciamos o trabalho, na graduação, nós tínhamos graduação, no máximo uma especialização. **Hoje a maioria dos professores na totalidade do curso de Letras, eles são Mestres e Doutores. Então, hoje nós conseguimos aliar essa relação da pesquisa do ensino/ pesquisa na formação acadêmica. (...)**Isso que **nós conseguimos passar para os bolsistas**... eles vão para a escola, e eles acabam contribuindo, sim! Mas, dentro de uma perspectiva, de um professor pesquisador. Não aquele professor, talvez que fique se debruçando com longas leituras, longas escritas. Mas, assim...que no cotidiano da sala de aula sejam feitas de observações, de diagnósticos e que esse professor ele possa se visualizar como um professor pesquisador. (...) **a Língua, ela se faz em todos os espaços. Ela não se restringe a uma sala de aula, a normas gramaticais. Ela é viva. Ela está / circula em todos os ambientes que os nossos bolsistas frequentam.(...) Não é uma Língua desvinculado do cotidiano**. Nós estamos (/) **Eu vejo que a Linguística Aplicada, tem auxiliado muito em fazer com que o nosso aluno consiga, esse nosso bolsista consiga visualizar que a Língua é aplicada.** (Questão 1 , participante 1, 16/04/16)

> **(02)** (...) eu acho que o aluno bolsista ele tem regalias, vamos dizer assim, ne (~) que complementam a nossa graduação. Então, quando ele tem toda formação dele na graduação, ele tem um tipo de conhecimento que 'tá' sendo desenvolvido, que 'tá' sendo formado. **Quando esse mesmo aluno passa pelo processo de formação, ele tem um tempo**

> **diferenciado, um tempo que ele atua como bolsista, que ele faz leituras diferentes, leituras que se tornam complementares. Esse aluno também tem outro tempo de formação, de troca, ele é um aluno (+) que tem grandes chance de continuar dentro do processo de formação. Então, ele sai muito mais preparado para trabalhar no mestrado, ele sai mais preparado para conseguir coisas no exterior, por exemplo, né, e fazer uma carreira de bastante sucesso. (Questão 1, participante 2, 13/04/16)'**

A proximidade dos/das graduandos/as no espaço sala de aula, a contribuição dos formadores sinaliza tanto para o graduando quanto para o formador que o ensino de LP se pauta na realidade vivenciada e assistida da Educação Básica. A avaliação e a tomada de posição do que se faz e do que pode ser feito reflete o compromisso formativo, ressaltados nos trechos 03 e 04:

> **(03) O PIBID consegue fazer aquilo que a gente sempre sonhou que é a ponte entre a teoria e a prática,** né? Porque a academia, a instituição de ensino superior, ela tem o desenvolvimento das teorias, e nem sempre aquele professor que está lá, enquanto supervisor do PIBID ele consegue (/) ele sai da universidade e as vezes não centraliza nessa prática. Então, com a vinda dos pibidianos, trabalho de formação feita pelas coordenações e um aluno em formação consegue perceber essa relação. O que acontece, muitas vezes **o professor em sala de aula ele tem práticas excelentes das quais ele não refletiu e não teorizou,** e a universidade vem com a ferramenta da teorização, aí ele consegue associar "nossa eu faço isso, porque eu penso em língua assim, eu penso cultura desse jeito. (...) o PIBID tendo essas duas vertentes que é **o supervisor na escola que começa a voltar para a universidade, então ele tem essa atualização. E o pibidiano que é o aluno da graduação, ele consegue perceber essas relações possíveis. (...) ele se torna um aluno mais crítico, ele se torna um aluno que busca pela pesquisa a atualização e a inovação do seu trabalho. (Questão 2, participante 2, 13/04/16)**

> **(04) A minha identidade enquanto docente profissional da graduação, ela foi transformada, atualizada** por meio da minha ação junto ao PROFLETRAS. (...) mexeu com a minha identidade. Então, quer dizer, de fato quem eu sou. Então, a gente consegue ver a dimensão do nosso trabalho. E aí, isso me fez refletir sobre a minha atuação na graduação. Então falei: "E na graduação o que a gente tem feito? O que eu tenho feito enquanto docente, né?" Então **existe aí um reflexo da minha reflexão enquanto docente, da minha identidade como formadora, do meu papel social, do meu papel intelectual, do meu papel enquanto pesquisadora, enquanto docente de formadora dentro da graduação.** Atuar no PIBID conseguiu com que eu olhasse para essa formação com um olhar mais cuidadoso, buscando mesmo essa atualização. A questão da tecnologia é uma coisa que a gente tinha algumas coisas que não era discutida; a questão do Multiletramentos. Então, **quando agora eu preparo as minhas aulas, eu estou pensando nesse processo de atualização para que meu aluno tenha acesso a essas informações e possa pensar e atuar de forma mais**

> **condizente com os desafios da contemporaneidade.** (...) Então, **o PIBID coloca pibidianos, supervisores e coordenadores para pensar numa escola mais atualizada, mais contemporânea.** E ao mesmo tempo tentando vencer os desafios de sempre, que é fazer o menino ler, escrever, compreender, contar ... Enfim, né. (...) Então, os dois programas: **o programa PIBID e o programa PROFLETRAS, enquanto programas governamentais, procuram ter essa convergência para uma atuação na escola, né**. O quê que eu acho que é divergente, o que seria problemático: (+) no PIBID (...) a intranquilidade de se saber se esse programa vai continuar ou não. Então, isso gera nos alunos, nos professores uma ansiedade muito grande. (...) E no PROFLETRAS, eu acho também que os cortes, porque as turmas novas agora têm cortes então. Não são todos os alunos que recebem bolsa, né. (...) (...) E os programas, esses programas não são vistos como projetos de excelência que podem continuar. Então, isso gera bastante ansiedade e é ruim. Agora a convergência dos dois projetos de fato é muito bom, mas enquanto ensino fundamental básico. **(Questão 2, participante 2, 13/04/16)**

Reposicionar as práticas e consolidar os conhecimentos que se adquiriu ao longo da formação nas ações que se empreende em/pela a sala de aula reforça-nos a ideia de que a formação docente se constrói no processo ensino e prática. O (re) pensar, o (re) fazer, o (re) tomar constiui necessidade constante para ações inovadoras e inspiradoras no ensino de Língua Portuguesa. No trecho 05, a participante reafirma que o exercício de reflexão traz responsabilidade e amplia o olhar do/a aluno/a em formação.

> (05) Mais como momento de (...) reflexão, de (...) como fazer. Não é que antes não se tinha as mesmas práticas, tinham coisas que já eram pra ser feitas, já eram pensadas, já eram realizadas. Mas, **praticamente todas as ações são feitas na escola, ou especificamente na sala de aula, sempre vem a carga, né, do que foi estudado e do que foi proposto durante o curso.** Então, né, assim parece que na (/) foram conhecimentos adquiridos a mais, que geraram uma responsabilidade maior. Tipo assim, uma responsabilidade que você tem um conhecimento, você sabe como, então **você não vai lá apenas para cumprir um horário. Você sabe qual é a sua responsabilidade, não que isso antes não acontecia, mas agora o olhar é outro.** (Questao 1, participante 2, 12/05/15)

(In) conclusões

Inicialmente, nossa pretensão era refletir a construção das identidades profissionais, especialmente, para o Ensino de Língua Portuguesa em contexto do

estado de Mato Grosso (MT) e verificar se as políticas formativas engrendradas no espaço pesquisado contribui para o reposicionamento e avaliação das práticas em sala de aula.

Reconhecemos que há muitos desafios que cercam a educação, dentre eles, os entraves sociais/políticos que comprometem o funcionamento de uma estrutura escolar com maiores condições e que garanta a qualidade para o desenvolver de ações que alavanquem a educação brasileira.

Entendemos que o esforço dos programas governamentais como o Pibid, Profletras e a formação em espaço situado, cefapro, visa a qualificação e a instrumentalização de professores para a educação linguística de base, mas torna-se insuficiente, se considerarmos a quantidade de professores formados e/ou alunos de graduação que não têm a oportunidade de se inserir no universo destes programas, tendo em vista o número de vagas, insuficiente, para a situação pesquisada.

(re) posicionar as práticas docente, (re) avaliar as ações empreendidas para a sala de aula parece ser exercício constante, tanto para os formadores quanto para os formandos, pois compreendem como necessidade intelectual e vital (Morin, 2011) e (re) construir as identidades em (des) continuidades sinalizam o fortalecimento dos profissionais para o enfrentamento das demandas do mundo das linguagens.

Referências bibliográficas:

Athayde Júnior, M. C. (2011). A Prática da Extensão e a Formação de Docente em Língua Materna: algumas (óbvias?) reflexões. In R. A. Harmuch, & P. B. O. Saleh (Orgs.), *Estudos da Linguagem e Formação Docente*: desafios contemporâneos. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras.

Abrucio, F. L. (2016). *Formação de professores no Brasil*: diagnóstico, agenda de políticas e estratégias para mudança. São Paulo: Moderna.

Bauer, M. W., & Gaskell, G. (Orgs.) (2015). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som:* um manual prático. (Trad. Pedrinho Guareschi, 13.ª ed). Petrópolis, RJ: Vozes.

Bauman, Z. (2005). *Identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

_____. (2005). *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Bortoni-Ricardo, S. M., Machado, V. R., & Castanheira, S. F. (Org.). (2010). *Formação do professor como agente letrador.* São Paulo: Contexto.

Brasil (2009). Decreto nº 6755 de 30 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação. *Diário Oficial da República Federativa do Brasil.* Brasília, 30 jan.

Brasil (1996). Ministério da Educação e Cultura. Leis de Diretrizes e Bases. Lei nº

9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p.27833, 23 de dez. Disponível em <http:// www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 06 de outubro de 2016.

Brasil. MEC/Capes (2013a). *Portaria nº 096/2013a*. Brasília. Disponível em http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/Portaria_096_18jul13_aprovaRegulamento PIBID-1.pdf. Acesso em: 12 dez. 2016.

_____. (2013b) MEC. *Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência – PIBID*. Brasília. disponível em: http://www.capes.gov.br/educação-basica/capespibid> acesso em: 12 dez.2016.

Contreras, J. (2012). *Autonomia de professores*. José Contreras (Trad. Sandra Trabucco Valenzuela; revisão técnica, apresentação e notas à edição brasileira Selma Garrido Pimenta, 2.ª ed.). São Paulo: Cortez.

D'Agostini, A., & Garcia, A. V. (2014). Pibid: possibilidade e limites da relação entre teoria e prática para a formação de professores. In A. V. Garcia, & A. D'Agostini (Orgs.), *Reflexões sobre a formação de professores e o Pibid-UFSC.* Tubarão: Ed Copiart.

El Kadri, M. S., Piconi, L., & Mateus, E. (2013). Retratos do movimento universidade-escola no interior do pibid como prática social. In E. Mateus, M. S. El Kadri, & K. A. Aparecido (Orgs.), *Experiências de formação de professores de línguas e o pibid*: contornos, cores e matizes. Campinas, SP: Pontes Editores.

Ferreira, A. J. (Org.) (2012). *Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade:* práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as. Campinas, SP: Pontes Editores.

Freire, P. (2000). *Pedagogia da indignação*: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP.

Gatti, B. A. (2014). O Pibid e a Formação de Professores. In A. S. Pinheiro, & R. M. D. Botttega (Orgs.), *A formação docente do PIBID-Letras no Brasil: reflexões e (com) vivências*. Campinas, SP: Pontes Editora.

_____(Org.) (2009). *Professores do Brasil: impasses e desafios*. GATTI, Bernadete Angelina e BARRETO, Elba Siqueira de Sá. Brasília, UNESCO.

_____. (2008). Análise das Políticas Públicas para formação continuada no Brasil, na última década. *Revista Brasileira de Educação, 13* (37), 57-70.

_____. (2010). Formação de professores no Brasil: características e problemas. *Educ.Soc., Campinas, 31* (113), 1355-1379. Disponível em http://cedes,unicamp.br acesso 22/01/17.

Gimenez, T. (2016). Aprendizagem em rede no contexto de programas de formação de professores de línguas. In M. A. A. Celani (Org.), *Tendências e desafios na formação de professores de línguas do século XXI*. Campinas, SP: Pontes Editores.

Imbernón, F. (2010). *Formação continuada de professores*. Francisco Imbernón; tradução Juliana dos Santos Padilha. Porto Alegre: Artmed.

_____. (2009). Formação permanente do professorado: novas tendências. Francisco Imbernóm; Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. São Paulo: Cortez.

_____. (2011). *Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e incerteza*. Francisco Imbernón; tradução Silvana Cobucci Leite. 9ed. São Paulo: Cortez.

Kleiman, A. B. (2006). Professores e agentes de letramento: identidade e posicionamento social. *Filol. lingüíst. port.*, 8, 409-424.

Kozinets, R. V. (2014). netnografia: realizando pesquisa etnográfica on line. Robert V Kozinets; tradução: Daniel Bueno; Revisão técnica: Tatiane Melani Tosi, Raúl Ranauro Javales Junior. Porto Alegre: Penso.

Mato Grosso. Secretaria de Estado de Educação Esporte e Lazer. PORTARIA Nº 161 de 14 de abril de 2017. Institui o Projeto de Estudos e Intervenção Pedagógica (PEIP), o Projeto de Formação Contínua dos Profissionais Técnicos e Apoio Administrativos Educacionais (PROFTAAE) e cria o Núcleo de Desenvolvimento Profissional na Escola (NDPE) e dá outras orientações. DO, MT.14 de abril de 2016.

Marcelo, C. (1999). *Formação de Professores para uma mudança educativa*. Porto: Porto editora.

Oliveira, R. C. (2006). *Caminhos da identidade*. São Paulo: Editora Unesp/Brasília: Paralelo 15.

Oliveira-Formosinho, J. (2009). Desenvolvimento profissional dos professores. In J. Formosinho (coord.), *Formação de Professores*. Aprendizagem Profissional e acção docente. Porto: Porto editora.

Rocha, C. C. T. (2015). *Saberes da Docência Aprendidos no Pibid*: um estudo com futuros professores de sociologia. Jundiaí, Paço Editorial.

Rojo, R., & Moura, E. (Orgs.) (2012). *Multiletramentos na escola*. São Paulo: Parábola Editorial.

_____. (2009). Pedagogia dos Multiletramentos. In *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola Editorial.

Santos, L. I. S., & Silva, A. P. P. (2014). Tornar-se professor formador do CEFAPRO: quem eu quero ser? quem querem que eu seja? *Acta Semiótica et Linguística, 19*, 21-38.

Santos, L. I. S., & Santos, L. A. O. (2016). Crenças e expectativas tecidas pelos docentes-alunos de Língua Portuguesa do Mestrado Profletras. *Signótica, Goiania, 28* (2), 257-284.

Santos, L. I. S. (2016). Unidades Mato-grossenses do PROFLETRAS: abrangência, resultados e perspectivas. *Letras & Letras, Uberlândia, 32*.

Saviani, D. (2009). Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. *Revista Brasileira de educação, 14* (40).

Silva, K. A., & Gomes, D. M. (2013). A (trans)formação de formadores e professores de língua no âmbito do pibid(Letras) na UnB: perspectivas e desafios. In E. Mateus, M. S. El Kadri, & K. A. Da Silva (Orgs.), *Experiências de formação de professores de línguas e o pibid: contornos, cores e matizes*. Campinas, SP: pontes Editores.

Silva, F. D. S., & Peres, T. F. C. (2016). Avaliações externas e suas implicações no trabalho docente. In:Formação de Professores e Demandas Educacionais: PNE, Inclusão, Estágio e PIBID**.** Guilherme Figueira-Borges/Paula Junqueira da Silva/Thalita F de Carvalho Peres (Orgs.). Campinas, SP: Pontes Editores.

Tardif, M., & Lessard, C. (2005). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. Petrópolis, Vozes.

Vale *et al*. (2013). Pibid de língua inglesa na UNEB campus X: algumas contribuições na formação docente. In E. Mateus, M. S. El Kadri, & K. A. Silva (Orgs.), *Experiências de formação de professores de línguas e o pibid: contornos, cores e matizes*. Campinas, SP: Pontes Editores.

SIMPÓSIO

43

FLUÊNCIA EM LEITURA E COMPREENSÃO

Ana Cristina Pinheiro

UERJ, Faculdade de Formação de Professores, Departamento de Letras. anacpinheiro68@gmail.com. São Gonçalo, Brasil.

Resumo:

A importância da leitura na vida do homem se espraia para além dos muros da escola. Não lemos porque ler é algo que aprendemos e precisamos pôr em prática; lemos porque nossa sociedade é atravessada pela escrita. Governos do mundo inteiro, preocupados com o desenvolvimento de seus países, se comprometem com a promoção da alfabetização plena de seus cidadãos. No Brasil, as provas oficiais aplicadas para medir o nível das habilidades de leitura e compreensão dos alunos mostram que o país tem níveis aquém do desejável nessas questões. Apesar de possuírem cinco ou mais anos de escolaridade formal, apesar de saberem ler e dominarem o código alfabético, apresentam leitura lenta, difícil e compreensão comprometida. Sobre a dificuldade observada nesses alunos, Morais afirma que "Quanto mais rápida é a identificação de cada palavra, mais resta memória de trabalho a ser consagrada às operações de análise sintática, de integração semântica dos constituintes da frase e de integração das frases na organização textual" (1996, p.163). A decodificação rápida e eficaz das palavras é um propulsor à leitura proficiente e a compreensão depende, também, de certa velocidade na leitura. A leitura fluente é considerada uma ponte para a compreensão.

Palavras-chave

leitura; fluência; compreensão.

Leitura e sociedade

A invenção da escrita revolucionou a história da humanidade. A escrita possibilitou a quebra de obstáculos como o tempo, a distância, a morte. Através da escrita o homem imortalizou-se e imortalizou o conhecimento através da perpetuidade do registro escrito. O poder da escrita deu ao homem a capacidade de guardar suas ideias, registrar sua história, seus feitos, criar uma memória que perdurasse para além de si, deixando de depender apenas da sua aptidão de reter e reproduzir o conhecimento, tornando possível a ele suplantar a memória finita em favor da possibilidade de armazenamento infinita que a escrita trouxe em seu bojo. Essa capacidade de registrar as ideias, as invenções, os conceitos, as histórias trouxe evolução e progresso jamais imaginados pelo homem.

Se durante muitos séculos a escrita e a leitura foram privilégios dos ricos, atividades reservadas à realeza, ao clero, àqueles que podiam pagar para aprender o código, e era raro alguém fora desse círculo saber ler ou escrever, hoje a meta é que o aprendizado do código escrito e da leitura seja socializado e atinja todos os homens, em cada canto do planeta. Isso se dá porque a leitura é necessária para o progresso e o desenvolvimento econômico, humano e social das nações. A leitura é a chave para que esse desenvolvimento se dê porque uma enorme parte do conhecimento acumulado pelo homem está armazenado sob o código escrito. Os países buscam excelência em leitura e compreensão do texto escrito porque elas são necessárias para o desenvolvimento da educação, para o desenvolvimento científico e tecnológico, para o acesso aos bens culturais, para a cidadania plena em uma sociedade indelevelmente marcada pela palavra escrita.

Porém não basta que os cidadãos saibam decodificar o código, é necessário que leiam de forma eficaz, fluente. Ter aprendido o código alfabético e ser capaz de decifrá-lo não garante a compreensão do material escrito. Após o código ter sido aprendido, é necessária prática intensa para que essa decodificação se torne automática, seja empreendida sem esforço. Muitas ações têm sido implementadas e muito dinheiro tem sido investido visando o desenvolvimento da leitura e da compreensão de textos. Testes internacionais mostram, no entanto, que muitos países, incluindo países chamados desenvolvidos e com notável desenvolvimento econômico, ainda não alcançaram a proficiência em leitura desejada. O Brasil alcançou avanço considerável

em relação ao analfabetismo e ao acesso à escola nas últimas décadas, no entanto ainda enfrenta o alfabetismo funcional (ou iletrismo)e o desafio do desenvolvimento da compreensão em leitura.

Surge então um questionamento: se jamais, em toda a história da humanidade, tantas pessoas foram capazes de ler e escrever, onde está a crise quando o assunto é a leitura?

> Ela se explica pelo fato de que a demanda social em matéria de capacidade de leitura aumenta ainda mais depressa. As funções sociais e econômicas da leitura e da escrita multiplicam-se em número e importância como jamais ocorreu antes. As necessidades de formação e de informação invariavelmente exigem leitura, e muita leitura. (...) As demandas da sociedade aumentam mais rapidamente que a capacidade dos adultos, e até a dos jovens recém-saídos da escola. A reeducação de adultos e sua reciclagem eventual podem exigir um nível de leitura que eles jamais possuíram ou não possuem mais. (Morais, 1996, pp. 20-21)

A crise em leitura é uma questão séria e é um erro pensar que o problema do desenvolvimento da habilidade em leitura e da compreensão de textos atinja apenas países pobres e em desenvolvimento. Países do chamado primeiro mundo também enfrentam problemas quando o assunto é leitura, proficiência e compreensão. Os EUA, por exemplo, também enfrentam o que Morais (1996) chama de iletrismo funcional, ou a dificuldade de pessoas alfabetizadas lerem e compreenderem pequenos textos que circulam socialmente. O governo americano, no documento que analisa diversas pesquisas feitas em leitura, o National Reading Panel (NRP, 2000), dedica um capítulo inteiro à análise de estudos acerca da fluência em leitura em alunos americanos da pré-escola até o 12º ano escolar, destacando a sua importância para o sucesso escolar, metodologias mais eficientes para atingi-la e relação entre fluência e compreensão. Segundo estudos conduzidos nos EUA e analisados no NRP, os alunos americanos não têm alcançado um nível desejado de fluência em leitura. A análise dos estudos revelaram ainda a estreita relação entre fluência em leitura e compreensão do material escrito.

> Há inúmeras razões porque o NRP selecionou a fluência para revisão e análise. Uma é que há uma crescente preocupação com as crianças que não estão tendo fluência na leitura. Recentemente, o *National Assessment of Educational Progress* conduziu um grande estudo sobre o status da aquisição da fluência na educação Americana (Pinnell et al., 1995). O estudo examinou a fluência em leitura de uma amostra nacional

> representativa de alunos do quarto ano e revelou que 44% dos alunos não eram fluentes (...) Além disso, o estudo encontrou uma estreita relação entre fluência e compreensão em leitura. (National Reading Panel, 2000, pp. 3-1)

Segundo o NRP (2000), a fluência em leitura é um aspecto negligenciado nas escolas no ensino da leitura, mas essa realidade começou a mudar com a difusão de artigos e estudos sobre o tema.

> "Leitores fluentes conseguem ler textos com velocidade, precisão e expressões apropriadas. A fluência depende do bom desenvolvimento das habilidades de reconhecimento de palavra, mas tais habilidades não garantem fluência. A fluência é geralmente reconhecida como um componente da habilidade de leitura.
>
> Mesmo assim, ela é frequentemente negligenciada na sala de aula. Essa negligência começou a ser abandonada quando pesquisa e teoria retomaram este aspecto da leitura e estudos empíricos examinaram a eficácia de abordagens para o ensino da fluência." (National Reading Panel, 2000, pp. 3-1)

Depois da divulgação dos resultados do NRP (2000) e do fato deste documento ter posto em evidência o papel fundamental que tem o desenvolvimento da fluência em leitura para a compreensão, muitos trabalhos e pesquisas acerca do tema têm surgido como fruto do reconhecimento da relevância do assunto.

Dentre os países que se deparam com problemas no campo da leitura está o Brasil. Testes internos, como o SAEB (Prova Brasil), aplicado no 5º e no 9º anos do ensino fundamental, testes aplicados pelos estados, como o SAERJ (do Estado do Rio de Janeiro) e o PISA (teste internacional, aplicado em mais de 60 países, voltado a jovens de 15 anos de idade) revelam índices em leitura aquém do que seria considerado satisfatório. Embora esses testes recebam críticas e não se possa olhar seus resultados de forma absoluta, eles revelam, no mínimo, que o país não alcançou, ainda, um patamar confortável quando o assunto é leitura e compreensão do material escrito.

A dificuldade de leitura e compreensão fica bastante evidente no âmbito escolar. No segundo segmento do ensino fundamental (a partir do sexto ano de escolaridade) tem início uma nova fase na vida escolar dos alunos, em que estes se deparam com um aumento no número das disciplinas, com professores diferentes para cada uma delas, e o crescimento considerável na demanda de leitura de textos mais longos e mais complexos nas diversas áreas do conhecimento e uma enorme quantidade de alunos não está preparada para atender essa exigência. Existe uma relação de reciprocidade entre a fluência em leitura e o desenvolvimento escolar, uma vez que aprendemos a

ler e depois precisamos ler para continuar aprendendo e essa demanda por leitura cresce ao longo do processo de escolarização.

Da leitura à fluência

Segundo Morais (2013), saber ler é ser capaz de recuperar no material escrito o episódio da fala (palavra, frase, discurso) ou de pensamento verbal, isto é, de fala interna, que ele representa (p. 12). Ler é uma atividade "esquecida" porque quando o processo de decodificação se automatiza, ler é algo que não somos capazes de não fazer se colocados diante de uma palavra de um idioma que dominemos; não necessitamos de esforço, lemos como se ler e enxergar fossem uma coisa só. No início da aprendizagem do código escrito, no entanto, ler é um esforço, algo que, para ser alcançado, demanda extrema atenção e foco na atividade.

A decodificação da escrita é um processo que exige muito treino para que se torne automática e a leitura precisa de instrução específica e explícita do código alfabético durante o processo de sua aprendizagem (Dehaene, 2012; Morais, 1996, 2013).

> A habilidade de identificação de palavras escritas também é inconsciente. Não sabemos como identificamos as palavras. Não é juntando conscientemente cada letra à seguinte. A impressão que temos é de um reconhecimento direto, imediato. Mas também não é isso que fazemos. (...) São processos mentais complexos os que intervêm na identificação de palavras escritas (...) (Morais, 2013, p.15)

Depois que o código foi aprendido e o indivíduo é capaz de decifrar qualquer palavra, entra em jogo a necessidade de um treino intensivo em leitura para que seja formado um vocabulário mental de estruturas lexicais e palavras, o léxico mental (ou dicionário mental). Para que esse léxico se forme e as palavras que se vai lendo ao longo da vida sejam a ele incorporadas, é necessário que estas sejam decodificadas com sucesso algumas vezes. É do treino em leitura, da leitura de textos de gêneros variados e da abundância de leitura que se alcança a formação do léxico mental e a automatização do processo de decodificação. É a formação do léxico mental que impulsiona a leitura a uma velocidade que permita a compreensão.

> O cérebro da criança compila milhares de estatísticas sobre a frequência de uso de cada letra, bigrama, sílaba ou morfema. Nesse estágio, o tempo que uma criança utiliza para ler uma palavra não é mais simplesmente determinado pelo número de suas letras e pela complexidade de seus

> grafemas. Ele depende, cada vez mais, da natureza da palavra inteira e, em especial, de sua frequência na língua: as palavras raras são lidas mais lentamente. (Dehaene, 2012, p.222)

O indivíduo que lê muito lentamente não consegue compreender o que lê porque a sua memória de trabalho (ou memória de curto prazo) está ocupada na decifração e não é liberada para que se faça as conexões necessárias entre palavras, sintagmas, orações, períodos, essencial ao processo de compreensão.

> Passados os primeiros anos, aprende-se a ler...lendo! É necessário, pois, que essas crianças continuem a ler mais e mais, a fim de enriquecer seu vocabulário visual dos grafemas, dos morfemas, das palavras. (Dehaene, 2012, p.275)

Quando lemos, fazemos uso de duas vias (ou rotas) de leitura: a fonológica e a lexical. A fonológica é aquela que lançamos mão quando estamos aprendendo a ler ou quando, mesmo sendo leitores hábeis, nos deparamos com uma palavra totalmente desconhecida. É uma via de acesso mais lenta, onde a palavra é decodificada sequencialmente, letra a letra, sílaba a sílaba. A via lexical, por outro lado, é aquela de acesso automático, onde o léxico mental é ativado e a palavra é lida de forma rápida e o seu significado acessado sem que se chegue a perceber como se dá o processo. Um leitor hábil conjuga as duas vias de acesso em seu processo de ler: quando a palavra é conhecida (mesmo se tratando de palavras irregulares) usa a via lexical, quando é uma palavra desconhecida ou de pouco uso, lança mão da via fonológica. Esse uso de uma ou outra via de leitura não se dá de forma consciente; a escolha é feita em uma fração de segundo pelo cérebro e não é percebida de forma consciente.

> "A maior parte dos modelos psicológicos contemporâneos está de acordo, assim, em pensar que a leitura proficiente e fluente resulta de uma coordenação estreita entre as duas vias de leitura."(Dehaene, 2012, pp. 55-56)

Os aspectos da leitura tratados anteriormente, como a decodificação eficiente, a formação do léxico mental, a automatização da leitura, a conjugação das vias (rotas) de leitura são aspectos fundamentais para que se atinja a fluência em leitura. A fluência em leitura é um aspecto essencial da leitura e abrange três habilidades fundamentais: velocidade, precisão e prosódia. A velocidade e a precisão envolvem a decodificação

veloz e eficaz das palavras enquanto a prosódia envolve a entonação e o ritmo marcados, na leitura do texto escrito, pela pontuação.

A fluência é uma das chaves que abre as portas para a compreensão dos textos escritos, sendo avaliada por três indicadores: "a velocidade de leitura de palavras por minuto; o número de erros (que deve ser inferior a 5% das palavras lidas); a prosódia, que se refere à entonação e ritmo da leitura" (Oliveira; Chadwick, 2008, p. 13). Os leitores que alcançam um certo grau de fluência gerenciam a leitura de forma a não sobrecarregar a memória de trabalho (ou de curto prazo), podendo ocupar-se em compreender o que leem.

Os leitores que alcançam fluência em leitura lidam de forma eficiente com o texto e, geralmente, alcançam melhor resultado com menor esforço do que os leitores não fluentes. Faz-se necessário deixar claro que não se quer afirmar aqui que fluência em leitura assegure, de forma isolada, a compreensão do material lido, mas que a fluência em leitura constitui um fator de grande preponderância para a compreensão e que, por isso, precisa receber atenção no processo de ensino da leitura nas escolas.

Vários fatores podem influenciar a compreensão em leitura, como decifração lenta e incipiente, léxico mental "pobre" e insuficiente, pouco contato com a leitura na vida diária (esses três primeiros diretamente ligados à fluência) e outros ainda como desconhecimento do assunto, assunto muito complicado para a faixa etária do leitor, texto muito complexo e de difícil compreensão, falta de motivação, falta de atenção, dificuldades cognitivas. Para Morais (2013) os três primeiros fatores são os que mais interferem na compreensão, na maior parte dos casos. Segundo ele, se o acesso às palavras não se dá automaticamente, através do léxico ortográfico (ou léxico mental), a compreensão fica comprometida.

Fluência e compreensão

Boa parte das discussões atuais acerca da fluência e da sua importância têm sua fundamentação teórica no importante artigo de LaBerge e Samuels (1974, apud Pikulski e Chard, 2005). Esses pesquisadores argumentaram que os seres humanos só conseguem prestar atenção a uma coisa de cada vez e que são capazes de prestar atenção a mais de uma coisa se alternarem a atenção entre elas ou então se uma das atividades é tão bem aprendida que pode ser realizada automaticamente. Segundo eles, o processamento das palavras na leitura deveria ser feito em um nível de

automaticidade, requerendo um mínimo de atenção ou capacidade cognitiva, podendo assim os leitores concentrarem seus esforços cognitivos na tarefa da compreensão e não em aspectos de superfície da leitura como a decodificação.

Quando se lê, realizam-se duas atividades básicas: decodificar o que está escrito e compreender. Para que se construa a compreensão na leitura de um texto é necessário que se tenha a atenção voltada ao sentido das palavras no contexto, às relações sintáticas e sintagmáticas que são estabelecidas no interior das sentenças, à relação entre o que está sendo lido e os conhecimentos prévios, isso para falar apenas em alguns dos aspectos que envolvem a construção da compreensão do material escrito. O leitor que não alcançou uma decodificação automática das palavras com que se depara na leitura encontra um obstáculo a mais para construir a compreensão do que está sendo lido, uma vez que tem a sua atenção dividida entre a decodificação e a compreensão. (Dehaene 2012; Morais, 2013; Pikulski e Chard, 2005).

A fluência em leitura libera a atenção cognitiva para esta se concentrar na compreensão. Lendo de forma automática, sem esforço o leitor pode se dedicar a compreender o que está lendo sem ter que aplicar sua atenção consciente na decodificação, fazendo a leitura de forma mais rápida e mais eficiente.

A relação entre fluência e compreensão é complexa e existe a discussão ainda sem consenso se a fluência é colaboradora no processo da compreensão ou é resultado desta. Stecker, Roser e Martinez (Apud Pikulski e Chard, 2005, p.510) afirmam que a fluência mostrou uma relação de reciprocidade com a compreensão, em que uma dá suporte a outra em observação empírica. Kuhn e Cols (2010) reconhecem que pode haver uma relação de reciprocidade entre fluência e compreensão, mas afirmam que essa é uma questão que, segundo eles, ainda necessita de investigações mais aprofundadas e, por isso justificam não incluir a palavra *reciprocidade* em seu conceito. Segundo eles

> Fluência combina precisão, automaticidade e prosódia na leitura oral, que, tomadas em conjunto, facilitam a construção de sentido do texto pelo leitor. Isto é demonstrado durante a leitura oral através da facilidade de reconhecimento das palavras, na manutenção de um ritmo adequado, fraseamento e entonação. É um fator na leitura oral ou silenciosa que pode limitar ou favorecer a compreensão. (p. 240).

Embora não haja ainda um consenso entre alguns estudiosos sobre a questão da reciprocidade na relação entre fluência e compreensão, significativo número de estudos analisados no NRP (2000) apontam para a existência de uma forte relação

entre fluência e compreensão do material escrito, tendo levado a fluência a ser incluída como um dos cinco componentes cruciais da leitura nesse importante relatório. (Kuhn & Cols., 2010; Pikulski & Chard, 2005).

Três principais componentes da fluência em leitura

Automaticidade

O reconhecimento automático das palavras é um aspecto extremamente importante quando o assunto é a fluência em leitura e do papel da fluência na compreensão. De acordo com Kuhn e cols. (2010) processos são considerados automáticos quando possuem quatro características ou propriedades: velocidade, realização do processo sem esforço, autonomia e ser inconsciente.

A primeira dessas características é a velocidade que surge comumente acompanhada da precisão quando o aprendiz se engaja em praticar. De acordo com o desenvolvimento da automaticidade da leitura, a performance do leitor se torna mais rápida e mais precisa. Quanto mais se lê, melhor e mais rápida se torna a leitura. Mas Kuhn e Cols. (2010) afirmam que esse aumento na velocidade de leitura não é uma habilidade que não possui limites. Ele aumenta mais rapidamente nos primeiros anos de treino em leitura e vai decrescendo ao longo do tempo. O ganho anual de uma criança nos anos escolares iniciais, em termos de palavras lidas corretamente por minuto, tende a ser muito maior que o de um aluno de séries finais do ensino fundamental, por exemplo.

O segundo atributo da automaticidade é a realização da tarefa sem esforço. Esse atributo se refere ao senso de facilidade com que uma tarefa é realizada. No caso da leitura, quanto maior é a automaticidade do processo, maior é a sensação de facilidade para realizar a tarefa. Leitores fluentes vão deixando de reconhecer as palavras por suas letras, sílabas e as reconhecem inteiras, em um lance de olhar através do acesso ao vocabulário mental que têm formado. Leitores fluentes não conseguem evitar ler uma placa ou um anúncio que se coloca diante deles. A leitura acontece de forma automática e inconsciente, mesmo que não se deseje ler. (Dehaene, 2010; Kuhn & cols.,2010; Morais, 1996, 2013).

O terceiro atributo é a autonomia. Autônomo é todo processo que ocorre independente da intenção, controle ou da decisão de quem está envolvido na ação. De acordo com

Kuhn e cols. (2010), em contraste, um processo não-autônomo é deliberado, permitindo ao indivíduo a manutenção do controle sobre o ato e decidindo se ele ocorre.

O quarto e último atributo é ser um processo inconsciente. Morais (1996) afirma que a leitura é uma atividade esquecida, porque no início de sua aprendizagem requer muito esforço, concentração e atenção para a sua realização e que depois passa a ser uma atividade que se dá de forma inconsciente, que se faz sem a percepção dos processos nela envolvidos.

É importante ressaltar que para um processo alcançar a automaticidade, muita prática é requerida e isso não ocorre de forma diferente na questão da leitura. À medida que ocorre uma prática consistente em leitura, os leitores vão se tornando cada vez mais hábeis e a leitura vai se tornando cada vez mais um processo automático.

Prosódia

De acordo com Kuhn e cols. (2010), a prosódia, depois da automaticidade é o segundo elemento crítico da leitura fluente. Para eles, ler com prosódia é ler com expressão apropriada (ou entonação), juntamente com o fraseamento que permite a manutenção do significado. Prosódia é a musicalidade da linguagem oral. A entonação é a frequência da fala e, não precisa ser ensinada às crianças porque elas aprendem através da observação dos padrões utilizados pelos adultos ao lerem, através do modelo de um leitor experiente.

Precisão

A precisão envolve a habilidade de decodificar uma palavra de forma correta. Essa habilidade envolve uma forte consolidação do sistema alfabético e treino em leitura. O treino em leitura colabora na formação do que Dehaene (2010) e Morais (1996) chamam de vocabulário mental ou léxico mental. Esse vocabulário vai sendo formado através da decodificação com sucesso de uma palavra algumas vezes. Uma vez fazendo parte desse vocabulário, a palavra é lida em uma sacada de olhos ou em um olhar.

Algumas orientações para desenvolver a fluência em leitura

A fluência em leitura é uma questão muito importante no desenvolvimento escolar porque o conhecimento acadêmico fornecido pelas instituições escolares depende de

leitura extensiva para ser aprendido. Alguns educadores, segundo Pikulski e Chard (2005) acham que basta ler muito para se alcançar a fluência em leitura. Todavia, segundo eles, as pesquisas apontam que alguns alunos necessitam de instrução especializada e orientação dos professores para progredir em fluência. Pikulski e Chard (2005) oferecem algumas sugestões de estratégias para se desenvolver a fluência em nove passos:

1- Construção de uma base grafofônica para a fluência que inclua consciência fonológica, familiaridade com as letras e fonética.
2- Construção e ampliação do vocabulário e de habilidades em linguagem oral.
3- Fornecer instrução especializada e prática no reconhecimento de vocabulário de alta frequência.
4- Ensinar partes comuns das palavras e padrões de grafia.
5- Ensinar e providenciar a prática na aplicação de estratégias de decodificação.
6- Usar textos apropriados para treinar e construir a velocidade em leitura.
7- Usar procedimentos de leitura repetida como forma de intervenção para os leitores em dificuldade.
8- Ampliar o crescimento em fluência através de ampla leitura independente.
9- Monitorar o desenvolvimento da fluência através de procedimentos avaliativos.

Há muitas controvérsias acerca da melhor maneira de se instruir o aluno em fluência. A análise das pesquisas apresentadas no NRP (2000) apontam a leitura repetida e guiada por um leitor experiente (no caso do ambiente escolar, o professor) como uma das mais eficientes maneiras de se desenvolver os vários aspectos que envolvem a fluência e o aproveitamento global em leitura por terem um impacto consistente e positivo no reconhecimento de palavras e na compreensão.

Certamente, não há uma maneira única de se ensinar algo e é preciso perspicácia e atenção para testar as variadas sugestões e observar as que surtem melhor efeito na realidade em que serão aplicadas.

Considerações finais

Stanovich (apud Pikulski, 2005) revelou em seu artigo um fato que colabora para que se tenha atenção especial sobre a fluência em leitura desde muito cedo no

ambiente escolar. Ele demonstrou uma relação clara entre fluência e a quantidade de leitura na qual o leitor se engaja. Segundo ele, leitores que alcançam certa fluência estão propensos a ler mais do que aqueles menos fluentes, que apresentam problemas para ler. Stanovich aponta que como resultado de ler mais, os leitores crescem nas habilidades que contribuem para a fluência e na fluência propriamente dita. Leitores pouco fluentes evitam a leitura e acabam ficando cada vez mais para trás em relação aos colegas leitores. Segundo Morais (2013), as dificuldades acabam afastando o leitor da leitura, fazendo com que ele evite ler e acabe ficando cada vez mais para trás em relação aos colegas, chamando essa questão de *efeito Mateus*.

> Infelizmente a contrapartida é a espiral *negativa*: pouca participação na leitura e desenvolvimento linguístico pobre; portanto, leitura relativamente má e pouco frequente provoca o desinteresse pela leitura, que se torna ainda menos frequente e mais deficiente quando comparada à frequência e à qualidade de um leitor assíduo. Alguém, referindo-se à conhecida frase de São Mateus no Novo Testamento, disse com razão que, no processo de aprendizagem da leitura, se verifica um "efeito Mateus": os ricos tornam-se cada vez mais ricos, e a diferença entre eles é cada vez maior. (Morais, 2013)

O interesse pela leitura não foge aos outros interesses do ser humano. Os interesses das pessoas se voltam para aquilo que se faz bem, para aquilo que se tem ou se desenvolveram habilidades e não para o que é penoso, ou que se faz com dificuldade. A questão do prazer em ler envolve também o desenvolvimento de boas habilidades em leitura, para que ela não seja um peso, não seja um desprazer.

A fluência influencia o desenvolvimento da leitura, em uma espiral que pode ser positiva: quem decodifica bem, tende a desenvolver fluência e acaba lendo mais, crescendo nas habilidades de leitura, aumentando seu vocabulário, lendo cada vez com mais facilidade e se envolvendo nas atividades de leitura também fora do ambiente escolar; ou ainda em uma espiral negativa em que a dificuldade para ler, a baixa fluência acabam por desanimar o leitor por tornarem a leitura uma atividade difícil e penosa.

Nesse sentido, é crucial a preocupação em desenvolver a fluência em leitura ainda no início do aprendizado do código escrito nas escolas e também acompanhar o seu desenvolvimento ao longo do ensino fundamental, porque o desenvolvimento e o progresso escolares dependem de um grande volume de leitura na escola e fora dela e

aqueles que não leem fluentemente acabam muitas vezes, infelizmente, ficando para trás.

Referências bibliográficas:

Dehaene, S. (2012). *Os neurônios da leitura*. Porto Alegre: Penso.

Kuhn, M. R., Schwanenflugel, P. J., & Meisinger, E. B. (2010). *Aligning theory and assessment of reading fluency: automaticity, prosody, and definitions of fluency***.** Reading Research Quarterly, 45(2), 230-251. Doi: 10.1598/RRQ.45.2.4. Acesso em 13 de julho de 2017.

Morais, J. (1996). *A arte de ler*. São Paulo: Editora UNESP.

_____. (2013). *Criar leitores*: para professores e educadores. São Paulo: Editora Manole.

National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction:* Reports of the subgroups (NIH Publication No. 00-4754). Washington, DC: U.S. Government Printing Office. Disponível em: http://www.nationalreadingpanel.org/

Oliveira, J. B. A., & Chadwick, C. (2008). *Aprender e ensinar*. (9th ed.). Belo Horizonte: Instituto Alfa e Beta.

Pikulski, J. J., & Chard, D. J. (2005). *Fluency: bridge between decoding and reading comprehension***.** *The Reading Teacher*, *58*(6), 510-519. Doi: 10.1598/RT.58.6.2.

O MUNDO VIRTUAL DO MANGÁ CHOBITS COMO ESTRATÉGIA PARA O FOMENTO DE PRÁTICAS EDUCACIONAIS DE LEITURA E ESCRITA

Célia Tamara Coelho

Instituto Federal do Paraná – Campus de Telemaco Borba (IFPR). Universidade Estadual de Maringá (UEM). celiatamara@uol.com.br. Maringá, Brasil.

Introdução

O ensino-aprendizagem de leitura e escrita, a partir da análise de distintos gêneros discursivos/textuais embasa-se nos modelos de formação para e pela vida em sociedade propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Tais modelos que contemplam uma concepção de língua portuguesa voltada para a aquisição significativa da linguagem como mecanismo social, tendo por base o uso das novas tecnologias em sala de aula.

O uso dos mecanimos tecnológicos como aporte didático para o desenvolvimento das capacidades de linguagem[186], a nosso ver, visa estabelecer um processo de ensino-aprendizagem da escrita e da leitura inserida na concepção sócio-histórica de Vygosty (2003), a fim de promover a construção de um sujeito ativo em seu meio social. Pressume-se que assumir uma concepção de escrita e de leitura que não desmereça a segunda em detrimento da primeira requer que o ensino de língua portuguesa precisa promover experiências significativas que recaiam no uso ideológico da linguagem de forma a garantir a criticidade, criatividade e autonomia dos alunos. Outro ponto relevante para a utilização de distintos gêneros discursivos/textuais nas aulas de Língua Portuguesa é o fato desses serem considerados entidades sócio-discursivas que caracterizam a vida humana, ou seja, as formas de relacionamento social, bem como, os mecanismos de construção de uma realidade ideológica e representada por signos linguísticos.

A ação social proposta pela escrita e leitura advinda das mais variadas situações de linguagem, como os mangás digitais instiga a refletir sobre a funcionabilidade da língua como um mecanismo dialógico que permite aos alunos refletirem sobre a funcionalidade dos distintos gêneros discursos/textuais presentes no cotidiano social. Garantir um ensino-aprendizagem que considere as esferas sociais, culturais e ideológicas da linguagem requer um enfoque voltado para o valor polissêmico da língua inserida em situações reais de uso para que os alunos possam manipulá-la, interpretá-la e adequá-la a seus propósitos comunicativos.

[186] O conceito de capacidades de linguagem "evoca as aptidões requeridas do aprendiz para a produção de um gênero em uma situação de interação determinada: adaptar-se às características do contexto e do referente (capacidades de ação); mobilizar modelos discursivos (capacidades discursivas); dominar as operações psicolinguísticas e as unidades linguísticas (capacidades linguístico-discursivas)" (Schneuwly & Dolz, 2004, p.52).

Dessa maneira, toda a educação verdadeiramente cidadã da língua comprometida a fomentar tanto as necessidades pessoais dos indivíduos quanto as necessidades específicas para o trabalho requer considerar essas exigências das práticas da vida diárias que favoreçam o pensamento abstrato para a plena participação em uma sociedade letrada.

Convém ressaltar que a escolha do gênero *Mangá* para a elaboração de um *modelo didático para o Ensino Fundamental* em suas dimensões ensináveis deve-se ao fato de o mesmo ser considerado um dos maiores fenômenos de comunicação de massa da sociedade oriental japonesa atual, como também um elemento de forte influência na sociedade ocidental, uma vez que deixa de ser um produto exótico, pois assume dimensões globais devido a sua disseminação mundial por meio dos animes[187] (Coêlho,2012). De acordo com estudos de Barbiere (2004, p. 319), "o que dá sentido a essas narrativas não se encontra apenas na ideologia, mas também na cultura, na dinâmica profunda da memória e do imaginário".

Dessa forma, acreditamos que o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, por meio da elaboração de um *modelo didático* de leitura e escrita do gênero *mangá* precisa explorar atividades com textos verbais e não-verbais, em distintos suportes, a fim de promover o letramento como prática social, ou seja ir além da decodificação/codificação tanto da escrita quanto da leitura. Diante do expostos, dividimos o artigo em três seções: 1) concepções de leitura e escrita no ambiente escolar, com a finalidade de refletir sobre como o processo de ensino- aprendizagem da escola em questão a utilização de novas tecnologias; 2) letramento como prática social: rumo aos multiletramentos, apresentação das vertentes do letramento autônomo e ideológico, os quais orientam o conceito de multiletramentos; 3) o gênero mangá: a leitura do multimodal, o qual inclui o conceito de leitura situado em outras semioses, não somente, na linguagem verbal; 4) conceituação do *corpus* de pesquisa e o aspecto teórico-metodológico utilizado na confecção das atividades.

Concepções de leitura e escrita no ambiente escolar

Estudos de Acevedo (1999) demonstram que a prática escrita domina as aulas de língua portuguesa, sendo que a leitura se reduz a meros momentos em que o aluno é

[187] Animes são desenhos televisos japonês com origem nas histórias dos Mangás. Como exemplo, temos: Os Cavalheiros do Zodíaco, Naruto, A Princesa e o Cavalheiro, dentre outros.

obrigado a ler trechos de obras, a fim de desenvolver sobre o texto questões de gramática. Convém ressaltar que mesmo os documentos oficiais, tais como PCN (1988) e DCEN (1988) defendem que os professores da disciplina de língua portuguesa devem embasar a sua práxis docente em um tratamento igual das práticas de escrita e leitura, sem marginalização da segunda.

A coadjuvante leitura é vista como um processo natural que não necessita de mediação didático-pedagógica para alguns professores, conforme estudos de Kleiman (2008). Em decorrência dessa prática docente de exaltar a escrita como mecanismo simbólico a ser ensinado pela escola e menosprezar atividades de leitura, a autora discorre que o processo de escolarização assume a perspectiva de que a aquisição da leitura ocorre de forma espontânea, não necessitando de maior atenção no meio acadêmico. Dessa maneira, os cursos de formação continuada oferecidos a professores da rede pública de ensino, ou ainda, os cursos de formação de docentes são reformulados para que os professores possam perceber a necessidade da utilização das aulas de leitura como prática social eficiente que acabe com as lacunas e os estereótipos oriundos da discrepância de tratamento entre essas modalidades.

Uma grande parte dos docentes, conforme (Rojo, 2009) observou que a leitura, no meio acadêmico é utilizada, durante as aulas de língua portuguesa, como: 1) mero demarcador superficial do sentido do texto; 2) aspecto para desenvolver a moral e os bons costumes nas aulas; 3) pretexto para as atividades gramaticais. A autora pontua que o ensino tradicionalista de uso dos discursos/textos como mero pretexto para o ensino de gramática, ou simplesmente, a dualidade pejorativa de certo e errado passa a ser substituída por um processo educacional que leva o ensino-aprendizagem de língua a evidenciar todas as manifestações da linguagem, a fim de permitir ao corpo discente utilizá-la em conformidade com a sua intenção comunicacional prática.

Defendemos, portanto a necessidade de modificação do conceito de escola apolítica, associal e a-histórica, pois consideramos que a emancipação do indivíduo ocorre por meio da convivência entre sujeitos (interação), que são capazes de comunicar-se e agir dentro de sua realidade pela apropriação da linguagem. Essa nova necessidade de ensino-aprendizagem faz emergir os seguintes questionamentos: Se o agir e interagir dentro da realidade pressupõe "o contato real com a linguagem", como a escola pode mediar o contato entre os alunos e as práticas letradas que ocorrem (e envolvem os

sujeitos reais) nos extramuros da escola, especialmente em ambientes urbanos? Isso justificaria que os *Mangás* sejam inseridos na escola, uma vez que eles constituem uma dessas práticas? Como enfrentar a resistência diante dos artefatos culturais menos valorizados pela cultura escolar? Como as novas tecnologias podem ser utilizadas para a promoçã de um processo de ensino-aprendizagem de práticas de leitura e escrita não superficiais embasadas, somente, em modismos didáticos?

A reflexão para a busca de respostas a essas questões nos remete a Bakhtin/Voloshinov (2003) com os quais aprendemos que a linguagem é um mecanismo político e ideológico manipulado pelas classes sociais dominantes. Acreditamos que isso deve ser compreendido por uma escola que precisa introduzir, na sala de aula, as práticas discursivas reais, que vão além daquelas práticas discursivas escolarizadas (cópia, redação, ditado, leitura mecanizada etc). Assim, os gêneros multimodais, isto é, imagéticos, verbais, gestuais, sonoros etc, tais como o *Mangá,* as HQs, os cartuns, o hip-hop, os anúncios, as tiras, as canções e as peças teatrais não podem ser transpostos para a sala de aula como textos, simplesmente, a fim de preencher espaços nos materiais didáticos. Tais gêneros devem ser vistos como fontes de reflexão sobre o funcionamento da linguagem em diferentes formas semióticas, como também a uitilização consciente das tecnologias por uma escola que liberte-se das amarras tradicionalistas do processo de ensinar e aprender.

Letramento como prática social: rumo ao multiletramento

Inseridos em uma concepção de letramento ideológico, temos fundamentado nossas reflexões em uma visão do letramento como um fenômeno que, por apresentar diversas facetas tem se tornado uma "guerra de letramentos" (Kleiman, 2008) e causado tensões, sobretudo no domínio pedagógico. Nesse ambiente, no qual embates entre o "letramento autônomo" - ou *letramento escolar*, restrito a algumas capacidades cognitivas e usos da leitura e da escrita no contexto escolar - se distingue do "letramento ideológico", uso da língua como instrumento social - acaba por explicitar as contradições como o ensino da leitura e da escrita no ambiente escolar. Contudo, optamos pelo termo "letramento ideológico" de Street (2013), considerando que a linguagem se relaciona com as estruturas sociais, e que tais estruturas são constituídas e existem como resultado do uso que as pessoas fazem de recursos que permitem exercer controle sobre o meio ambiente e outros indivíduos, e como os recursos são

socialmente distribuídos, nem todas as pessoas têm acesso a todos os textos e determinados textos são utilizados por indivíduos que dispõem de maior poder. Street (2013) ao propor o letramento ideológico assume o posicionamento de que os seres humanos são capazes de produzir e reforçar formas ou estruturas de dominação e hegemonia oriundas dos diferentes grupos sociais que estabelecem ações definidas como legítimos, aceitáveis, versus aquelas que são apresentadas como ilegítimas e inaceitáveis. Nessa perspectiva consideramos que os eventos sociais (entre os quais os de letramento) constituem estruturas de significação e de dominação tanto no sentido de reproduzir ou de desafiar tais estruturas, desafio este capaz de instaurar processos de mudança.

A apresentação dos conceitos de letramentos autônomo e ideológico é a premissa básica de que as mediações formativas que se constituem como práticas letradas específicas escolares orientam-se, a fim de considerar ora as atividades de linguagem como mera reprodução das ideologias dominantes, e ora as inscrevem como práticas sócio- interacionistas e discursivas, pautadas em uma concepção de leitura situada em contextos sociais, históricos e ideológicos.

O letramento assim considerado é fruto de relações de poder (ROJO, 2009), serve a propósitos sociais na construção e troca de significados, sofre interferência de posições ideológicas (explícitas ou implícitas), formatam e são formatados pela cultura, sendo determinados por coerções de estruturas de poder econômico que manipulam recursos e mídias e cristalizam certas práticas discursivas (e não outras) valorizadas em uma determinada época. Tal definição de letramento nos permite refletir sobre a emergência dos textos multimodais e das novas tecnologias didáticas, na sociedade contemporânea, passando a exigir o domínio de outras semioses, as quais criaram a necessidade de que a escola reedifique o processo de ensino e aprendizagem de língua portuguesa, a fim de possibilitar aos alunos "atribuirem sentidos as mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como serem capazes de produzirem mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem" (Dionisio, 2005, p.159). Essa questão é a parte norteadora desta pesquisa, pois acreditamos que a ampla circulação de distintos gêneros, na esfera escolar, possibilita ao aluno a aquisição das práticas sociais de leitura e escrita, para que o indivíduo possa dar conta da demanda da vida, da cidadania, do trabalho em uma sociedade cada vez mais

globalizada, de alta circulação de informação e comunicação. Para tanto, as aulas de língua portuguesa precisam ser pautadas em uma visão de linguagem/língua situada em seu uso e no fomento de práticas didáticas plurais e multimodais, recriando uma escola que se volte para e pela vida em sociedade.

Nessa perspectiva crítica do modo como as pessoas usam textos e discursos para construir poder e capital, torna-se crucial refletir sobre o papel da linguagem na produção e reprodução de ideologias na vida cotidiana, na comunidade e nas instituições. Esse tem sido um problema para a Linguística Aplicada, uma vez que se sabe ainda muito pouco sobre a linguagem utilizada em certos contextos das atividades humanas características da cultura moderna, sendo que muitos gêneros textuais circulam entre nossos aprendizes, mas não foram ainda descritos e analisados.

São muitos os gêneros textuais/discursivos em uso por nossos alunos que não adentraram na sala de aula materializando projetos de comunicação significativa. Gêneros de texto/discurso, como o *Mangá* estão efetivamente em uso por crianças e adolescentes, entretanto, não são valorizados no ambiente escolar, uma vez que não se configuram como práticas letradas valorizadas como padrões de leitura e escrita. Coêlho (2012) salienta que as aulas de língua portuguesa não exploram o *Mangá* didaticamente tanto em suas versões impressas quanto digitais, já que os professores não se dedicam a desenvolverem projetos de leitura e escrita. Dessa maneira, para a autora falta uma organização funcional das especificidades linguísticas, discursivas e ideológicas desse tipo de gênero, no ambiente escolar, tendo por base o trabalho didático-metodológico, observando e discutindo sobre: por quem são escritos, para que fins, como, em que ambientes, com que grau de transparência ou de camuflagem hegemônica e ideológica são produzidos, como funcionam ao conduzir a cultura atual e, também, ao carregar culturas de outras épocas[188].

A linguagem estudada e aprendida como prática social não pode deixar de implicar a compreensão da dimensão ideológica das formas culturais (textos e/ou discursos) do

[188] Bakhtin (2003) considera que na composição do enunciado do homem social –desde a curta réplica do diálogo familiar até as grandes obras verbal-ideológicas (literárias, científicas e outras) existe, numa forma aberta ou velada, uma parte considerável de palavras significativas de outrem, transmitidas por um ou outro processo. Ao se referir às particularidades constitutivas do enunciado concreto. O autor, também, afirma que "o enunciado concreto é um elo na cadeia de comunicação verbal".

cinema, da televisão e das mídias impressas que circulam entre os nossos alunos. Como prática discursiva que tem atraído cada vez mais nossos jovens é que temos buscado desvelar os valores representados e cristalizados pelo mangá. Nesse sentido, entendemos que o gênero *Mangá* se presta a atividades de letramento escolar por se tratar de uma prática discursiva emergente que está ligada à aparição de novas motivações sociais que são resultantes de novas circunstâncias de comunicação.

Na perspectiva do letramento ideológico que defendemos, as práticas discursivas materializadas nos gêneros textuais/discursivos constituem-se em visões particulares do mundo (crenças, valores) de grupos sociais e culturais (Moita-Lopes, 2004) que são legitimados por meio da internalização (Vygotsky, 2003) e validação das formas ideológicas por eles veiculadas e aceitas como verdades pelos indivíduos. Dessa maneira, o significado é construído por meio da linguagem em seus aspetos de situacionalidade e alteridade (Bakthin, 2003), presentes nos distintos gêneros textuais que edificam discursos inseridos em contextos específicos de produção e que por meio de formas enraizadas e reconhecidas como verdades pelos sujeitos podem ser lidos e interpretados em diferentes épocas. Diante da necessidade do desenvolvimento de capacidades de linguagem (Bronckart, 2003; Schneuwly & Dolz, 2004) faz-se primordial que a escola utilize os gêneros textuais/discursivos para fomentar os distintos saberes – fazer, ser e conviver – (Brasil, 1998), para que os eventos de letramento sejam baseados em experiências significativas de leitura e produção de texto. Dessa maneira, tornar-se um indivíduo letrado refere-se a aprender a posicionar-se criticamente diante de textos verbais e não-verbais, estabelecendo relações de interação e interpretação do mundo social, a fim de ressignificá-lo constantemente. O *Mangá,* tipo de gênero textual/discursivo, permite a organização do pensamento humano por meio de sistemas simbólicos, signos mediadores e possibilita a representação da realidade social pelo uso da linguagem. Dessa forma, acreditamos que a utilização desse gênero nas aulas de leitura e produção de texto garante aos alunos um saber agir sobre seu contexto cotidiano por meio da análise das representações ideológicas e dos signos compartilhados coletivamente que são produzidos e disseminados por esse tipo de história em quadrinho.

O gênero mangá: a leitura do multimod

Desde o surgimento e uso da palavra *Mangá* pela sociedade nipônica, seu significado e estilo vêm sofrendo profundas mudanças e adaptações. Dos primeiros rolos de pergaminhos à influência das charges e dos cartuns ocidentais, tal gênero mostra a sua plasticidade ao aliar tradição e modernidade.

A legitimação desse tipo de história em quadrinhos por leitores ocidentais acontece devido a sua identificação com os arquétipos do herói das personagens dos *Mangás* que, diferentemente das HQ ocidentais, são pessoas comuns, ou seja, possuem características nitidamente humanas: 1) dualismo existencial (não são totalmente boas ou más); 2) possuem uma vida verossímil com a realidade, já que sua existência é marcada por um ciclo temporal definido (nascem, crescem e morrem); 3) transmitem valores morais e éticos de uma sociedade, na qual questões como honra, persistência e autoconhecimento são consideradas formas de garantir o equilíbrio entre as relações sociais.

Podemos dizer que as novas necessidades da sociedade moderna advindas com os avanços tecnológicos e científicos acabaram por gerar a criação de formas diversificadas de entretenimento que conduzem os indivíduos a resignificarem a forma como leem discursos/textos, na medida em que precisam dominar mais de uma modalidade de leitura, já que os textos passam a abarcar, não somente, a linguagem verbal, mas também, outras semioses (Dionísio, 2006). O mangá prolifera-se dentro de uma sociedade capitalista na qual a leitura desse gênero é aproveitada como fonte de escapismo a realidade estressante da sociedade urbano-industrial. Conforme argumenta Luytem (2001, p. 40),

> [...] os personagens do mangá, que, ao contrário dos super- heróis produzidos no ocidente, são heróis concebidos a partir do mundo real, os quais as pessoas podem encontrar, além de uma espécie de miniatura. Essas revistas servem para que os leitores vivenciem suas fantasias, que preferem reprimir e interiorizar. São abundantes e oferecem uma válvula de escape silenciosa afeita aos japoneses, que preferem reprimir seus sentimentos. [...] (LUYTEM, 2001, p.40).

Essas narrativas sequenciais com linguagem icônico-verbal (Barbiere, 2004) veiculam, em seus conteúdos temáticos, variadas questões, tais como: 1) violência; 2) distinção entre homens e mulheres (posição social que ocupam); 3) valores éticos e morais; 4) questionamentos sobre a existência humana. Estas questões podem e

devem ser utilizadas pela escola, a fim de permitir ao aluno refletir criticamente sobre a linguagem como produto ideológico, histórico, cultural e social. Aproveitamos para reforçar que nos propormos a construir um *modelo didático* do gênero *Mangá* que utilize os temas transversais como formas de possibilitar ao corpo discente refletir criticamente sobre as condutas humanas, garantindo o questionamento: Como os gêneros multimodais, como o Mangá, remodelam o ato de ler? Acreditamos que tal pergunta possibilitará ao corpo docente utilizar o mangá como âncora para que se desenvolva um diálogo consciente e intencional entre professores e alunos que permita a compreensão das relações sociais, por meio da leitura, da interpretação e da escrita de discursos/textos que circulam em seu cotidiano. Outro aspecto relevante para a sua veiculação nas aulas de língua portuguesa é a sua peculiaridade de leitura (da direita para esquerda) e a construção gráfica das personagens (desenhos), bem como, evidenciar as relações sociais que demarcam aspectos culturais da sociedade japonesa, fonte de promoção e respeito à pluralidade cultural.

Dessa maneira, o trabalho que propomos com o uso do gênero *Mangá*, nas aulas de língua portuguesa, justifica-se pela necessidade, imprescindível, de interação entre escola/sociedade, a fim de superar o antigo método de trabalho com modalidades retóricas que, simplesmente, conduzia o corpo discente à memorização mecanizada de estruturais textuais vazias, rígidas e sem sentido argumentativo, ou seja, sem autoria ou autenticidade. De acordo com os PCN (1998) de língua portuguesa

> quando se pensa no trabalho com textos, outro conceito indissociável diz respeito aos gêneros em que eles se materializam [...] Essa abordagem explicita as vantagens de se abandonar o tradicional esquema das estruturas (narração, descrição, dissertação) para adotar a perspectiva de que a escola deve incorporar em sua prática os gêneros, ficcionais ou não-ficcionais, que circulam socialmente (Brasil, 1998, p.77).

Dessa forma, possuímos a consciência de que para elaborar uma sequência didática referente à utilização do mangá digitais, nas aulas de língua portuguesa, devemos nos pautar no monitoramento constante de nossa práxis pedagógica, na medida em que buscamos um ensino-aprendizagem eficiente e democrático das práticas de escrita e de leitura, as quais introduziram uma distância entre o sujeito falante e a sua linguagem e lhe dão os meios de dominar simbolicamente o que até então dominava de forma prática: a linguagem, o espaço e o tempo. A multimodalidade, em

conformidade com os estudos de Kress e Van Leeuwen, (2001), os quais atestam que os gêneros multimodais referem-se àqueles que utilizam mais de um modo semítico seja ele – verbal ou não-verbal - e que ao se articularem, geram possibilidades de sentido. Dessa maneira, devido à revolução nas formas de impressão e visualização dos textos no ciber espaço, e mesmo, a existência da possibilidade de articulação entre texto e imagem na mídia televisiva e cinematográfica, o papel do leitor sofre profundas transformações, uma vez que se torna primordial para uma leitura eficaz e crítica que o indivíduo seja capaz de rearranjar suas estruturas sociodiscursivas para conseguir interpretar e entender esses tipos de textos. Para tanto, a visão sobre multiletramentos, de acordo com Oliveira (2009), advêm do conceito de "letramento ideológico" que perpassa a acessibilidade de diversos textos a serem trabalhados no ambiente escolar, para que os alunos sejam capazes de perceber e analisar criticamente as formas ideológicas e os mecanismos de manipulação e dominação utilizados, bem como compreender, interpretar e ressignificar os significados que são veiculados nesses discursos.

Quadro 1 – Estruturas composicionais do narrar no gênero Mangá

Linguagem verbal	*Linguagem não-verbal*
• Estruturas lexicais, fraseológicas e discursivas que se combinam para propiciar sentido e transmissão de informação a narrativa;	• Balões, quadrados; • Enfoque e distribuição da perspectiva de enquadro das personagens; • Formas de impressão e visualização; • Desenhos e marcas gráficas; • Tipos de cores e texturas utilizados e seus contrastes; • Sobreposição de cenas e quadros; • Espaços em branco;

A expressividade simbólica da história em quadrinhos vincula-se à exploração de elementos arquitetônicos verbais e não verbais, que amplificam a linguagem icônico-verbal da cena. O conteúdo programático acima referido trata-se dos conhecimentos prévios necessários para o fomento da prática de leitura do *Mangá Chobits*, didatizadas em duas atividades. Como não dispomos de tempo para realizar um enfoque de todas essas características mencionadas no quadro anterior, pautamos a realização das

atividades, levantando os seguintes aspectos: 1) figuras de linguagem; 2) sobreposição das cenas e dos quadros; 3) espaços em branco. Salientamos que essas atividades respaldam-se na perspectiva do sociointeracionismo discursivo que considera a língua em seus aspectos históricos e sociais.

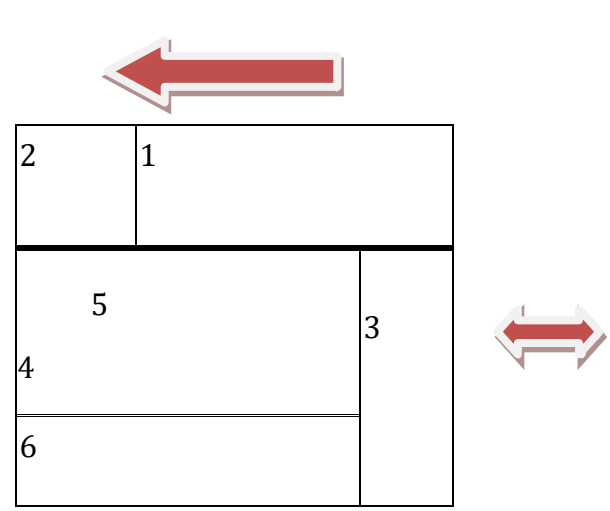
Conceituação do *corpus* da pesquisa e aspecto teórico-metodológico

O *corpus* de análise do artigo perpassa a elaboração de um modelo teórico de leitura para o Ensino Fundamental, do *Mangá Chobits digital nº2* criado pela CLAMP e distribuída no Brasil pela editora JBC, em 2003. Sua história acontece no século XXI e seu personagem principal é Hideki Motosuwa, um jovem estudante que se muda para a capital Tóquio, a fim de ingressar na universidade. Quando Hideki chega à grande cidade, descobre um mundo, no qual os avanços tecnológicos são uma realidade comum ao cotidiano. Dessa maneira, possuir um computador portátil, ou mesmo, ser o dono de um robô com aparência humana, os chamados persocons, é absolutamente normal. Nesse mundo, os persocons permeiam o viver dos indivíduos que os ensinam a realizar tarefas que vão desde a lavar os pratos, até acessar a internet, e inúmeras outras coisas mais. Hideki, também queria ter um persocon, mas devido a sua condição de estudante, não tinha muito dinheiro. Contudo, uma bela noite quando voltava para casa encontra uma persocon jogada no lixo. Como ela parecia estar em perfeitas condições, Hideki a leva para casa e a liga. Ao ligá-la o estudante percebe que a memória da persocon foi apagada e que ela parece ser da lendária serie dos Chobits (lenda urbana que se conta sobre persocons com a capacidade de desenvolver uma personalidade e ter sentimentos humanos). Como a robô fala constantemente a palavra Chii, Hideki a passa a chamar dessa forma. Assim, a história desse mangá perpassa as confusões, descobertas e incertezas que constroem os caminhos de Hideki e Chii que os levam a busca de informações para desvendar a origem da robô.

As atividades propostas foram pensadas com o intuito de fomentar práticas de leitura eficientes que situem o aluno como sujeito ativo histórico e social dentro da práxis pedagógica e que possam servir de inspiração para o uso de textos da chamada literatura de massa por uma escola que não somente reflete as formas ideológicas personificadas nos gêneros discursivos, mas as refrata criticamente.

Atividade 1 – Aspectos sócio-históricos do Gênero Mangá – aspectos de leitura

Diálogo com os alunos sobre as características do gênero Mangá que o diferenciam das HQs ocidentais, por meio das imagens abaixo



Figu
pg. 34

Figura 1 -Revista de Mangá: Chobits nº2 pg. 34

Ao pensarmos nas características dos Mangás podemos levantar algumas característica desse tipo de história em quadrinhos, de acordo com Coêlho (2012); 1) as personagens próximam-se da realidade social, já que desempenham papéis sociais

do passado, do presente e da perspectiva do futuro da cultura japonesa, podendo ser: samurais, dona de casas, vendedores, estudantes, robôs, magos com superpoderes etc. Portanto, não há o misticismos dos heróis americanos, ou seja, essas personagens apresentam traços humanos como o dualismo (convivem em seu ser e existem traços de bondade e de maldade) e não são imortais; 2) o público leitor influencia na sua escrita, podendo alongar as histórias ou reduzi-las, chegando, até mesmo, a terminá-las; 3) há uma linearidade temporal e cronológica, na qual o produtor do *Mangá*, chamado de *Mangaka*, elabora as histórias a partir do nascimento das personagens, passando pela sua adolescência, maturidade, velhice e até, evidenciando, a morte das mesmas. Tal procedimento, propicia uma visão geral da história, aproximando-a da vida cotidiana real, uma vez que o viver das personagens é verossímil, ou seja, é reconhecido como realidade possível; 4) a leitura das histórias é realizada da direita para esquerda, diferente da leitura da sociedade ocidental (esquerda para a direita); 5) sua impressão acontece em papel jornal e, geralmente, é feita de forma monocromática (em preto e branco) para baratear os custos de impressão; 6) os formatos dos balões são diferenciados, mas próximos dos convencionais americanos; 7) ênfase na expressão caricatural das personagens, com olhos acentuados e traços, ao mesmo tempo angélicas quanto sensuais, e personagens masculinas com rostos afeminados; 8) sobreposição dos quadros e o formato dos mesmos, possibilitam a ideia de movimento cinematográfico durante a sua leitura; 9) divisão em faixa etárias: *shounen* (garoto jovem) ,*shoujo* (garota jovem),o *gekigá*, que é uma corrente mais realista voltada ao público adulto, *seinen* para homens jovens e *josei* para mulheres.

Quadro 2:Apresentação das características do gênero Mangá – Estudo Dirigido

Questões	**Propósito da questão**
1) Você já leu mangá? Quais?	Investigar o conhecimento prévio dos alunos sobre o gênero.
1) Ao realizarmos uma comparação entre os Mangás e as HQs ocidentais, estabeleça os pontos de semelhança e diferença entre elas	Situar o aluno sobre as características dos Mangás por meio de uma comparação com as HQs ocidentais
3) Apesar dos Mangás serem transpostos para a língua portuguesa: como ocorre a sua leitura?	Discriminar o ato de ler os mangás pelo enfoque na sua leitura invertida em relação ao modelo de leitura ocidental
4) O mangá possui uma classificação baseada na faixa etária e no gênero do seu público leitor. Na sociedade japonesa essa classificação é muito evidente no momento e que cada leitor adquire o mangá específico para sua faixa etária e gênero. No Brasil, isso não acontece: há meninas	Possibilitar ao aluno refletir sobre os leitores do gênero mangá, verificando que o estilo dessa narrativa multimodal modifica-se para atender seu público alvo.

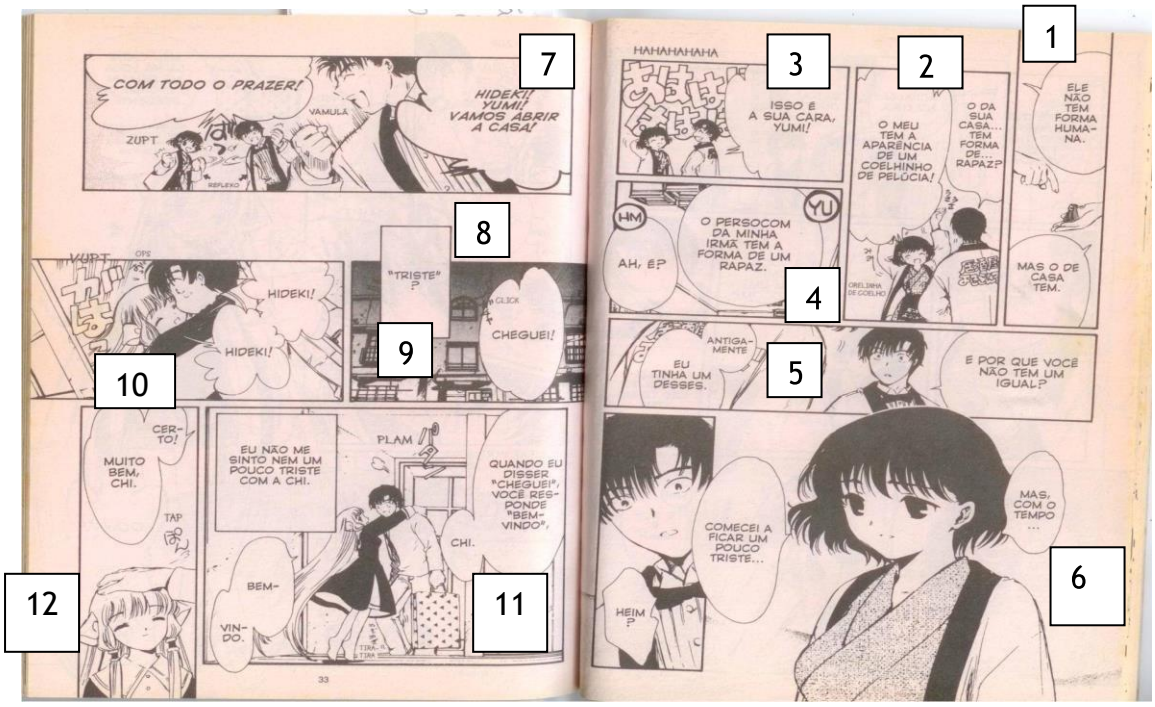
que leem shounen mangá, como por exemplo, “Os Cavaleiros do Zodíaco”. Levante algumas hipóteses sobre a existência dessa peculiaridade na nossa sociedade. Não se esqueça de argumentar a sua opinião	

A primeira parte da atividade destina-se à verificação dos conhecimentos prévios dos alunos em relação ao gênero mangá, como também, à realização de uma apresentação de seus aspectos sócio-históricos. Essa seção, também, destina- se a realizar com o corpo discente um estudo comparativo entre o Mangá e as HQs ocidentais.

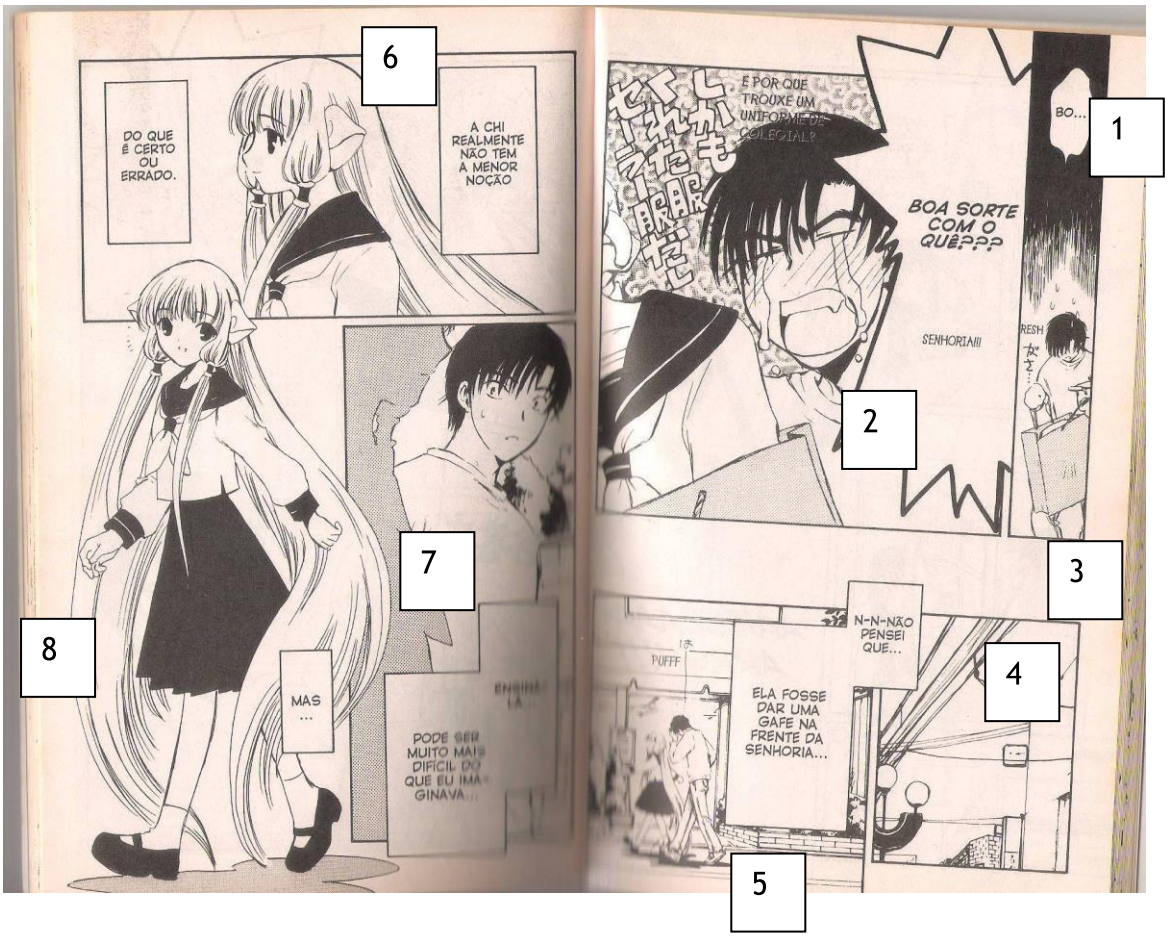
Atividade 2 – Leitura do Mangá Chobits nº2

Diálogo com os alunos para levantamento dos recursos multimodais presentes no gênero Mangá e análise de duas cenas.

Conversa entre Hideki e Yumi sobre a aparência dos persocons



Roupas para a Chii



Questões	Propósito da questão
1) Enumere a ordem de leitura das cenas, em conformidade com o gênero Mangá	Verificar a internalização do modelo de leitura do gênero Mangá
2) Quais são os elementos que estruturam a narrativa e a leitura do gênero Mangá?	O intuito é orientar os alunos a relacionarem a construção do significado a partir da estruturação da narrativa pela linguagem verbal e não-verbal.
3) Apresente o enredo das cenas expostas e caracterize as personagens em seus aspectos multimodais.	Novamente, a questão envolve aspectos multimodais e, além disso, instiga posicionamentos reflexivos dos leitores sobre os valores sociais disseminados pelas personagens em sua fala, vestimentas, atitudes, formas de pensar e de agir que influenciam os leitores.
4) As figuras de linguagem manifestam-se somente na linguagem verbal? Será que as imagens podem ser mecanismos expressivos com essa finalidade?	Desmistificar o uso linguístico das figuras de linguagem por meio da reflexão crítica sobre o processo de significação em gêneros multimodais.
5) Na narrativa do mangá Chobits aparece a temática do uso dos persocons, computadores com aparência humana. Há posicionamentos distintos sobre essa questão o de Hideke, o da Yume e o da própria Chii. Apresente-os e argumente sobre em qual perspectiva suas ideias	O aluno é convidado a assumir a posição de sujeito, que é uma das características do ensino da língua na perspectiva do multiletramento. Além disso, precisará desenvolver habilidades argumentativas para dissertar sobre assunto escolhido em relação às várias semioses presentes no excerto.

enquadram-se.	
6) Elabore uma história de mangá com uma temática do cotidiano. Você pode utilizar algum recurso tecnológico para realizar essa atividade.	Mais uma vez, o aluno tem a oportunidade de ganhar voz e argumentar a respeito de seus posicionamentos. Para finalizar a proposta, ainda terá que retomar todos os conceitos abordados ao longo do processo de prática de leitura e escrita, a partir de sua produção. Além disso, reforça-se a noção de que a linguagem verbal é um dos componentes que podem ser apreciados no ato de leitura e, por isso, é importante aprender a observar e compreender todas as linguagens.

O *Mangá* constitui-se em uma narrativa icônico-verbal, multimodal que utiliza uma linguagem verbal e não-verbal para que o leitor possa tecer interpretações e compreender os significados das suas histórias. Dessa forma, não pode ser vista apenas como um emaranhado de quadros, balões e personagens que encenam em um mundo ficcional, com uma linguagem simples e fácil.

As atividades propostas nos fazem refletir sobre as seguintes questões: 1) as histórias perpassam o mundo real dos leitores que são influenciados e influenciadores das ideologias expostas pelos estereótipos das personagens, que nada mais são, que reflexos do agir, do pensar, do ser e do existir do mundo real; 2) Será que a escola como instituição do saber letrado não percebe isso? 3) Será que os leitores refletem sobre o que leem?

Essas indagações circundam a elaboração desse artigo e pelo acreditamos somente seremos multiletrados, como a leitura desse tipo de texto pede, quando tivermos uma escola que traga, realmente, a vida na escola e a escola na vida por meio da utilização, sem preconceitos, sem estereótipos, dos textos da chamada literatura popular.

Considerações Finais

Este artigo se propôs a apresentar um trabalho teórico-metodológico de leitura do gênero *Mangá Chobits digital*. A proposta tem como foco pensar em práticas de ensino e aprendizagem de leitura e escrita que propiciem a possibilidade do uso da língua e, situações, nas quais os alunos possam posicionar-se de forma crítica. A partir das discussões do referencial teórico, as concepções de letramento autônomo e ideológico formuladas por Street (2013), permitiu intensificar a discussão da

importância que a adoção de eventos de letramentos possui em situações de sala de aula. Para tanto, foi apresentado o referencial e todo processo teórico-metodológico, explicando o intuito e a funcionalidade da proposta.

Diante disso, a intenção foi demonstrar uma forma de trabalhar a língua portuguesa com os alunos, por meio da simbolização de seu cotidiano social e existencial, já que a didatização de gêneros multimodais ocorre, primeiramente, para explorar outras formas de ensinar e aprender em uma escola obsoleta e rebuscada, unicamente, pelo ensino tradicionalista da linguagem verbal. O uso pedagógico das multimodalidades de leitura permite uma prática lúdica, dinâmica e de temática variada, o que possibilita aos educadores um mecanismo promovedor de uma *práxis* pedagógica significativa.

A fim de disseminar a utilização e a didatização no ambiente escolar do gênero *Mangá digital*, acredita-se que também é possível evidenciar que esse tipo de enunciado possui um discurso dialógico e instigante, pois tanto o aluno quanto o professor têm a chance de trabalhar a linguagem a partir de seus lugares sociais, ou seja, participar de uma prática de leitura em seu contexto sociocultural, histórico, econômico e real. Dessa forma, o artigo cumpre seu papel de apresentar uma maneira possível e concreta de desenvolver eventos de letramentos em sala de aula.

Referências bibliográficas:

Acevedo, J. (1999). *Como fazer histórias em quadrinhos?* São Paulo: Global.

Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Barbiere, D. (2004). *Los lenguajes del cómic*. Barcelona: Paidós.

Brasil. Secretaria da Educação Fundamental. (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos: língua portuguesa*. Brasília.

Bronckart, J.P. (2003) *Atividades de Linguagem, textos e discursos*. São Paulo: Editora da PUC.

Coêlho, C.T. (2012). *Mangá: aspectos sócio-históricos, discursivos e multimodais*. (Dissertação de Mestrado). Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Londrina.

Dionísio, A. P. (2006). Gêneros multimodais e multiletramento. In A. M. Karwoski, B. Gaydeczka, & K. S. Brito (Orgs.), *Gêneros textuais: reflexões e ensino* (pp. 131-144). Rio de Janeiro: Lucerna.

Dolz, J., Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In B. Schneuwly, & J. Dolz, *Gêneros orais e escritos na escola.* Tradução Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Kleiman, A. (2008). *Letramento e formação do professor: práticas discursivas, representação e construção do saber*. Campinas: Mercado das Letras.

Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication.* New York: Oxford University Press.

Luyten, S. B. (2001). Mangá: *O poder dos quadrinhos japoneses.* São Paulo: Hedra.

Mangá Chobits. Shigatsu Tsuitachi. CALMP, 2003.

Moita-Lopes L. (2004). O letramento como prática social. São Paulo: Contexto.

Oliveira, M. S., & Kleiman, A. B. (Orgs.) (2009). *Letramentos múltiplos: agentes, práticas, representações*. Natal/RN: EDUFRN. PEIRCE, C.S. Semiótica. Rio de Janeiro: Perspectiva, 1972.

Rojo, R. (2009). *Letramentos Múltiplos, escola e inclusão social*. São Paulo: Parábola.

Street, B. V. (2003). *Literacy in theory and practice.* London: Cambrige University.

Vygotsky, L. (2003). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

SIMPÓSIO

45

A EDUCAÇÃO INCLUSIVA: A MÍDIA E SEUS INDICADORES

Carmem Jená Machado Caetano
Universidade de Brasília (UnB), do Instituto de Letras e do Programa de Pós-Graduação em Linguística. carmemjena@gmail.com. Brasília, Brasil.

Resumo:

Nesta comunicação, apresento por meio das categorias da discursividade e da intertextualidade e, ainda pelo sistema de transitividade seguindo a Gramática Sistêmico-Funcional (Halliday e Matthiessen, 2004) texto do gênero notícia acerca da legislação educacional brasileira vinculados pela mídia com objetivo de debater a inserção de pessoas com deficiência no ensino regular, marcada pelos discursos de inclusão. A aceleração de inclusão de pessoas deficientes no sistema educacional regular no Brasil operada nas últimas décadas coloca à linguística um conjunto de questões que são simultaneamente teóricas e metodológicas na análise das desigualdades sociais no ensino de Língua Portuguesa. A preocupação aqui é também combater os discursos que hipoteticamente valorizam uma forma de ensino de língua materna como um bem em sim mesmo e que de fato vem sustentando a ideia da competição e da diferença, legitimando mecanismos sociais excludentes e exacerbando a ideologia da competitividade. Os resultados foram obtidos por meio de pesquisa documental. Nosso aparato teórico é a Análise de Discurso Crítica (Fairclough 2001, 2003, 2010) bem como com as formas de representação de atores sociais sugeridas por van Leeuwen (1997, 2009). As conclusões a que cheguei mostra que a escola enquanto instituição social que regula o ensino da língua está inserida num quadro em que prevalece o modelo neoliberal de relação Estado-sociedade que tem inúmeros desafios e que não pode se eximir de refletir sobre a inclusão escolar daqueles que estão à margem da sociedade para que ela não só signifique ou assegure inclusão social das pessoas com deficiência mas que também compreenda as possibilidades e desafios da educação dos/as alunos/as com deficiência que não se esgotam no âmbito da escola e das políticas públicas; mas que se entenda a educação como uma mediação fundamental para a constituição da vida dessas pessoas que é também um espaço de exercício de direitos e de interações significativas que sempre são mediadas pela linguagem.

Palavras-chave

Discurso; Inclusão; Mídia.

Palavras Iniciais

Começo por lembrar que no Brasil, no ano de 2015, a Lei Brasileira de Inclusão é aprovada por unanimidade no Senado Federal depois de 12 anos em tramitação no Congresso Nacional. A aprovação do Estatuto da Pessoa com Deficiência – Lei Brasileira de Inclusão –, que resultará em uma série de mudanças na vida de milhões de pessoas com deficiência no país, depende ainda de sanção presidencial para entrar em vigor. Temos o que comemorar. No entanto, apenas um primeiro passo foi dado, pois as ações no campo da educação especial embora tenham aumentado, ainda estão longe de serem consideradas satisfatórias no que diz respeito a forma como encaramos a inclusão de pessoas deficientes nas escolas brasileiras. A compreensão da própria ideia de inclusão e das formas que as políticas inclusivas assumem está estreitamente relacionada ao modo como se caracteriza a dinâmica social.

O fato é que esta pesquisa emergiu de um evento ou de prática social contextualizada a partir da observação da circulação de uma série de reportagens em diferentes âmbitos midiáticos que tratavam do tema da inclusão social das pessoas com deficiência no nosso país e de seus efeitos econômicos. A divulgação de notícias, reportagens e outros tipos de mensagens vem ocupando um espaço cada vez mais amplo nos diversos veículos de comunicação em massa. Por inclusão, entendo que esta é muito mais do que um paradigma educacional, considero-a uma prática social ampla e complexa; tomo inclusão como um princípio de organização da sociedade, propulsionado pela lógica neoliberal, postura essa assumida por autores, como Thoma e Hillesheim (2011) e Lopes e Hattge (2009). Nesse sentido, trago para o centro do debate o papel da mídia que com seus indicadores tem prestado um desserviço para a discussão do processo de inclusão de pessoas deficientes no sistema educacional regular no Brasil operada nas últimas décadas. Essas demandas colocam à linguística um conjunto de questões que são simultaneamente teóricas e metodológicas na análise das desigualdades sociais no ensino brasileiro. A preocupação aqui é também combater os discursos que hipoteticamente valorizam e perpetuam práticas excludentes nas instituições de ensino como se fossem condutas dignas de apoio, mas que considero que venham fomentar e sustentar a ideia da competição e da diferença, legitimando mecanismos sociais excludentes e exacerbando a ideologia da competitividade e da racionalidade que coloca em movimento os discursos da

inclusão, com o propósito de compreender sua mecânica e discutir seus efeitos de verdade.

A contribuição da Linguística por meio da ADC:

A preocupação com problemas educacionais por linguistas não é de hoje. Só para recordar, cito um dos fundadores da sociolinguística quantitativa, Labov (1972) que escreveu uma crítica contundente no final dos anos 1960 da noção, então prevalente, de que os falantes que não utilizavam a `norma padrão' da linguagem eram de alguma forma linguisticamente deficientes; e Gumperz e Hymes, figuras fundadoras do paradigma da "etnografia da comunicação", estavam escrevendo a partir da década de 1970 sobre como a linguagem interagia com as desigualdades sociais, em contextos escolares e não-escolares (Cazden, Hymes, & John, 1972; Gumperz, 1986; Gumperz & Hymes, 1986; Hymes, 1980). O que me leva a perceber que o interesse pela área educacional não é nenhuma novidade nos estudos linguísticos. No entanto, creio que grupos de pesquisadores/as da linguística estão agora a tomar um conjunto comum de metas, pelo menos, na linha teórico-metodológica da Análise de Discurso Crítica, doravante ADC, mais sistematicamente alicerçados/as em estudos culturais que procuram combinar a análise sistemática da linguagem com outras utilizações de semioses adotando estudos de caráter etnográfico-discursivo com agendas muito próximas das ciências sociais críticas, a fim de desenvolver estudos sobre educação que também sejam investigações sobre a vida contemporânea. Trabalhos em que demostram interesses em saber como nos envolvemos uns com os outros; como aprendemos em grupos; como desenvolvemos, (re) construímos identidades; oprimimos e resistimos à opressão sem mencionar trabalhos investigativos acerca dos efeitos midiáticos em textos.

Alguns trabalhos em linguística (como Caetano, 2004, 2009, 2017) já argumentavam que perspectivas críticas requerem atenção ao discurso, ao uso da língua, aos efeitos dos textos midiáticos, enfim, aos mundos sociais que ambos pressupõem e que devemos prestar atenção analiticamente sobre informações e debates dentro da Teoria Social Crítica. Em verdade, vários/as autores/as se preocupam com a contribuição da análise de discurso, desenvolvendo estudos em que os quadros de

análise são válidos para interpretação do nosso mundo na modernidade tardia, como por exemplo James Gee, Norman Fairclough e Gunther Kress, só para citarmos três grandes expoentes.

Minha escolha por Norman Fairclough se justifica pelo estudo que o autor faz levando em consideração a forma capitalizada do mundo em que vivemos. Para o britânico e seus/suas colaboradores/as Lilie Chouliaraki, Isabella Fairclough, entre outros, a Análise Crítica de Discurso é um programa de pesquisa que nos fornece um aparato metodológico baseado na ADTO (Analise de Discurso Textualmente Orientada). O quadro da ADC é baseado em leituras de teoria social e linguística sistêmica que apresenta um esquema de três partes de análise: de texto (acerca de, palavras e unidades frasais), prática discursiva (eventos comunicativos e sua interpretação) e prática social (processos de toda a sociedade). A ADC é alicerçada pelo seu posicionamento frente à questões de poder e da injustiça social na agenda dos estudos da linguagem.

Estudos acadêmicos em Análise Crítica de Discurso tem o potencial para intervir nos debates educacionais porque podem desvendar discursos poderosos de educação e na educação por meio da crítica que por sua vez pode fornecer '*insights*' sobre questões de aprendizagem e transformação social nesses contextos. Como praticantes da ADC, também é importante oferecer aos /às educadores/as resultados de pesquisa que podem servir como convite para examinar criticamente práticas discursivas que são envolventes e sedutoras. Concluo esta seção, afirmando que a importância da Análise Crítica de Discurso que é uma teoria, mas também, é um instrumental metodológico capaz de servir para a análise não só do que é dito ou escrito, mas do que é deixado de fora; não apenas do que está presente no texto, mas do que está ausente**.**

Análise de Discurso Crítica

Parto do conceito de discurso, do referencial teórico da Análise de Discurso Crítica, na versão de Norman Fairclough (1989/2001; 1992a; 1995; 2003; 2006), e Chouliaraki e Fairclough (1999). Discurso aqui é conceituado como o uso da linguagem em práticas sociais, o qual pode ocorrer tanto como parte das atividades nas práticas ou como sua

representação. Fairclough sugere uma relação dialética entre discurso e estrutura social, mediada pelas práticas sociais. Com base no pensamento de Foucault (1972), Fairclough (1992) discute a natureza constitutiva do discurso na prática social e seu papel nas lutas sociais. Para Fairclough "as relações sociais estão cada vez menos sendo determinadas pelas normas da tradição do que pelo interesse, à medida que ocorre uma dominação da vida cotidiana pelos sistemas peritos", o que faz com que as pessoas procurem controlar reflexivamente, por meio de cálculos e assimilação de conhecimentos, como elas devem viver, que estilo de vida ou política de vida devem trilhar na modernidade tardia. Conforme Chouliaraki e Fairclough (1999, pp. 81-82), "o processo de globalização une efeitos contraditórios, pois abre sem precedentes as bases para um sujeito verdadeiramente universal onde as pessoas compartilham experiências em diversas partes do mundo", ao mesmo tempo em que oferece recursos para a diferenciação e fragmentação da subjetividade.

Para a ADC o ensino e a aprendizagem são mediadas por estruturas e eventos e estão inseridos de forma particular através de ordens de discurso. Ordens do discurso que são compostas por gêneros, discursos e estilos ou "formas de interagir", "formas de representar" e "modos de ser". Tentarei incorporar a visão da aprendizagem para a versão da ADC que tem sido trabalhada em (Chiapello & Fairclough, 2002; Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 2000a, 2000b, 2001, 2003; Fairclough, Jessop & Sayer, 2003) pois, nesses estudos são abordadas questões acerca da aprendizagem de forma indireta.

Diante disso, não posso deixar de refletir sobre a questão da ontologia social para o entendimento da importância da linguagem. Parto do princípio de que ambos, estruturas sociais e eventos sociais são partes reais do mundo social que têm de ser analisados separadamente, bem como em termos da sua relação uns com os outros, numa posição de dualismo analítico (Archer, 1995; 2000; Fairclough et al, 2004). Segundo Fairclough (2003), as estruturas sociais são entidades abstratas. Podemos pensar em uma estrutura social como uma estrutura econômica, um sistema de classe social ou de parentesco, ou ainda uma linguagem como a definição de um potencial de um conjunto de possibilidades. No entanto, a relação entre o que é estruturalmente possível e o que realmente acontece, entre as estruturas e os acontecimentos, é um problema complexo segundo o autor. Os eventos não são de modo algum simples ou

os efeitos das estruturas sociais fáceis de serem constatados. Sua relação é mediada por intermédio de entidades organizacionais entre estruturas e eventos e a isso o autor chama de práticas sociais. Exemplos seriam práticas de ensino e práticas de gestão em instituições de ensino. As práticas sociais podem ser pensadas como formas de controlar a seleção de certas possibilidades estruturais e a exclusão de outras, e a retenção dessas seleções ao longo do tempo em áreas particulares da vida social.

Minha preocupação é destacada neste ponto, pois creio não ser possível ignorar o risco cada vez mais proeminente de que, num contexto neoliberal, a educação inclusiva seja tomada pela perspectiva econômica do Estado e tratada como uma estratégia para se eliminar serviços de educação especial, já constituídos, configurando menos serviços a ser prestado pelo Estado, já que todos/as os/as alunos/as, com deficiência ou não, devem estar nas mesmas salas de aula.

Com o favorecimento da racionalidade neoliberal como a busca de maior eficiência na educação, menor custo e maior acesso, constitui-se uma realidade em que podemos ver as questões específicas do campo da deficiência serem silenciadas, na perspectiva de uma escola para todos/as, e a educação a que as pessoas com necessidades especiais têm direito ser reduzida ao acesso e permanência garantidos na sala de aula do ensino regular, sendo isso o suficiente. Parece-me que a política de educação inclusiva não pode ser reduzida a esta racionalidade descrita e por isso mesmo, insisto na necessidade de a partir dos estudos de discurso e práticas sociais, como preconizadas na ADC.

Segundo Ferreira e Ferreira (2007, p. 33) é de longa data que a educação nacional vem mostrando o quanto necessita de mudanças para atender a todos/as alunos/as, garantindo o desenvolvimento escolar destes/as, e como, nesse sentido, a vontade política para enfrentar um programa em favor das transformações de qualidade tem sido preterida pela opção por políticas que, a um custo que não exija ampliação significativa da participação da educação na renda nacional e no orçamento público são alocados a todo momento.

Pesquisas em ADC não partem de meros interesses acadêmicos de reflexão, mas ao contrário se justificam por investigar a linguagem no seu uso e em contextos situados que envolvam poder e ideologia. Como diria Wodak (2004, p. 225), a ADC defini-se

pela motivação de investigar criticamente como a desigualdade social é expressa, sinalizada, constituída, legitimada pelo uso do discurso. Assim, temos que o suporte científico oferecido pela ADC, para questionamentos de problemas parcialmente discursivos relacionados ao poder, envolve o trabalho com textos, em qualquer modalidade (orais, sonoros, escritos, visuais) e sob qualquer forma (entrevistas, reportagens, legislações).

Chouliaraki e Fairclough (1999) e Fairclough, Jessop e Sayer (2002) buscam operacionalizar a ontologia que orienta a ADC para o entendimento da vida social como um sistema aberto e a noção de mundo social como constituído de redes de práticas articuladas. As práticas são constituídas na vida social, nos domínios da economia, da política e da cultura, incluindo a vida cotidiana. Práticas sociais em ADC, são conceituadas como caracterizadas pela articulação de discurso, relações sociais, fenômeno mental (crenças, valores, desejos, ideologias) e atividades materiais. Desta forma, o discurso é um elemento social em todos os níveis.

A linguagem pode ser considerada como estruturas sociais abstratas. O uso da linguagem define um certo potencial, certas possibilidades, e exclui outras que seriam possíveis, certas formas de combinar elementos linguísticos e outros não. No entanto, o discurso entendido como elemento de textos em acontecimentos sociais não deve ser entendido como simplesmente os efeitos dos potenciais definidos pela linguagem. É preciso reconhecer entidades organizacionais intermediárias como formadas por elementos linguísticos em redes de práticas sociais imbricadas em ordens de discurso (ver Chouliaraki & Fairclough, 1999; Fairclough, 1992). Uma ordem do discurso é uma rede de práticas sociais em que a linguagem emerge. Segundo Fairclough, os elementos de ordens de discurso não são coisas como substantivos e frases (elementos de estruturas linguísticas), mas discursos, gêneros e estilos. Esses elementos e suas combinações particulares ou a articulação desses elementos, selecionam certas possibilidades definidas pelas línguas e excluem outras, eles controlam a variabilidade linguística para determinadas áreas da vida social. Assim, as ordens de discurso podem ser vistas como a organização social e controle da variação linguística.

Há ainda um ponto para a ressaltar que é como passamos de estruturas abstratas em direção a eventos concretos, isso porque torna-se cada vez mais difícil estudar o uso

que se faz da língua separada de outros elementos sociais. Na terminologia de Althusser , a linguagem torna-se cada vez mais sobredeterminada por outros elementos sociais. Ao nível das estruturas abstratas, podemos falar mais ou menos sobre a linguagem, mais ou menos, porque as teorias funcionais da linguagem percebem que até mesmo as gramáticas de línguas são formas socialmente construídas (Halliday , 1978) ou a maneira como definimos as ordens das marcas de discurso.

Claro que, a este nível intermediário estamos a lidar com uma maior determinação do uso da linguagem por outros elementos - ordens sociais do discurso são a organização e controle social da variação linguística e seus elementos (discursos, gêneros, estilos) não são correspondentemente a categorias puramente linguísticas, mas as categorias que atravessam a divisão entre linguagem e não linguagem, semioses como elementos das práticas sociais. Quando entendo os textos como elementos de eventos sociais, a sobredeterminação da linguagem por outros elementos sociais torna-se mais clara. Baseada nos estudos de Fairclough entendo que *Textos* não são apenas efeitos das estruturas linguísticas e ordens de discurso, mas também são efeitos de outras estruturas sociais e de práticas sociais em todos os seus aspectos, por isso, torna-se difícil separar os fatores que determinam textos.

Muitos/as autores/as, de vários campos do conhecimento, têm se debruçado sobre as características da sociedade atual, apontando as diferentes tendências que nela convivem. Segundo Goés e Laplane (2007, p. 23):

> O amplo acesso à informação, os avanços tecnológicos, os sofisticados recursos de comunicação , a homogeneização promovida por certos aspectos do processo de globalização, o crescimento da distância entre as parcelas da população incluídas no mundo do consumo e aquelas dele excluídas, o esfacelamento das vidas das comunidades e a emergência do individualismo como valor generalizado que se sobrepõe à solidariedade é a compreensão de alguns desses traços.

Nesse cenário, em virtude das condições como a exacerbação das desigualdades, a discussão sobre a inclusão de alunos/as especiais na escola regular assume um

aspecto peculiar que acredito possa se beneficiar das contribuições da ADC. Um benefício elementar pode ser focalizar nossa atenção para a repercussão de ações políticas que sempre dependem fortemente de mudanças sociais, de "reformas", e que em uma sociedade capitalista sempre são orientadas para o mercado, por outro lado podemos elencar como posto que vivemos em uma era de interconectividade econômica globalizada, aumentando as desigualdades e as crescentes divisões culturais e políticas, dentro e entre as nações e que vivemos em um tempo em que os debates sobre a educação parecem ter alcançado uma projeção pública incomparável.

Ainda acerca do cenário demonstrado por Goés e Laplane (2007, p.23), as autoras alertam que se por um lado o sistema escolar alinha-se com a legislação internacional no que se refere à inclusão e com as posturas mais avançadas em relação aos direitos sociais, o mesmo não ocorre quando se percebe ações limitadas no sentido de viabilizar concretamente políticas inclusivas. Para as autoras:

> As dificuldades e os desafios postos pela inclusão escolar são das mais variadas ordens e estão ligados à organização da nossa sociedade, os valores que nela prevalecem, as prioridades definidas pelas políticas públicas, aos meios efetivamente disponibilizados para a implementação dessas políticas, aos fatores relacionados à formação de docentes, às questões de infra-estrutura *(sic)* e aos problemas vinculados `a especificidade das diferentes condições que afetam o desempenho acadêmico e a formação pessoal de sujeitos que apresentam deficiências ou outras características que os introduzem na categoria de alunos especiais. (2007, p. 24).

Lembro também que as últimas décadas foram marcadas por uma volatilidade política e econômica e que os estudos interdisciplinares contribuem para a percepção que vivemos em um tempo em que as questões da inclusão precisam prestar atenção não só em noções como identidade (embora cruciais) mas, também, em investigações acerca de poder e ideologia para tornarem mais claras as reflexões sobre educação na modernidade tardia. Além disso, o panorama intelectual mais amplo de nossa era é um desafio em curso dentro de um paradigma de incertezas sobre as bases para o conhecimento e os motivos para uma ação eficaz. Outra contribuição da ADC para as pesquisas inclusivas pode ser a de divulgação de resultados investigativos que salientam uma reconsideração da relação entre conhecimento e ação de análises das dificuldades e desafios, numa perspectiva de discussão que dimensione a inclusão não

apenas como um fenômeno escolar ou de aprendizagem em que bastaria que se tomassem medidas de implementação de uma série de prescrições pedagógicas, mas acredito que deva ser entendida como um conceito que possa ser situado no contexto social e político mais amplo.

Desta forma, como analista de discurso crítica penso que precisamos, ambos, analistas da linguagem em seu aspecto social e atores sociais envolvidos na dinâmica do trabalho com a inclusão, atender a necessidade de lidar com maior complexidade, em condições de maior incerteza, com o cuidado de agirmos em direção a compromissos éticos de análises de questões de poder, e ideologia por meio do estudo da linguagem, de textos (falados ou escritos) que sempre envolvem ações políticas e, ainda que devemos indagar sobre o que podemos eu/nós fazer/fazermos para compreender e mudar o mundo da perspectiva da educação inclusiva? Como podemos agir para "aplicar" nossas pesquisas em prol de mudanças significativas em relação a educação especial brasileira?

Estas são perguntas insistentes na pesquisa em educação, em linguística e para analistas críticos de discurso, além é claro, para uma gama de disciplinas acadêmicas tradicionais (Bauman, 1997). Em um momento de crise, quando as teorias gerais e “prestigiosas" com suas metodologias de décadas passadas já não parecem adequadas para a compreensão de nossa globalizacão com suas circunstâncias diversificadas, quando o otimismo sobre soluções para problemas sociais está em declínio (Rorty, 1989), fica mais evidente compreender a necessidade de investigações por meio de pesquisa de linguagem com perspectivas críticas. Minha intenção é fornecer contribuições na tentativa de focalizar a educação inclusiva de pessoas com necessidades especiais em suas relações com a sociedade, bem como, manifestar minha preocupação prospectiva e propositiva. Não se trata, portanto, de expor críticas como um fim em si, mas demostrar interesse e desejo de mudança social.

Postura Teórica e Metodologia:

Como material de análise, escolhi um artefato contemporâneo: uma notícia. A matéria escolhida fora veiculada durante curto espaço de tempo em um jornal on-line

brasileiro. Antes de realizar uma análise da materialidade linguística do texto, o que pretendo é lançar um olhar que problematize sua mensagem, a saber: **"Associação argumentou que obrigação inviabiliza atividade das escolas."**

Nesse sentido, convém mencionar que, com Charaudeau (2006, p. 132), tomo a noticia jornalística como um conjunto de informações que se relaciona a um mesmo "espaço temático", tendo um caráter de novidade, proveniente de uma determinada “fonte'' e podendo ser diversamente tratado. Para o autor, um mesmo espaço temático significa “que o acontecimento, de algum modo, é um fato que se inscreve num certo domínio do espaço público, e que pode ser reportado sob a forma de um minicurrículo” (Charaudeau; p: 132).

Entendo esse gênero não só como elemento que pode auxiliar no trabalho discursivo, mas como uma pedagogia, um conjunto sistemático de significados que criam, por meio da linguagem, representações do mundo. A notícia ensina, por exemplo, como se comportar diante de determinada situação. Mais do que analisar o gênero notícia como prática discursiva, tenho a intenção de relacioná-la ao terreno epistemológico, o solo que possibilita falar, nesse momento histórico, dessa maneira.

A escolha pela pesquisa documental da referida notícia tornou-se uma técnica decisiva para o trabalho de investigação. A pesquisa documental é aquela realizada a partir de documentos, contemporâneos ou retrospectivos. Na pesquisa documental realizada, também houve consulta em fontes como leis, projetos de lei, ofícios, discursos, depoimentos orais e escritos em documentos informativos.

Os resultados foram obtidos por meio de pesquisa documental, mas não só. Usei também a Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 2001, 2003, 2010) enquanto ferramenta de análise bem como com as formas de representação de atores sociais sugeridas por van Leeuwen (1997, 2009). A fim de realizar uma análise inicial, utilizarei a Linguística Sistêmico-Funcional (doravante LSF) que considera que o texto está no contexto, visto que estão inter-relacionados, “na medida em que as variáveis do contexto de situação atuam sobre a sua configuração linguística” (Fuzer & Cabral, 2014, p. 27).

Holofotes nas Análises

O Estatuto da Pessoa com Deficiência por meio da Lei n. 13.146/2015 possui como um dos seus objetivos assegurar que as pessoas deficientes sejam incluídas em todas as esferas sociais. Em seu art. 28, há menção da exigência de que todas as escolas, inclusive as privadas, matriculem todas as pessoas que as procurem, independentemente de terem alguma deficiência ou transtorno, sendo vedada a cobrança de valores adicionais nas mensalidades, anuidades ou matrículas. Não concordando com tal decisão, a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino, doravante, Confenen, acionou o poder judiciário brasileiro contra a promulgação da lei, mais especificamente contra o texto do art. 28 supracitado com a alegação de que o artigo não seria constitucional na medida em que o entendimento era o de que não cabia ao Governo repassar às entidades privadas a obrigação de matricular "qualquer" aluno. Além disso, segundo os representantes da Confenem, os custos para a capacitação de professores/as e para a adequação da estrutura da escola são muito altos.

Entretanto, os Ministros do Supremo Tribunal Federal (STF) entenderam que, "embora o serviço público seja livre à iniciativa privada, independentemente de concessão ou permissão, isso não significa que os agentes econômicos que o prestam possam atuar ilimitadamente ou sem responsabilidade" (Brasil, 2016).

A mídia ao tomar conhecimento da discussão resolveu divulgar tal decisão. Para os fins deste trabalho, opto por apresentar a notícia apresentada no *G1* – O portal de notícias da Globo – um dos jornais online de maior circulação no Brasil e com grande repercussão internacional. O Jornal disponibilizou, no dia 9 de junho de 2016, a matéria intitulada "**Supremo mantém lei que obriga escolas privadas a receber deficientes".**

O gênero textual notícia, disponível em meio eletrônico, foi escolhido por ser bastante produtivo uma vez que o que Charaudeau (2006, p. 221) diz se referir ao princípio da objetivação e deve propor ao mesmo tempo um questionamento sobre o fenômeno tratado. Desta forma a notícia consiste em asserções categóricas autoritárias que a mídia faz sobre os eventos, mesmo que, aparentemente, elas sejam abertas a várias interpretações. Com o alicerce teórico e metodológico já discutido,

apresento por meio das categorias da discursividade e da intertextualidade e, ainda pelo sistema de transitividade seguindo a Gramática Sistêmico-Funcional (Halliday & Matthiessen, 2004) fragmentos do texto em anexo que tem como foco a inclusão do ponto de vista da legislação educacional brasileira vinculado pela mídia com objetivo de debater a inserção de pessoas com deficiência no ensino regular, marcada pelos discursos de inclusão.

Interdiscursividade

Segundo Fairclough (2001, p. 136), interdiscursividade é a "configuração de convenções discursivas que entram na produção de um texto", ou seja o foco não está em outros textos, mas sim nas convenções discursivas. Estas não podem ser analisadas como se estivessem em um vácuo social. O conceito de interdiscursividade alinha-se à concepção de que os discursos se relacionam a outros discursos. Um discurso traz, em sua constituição, outros discursos, é tecido por eles, seja pelos já ditos, em um dado lugar e momento histórico, seja por aqueles a serem ainda produzidos. Ao visualizar a notícia em análise, é possível problematizar um aspecto emblemático no tempo presente e que denominarei de "espetaculização" da diversidade - sua produção e seu consumo simbólico a partir da linguagem midiática. Vejamos o fragmento abaixo:

"Como uma escola vai se preparar para receber todo e qualquer portador de necessidade especial, sem saber quantos vai receber, quais vai receber e se vai receber. Será um bipolar? Será alguém com síndrome de Down? Com síndrome de pânico? Será alguém com microcefalia?"

Para Augé (1997, p. 186) a mídia constrói a "espetaculização do mundo, que nos habitua insensivelmente a só nos relacionar com o mundo e com os outros por imagens". A expressão 'imagens'' aqui deve ser entendida de forma expandida semanticamente a discursos. Discursos que nos sugerem como viver nossas vidas, como devemos enxergar o "outro". O autor da notícia vinculado no G1 utiliza-se da citação direta da voz de um especialista, no caso uma instituição, a Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenen), para desviar a atenção para o

que estou nomeando como espetaculização ao fazer várias perguntas como *Será um bipolar? Será alguém com síndrome de Down? Com síndrome de pânico? Será alguém com microcefalia*?" com a intenção de problematizar como um ''blefe'' de jogador de pôquer. O uso da repetição de frases interrogativas, transforma o aleatório em fatalidade, faz coincidir duas lógicas em princípio estranhas uma à outra, obrigando o/a leitor/a a pensar nessa coincidência trágica que descreve o conflito entre a paixão e a razão no que se refecer à inclusão das pessoas com necessidades especiais.

Intertextualidade

A intertextualidade refere-se a presença explícita ou implícita de elementos de outros textos em relações intertextuais. Kristeva (1986, p. 39) observa que a intertextualidade implica "a inserção da história em um texto e deste texto na história" e Fairclough (2001, p. 134) nos explica que o Kristeva quer dizer com isso é que "um texto responde, reacentua e retrabalha textos passados, e, assim fazendo, ajuda a fazer história e contribui para processos de mudanças mais amplos, antecipando e tentando moldar textos subsequentes". Em verdade, o texto como um todo é construído por aquilo que Fairclough denominaria de Intertextualidade manifesta, momento em outros textos estão expressamente presentes no texto sob análise: eles estão "manifestamente" marcados ou sugeridos na superfície textual. Vejamos alguns exemplos:

*"À escola não é dado escolher, segregar, separar, mas seu dever é ensinar, incluir e conviver. Ademais, o enclausuramento em face do deficiente furta o colorido da vivência cotidiana, privando-nos da estupefação diante do que se coloca como novo e como diferente", afirmou.*Neste fragmento, temos a inserção da voz de um especialista, trata-se de um discurso relatado em que o autor do texto apoia-se na operação de demarcação, produzindo prova de um certo posicionamento, nesse caso, de um posicionamento de autoridade. Trata-se da voz de um Ministro do Supremo Tribunal de Justiça da mais alta corte judicial do país, o ministro Edson Fachin. Contudo, logo no próximo parágrafo outra citação literal é feita. Vejamos:

"Não pode o Estado cumprimentar com o chapéu alheio. Não pode o Estado, se é que vivemos em uma Constituição democrática, compelir a iniciativa privada a fazer o que ele não faz, porque a obrigação principal é dele quanto à educação. Em se tratando de mercado, a intervenção estatal deve ser minimalista. A educação é

dever de todos, mas é dever precípuo do Estado. A abertura à iniciativa privada deveria ser subsidiária", afirmou. (Pronunciamento do ministro Marco Aurélio)

As duas declarações são citações literais das falas de agente públicos com autoridade para tal. No entanto, podemos perceber que logo em seguida a essa citação outra se faz presente. Na seção seguinte intitulada de "**Outros argumentos"** utiliza-se novamente da intertextualidade para se dar voz a entidade institucional representante das escolas privadas no país.

"O que pretende essa lei é jogar o deficiente de qualquer natureza em toda e qualquer escola [...] Qualquer um de bom senso e consciência vai procurar a escola especializada que dê conta daquele aluno que tem dificuldade", afirmou.

Aqui ressalto o que Fairclough (2001) destaca como um dos aspectos da intertextualidade. O metadiscurso que possibilita o controle dos diferentes discursos dentro do texto. Há várias formas de se conseguir isso, como o uso de expressões evasivas (*Qualquer um de bom senso e consciência)*, o uso de paráfrase ou a reformulação de uma expressão (*O que pretende essa lei é jogar o deficiente de qualquer natureza em toda e qualquer escola)*. O metadiscurso implica que o falante esteja situado acima ou fora de seu próprio discurso e esteja em uma posição de controlá-lo e manipulá-lo. Por fim passo, a análise sob a ótica da Gramática Sistêmico-Funcional (Halliday & Matthiessen, 2004) refletindo acerca do sistema de transitividade com breve relatos acerca do papel dos atores sociais envoltos na encenação da notícia vincula pelo G1.

Sistema de Transitividade

Para Halliday (1985, p. 101) além de ter uma função de modo, "expressando o aspecto ativo, interpessoal do significado", a oração tem outra função que lida com "o aspecto reflexivo, experimental do significado", que é o sistema da transitividade. Ao nos comunicarmos, utilizamos a linguagem realizando três tipos de significados simultâneos: um ligado ao relacionamento entre as pessoas (Metafunção Interpessoal), outro responsável pela representação do mundo (Metafunção Experiencial) e um último que dá à sentença seu *status* de mensagem (Metafunção Textual). Nessa última parte da análise, minha atenção será na Metafunção Experiencial, que está ligada ao uso da língua enquanto representação, o que inclui tanto o mundo externo – eventos, elementos – como o mundo interno – pensamentos,

crenças, sentimentos. Thompson (1994, p. 78) afirma que é importante ter em mente que esse termo tem significados diferentes na Gramática Tradicional e na Gramática Sistêmico-Funcional (GSF). Na gramática tradicional, a transitividade é um princípio que parte da presença (ou não) do objeto (direto ou indireto) para classificar o verbo. Entretanto, na GSF, o Sistema de Transitividade tem um sentido muito mais amplo (Thompson, 1996, p. 78), estando relacionado à descrição da proposição como um todo, o que implica na escolha de processos (elementos verbais) e seus argumentos (Eggins, 1994, p. 220). Para Halliday (Halliday; Halliday & Matthiessen, 2004), nesse sistema o falante constrói um mundo de representações, baseado na escolha de um número tangível de tipos de processos.

A predominância dos processos verbais no texto analisado não surpreendeu uma vez que o uso de orações verbais está relacionado ao gênero do discurso em questão, um processo muito frequente no contexto de notícia, pois carrega a função obrigatória de mencionar outros autores e estudos, na maioria das vezes, consagrados na área da publicação. Assim, um texto do gênero notícia vai reportar sempre a outras vozes com verbo discendi.

A necessidade de se noticiar uma questão de política inclusiva parecer apontar para um controle social de “todos e de cada um” que vai criando as condições de possibilidades para a implementação de políticas de inclusão como um imperativo neoliberal, no final do século XX e início do século XXI o que de certa forma, atende a uma demanda específica, de aproximar os/as leitores/as do jornal com as decisões de parte do judiciário brasileiro e obviamente do legislativo que é quem faz as leis numa falsa posição de que se pode governar melhor. Desse lugar, governar melhor não significa governar mais, senão utilizar a frugalidade do poder a serviço da economia. No cenário contemporâneo descrito anteriormente, no qual todos são "ouvidos" no processo da inclusão, torna-se interessante que cada um se preocupe também com a inclusão dos outros. Dessa maneira, empreender técnicas que divulguem a participação da sociedade por meio dos/as seus/suas representantes nas instâncias jurídicas e legislativas a cuidar de si e dos outros, sob determinada forma, parece ser extremamente conveniente aos objetivos políticos.

Ao visualizar a notícia sobre o evento, uma questão destacou-se: a persuasão ao engajamento na causa inclusiva, a partir da “espetaculização” da diversidade - sua

produção e seu consumo simbólico a partir da linguagem midiática, disposta ao grande público, que é a população. A visibilidade da inclusão como "bandeira dos bons" é uma estratégia típica do nosso tempo, o qual utiliza o poder midiático como parte de uma engrenagem de subjetivação, proliferação e consumo de verdades.

Aqui, como Canclini (2005), entendo consumo muito menos no sentido financeiro e muito mais no sentido simbólico. A captura e o uso dos outros e de si, enquanto processo negociado e conveniente de produção de subjetividades no circuito cultural, denotam essa constante busca por aprimoramento, pela ocupação de espaços, pela mobilidade identitária. Entender-me, enquanto sujeito de uma causa, indica meu lugar no mundo, minhas opiniões, meu grupo, minhas adesões, meu papel social. Toma-se "subjetividade" como as possibilidades de constituição da experiência de si, "[n]a correlação, numa cultura, entre campos de saber, tipos de normatividade e formas de subjetividade" (Foucault, 2007, p. 10).

O que a análise dos dados permitiu discutir é a persuasão de cada sujeito a tornar-se um vigilante da causa inclusiva, como uma premissa politicamente correta. Nesse sentido, problematiza-se a produção do engajamento a partir da implementação de técnicas de si, ou seja, de mecanismos de convencimento dos sujeitos a se conduzir por uma verdade (Foucault, 2004).

Considerações finais:

Apresentei algumas análises por meio das categorias da discursividade e da intertextualidade e, ainda pelo sistema de transitividade seguindo a Gramática Sistêmico-Funcional de uma notícia vinculada pela mídia com objetivo de debater a inserção de pessoas com deficiência no ensino regular, marcada pelos discursos de inclusão. As conclusões a que cheguei mostra que a escola enquanto instituição social que regula o ensino da língua está inserida num quadro em que prevalece o modelo neoliberal de relação Estado-sociedade que tem inúmeros desafios e que não pode se eximir de refletir sobre a inclusão escolar daqueles que estão à margem da sociedade para que ela não só signifique ou assegure inclusão social das pessoas com deficiência mas que também compreenda as possibilidades e desafios da educação dos/as alunos/as com deficiência que não se esgotam no âmbito da escola e das políticas públicas; mas que se entenda a educação como uma mediação fundamental para a

constituição da vida dessas pessoas que é também um espaço de exercício de direitos e de interações significativas que sempre são mediadas pela linguagem.

Referências bibliográficas:

Augé, M. (1997). *Por uma antropologia dos mundos contemporâneos*. São Paulo: Bertrand Brasil.

Caetano, C. (2004). *A alegoria, uma análise Discursiva em: Sombras de Reis Barbudos.*237f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística). Universidade de Brasilia. Brasília.

_____. (2009). *Medicina paliativa e análise de discurso crítica: identidade, ideologia e poder.* 410 f., il. Tese (Doutorado em Linguística). Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

_____. (2010) *Identidade e terminalidade: um estudo linguístico das práticas discursivas em uma ala de doentes terminais.* Curitiba. CRV.

Caetano, C., Magalhaes, I. Bessa, D. (2014).

Cazden, C., Hymes, D. & John, V. (Ed.). (1972). *Functions of language in the classroom*. New York: Teachers College Press.

Gonçalves, A. V., & Nascimento, E. L. (2010). Avaliação formativa: autorregulação e controle da textualização. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, *49*(1), 241–257.

Gumperz, J (1986). Interactive sociolinguistic on the study of schooling. In J. Cook-Gumperz (Ed.), *The Social Construction of Literacy* (pp. 45-68). New York: Cambridge University Press.

Gumperz, J. & Hymes, D. (Eds.) (1986). *Directions in Sociolinguistics: The Ethnography of Communication*. New York: Basil Blackwel.

Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

Hymes, D. (1980) Acerca de la Competencia Comunicativa. In M. Llobera, et al., *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid: Edelsa, 1995.

Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press. [*Padrões Sociolinguísticos*. Trad.: Marcos Bagno; Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008.]

Lopes, M. C., Hattge, M. D. (Orgs.). (2009). *Inclusão Escolar: conjunto de práticas que governam*. Belo Horizonte: Autêntica.

Thoma, A. S., & Hillesheim, B. (Orgs.) (2011). *Políticas de inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC.

ANEXO

09/06/2016 16h59 - Atualizado em 09/06/2016 17h00

Supremo mantém lei que obriga escolas privadas a receber deficientes

Norma também proíbe cobrança a mais em mensalidades e matrículas.

Associação argumentou que obrigação inviabiliza atividade das escolas.

Renan Ramalho

Do G1, em Brasília

O Supremo Tribunal Federal (STF) negou nesta quinta-feira (9) pedido da Confederação Nacional dos Estabelecimentos de Ensino (Confenen) para derrubar obrigação de as escolas privadas se adaptarem para receber pessoas com deficiência no ensino regular.

Com a decisão, também foi mantida a norma que proíbe escolas particulares de cobrar mais nas mensalidades e matrículas para receber esses alunos com algum tipo de dificuldade.

Tais regras foram aprovadas no ano passado pelo Congresso no Estatuto da Pessoa com Deficiência. Sancionada em julho, a lei deu prazo até janeiro deste ano para as escolas se adaptarem.

Nesta quinta, as regras foram referendadas por 9 dos 10 ministros que participaram do julgamento no STF. Relator da ação, o ministro Edson Fachin votou para manter a obrigação, citando normas internacionais incorporadas pelo Brasil em prol do ensino inclusivo.

"À escola não é dado escolher, segregar, separar, mas seu dever é ensinar, incluir e conviver. Ademais, o enclausuramento em face do deficiente furta o colorido da vivência cotidiana, privando-nos da estupefação diante do que se coloca como novo e como diferente", afirmou.

Único a divergir, Marco Aurélio votou em favor do planejamento das escolas para se adaptarem, mas contra a obrigatoriedade.

"Não pode o Estado cumprimentar com o chapéu alheio. Não pode o Estado, se é que vivemos em uma Constituição democrática, compelir a iniciativa privada a fazer o que ele não faz, porque a obrigação principal é dele quanto à educação. Em se tratando de mercado, a intervenção estatal deve ser minimalista. A educação é dever de todos, mas é dever precípuo do Estado. A abertura à iniciativa privada deveria ser subsidiária", afirmou.

Outros argumentos

Na ação, a Confenen argumentava que a obrigação inviabilizava a atividade das instituições privadas em razão do "alto custo econômico", e que é dever do Estado o atendimento educacional aos deficientes. Alegou direito à livre iniciativa para oferecer ou não esse serviço.

"O que pretende essa lei é jogar o deficiente de qualquer natureza em toda e qualquer escola [...] Qualquer um de bom senso e consciência vai procurar a escola especializada que dê conta daquele aluno que tem dificuldade", afirmou.

"Como uma escola vai se preparar para receber todo e qualquer portador de necessidade especial, sem saber quantos vai receber, quais vai receber e se vai receber. Será um bipolar? Será alguém com síndrome de Down? Com síndrome de pânico? Será alguém com microcefalia?", completou em seguida.

Contrária ao pedido, a Advocacia Geral da União (AGU), que defende as leis aprovadas pelo Poder Público, argumentou que a escola privada exerce sua função social ao cumprir o dever da inclusão. Representante da AGU, Grace Mendonça lembrou que, mesmo em relação às instituições privadas, o Estado impõe normas gerais para autorizar seu funcionamento.

"A educação é direito de todos, dever do Estado, que deve ser promovida e incentivada pela sociedade", disse, citando a Constituição.

Representante das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaes), a advogada Rosângela Moro também defendeu a obrigação imposta pelo Estatuto da Pessoa com Deficiência. Argumentou que é direito do deficiente escolher em que ambiente prefere estudar.

"Negar isso é negar a ela a necessidade básica de poder escolher como conduzir a própria vida. [...] Educação é aprender a viver com as diferenças. Aprendem as pessoas com deficiência e aprendem as pessoas sem deficiência", afirmou, em relação ao aprendizado dos outros alunos com os colegas com algum tipo de dificuldade.

A ação, também se manifestaram pela manutenção das regras a Procuradoria Geral da República (PGR), o Conselho Federal da Ordem Dos Advogados do Brasil (OAB) e diversas outras entidades de defesa de portadores de deficiência. 1444

A MARCA *PORTO.* – A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DOS ATORES SOCIAIS NO CONTEXTO DA ECONOMIA CRIATIVA

Carminda Silvestre

ESTG, Instituto Politécnico de Leiria /CELGA-ILTEC. carminda.silvestre@ipleiria.pt Leiria, Portugal.

Gorete Marques

ESTG, Instituto Politécnico de Leiria /CELGA-ILTEC. gorete-marques@ipleiria.pt Leiria, Portugal.

Resumo:

A importância da agregação de uma marca ao local é um fenómeno que tem vindo a aumentar no mundo ocidental. Decorrente desta necessidade emergente, a marca **Porto.** foi criada em 2014, constituindo-se aqui como nosso objeto de estudo.

Este trabalho enquadra-se no âmbito da Linguística Aplicada ao *Branding*, tendo como referente teórico a Linguística Sistémico-Funcional (Halliday, 1994; 2004). Neste enquadramento, incidimos a nossa análise no plano da representação, o que Halliday (1994; 2004) na sua teoria de linguagem classifica de metafunção ideacional, de forma a analisarmos a construção da experiência, ou seja, a linguagem como um recurso para refletir sobre o mundo. Assim, identificamos os participantes e analisamos a forma como são construídos discursivamente pelos *media*. Num primeiro momento, estudamos os participantes e os processos predominantes através do sistema de transividade. Num segundo momento, identificamos os atores sociais, a partir da taxonomia proposta por van Leeuwen (1996), de forma a mapearmos a representação dos intervenientes no processo de conceção, construção e manutenção da marca *Porto.*. A escolha do *corpus* incide sobre um jornal diário nacional, o *Jornal de Notícias*, tendo-se selecionado as notícias *online* referentes à marca **Porto.**, de setembro de 2014 a setembro de 2016. Nos diferentes planos de análise, encontrámos o reforço na manutenção das estruturas de poder relativamente à mediação dos atores (institucionais). Tal contraria a necessidade de diálogo e de agenciação de todos os elementos constitutivos da marca numa economia criativa em que todos os públicos fazem a marca nos inúmeros momentos de prática do processo da marca **Porto.**.

Palavras-chave

branding; discurso; representação; marca **Porto.**

1. Introdução

A importância da agregação de uma marca ao local é um fenómeno que tem vindo a aumentar nas últimas duas décadas no mundo ocidental. Decorrente desta necessidade emergente, várias cidades, regiões, locais têm vindo a aderir a esta tendência no sentido de agregar as dimensões cultural, artística, tecnológica e inovação à economia de forma a criar uma sociedade onde a qualidade de vida é um fator competitivo. Neste contexto, a criatividade tem vindo a assumir uma importância crescente trazendo a indústria criativa para uma centralidade da economia, a par com o conhecimento, a ciência e a tecnologia. A economia criativa é, por conseguinte, entendida como uma força para a competitividade e diferenciação dos territórios.

A relação entre cultura e economia já remonta aos anos 70 nos Estados Unidos da América e Canadá a partir de estudos sobre o impacto das artes e atividades culturais na economia e na geração de empregos, tendo como referência cidades como Vancouver, Los Angeles, Baltimore, entre outras (Fernandes & Gama, 2012).

Com o advento da globalização, começou a surgir um pensamento em que o local onde se vivia ou trabalhava não tinha importância desde que se vivesse conectado; contudo, hoje defende-se que o local onde se vive ou trabalha, numa economia criativa, constitui um fator decisivo nas diferentes oportunidades da vida de uma pessoa (Florida, 2008). Neste contexto, as cidades e/ou regiões começam assim a preocupar-se com a marca.

O fenómeno em apreço inscreve-se no âmbito da economia criativa, numa dinâmica económica, política e sociocultural, na qual existe uma interligação inegável entre economia, cultura e tecnologia, associadas à cidade, à sua dinâmica política e sócio-cultural conducente ao desenvolvimento da sua marca (Silvestre & Marques, 2017). Tal requer diferentes tipos de atores sociais[189], cujo agenciamento e diálogo é

[189] Por atores sociais significamos, de uma forma geral, todo e qualquer ator que participa em qualquer tipo de ação. Esta é uma desinência geral que não implica tipologias de processos.

A designação de atores sociais é usada por Van Leeuwen (1996, p. 34) para designar aquilo que linguisticamente é designado por 'grupo nominal', preferindo o autor uma dimensão socio semântica. Este é o uso que atribuímos fundamentalmente no ponto 4.3.

Por outro lado, usamos também o termo "participante", uma classificação usada pela Linguística Sistémico-Funcional para designar uma das três componentes gramaticais que configuram o modelo de construção da nossa experiência. Por exemplo, *o rapaz* [participante] *saiu* [processo] *ontem* [circunstância]. Nesta perspetiva, dentro da designação "participante", também é usado o termo "Ator", com uma outra aceção mais específica do termo, para referir o responsável por um processo material,

fundamental na construção da imagem real da marca. Neste contexto, a cidade do Porto, Portugal, decide, neste advento, posicionar-se neste fluxo criativo.

Em setembro de 2014, a Câmara Municipal do Porto encomendou uma nova representação gráfica ao Atelier *White Studio* com o propósito de ser criada uma nova identidade visual para a cidade, a partir do seguinte objetivo: projetar uma nova identidade e uma estratégia comunicativa que traduzisse a cidade e agregasse de forma corporativa a Câmara, empresas municipais e projetos realizados sob a sua alçada, evitando a profusão de logótipos.

A marca, na sua complexidade, é constituída por inúmeras pequenas práticas em que estão envolvidos inúmeros processos e participantes que se intersectam em sistemas conducentes à criação, (re)construção, gestão e manutenção da marca (Silvestre & Marques, 2012). O estudo da marca requer, portanto, diferentes enfoques, de acordo com aquilo que se pretende analisar e o momento do processo no qual a marca se encontra.

No presente artigo, circunscrevemos a nossa análise à marca **Porto.**, na forma de um estudo de caso, sendo o enfoque do estudo nos atores sociais, como elementos constitutivos da marca.

Guillermo Bosovsky, citado em Costa (2012, pp. 39-42), refere os diretores, os criativos intermediários e os usuários como os protagonistas da marca. Seguiremos esta classificação em termos genéricos no mapeamento dos atores sociais da marca, atribuindo algumas alterações que nos parecem pertinentes. Para este primeiro grupo, optámos pela designação de participantes institucionais, aqueles que são responsáveis diretos pela criação da marca, ou seja, aqueles que definem a visão, a estratégia e os valores que pretendem agregar à marca por se considerarem seus titulares. O segundo grupo, denominado pelo autor por Criativos Intermediários, designamos por participantes intermediários ou especialistas. Estes são todos aqueles especialistas a quem são solicitados os seus serviços, o seu saber, asua *expertise* na criação, construção, e gestão da marca, qualquer que seja o momento em que se encontre a marca. Neste grupo, incluem-se os *designers* gráficos, os criativos, os publicitários, os jornalistas, os organizadores de eventos, os gestores de marca, entre

como explicado na parte teórica. O uso deste termo está agregado fundamentalmente à análise do ponto 4.2.

outros. O terceiro grupo, os usuários, denominamos de participantes usuários e subdividimos em internos e externos.

No processo de construção da marca é determinante o diálogo entre os vários agentes sociais, desde os participantes institucionais aos participantes criativos e aos usuários, pelo que importa proceder ao mapeamento desses atores, mediados pela imprensa escrita, na construção discursiva de esta realidade, projetando uma imagem particularmente diferenciadora das restantes cidades pelas especificidades que constituem a sua identidade. Assim, de uma forma mais específica, pretendemos analisar as escolhas feitas pelos produtores de texto mediados pela imprensa escrita e identificar a forma como os participantes são instanciados na linguagem, ao nível da léxico-gramática (transitividade) e ao nível sócio semântico. Em conformidade, são definidos os seguintes objetivos: (i) identificar os atores sociais mediados pela imprensa; (ii) identificar os processos e participantes ao nível da transitividade de maior ocorrência na imprensa escrita; (iii) analisar a representação atores sociais no âmbito sócio semântico.

O nosso estudo não se prende apenas com a descrição da língua, mas com questões que se relacionam com o papel social dos participantes. Assim, o trabalho é desenvolvido de forma a responder às seguintes perguntas de pesquisa: (i) Que atores sociais são mediados pela imprensa como agentes da marca Porto•?; (ii) Como são representados esses atores a partir do sistema de transitividade?; (iii) Como são representados os atores sociais no âmbito sócio semântico?

A fim de darmos respostas às perguntas de pesquisa, no ponto 2, apresentamos o enquadramento teórico. Num primeiro ponto, introduzimos, de forma sucinta, informação sobre a transitividade (Halliday, 1994, 2004), em que os processos e os respetivos participantes são descritos para identificar, posteriormente, na análise, a natureza dos processos e dos respetivos participantes. No segundo momento, expomos a informação sobre a taxonomia dos atores sociais proposta por Van Leeuwen (1996). No terceiro ponto, descrevemos o *corpus* e a metodologia. Na quarta parte, procedemos à análise de resultados e discussão dos mesmos. No ponto cinco, apresentamos as considerações finais, sintetizando as observações e relevância do trabalho para os estudos de *Branding* e dos *Media*.

2. *Corpus* e metodologia

Para o presente estudo, incidimos a nossa análise num *corpus* constituído a partir de um jornal diário nacional, o *Jornal de Notícias*. A escolha deste jornal prende-se com o facto de este ser um dos dois jornais nacionais mais antigos, do ano de 1888 e de estar sediado na cidade do Porto. Selecionámos apenas as notícias *online* referentes à marca **Porto.**, no período de dois anos, de setembro de 2014 a setembro de 2016. O *corpus* é constituído por uma amostra composta por 8 notícias. Considerando que, nesse período de tempo, foram publicadas duas notícias que tratam de uma polémica entre o Presidente da Câmara do Porto e os Presidentes das Câmaras de Barcelos e de Vinhais, optámos por não incluir neste estudo as referidas notícias, por se tratar de ataques pessoais ao exercício da função, embora dentro da temática em estudo. Deste modo, a amostra ficou reduzida a 6 notícias.

Após a recolha e seleção do *corpus*, a amostra foi codificada como a seguir: JN1, JN2; JN3 e assim sucessivamente, de acordo com o número atribuído ao material distinguido por ordem temporal.

Para efeito da análise dos atores sociais, objeto de estudo do presente trabalho, foram considerados todos os participantes incluídos nos textos, em diferentes momentos da análise.

Em termos metodológicos, embora esteja sempre subjacente a componente quantitativa na parte das ocorrências do presente trabalho, o estudo foi desenvolvido no âmbito da análise qualitativa, pelo uso dos instrumentos analíticos: transitividade e inventário sócio semântico dos autores sociais.

3. Enquadramento teórico

3.1. A transitividade: a oração como representação de processos, participantes e circunstâncias

Partimos da conceção de linguagem de Halliday (1994, 2004), de acordo com a qual a linguagem é um modo de significado num contexto cultural e social. Assim, em qualquer uso da linguagem, estão presentes componentes funcionais de significado que cumprem o seu objetivo: compreender o meio (metafunção ideacional), agir sobre os outros (metafunção interpessoal), através de uma componente de organização da mensagem responsável pela coerência dos significados (metafunção textual). A distinção ocorre pelas escolhas do falante a partir de um potencial de significados que possibilitam a representação do mundo de diferentes formas. Tendo em conta que, neste artigo, procuramos estudar a representação (que se insere na metafunção ideacional), analisamos os significados experienciais expressos na oração, unidade central do texto. Para tal, recorremos ao sistema da transitividade que permite a compreensão da inter-relação entre as categorias, através da análise de: (i) processos (realizados pelo grupo verbal), (ii) participantes no processo (realizados por grupos nominais e sintagmas preposicionais) e (iii) circunstâncias associadas ao processo (realizadas por grupos adverbiais e preposicionais). Cada processo possui um esquema de construção de um domínio particular de experiência, ao qual se associam participantes em determinadas circunstâncias, que descrevemos abaixo de forma sucinta. Halliday apresenta três tipos de processos principais: mentais (experiência do mundo interior, da consciência, do sentir e do saber), associados a um Experienciador (que tem a consciência) e a um Fenómeno (que sofre a experiência)["Câmara quer internacionalizar marca 'Porto.'"]; materiais (experiência do fazer), associados nomeadamente a um Ator (quem age), a uma Meta (que sofre a ação) ou a um Beneficiário (que beneficia da ação) ["A Câmara Municipal do Porto apresentou, esta segunda-feira, a nova imagem gráfica da cidade (…)"]; relacionais (fragmentos de experiência, classificação e identificação), associados sobretudo a um Portador e a um Identificado ou Atributo)["Este Porto é o Porto liberal, irreverente, inconformado, criativo e com caráter (…)"]. Aos principais, acrescenta processos que partilham características com outros tipos de processos: comportamentais (manifestação exterior de processos de consciência e de estados fisiológicos), associados a um Comportante, nos limites dos processos materiais e mentais ["Tanto na minha atividade como na minha vida pessoal, pauto-me por três valores essenciais (…)"]; verbais (relações simbólicas construídas na consciência humana, com processos como *dizer*), associados a um Dizente, a um Alvo (para quem é dirigida a mensagem) ou

Verbiagem (o que é dito), nos limites dos processos mentais e relacionais ["O presidente da Câmara do Porto destacou, esta quarta-feira, importância dos prémios atribuídos à marca 'Porto.'"]; existenciais (os fenómenos são reconhecidos por existirem), na fronteira dos processos relacionais e materiais, havendo lugar para apenas um Existente. As circunstâncias vêm complementar os significados das orações e dividem-se em duas categorias: Expansão (onde se agrupa a maioria das circunstâncias) e Projeção. Dentro da Expansão, as circunstâncias organizam-se em: Reforço (Localização, Extensão, Modo, Causa e Contingência), Extensão (Acompanhamento) e Elaboração (Papel). Dentro da Projeção, verificam-se as circunstâncias de Matéria ou de Ângulo (para maior desenvolvimento, ver Halliday, 1994, 2004).

A análise do sistema da transitividade permite-nos, por conseguinte, identificar, descrever e explicar as maiores ocorrências de referências aos diversos participantes envolvidos nos processos mediados pela imprensa escrita no âmbito do campo em estudo.

3.2. A representação sócio semântica dos atores sociais

Van Leeuwen (1996) propõe um inventário para a análise da representação dos atores sociais no discurso para perceber de que forma os atores sociais podem ser representados no discurso em Inglês. O conceito de ator social tem como fundamento a possibilidade de não haver congruência entre os papéis sociais dos atores nas práticas sociais e os papéis gramaticais que lhes são atribuídos. Para além disso, defende o autor que o cerne é o de investigar as opções, os tipos de contextos institucionais e sociais onde são realizadas, que critérios presidem às escolhas, que interesses são servidos e quais os objetivos a alcançar/alcançados.

Para os objetivos do presente trabalho, apresentaremos uma súmula geral das categorias propostas por van Leeuwen.

Numa primeira análise, a escolha é a de exclusão ou de inclusão dos atores sociais no texto. Os atores podem ser excluídos por supressão (não havendo referência no texto) ou por encobrimento (quando presentes no texto, mas em segundo plano). A

exclusão é uma estratégia que, por um lado, pode ser utilizada por se entender que a informação é do domínio do leitor ou que inclui pormenores pouco relevantes e que, por outro lado, pode limitar a informação ao leitor, para que este não tenha a ela acesso. Em qualquer dos casos, como salienta van Leeuwen, a prática representada não é examinada nem contestada. No que respeita à inclusão dos atores, estes podem realizar-se por participação (em primeiro plano), por circunstancialização (através de circunstanciais preposicionais introduzidos pela preposição *por* ou pela preposição de origem *de*) ou por possessivação (e. g. realizada por possessivos ou por pós-modificadores de nominalizações), desempenhando papéis ativos (papel dinâmico, como o de Ator, Dizente ou Experienciador) ou passivos (submetendo-se como recetores ou beneficiários, através, nomeadamente, do papel de Meta ou de Fenómeno). Os atores sociais são personalizados (personalização) ou impersonalizados (impersonalização), com maior ou menor traço humano, respetivamente. Numa ou noutra escolha, os atores podem ser vistos como classes, numa referência genérica (genericização), ou como elementos específicos (especificação) como entidades individuais identificáveis pela sua singularidade (individualização) ou como grupos (assimilação).

Quanto à personalização, os atores podem ser representados de forma determinada (determinação), porque têm a sua identidade especificada, ou indeterminada (indeterminação), por serem anónimos, sendo a sua identidade pouco relevante. No primeiro caso, interessa-nos salientar que na representação da identidade única, os atores podem ser nomeados (nomeação por formalização, semiformalização ou informalização, consoante haja apelidos, nomes e apelidos ou nome, respetivamente, havendo ou não recurso a uma titulação), ou representados em termos das identidades e das funções que partilham com outros (categorização). Neste último caso, na categorização, distingue-se a funcionalização (atores referidos pela sua atividade ou papel), a identificação (pelo que os atores são, de forma mais ou menos permanente ou inevitável) e a avaliação (forma como se avalia alguém). Para além da determinação única, os actores podem ser representados simultaneamente em mais do que uma prática social por sobredeterminação que, pelo facto de esta categoria não constar do *corpus* de análise, não é descrita.

No domínio da impersonalização, os atores são representados pela abstração, por referência a qualidades que lhes são atribuídas, ou pela objetivação (meios de referência a espaços – espacialização; instrumentos para levar a cabo ações – instrumentalização; através da expressão dos atores - autonomização do enunciado; por meio de uma parte do corpo do ator – somatização.

Conforme explana o autor, as categorias não são inflexíveis ou estanques, podendo os limites ser deliberadamente transpostos, em função dos efeitos representacionais pretendidos.

4. Análise e discussão dos resultados

Dada a importância dos diferentes atores sociais, das respetivas interações e momentos de prática no sucesso da marca, seja na criação, implementação, desenvolvimento, manutenção, gestão da marca, os resultados da análise sugerem os resultados abaixo descritos e integrados de acordo com as perguntas de pesquisa formuladas para a consecução do trabalho.

4.1 Mapeamento dos Agentes

Para responder à pergunta 1, (i) Que atores sociais são mediados pela imprensa como agentes da marca Porto•?, seguimos os procedimentos descritos no ponto 2, resultando os dados, no quadro 1 apresentado abaixo.

Quadro 1: mapeamento de atores (participantes) mediados no jornal

Os participantes com maior número de ocorrência foram os designados por participantes institucionais, distribuídos pelo Presidente da Câmara do Porto, com 33 ocorrências, a Câmara Municipal doPorto com 13 ocorrências e o Adjunto do Presidente da Câmara, com 5 ocorrências, totalizando 51 ocorrências (63,7%).

Os participantes intermediários são todos aqueles atores que fazem parte do grupo de especialistas que trabalham para a marca, de forma direta ou indireta. Neste grupo ocorrem apenas menos de metade das ocorrências, com Eduardo Aires, responsável pelo *White Studio*, como 9 ocorrências e o *White Studio*, gabinete responsável pela criação da marca, com 3 ocorrências, totalizando este grupo 12 ocorrências (15%).

Dentro do terceiro grande grupo, denominado de participantes usuários, temos dois sub-grupos: os internos, aqui instanciados como "portuenses", com 12 ocorrências, e os participantes externos, instanciados nos textos como "turistas", com 5 ocorrências, totalizando este grupo 17 ocorrências (21,2%).

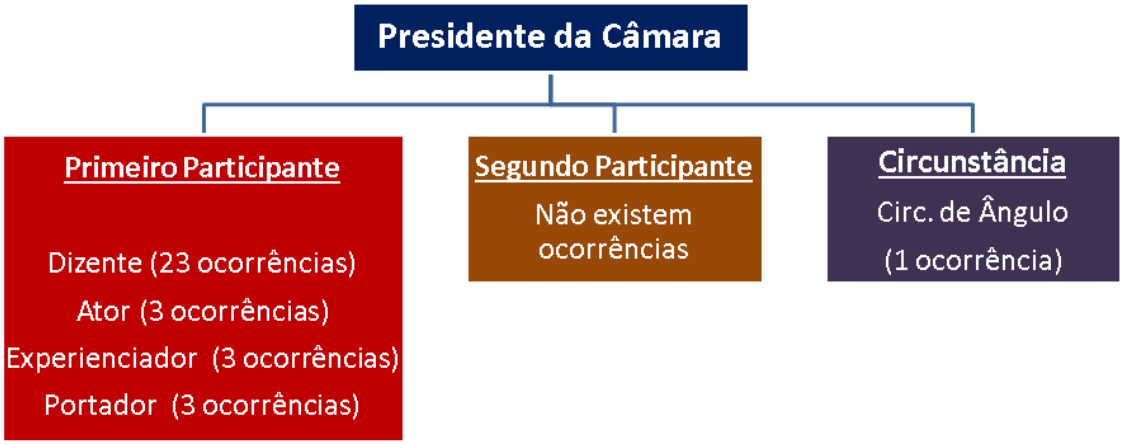
Dos resultados, verificamos uma elevada ocorrência do uso dos titulares da organização/instituição responsável pela marca (Presidente da Câmara e Câmara), verificando-se a excepção ao Adjunto do Presidente, com referências em número reduzido. Se, por um lado, estes dados podem ser entendidos pelo facto de ser o "dono" da marca quem tem maior visibilidade mediática, por outro lado, quando comparado aos restantes participantes parece-nos existir simultaneamente uma

sobrelexicalização e uma relexicalização (descrito no ponto 4.3), como é o caso de uso de hiponímia, em que a Câmara Municipal do Porto, inclui o Presidente da Cãmara Municipal, conferindo ao esquema de classificação uma saturação, que, em termos ideológicos, consolida um *status quo* instituído, mas, por outro lado, obscurece os reais atores criativos da marca e restantes atores sociais. Por exemplo, a *White studio*, gabinete responsável pela criação da marca **Porto.** ocorre 3 vezes e Eduardo Aires, seu responsável, com 9 ocorrências, como referido acima, constando como únicos participantes intermediários. O apagamento dos efetivos participantes criativos é aqui realizado por meio da individualização, ou seja, a nomeação do responsável do grupo, e, em menor número de ocorrências, pela impersonalização, na forma do nome do gabinete no qual trabalham. A exclusão é um traço discursivo marcante no que se refere a tantos outros participantes intermediários que constituem a marca. Também no terceiro grupo, os usuários da marca, ou seja, os participantes que constituem os públicos da marca, nomeadamente os internos e externos, embora com maior ocorrência do que os participantes intermediários, têm fraca ocorrência. Na categoria de "portuenses", que ocorrem como massa, mas apagados nas suas especificidades como clientes, comerciantes, empregados, serviços, indústria, e todos aqueles que vivem a marca com produtos, serviços, estabelecimentos. Também na categoria de "turistas", aqueles que visitam a cidade, portugueses e estrangeiros, são praticamente excluídos.

Em forma de conclusão, as representações dos agentes da marca **Porto.** são mediadas pela imprensa escrita, incluindo e excluindo muitos dos atores sociais. Estes processos de inclusão e exclusão, aqui designados de representação, servem os interesses e propósitos dos produtores de texto em relação aos leitores, neste caso específico, o *Jornal de Notícias*. Sendo os jornalistas também participantes/agentes intermediários no processo de construção da marca, estes fazem parte do grupo de excluídos que efetivamente em termos de *Branding* têm um papel fundamental neste processo. Do *Branding* à mediação da marca resulta o apagamento de uma maioria significativa de atores.

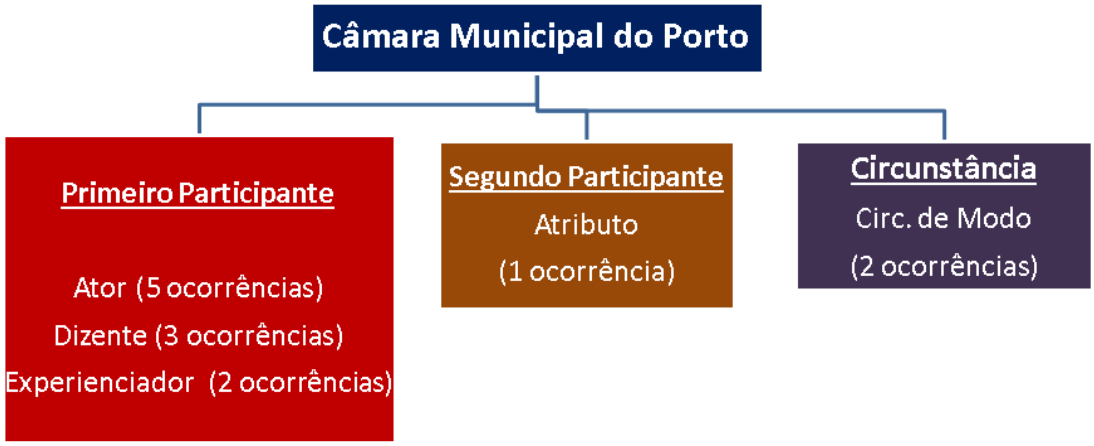
4.2 Análise da transitividade

No sentido de darmos resposta à segunda pergunta de pesquisa - (ii) Como são representados esses atores a partir do sistema de transitividade? – vamos, a partir desse sistema, identificar e descrever como os participantes são instanciados na linguagem ao nível da oração, ou seja, no sistema da léxico-gramática. Deste modo, seguindo a orientação dada anteriormente, iremos referir os participantes institucionais, em primeiro lugar, passando aos participantes intermediários e, por fim, passar aos participantes usuários, de forma a mostrarmos as escolhas feitas pelos produtores de texto no âmbito das possibilidades disponíveis na língua. Nesta descrição, consideramos todos os elementos constitutivos da oração.



Quadro 2 a: Quadro de ocorrências dos participantes institucionais (Presidente da Câmara)

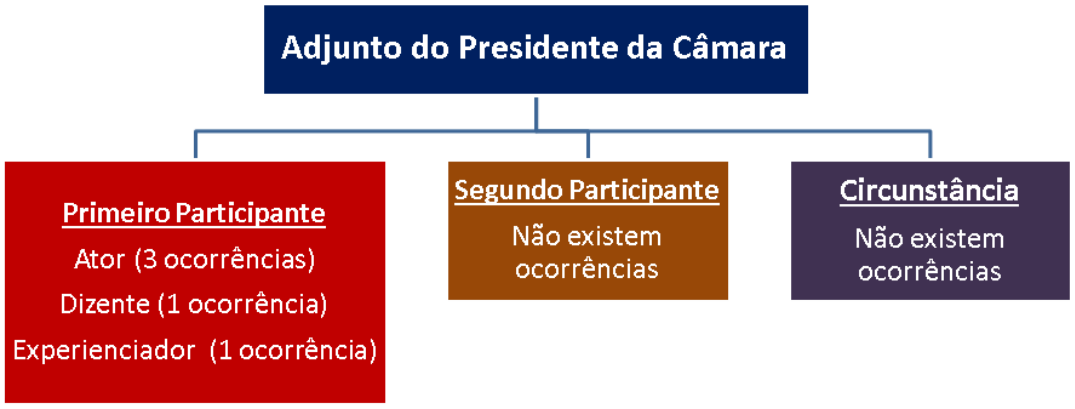
Os participantes institucionais com maior número de ocorrência foram o Presidente da Câmara, com 23 ocorrências, como Dizente, em processos verbais, e com três ocorrências como Ator, Experienciador, Portador, respetivamente e 1 ocorrência em posição de circunstância. Outro dos participantes institucionais identificados, embora em menor número, foi a Câmara Municipal do Porto, conforme quadro 2b.



Quadro 2 b: Quadro de ocorrências dos participantes institucionais (Câmara Municipal do Porto)

O maior número de ocorrências deste participante como primeiro participante é instanciado como Ator, com 5 ocorrências, em processos materiais, seguido de 3 ocorrências como Dizente e 2 ocorrências como Experienciador. São identificadas outras ocorrências como Atributo (1) e como Circunstância (2).

Por último, o Adjunto do Presidente da Câmara, que poderia também ser incluído no papel de paticipante intermediário, tem apenas 5 ocorrências, sendo 3 no papel de Ator e 1 como Dizente e como Experienciador, conforme mostra o quadro abaixo.



Quadro 2 c: Quadro de ocorrências dos participantes institucionais (Adjunto do Presidente da Câmara)

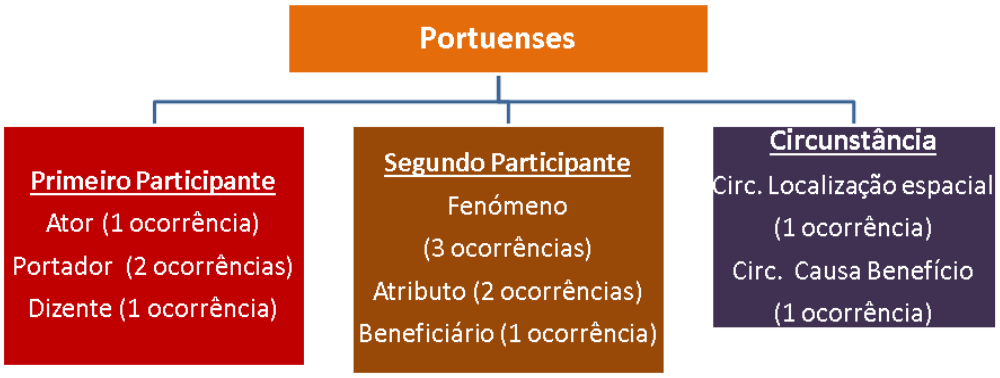
De ressalvar que, como participantes institucionais, a ocorrência de maior número de processos são os verbais, em que os respetivos participantes são instanciados como Dizentes. Note-se, no entanto, que tanto a Câmara como o Adjunto

do Presidente da Câmara, embora com menor número de ocorrências, são instanciados como Ator, com cerca de 50% das ocorrências respetivamente.

Relativamente aos participantes intermediários identificados, Eduardo Aires é instanciado como primeiro participante como Experienciador, com 3 ocorrências em processos mentais, como Dizente e como Ator, com duas ocorrências respetivamente, e como Comportante em 1 ocorrência. Ocorre também como Fenómeno, com 1 ocorrência, conforme quadro 3. O outro participante intermediário *White Studio* tem pouca expressão, conforme referido anteriormente.

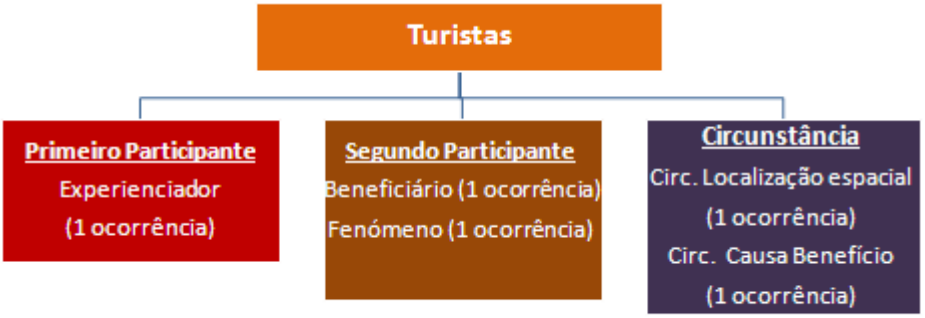
Quadro 3: Quadro de ocorrências dos participantes intermediários

O terceiro grupo de atores sociais mediados discursivamente pela imprensa foram os participantes usuários internos, instanciados textualmente como "portuenses", apresentados no quadro 4a.



Quadro 4a: Quadro de ocorrências dos participantes usuários internos

O maior número de ocorrências deste participante não é como primeiro participante, mas como segundo participante como Fenómeno , com 3 ocorrências, como Atributo, com 2 ocorrências e como Beneficiário, com 1 ocorrência. Como primeiro participante ocorre como Portador, como 2 ocorrências em processos relacionais, e com 1 ocorrência como Ator e Dizente, respetivamente. Aparece com 2 ocorrências em situação de circunstância. O outro participante deste grupo tem pouca expressão "turistas". Também essa falta de expressão se manifesta ao nível da gramática como mostra a figura 4b.



Quadro 4b: Quadro de ocorrências dos participantes usuários externos

Relativamente à categoria de participantes usuários, tanto os "portuenses" como os "turistas" são representados ao nível da transitividade em maior número de ocorrências em posições de segundo participante e de Circunstância, com um número reduzido como primeiro participante, conforme mostram os quadros 4a (4

ocorrências) e 4b (1 ocorrência). Se articularmos esta informação com o ponto anterior, verificamos que a falta de visibilidade não é apenas pelo número de ocorrências, mas também no posicionamento gramatical.

4.3 Análise dos papéis sócio-semânticos

Para responder à terceira pergunta de pesquisa, (iii) Como são representados os atores sociais no âmbito sócio semântico?, iremos descrever, a partir da taxonomia proposta por Van Leeuwen (1996), os atores sociais.

O Presidente da Câmara é um ator incluído no texto por ativação, participação e, embora apenas numa ocorrência, por possessivação. A sua representação passa essencialmente pelas categorias de individualização e de funcionalização. No primeiro caso, observa-se que este ator é personalizado, especificado e individualizado através da sua representação em termos da sua identidade única, pela nomeação: inclusão do seu nome e do seu apelido (5 ocorrências) ou do apelido (2 ocorrências). No segundo caso, observa-se que o ator em questão é personalizado, determinado, categorizado e funcionalizado (6 ocorrências), ou seja, é representado pela sua atividade ou função (ex: Presidente da Câmara; autarca). Por fim, existe uma ocorrência em que o ator é representado por ambas as categorias: por funcionalização e por individualização ("O Presidente da autarquia, Rui Moreira (…)".

Quanto ao ator Câmara Municipal, observamos que surge maioritariamente por ativação (11 ocorrências) e, em número reduzido, por passivação (2 ocorrências). É um ator impersonalizado por objetivação, incluído sobretudo por participação (10 ocorrências), mas também por circunstancialização (2 ocorrências e Possessivação (2 ocorrências).

Apesar de o Adjunto do Presidente da Câmara ser o elo de ligação com o projeto da marca, surge apenas em 5 ocorrências, uma das quais como passivado. Em termos de representação social, é representado apenas uma vez através da sua função e do seu nome e apelido. É, então, representado por funcionalização e individualização.

No que respeita à representação dos especialistas, salienta-se que Eduardo Aires é representado pela sua individualização, por ser personalizado e especificado através da nomeação. Mais, é um ator representado sobretudo por participação,

ocorrendo apenas uma vez por passivação. Para além de surgir em número reduzido, o atelier *White Studio* é representado por possessivação (2 ocorrências) e por passivação (1 ocorrência), sendo incluído de modo impersonalizado por objetivação.

Os atores sociais internos "portuenses" são representados principalmente pela sua impersonalização, ou seja, sem traço humano, e por objetivação. Quando representados por meio de referência ao espaço, são representados por espacialização ("o Porto"); quando representados através de atividade ao qual estão ligados, são representados por instrumentalização ("a economia local"). São, por fim, ainda especificamente representados por assimilação como um grupo ("os portuenses").

Os atores sociais externos - turistas – estão presentes por meio de uma referência genérica, como classes ("turistas"; "visitantes"), por assimilação. São representados num número reduzido de ocorrências, salientando-se a sua representação por circunstancialização (2 ocorrências num total de 5).

4. Considerações finais

A marca **Porto.** foi criada num contexto daquilo que se entende por economia criativa, pressupondo esta abranger um amplo setor de atividades criativas, determinantes para a economia, sugerindo que a criatividade humana é o recurso económico por excelência e que a economia do século XXI dependerá cada vez mais da criação do conhecimento por meio da criatividade e inovação. Neste contexto, os espaços, mais especificamente a cidade do Porto, convertem-se em bens e serviços culturais, com um peso económico cada vez mais importante para a região, tornando-se em produto de "consumo" e de "exportação", seguindo lógicas de mercado. Neste enquadramento, no processo de criação, manutenção e gestão de marca, todos os elementos constitutivos da marca são fundamentais serem acautelados e trabalhados. Os atores sociais, como parte fundamental desse processo e, por conseguinte, como elementos constitutivos da marca, constituíram o objeto de estudo do presente trabalho, embora mediados pela imprensa escrita.

Estudar a marca implica sempre estudar partes da complexidade dessa realidade. Neste sentido, o presente trabalho não foge à regra dessa parcialização de

tratamento. Porém, independentemente das forças e fraquezas do presente trabalho, cremos que o estudo de a construção discursiva dos atores sociais da marca **Porto.** permitiu-nos identificar algumas fragilidades, mostrando os resultados a necessidade de uma maior atenção no que refere à mediação dos mesmos. Nos diferentes planos de análise, encontrámos o reforço na manutenção das estruturas de poder no que se refere à mediação dos atores (institucionais). Esta vem contrariar a necessidade de diálogo e de agenciação de todos os elementos constitutivos da marca numa economia criativa em que todos os públicos, quer sejam institucionais, intermediários ou usuários fazem a marca nos inúmeros momentos de prática do processo da marca **Porto.**.

Sugerimos a continuação da pesquisa, no que diz respeito, por exemplo, à ampliação do *corpus*, bem como ao estudo dos atores sociais a partir de outros recursos e/ou abordagens, deixando, em forma de considerações finais, entender a relevância do trabalho para a necessidade da transdisciplinaridade dos estudos de *Branding* e dos *Media*.

Referências bibliográficas:

Costa, J. (2013). *Los 5 pilares del branding*. Barcelona: CPC Editor.

Fernandes, R., & R. Gama (2012). *A Criatividade Territorial em Portugal: dos indicadores aos Territórios Criativos*. 5º Congresso Luso-Brasileiro para o Planejamento Urbano, Regional, Integrado e Sustentável (PLURIS), Brasília. Retirado de http://hdl.handle.net/10316/20845 a 30.06.2017.

Florida, R. (2008). *Who's your city? – How the creative Economy is Making Where to Live the Most Important Decision of Your Life*. New York: Basic Books.

Halliday, M.A.K. (1994). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.

Halliday, M. A. K. (2004). *An Introduction to Functional Grammar* (3rd ed.), revised by C. M. I. M. Matthiessen. London: Arnold.

Silveste, C., & Marques, G. (2012). Discurso multimodal da marca: contributos para o estudo da representação da marca. *BrandTrends*, 2(2), 66-78. ISSN 2237-8529

Silvestre, C., & Marques, G. (2017). Porto. – Um Estudo de Caso na Perspetiva do Discurso Multimodal da Marca. In E. Kreutz, L. Rabello, & M. Ariani (org), *Anais do III Congresso Internacional de Marcas/Branding- Economia Criativa*. Belas Artes: S. Paulo: 278-294. ISBN: 978-85-87985-53-8 1

Van Leeuwen, T. (1996). The representation of social actors. In C. R. Caldas-Coulthard, & M. Coulthard (eds.), *Texts and Practices*. London/ New York: Routledge.

A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE NEOLIBERAL: UMA LEITURA DOS SILÊNCIOS E AUSÊNCIAS EM DISCURSOS NOTICIOSOS SOBRE EMPREENDEDORISMO JOVEM

Catarina Menezes
Instituto Politécnico de Leiria. ESECS. Departamento de Línguas e Literaturas.
cmenezes@ipleiria.pt. Leiria, Portugal.

Inês Conde
Instituto Politécnico de Leiria. ESECS. Departamento de Línguas e Literaturas.
ines.conde@ipleiria.pt. Leiria, Portugal.

Resumo:

Num contexto de recessão económica, com consequências ao nível do mercado de trabalho em geral e do emprego jovem em particular, têm tido crescente visibilidade nos *media* discursos em torno do empreendedorismo enquanto alternativa geradora de projetos de auto enquadramento profissional.

Pretende-se, assim, analisar as representações construídas pelo discurso jornalístico em torno do empreendedorismo jovem, observando como, multimodalmente, se constrói uma ideologia em torno do tema. Considerando um *corpus* de análise extraído de edições digitais de jornais portugueses, observar-se-á que construções editoriais são privilegiadas, que vozes são agenciadas e que vozes são silenciadas ou secundarizadas. Procurar-se-á também analisar a forma como os jovens empreendedores agenciados nos textos se representam, o que revelam quando falam sobre a sua experiência, e que ausências os seus discursos indiciam.

O estudo explora a forma como o ideal de reflexividade, o discurso de valorização da agência e da autorresponsabilização vão sendo orientados para uma estetização da juventude, despolitizando contextos de crise e dificuldade e ausentando outros agentes e estruturas sociais *gatekeepers* de processos. Ou seja, a forma como, criando nos jovens a ilusão de autogestão de biografias de escolha, se silenciam processos ideológicos de estandardização de valores e comportamentos. Procura-se abordar o modo como as representações identificadas tendem a articular um ideário neoliberal, que frequentemente suprime a reflexão sobre processos socioeconómicos e culturais mais vastos, refletindo sobre os efeitos que estes discursos dominantes podem introduzir na negociação das identidades dos indivíduos e nas suas práticas sociais.

Palavras-chave

Análise Crítica do Discurso; ideologia neoliberal; identidade; empreendedorismo jovem; imprensa portuguesa.

Neoliberalismo, governamentalidade, empreendedorismo e juventude

As identidades designadas aos jovens e por eles negociadas não podem ser estudadas em desconexão com a cultura que fornece muitas das interpretações quotidianas e socialmente legitimadas sobre a juventude. Desta forma, o estudo das representações do empreendedorismo jovem na imprensa portuguesa *online,* que desenvolvemos neste trabalho, contempla a relação entre a conjuntura socioeconómica neoliberal, bem como a forma como as práticas sociais a apropriam e recontextualizam na promoção de uma cultura de autogestão dirigida aos jovens.

Giddens (1997, 2001) caracteriza a modernidade tardia como uma ordem pós-tradicional na qual se desenvolvem globalmente processos profundos de reorganização social, cujos principais traços definidores são os seguintes: a forma como a dúvida trespassa as mais variadas dimensões sociais e se transforma num princípio existencial; a crescente importância dos sistemas de especialização, que funcionam como focos de autoridade epistemológica; a valorização dos processos de construção reflexiva do s*elf*, que implicam múltiplas escolhas e possibilidades individualizadas na constituição de narrativas biográficas, sujeitas a constantes reformulações filtradas através dos sistemas abstratos; a organização do mundo social com base na noção de risco e a sua permanente avaliação em processos de decisão; a influência da experiência mediatizada na construção do *self* e das estruturas sociais; a necessidade de os indivíduos negociarem escolhas de estilos de vida que têm impacto na autoidentidade e na vida quotidiana e que convivem com influências estandardizadoras, principalmente através de processos de mercadorização; a criação de mecanismos que reforçam a diferença e instituem padrões de exclusão e marginalização (Giddens, 1997, pp. 2-8).

Esta sociedade, definida por Beck (1994, p. 5) como uma sociedade de risco, impulsiona os indivíduos a tornarem-se mais reflexivos e a desenvolverem biografias, identidades, redes sociais, compromissos e convicções individualizados, assentes numa atitude empreendedora e especializada, e a assumirem as responsabilidades da gestão das suas próprias vidas na tentativa de, perante a insegurança resultante da desintegração das certezas aparentemente oferecidas pela sociedade industrial, encontrar e inventar novas garantias de sustentabilidade para si próprios e para os outros (Beck, 1994, p. 14).

A especificidade destas relações e subjetividades instaura-se numa conjuntura económica e social na qual o poder político não é diretamente exercido pela hegemonia estatal mas, antes, depende de um manancial de relações, de redes de poder e fontes de autoridade que não fazem parte do aparato formal (Rose, 1999, p. 15). Em termos gerais, a governamentalidade neoliberal é uma forma distintiva de poder que constitui, simultaneamente, sujeitos autónomos e regula a forma como esses mesmos sujeitos capitalizam as liberdades adquiridas para garantirem a sua sustentabilidade e responsabilidade individuais (Rose, 1999). Nesta dinâmica, os indivíduos são motivados a problematizar as suas próprias condutas, sob a assunção de que são capazes de as regular e controlar racional e deliberadamente, nomeadamente pelo confronto com «códigos de conduta» instituídos por agentes a quem foi designada a responsabilidade para os disseminar e legitimar, entre os quais os *media*, os agentes educativos e governamentais ou profissionais especializados.

À luz destas considerações, os mecanismos da governamentalidade podem ser analisados como 'tecnologias', isto é, como formas que estruturam, mobilizam e são transversais às escolhas, aspirações, vontades e estilos de vida dos indivíduos e grupos (Dean, 1999, p. 12). A governamentalidade neoliberal é, contudo, uma forma de regulação consentida e os mecanismos de individuação providenciam, assim, um terreno fértil para novas estruturas de conhecimento/poder que visam, sobretudo, garantir a hegemonia dos mercados, cujas ofertas se instituem como mais-valias para a sustentabilidade positiva das biografias de escolha dos atores sociais e para a compreensão do seu posicionamento na sociedade, como sujeitos autogovernados, empreendedores e hábeis na otimização do consumo para a garantia do seu bem-estar. Os atores neoliberais são avaliados pela sua capacidade de calcular racionalmente as suas ambições e interesses e de acionar estratégias funcionais que lhes permitam alcançá-los com sucesso. A autoavaliação da sua competência, por sua vez, faz-se por meio da identificação ativa com tipos de subjetividade ideais, sendo que o poder dos regimes de governança se exerce precisamente pelo incitamento desse reconhecimento.

A glorificação do potencial do mercado implica, nesta dinâmica, que este seja construído, discursiva e materialmente, como uma «entidade neutra» (Boyles, 2008, p. x), cuja informação pode ser acedida por todos os indivíduos, independentemente das diferenças de classe, género, capacidade ou credo. Por seu turno, argumenta

Boyles (2008, p. x), parte do princípio de que os sujeitos são igualmente capazes de tomar decisões racionais baseadas na informação que o mercado coloca à disposição de todos. Neste sentido, a formação neoliberal constitui-se, também, como uma tecnologia móvel e calculada das subjetividades (Gill & Scharff 2011, p. 5), cujos atores ideais são aqueles capazes de autogerir as suas escolhas e empreender caminhos e projetos de vida, no seio de um sistema de governança que continuamente sustenta a legitimidade desses processos de autogestão.

Gill e Scharff (2011, p. 6) realçam, a este respeito, que várias tentativas de periodizar fases do neoliberalismo têm identificado a sua crescente influência como força constituinte de sujeitos racionais e automotivados, nomeadamente através de interpelações, em torno de discursos de liberdade de escolha e autonomia, para que assumam as rédeas das suas biografias. A agência neoliberal não é, então, uma prerrogativa inerente aos indivíduos, mas uma construção mobilizada por processos de governança sociais e discursivos (Rose, 1999, p. 4).

Considerar o domínio da representação dos jovens e a exploração socioeconómica das suas experiências e identidades em relação aos interesses do mercado e dos *media* implica, em primeira instância, assumir que a ideia de juventude é, mais do que uma fase de vida cronológica e biologicamente determinada, uma construção discursiva, social, cultural e económica (Anderson, 2010; Fornäs, 1995; Pais, 1993; Thurlow, 2007). Esta conceção parte da ideia de que a juventude é o resultado da negociação de valores, comportamentos e julgamentos designados aos jovens em determinados momentos e contextos históricos e culturais por grupos que, ao contrário dos próprios jovens, têm acesso privilegiado aos canais de controlo e dominação social (Pinto Coelho, 2009). Neste contexto, é necessário, então, considerar a influência que as estruturas económicas, sociais e culturais têm nos percursos juvenis (Pais, Cairns & Pappámikail, 2005, p. 113). Num mundo em constante transformação, a promessa de um futuro economicamente viável, que os jovens podem desbravar através da aparente flexibilidade identitária, forjada em estilos de vida disponibilizados pelos mercados, é minada por uma dinâmica que simultaneamente permite e constrange a sua ação transformadora e escolha individual.

Trata-se de um posicionamento ingrato, pois têm de viver numa dupla encruzilhada: ao mesmo tempo que se veem impelidos a posicionar-se como sujeitos livres, responsáveis e reflexivos, estão permanentemente expostos aos

constrangimentos dos mercados, que veiculam discursos reguladores que visam a sua homogenização e objetificação (Strickland, 2002). Cabe, então, perceber a forma como o imperativo da reflexividade individual e os processos de autogovernança são construídos e têm impacto neste grupo social, as tensões e problemáticas que instauram e que, sob a aparência de autonomização, trabalham para a ocultação de processos ideológicos de controlo e estandardização de valores, comportamentos e representações. Num contexto em que o campo dos *media* ocupa uma dimensão cada vez mais alargada do espaço social, importa a observação da sua complexa rede de discursos e práticas, cuja interseção potencia a sua legitimidade e o poder para enunciar, gerir e disciplinar subjetividades úteis e empreendedoras.

Objetivos e metodologia

Tanto a Análise Crítica do Discurso como a Semiótica Social fornecem instrumentos teórico-metodológicos para o estudo dos textos produzidos no seio da complexa rede de mudanças que caracterizam a modernidade tardia, entre elas as transformações do capitalismo contemporâneo, nas quais estão implicadas as identidades dos jovens que se estabelecem no seio da dinâmica neoliberal. Para tal, têm programas de investigação sistemáticos que teorizam e analisam o discurso como uma componente dessas transformações sociais, materializados em abordagem dialéticas e relacionais (Fairclough, 2006, 2009, 2010) que consideram não só o plano material dos textos, mas também as relações que o mesmo estabelece com outros elementos da vida social. Assim, para Fairclough (2006), estudar a forma como os objetos culturais, políticos e económicos são socialmente construídos implica analisar as escolhas discursivas contidas nos textos dos media.

São, então, objetivos deste trabalho: a) analisar as representações construídas pelo discurso jornalístico em torno do empreendedorismo jovem, observando como, multimodalmente, se constrói uma ideologia em torno do tema; b) identificar que construções editoriais são privilegiadas, que vozes são agenciadas e que vozes são secundarizadas ou ausentes; c) analisar a forma como os jovens empreendedores agenciados nos textos se representam, o que revelam quando falam sobre os seus percursos, e que silêncios os seus discursos também indiciam.

Ou seja, pretende-se observar como determinadas construções discursivas (verbais e visuais) constroem representações da realidade, designadamente da temática do empreendedorismo jovem, refletindo sobre possíveis impactos dessas representações nas identidades e dinâmicas sociais.

A proposta é a de analisar os textos, explorando as escolhas lexicais (Fairclough, 2003), os seus interdiscursos, as formas de transitividade, mas também as estruturas visuais (Kress & van Leeuwen, 2006), de forma a identificar de que forma surgem hétero e autorrepresentados os atores sociais. A esta análise das presenças nos textos, acrescenta-se a observação das ausências e silêncios, particularmente relevantes para a construção de representações em torno do tema.

Alguns discursos, em contextos sociais e históricos particulares, são compartilhados de forma pervasiva e repetitiva, estando na origem de várias representações e participando em vários tipos textuais, articulando-se em diferentes texturas e configurações linguísticas. É, por exemplo, o caso do discurso neoliberal, que tem um alto grau de repetibilidade e de atuação em várias práticas sociais, a uma escala global (Fairclough, 2003). O foco no interdiscurso permite investigar processos de construção ideológica, isto é, um texto pode articular discursos preexistentes, que contribuem para construir representações, mundos projetados e imaginários, que podem construir realidades possíveis ou desejáveis em determinados domínios.

A representação dos atores sociais é uma categoria analítica que se afigura produtiva na análise dos significados representacionais. van Leeuwen (1997, 2008) propõe um conjunto de variáveis que traduzem a forma como os participantes, ou atores sociais, são representados na forma de um inventário socio-semântico. Trata-se, com efeito, de um inventário que cataloga não só formas de realização linguística, mas também a sua relevância sociológica.

Como argumentam Resende e Ramalho (2006, p. 72), a análise da representação dos atores sociais tem o potencial de desvendar posicionamentos ideológicos em relação a eles e às atividades em que estão envolvidos. Atores sociais podem ser excluídos ou incluídos de formas que se prestam a julgamentos das suas ações, atitudes e identidades ou até a generalizações sobre a sua voz ou posicionamentos sociais.

Ainda que focada nos discursos de natureza verbal, a ACD promove abordagens transdisciplinares que a complementem e que permitam dar conta do poder que

outras formas de semiose exercem no seio das práticas sociais da contemporaneidade. Muitos dos textos produzidos, distribuídos e consumidos no contexto da modernidade tardia são multimodais, isto é, caracterizam-se por um hibridismo discursivo que se materializa na inter-relação entre texto escrito, imagens e outros elementos gráficos, combinados sob a forma de um *design* visual.

Para responder à necessidade de descrever a linguagem visual, na sua interação com outros modos semióticos, e entender a sua função na constituição, manutenção e/ou reprodução de formas ideológicas de representar a realidade, propõe-se a abordagem da Semiótica Social para o estudo de textos multimodais, que tem por base a conceção sistémico-funcional da linguagem desenvolvida por Michael Halliday (1994). A adoção deste modelo permite assumir que todos os modos semióticos possuem recursos específicos para realizar três funções comunicativas básicas: (i) construir representações da realidade (metafunção ideacional); (ii) estabelecer relações sociais e interações (metafunção interpessoal); (iii) organizar combinações de representações e interações em tipos de conjuntos chamados textos ou eventos comunicativos (metafunção textual). A Semiótica Social parte do princípio de que é possível (e necessário) ler a imagem como um texto, com base na premissa de que a metáfora da 'gramática' pode ser aplicada ao estudo da componente visual.

Recorrendo a estes instrumentos de análise propostos pela ACD e pela Semiótica Social para análise dos textos, o *corpus* foi selecionado a partir das edições digitais de jornais e revistas portugueses (Expresso, Diário de Notícias, Público e P3, Observador e Visão). Consideraram-se os artigos publicados em 2016, identificados a partir de uma pesquisa definida pela palavra-chave 'empreendedorismo jovem'. Importa referir que foi incluída na pesquisa a publicação P3, que constitui um suplemento digital do jornal Público. A opção prendeu-se com o facto de ser uma publicação especialmente orientada para jovens, com particular expressão nos resultados da pesquisa conduzida e número de artigos publicados sobre o tema, como pode ser observado na Tabela 1.

Publicações	**Notícias sobre programas de apoio/formação empreendedorismo**	**Perfis de empreendedor/projeto**	**Artigos de Opinião**
Visão	6	6	0
Expresso	2	1	0
Diário de Notícias	2	0	0

Observador	1	0	0
Público	2	1	1
P3	6	14	2
TOTAL (44)	**19**	**22**	**3**

Tabela 1: Pesquisa e seleção do *corpus* de análise

Foram no total identificados 44 textos sobre a temática do empreendedorismo: 19 incidindo em disponibilização de informação sobre programas de formação em empreendedorismo e/ou programas de apoio ao empreendedorismo e 22 artigos correspondendo a perfis de jovens empreendedores e/ou perfis de projetos desenvolvidos (neste conjunto incluem-se 2 entrevistas-perfil, que constituem também o retrato de dois empreendedores internacionalmente reconhecidos e apresentados como exemplo do que é ser 'empreendedor'). No período considerado, identificaram-se apenas 3 artigos de opinião.

Este mapeamento dos textos identificados permite uma primeira leitura sobre as construções editoriais privilegiadas no tratamento da temática, com implicações na representação sobre o tema. Os géneros jornalísticos predominantes são a notícia (informação sobre programas de formação em empreendedorismo e/ou programas de apoio ao empreendedorismo), e sobretudo o perfil, trabalhado quer da perspetiva da exploração da figura do empreendedor, quer da exploração do projeto desenvolvido. Apresentando-se o perfil como um género textual que explora o foco no indivíduo/objeto perfilado, pode antever-se, nesta escolha, uma personalização das abordagens (Sodré & Ferrari, 1986; Vilas-Boas, 2003), que pode ser identificada a outros níveis e que remete para a representação do empreendedor como o protagonista da narrativa (e também da sua própria vida). A esta dimensão acresce o facto de o perfil ser um género jornalístico (tal como as entrevistas-perfil incluídas no *corpus*) que assenta a noticiabilidade no valor do perfilado, enquanto individuo/projeto que se diferencia e, por isso, merece ser noticiado/publicamente retratado (Sodré & Ferrari, 1986; Vilas-Boas, 2003).

A expressão dos perfis no conjunto dos textos identificados justifica a seleção do conjunto destes 22 textos para a análise aqui realizada. Embora não tenham sido integrados no âmbito desta análise, será também relevante indicar que as dezanove notícias identificadas constituem textos de divulgação da abertura de programas de formação e/ou de programas de incentivo ao empreendedorismo. Será, neste

contexto, igualmente significativo o número residual de textos de opinião, que reforça a ausência de abordagens eventualmente mais analíticas e críticas sobre a temática.

Considerando a metodologia de análise indicada e os artigos (perfis de empreendedor e de projeto) selecionados como *corpus* de análise, procurar-se-á, compreender que discursos são privilegiados em torno do empreendedorismo jovem, que ausências e silêncios podem ser identificadas nos textos, que significados essas presenças e ausências assumem nas representações e na construção ideológica em torno do tema.

Escolhas lexicais e interdiscurso

No que se refere aos textos analisados, é possível identificar escolhas discursivas que revelam representações sobre o empreendedorismo jovem e a sua relação com a agenda neoliberal. No plano do *interdiscurso*, essas escolhas materializam-se em escolhas lexicais particulares, por seu turno reveladoras de visões de mundo legitimadas nos textos, designadamente nos títulos e entradas dos perfis de empreendedor e de projeto.

Nas peças em análise, a baliza etária da juventude funciona como elemento definidor do sucesso e reconhecimento. Ao configurarem uma categorização por funcionalização, o qualificador «jovem» e a referência à idade dos/as perfilados/as legitimam uma relação de complementaridade entre faixa etária e responsabilização individual pelas escolhas de vida e percursos, por sua vez dependentes da participação do mercado: «São Miguel: Aos 17 anos, Paula criou um queijo de água azeda» (*P3*, 28 de maio de 2016). Simultaneamente, assinalam um valor ideológico que tende a homogeneizar as experiências dos jovens, através de processos discursivos que omitem complexidades e diferenças e culminam na representação consensual da conjuntura económica como espaço livre de constrangimentos para o investimento em percursos profissionais particularizados: «Stacey Ferreira é uma das jovens promessas mundiais da tecnologia» (*P3*, 21 de janeiro de 2016). No exemplo anterior, tal como acontece noutras configurações textuais do *corpus*, a juventude e a participação bem-sucedida no mercado surgem associadas maioritariamente às áreas tecnológicas e ao mundo digital, anexadas a projetos que se desenvolvem por jovens do sexo masculino sediados dos grandes centros urbanos, dando menos destaque ou até omitindo outros domínios e geografias de atuação

económica e social, assim como as experiências de jovens mulheres, que surgem representadas, mas em menor escala e associadas a outros segmentos. A tecnologia é instanciada como o espaço legitimado do sucesso e o terreno privilegiado para a construção das narrativas profissionais. Atente-se, a este respeito, nas escolhas de representação registadas nos seguintes exemplos, nos quais a personalização semiformal de Paddy Cosgrave, cofundador da Web Summit, e a forma como é categorizado por classificação, em «fundador», «mentor» e «*geek* hiperativo», aludem a um processo discursivo de hiperindividualização (Lipovetsky, 2006), isto é, de reconhecimento e avaliação positiva da sua notoriedade excecional e exemplar na área da tecnologia: «Paddy Cosgrave, o rosto da *Web Summit*» (*Visão*, 11 de julho de 2016) / «O fundador, mentor e ideólogo da *Web Summit* é um *geek* hiperativo que não para de fazer acontecer coisas. E hoje começa mais uma, em Lisboa» (*Visão*, 11 de julho de 2016). Ainda que em escassos exemplos, no foco editorial em projetos de natureza solidária, o desenho discursivo tende igualmente a remeter para uma lógica mercantil, a partir da qual se destacam a mais-valia económica e o valor competitivo no mercado: «Solidariedade: Super *Babysitters*: amas "*low cost*" chegam ao Porto» (*P3*, 23 de novembro de 2016).

Uma das escolhas semânticas reveladas nos perfis é, assim o foco na competitividade como barómetro do sucesso profissional, isto é, o fator motivacional é caracterizado por um referencial que reconhece a concorrência, a existência do mercado e a necessidade de investimento pessoal para vencer nessa conjuntura. No exemplo «O segredo da Uniplaces? "Queremos ser o Cristiano Ronaldo e não apenas o melhor jogador do Benfica" (*Visão*, 11 de julho de 2016), título do perfil do CEO da *startup* portuguesa Uniplaces, as opções lexicais remetem para o contexto da alta competição, cujo símbolo nacional e internacional, Cristiano Ronaldo, personifica o resultado de um percurso individualizado e resultante de um investimento na superação de desafios e reconhecimento à escala mundial. O discurso que se naturaliza na biografia do empreendedor, aqui constituído como uma identidade privatizada, apanágio do ideário neoliberal, é o da narrativa sintética, na qual o percurso de vida surge reduzido a momentos que se localizam à margem de uma dinâmica processual, traduzindo, antes, a ideia de sucesso como fenómeno natural e inevitável: «Uma história que começa no Porto, dá a volta ao mundo, e vem "incubar" a Lisboa – para fazer nascer uma empresa que já é líder europeia» (*Visão*, 11 de julho de 2016).

A omissão dos processos de conceção e materialização da ideia que está na base da criação dos negócios é, aliás, uma das ausências verificadas em representações

instanciadas nos títulos e entradas enquanto elementos que enquadram e delimitam o campo discursivo. Como ilustra o exemplo anterior, o léxico temporal baliza um momento passado, o da criação ou de decisões particulares fixadas num período estanque, para logo legitimar a inevitabilidade do sucesso dos projetos no mercado. Este, por sua vez, como se verifica na entrada de um perfil publicado no *Expresso,* a 7 de fevereiro de 2016, a propósito do crescimento da Talkdesk, institui-se como arena neutra e benéfica, facilitadora da participação dos jovens agentes, não só no presente, mas num futuro que se anuncia financeiramente promissor: «Há cinco anos, dois jovens portugueses desenvolveram uma tecnologia que permite criar um *call center* em poucos minutos. Hoje, a Talkdesk é das *startups* que mais rápido cresce em Silicon Valley. Em breve poderá valer mais de mil milhões de dólares» (*Expresso*, 7 de fevereiro de 2016).

Outro dos discursos que trespassam alguns dos perfis em estudo é o foco em percursos individuais sem enraizamento em projetos coletivos ou institucionalizados: «Saúde: Estas inovações mudaram a vida dos doentes e não foram criadas por médicos» (*P3*, 4 de julho de 2016) / «[Stacey Ferreira] desistiu da universidade para aceitar uma Bolsa *Thiel*. É autora de um livro sobre empreendedores *millennials* e fundadora da ferramenta Forrge» (*P3*, 21 de janeiro de 2016). Atente-se no processo mental «desistiu da universidade» que introduz uma decisão pessoal, com riscos inerentes, de estabelecer uma rutura com uma entidade de regulação social, o sistema educativo. Este deslocamento, no plano discursivo, legitima, num só tempo, significações que se reconhecem nos sistemas de governança neoliberal da modernidade tardia: a construção reflexiva de um determinado percurso de vida, assente numa convicção individualizada, bem como a responsabilidade pessoal de gestão de uma trajetória que se delineia perante a aparente desintegração da confiança em entidades abstratas e culmina na valorização do potencial do mercado para receber novas ideias. Além disso, os recursos à disposição dos jovens empreendedores, bem como os resultados positivos, são lexicalizados nos textos como o resultado da vontade e capacidade individual, tal como ilustram os seguintes títulos, cujas opções lexicogramaticais anunciam o momento da criação como o elemento fundacional do empreendedor, omitindo, nessa construção, elementos processuais ou a intervenção de terceiros: «Internet: Tiago Froufe: ele inventou o sucesso digital de Cristina Ferreira» (*P3*, 20 de janeiro de 2016) / «Nova Iorque: Ricardo trocou *Spotify* pela criação do "*walkie-talkie* do século XXI" (*P3*, 2 de fevereiro de 2016) / «Jovens portugueses criam *app* para facilitar a comunicação» (*Visão*, 7 de julho de 2016).

No seio da lógica mercantil, tal como os textos em escrutínio a apresentam, a ideia é a inspiração e valor supremo, um organismo vivo indissociável do individuo, seu criador. A criatividade, todavia, é tendencialmente associada ao espaço privado, representado textualmente como lugar de produção. Esta geografia privada é transformada num contexto mercantilizado e os seus espaços semióticos são recontextualizados nos títulos e entradas como «laboratórios» a partir dos quais se concretizam bens de troca comercial: «O laboratório do Pedro tem gelados de azoto, fruta fresca e amor» (*P3*, 1 de abril de 2016) / «Como a jovem reinventa o queijo no seu "laboratório" improvisado (a cozinha da exploração leiteira da família)» (*Público*, 28 de maio de 2016). Desta forma, o processo criativo é representado como experimental, visceral e emocional, associado a motivações pessoais e tradições familiares. Além disso, «A agricultura é "como ter um filho". Morangos, mirtilos, framboesas, kiwis e limões. Todos eram opções. A forte ligação aos espaços verdes e o desemprego na área da Arquitectura levaram Teresa a começar um projecto agrícola e a dedicar-se a tempo inteiro à sua primeira plantação. Ganharam as groselhas. O *P3* foi ao Marco de Canavezes conhecer o quotidiano desta agricultora» (*P3*, 4 de junho de 2016).

Neste alinhamento, o objeto/projeto criado é também esteticizado: «gelados de azoto, fruta fresca e amor» (*P3*, 1 de abril de 2016) / «Calçado: Pompons e luxúria em duas novas marcas de sapatos portugueses» (P3, 15 de fevereiro de 2016).

Vozes e autorrepresentação dos atores sociais

Considerando o *corpus* de análise, e as características do próprio género jornalístico perfil, estruturador dos artigos observados, as vozes agenciadas são quase exclusivamente as vozes dos próprios perfilados, os empreendedores apresentados nos textos. Nesse sentido, foi efetuado o levantamento dos excertos dos seus testemunhos, citados pelos jornalistas ao longo dos artigos, para, a partir daí, analisar a forma como estes atores sociais se autorrepresentam, a forma como constroem discursos sobre si e sobre os seus percursos.

Uma primeira constatação, resultante da observação dos processos de transitividade, é de que os sujeitos se representam como tal, sujeitos individuados e agentes, principais responsáveis pela concretização dos seus próprios percursos. Esta valorização assenta na utilização recorrente da primeira pessoa e de verbos que apontam para processos materiais de mudança, construção e transformação (Halliday e Matthiessen, 2004)**:** entro, faço, criei, investi, desenhei, encontrei, decidi, (…). O perfil

de Afonso Reis, professor e fundador das mentes empreendedoras, apresenta a dada altura o lema: «Eu quero, eu posso, eu faço» (*P3*, 18 de janeiro de 2016), ilustrativo da valorização destes processos de agência, extremamente individualizados e cuja repetição é visível nos textos, conforme demonstram alguns outros exemplos: «Investi sozinho. Sou o único fundador e investidor inicial» (*Visão,* 9 de novembro de 2016).

Atente-se também aos processos materiais em que os sujeitos se colocam como atores e os restantes jovens e o próprio mercado como beneficiários das suas iniciativas. Os projetos não têm apenas impacto para os seus gestores, mas resultam também numa ação de benefício a recair sobre outros. Entre outras referências, os empreendedores retratados referem que a tecnologia que criaram «mudou a forma como muitas pessoas comunicavam» (P3, 2 de fevereiro de 2016), verbalizam o impacto dos seus projetos: «Percebi que estas raparigas precisam de mim e do trabalho e segurança que lhes posso oferecer» (*P3*, 17 de outubro de 2016).

Para além desta associação à agência, o levantamento das escolhas lexicais privilegiadas quando refletem sobre a sua postura perante o trabalho e a condução dos seus projetos, evidencia uma legitimação do trabalho como patologia 'positiva' e o processo criativo como um êxtase. Sobre o seu processo de criação, o criador do Laboratório do Gelado, refere: «Há dias em que entro em estado de loucura e faço três ou quatro sabores diferentes» (*P3,* 1 de abril de 2016). Também Ricardo Santos, responsável pela criação do *walkie-talkie* do século XXI, como é referido no artigo, admite *«estar "obcecado"»* (*P3,* 2 de fevereiro de 2016) com os seus objetivos.

As formas como se autorreferem evidenciam a consciência dos seus valores competitivos e do empreendedorismo como estilo de vida, materializados na presença de inúmeros traços linguísticos, vocabulário e expressões, associadas à rentabilidade. Pretendem «"ganhar dinheiro" e decidiram "dar corda aos sapatos"» (*P3,* 15 de fevereiro de 2016), referem querer ter os seus *«próprios rendimentos de forma independente*» (*P3*, 17 de outubro de 2016), tornar a «empresa a maior possível» (*Expresso*, 2 de julho de 2016), querer «agarrar a oportunidade para fazer mais» (*P3*, 28 de maio de 2016).

Neste sentido, a autorrepresentação dos atores faz-se frequentemente através de processos de categorização (jovem, empreendedor, *millenials*) e de unificação, enquanto construção simbólica de uma identidade vinculada ao fator sociológico juventude, estilo de vida: «Os *Millennials* são globais. Somos a primeira geração pós-25 de Abril e já não temos a síndrome do pequenino» (*Visão*, 27 de novembro de 2016).

A observação da forma como estes atores sociais se autorrepresentam permite ainda identificar um foco na ideia de motivação intrínseca (paixão), isto é, no investimento pessoal em projetos vistos como eminentemente emocionais. O consultor de *social media*, responsável pelo projeto Luvin e pela gestão da presença online de várias figuras públicas, refere: «Sempre fui irrequieto, sempre quis fazer e acontecer, à minha maneira. É o meu lado de empreendedorismo que me fez criar a Luvin para trabalhar em projectos de que gosto.» (*P3,* 20 de janeiro de 2016).

Esta associação do empreendedorismo a um trabalho desenvolvido com prazer introduz também o risco de dissociação de outras dimensões do trabalho. A ideia de que fazem aquilo de que gostam retira do trabalho qualquer conotação de esforço ou dificuldade, e está presente em muitos textos, como por exemplo na entrevista ao CEO de uma empresa de moda: «No meu caso, como a paixão pela ideia e construção desse sonho era tão forte, ganhamos sempre» (*Visão*, 9 de novembro de 2016).

Estas presenças tendem, nos textos, a silenciar outras dimensões dos processos. A geografia do jovem empreendedor representada na narrativa é uma geografia global, deslocalizada, desenraizada. Os relatos apontam sobretudo para as vitórias de percursos descontextualizados do espaço, do tempo e de dinâmicas sociais mais vastas. A falar sobre o seu projeto, a criadora da marca de joias *Nuuk*, indica que a ideia surgiu «*quase por brincadeira» e que* «tudo foi crescendo» de forma que não consegue explicar (*P3*, 21 de novembro de 2016). Da mesma forma o responsável pelos gelados de azoto expressa o aparecimento da ideia como resultado de sorte e súbita descoberta: «Olhei e pensei: Isto é que vai ser o meu futuro. Encontrei o meu bilhete do Euromilhões no chão» (*P3*, 1 de abril de 2016).

Quando surge, a dificuldade é sempre colocada no contexto de uma superação individual. Os atores sociais representam-se como sujeitos capazes de ultrapassar todos os obstáculos, de uma forma quase heroica, sem enraizamento em entidades abstratas de poder formal e informal que, ou estão ausentes, ou são desvalorizadas. Os empreendedores verbalizam, por exemplo, que «o orçamento não é muito grande, a vontade é muito maior» (*P3*, 17 de outubro de 2016), que não pediram subsídios, se não só em 2018 teriam queijo (*P3*, 28 de maio de 2016), que à medida que «ia sendo preciso injetar dinheiro, arranjava sempre forma de continuar a avançar» (*Visão*, 9 de setembro de 2016). Esta dimensão acentua a representação já referida de percursos (e também de gestão de riscos) de uma forma ultra individualizada, que o sujeito tem (e consegue) enfrentar e superar

sozinho: «Vai sempre haver problemas, não podemos perder o sono por causa disso. Vem um problema, resolve-se. Vem outro, resolve-se. E por aí adiante. Se pensarmos assim, nenhum problema é o fim do mundo» (*Expresso*, 2 de julho de 2016) / *«É como ter um filho, depois de o ter, não podemos desistir»* (*P3,* 6 de julho de 2016).

Neste quadro, os problemas, incluindo o contexto socioeconómico desfavorável e potencialmente condicionador do desenvolvimento de projetos empresariais, quando referidos, são representados como oportunidades: «Para nós, a crise e a falta de emprego foi uma oportunidade, uma hipótese que nos encaixou como um sapato» (*P3,* 15 de fevereiro de 2016).

Perante os riscos, identificam-se igualmente, discursos de confiança no futuro, como única escolha possível. Constrói-se, inclusivamente, a ideia de um futuro projetado, e das suas experiências como percursoras na abertura desses caminhos: «tratar os jovens de certa forma como nós queremos que eles sejam no futuro. Autónomos (…) capazes de decidir, escutar e reflectir sobre o que aconteceu. Estas são valências absolutamente essenciais no mercado de trabalho» (*P3,* 18 de janeiro de 2016).

Ou seja, os textos constroem narrativas biográficas com omissões sobre riscos, dilemas e impacto de processos sociais mais vastos, onde o sucesso surge como resultado inevitável. Por todas as questões indicadas, estes discursos mediáticos contribuirão para a construção de identidades ideais, onde a figura do empreendedor surge como realidade positivada: «um incrivelmente colorido e maravilhoso empreendedor» (*Visão,* 7 de novembro de 2016).

Representação Visual

As representações visuais dos perfis de empreendedor manifestam-se maioritariamente em imagens conceptuais, nas quais é enquadrado um único ator social, assinalando um padrão imagético que valoriza a noção de reconhecimento e valorização da individualidade. Em consonância com o plano verbal, que evidencia escolhas de nomeação por personalização semi-informal, as escolhas imagéticas instanciam a identidade do jovem empreendedor na sua associação com o espaço urbano e o contexto tecnológico. As circunstâncias visuais são cenários citadinos indiferenciados que, no plano conotativo, remetem para momentos de lazer e descontração, desenraizados de estruturas institucionalizadas ou do próprio contexto de mercado. Esta escolha, agregada à seleção de planos, sugere uma atitude positiva de confiança e satisfação pessoal. Além disso, aponta para a captação de uma essência

identitária do jovem que, temporalmente, parece balizar-se após a concretização da ideia e da sua implementação. Ou seja, a opção por tais representações conceptuais reforça noções de poder e sucesso como dados adquiridos e sugere não o percurso, mas a consolidação da identidade empreendedora (verifica-se, neste sentido, a ausência de representações narrativas). Nos exemplos da *Visão*, as circunstâncias apresentam uma variação espacial, pois os cenários são eventos de natureza profissional ou até o próprio local de trabalho. Os atores sociais são, todavia, igualmente conceptualizados, isto é, não surgem como agentes de transformação ou interação social, mas antes como representantes de uma visão ideal de sucesso. Atente-se, ainda, na forma como José Neves, categorizado funcionalmente como «líder da Farfetch», é enquadrado fora e acima do contexto social da imagem, como elemento de destaque e exemplo acabado e definitivo do indivíduo que é responsável pela gestão da sua identidade.

No que se refere às representações visuais dos perfis de projeto, podem ser identificadas diferenças face ao perfil do empreendedor. Na construção imagética dos perfis de projeto, o foco já não é o indivíduo, como sujeito representante do jovem empreendedor bem-sucedido, mas o produto criado e a estética apetecível do seu design. O criador surge retratado num momento vitorioso, constituindo-se, no simbolismo da exibição da sua criação, a metáfora visual do troféu. Em imagens de oferta de teor positivo, que reforçam o valor mercantil dos elementos representados, a objetificação da mercadoria, como alvo de desejo e admiração, funciona como comprovativo de que os objetivos foram efetivamente cumpridos. Não existe, contudo, e tal como acontece no plano verbal, alusão visual aos processos de conceção.

Considerações finais

Os discursos de agenciamento, transformação, inovação, recorrentemente centrados na figura do empreendedor e orientados para o sucesso e reconhecimento no contexto da competitividade empresarial, tendem a construir representações do indivíduo empreendedor como «ator», «desenhista», «malabarista», «encenador da sua própria biografia e identidade, das suas redes sociais, dos seus compromissos e convicções» (Beck, 1994, p. 14).

As representações identificadas tendem, por isso, a articular o ideário neoliberal, que frequentemente suprime a reflexão sobre processos socioeconómicos e culturais mais vastos, «amplamente fora do controlo dos indivíduos» (Furlong & Cartmel, 1997, p. 114). São esses os enquadramentos secundarizados ou ausentes. Maioritariamente, o processo e as dificuldades do percurso ou são omitidos ou tendem a apresentar-se como dilemas pessoais, ultrapassados pela vontade e pelo esforço, pelas boas escolhas, em discursos não enquadrados no espaço concreto, no sistema social mais vasto e nas suas contingências.

Este apagamento da dimensão processual e das circunstâncias supra-individuais manifesta-se também no tratamento do 'tempo', frequentemente referenciado em termos de presente e projeção no futuro. O 'passado' surge sedimentado numa narrativa heroica, enraizada na ideia de persistência. Da mesma forma, surge enfatizado um ideal de globalização que ausenta/aniquila espaços/contextos concretos.

Refletindo sobre os efeitos que estes discursos dominantes podem introduzir na negociação das identidades dos indivíduos e nas suas práticas sociais, introduz-se o risco de ocultar da reflexão os enquadramentos sociais, económicos e políticos que condicionam a própria gestão da individualidade e subjetividades pessoais.

Como referem Beck e Gernsheim (2002), a biografia faça-você-mesmo é sempre uma 'biografia de risco', uma 'biografia na corda bamba' e uma ameaça permanente, mas representadas pelo ideário liberal, e nos textos em análise, como uma ameaça individualmente ultrapassável, que remete e inculca no sujeito-ator a ideia da sua responsabilização exclusiva.

Conforme acrescentam Furlong e Cartmel (1997), a experiência de conduzir o seu próprio percurso pode construir a impressão de que as competências e decisões individuais são cruciais para a determinação dos resultados. Percorrendo cada um o seu caminho, os jovens percecionam os trajetos, mas também os desafios e riscos a eles associados, como individuais, num movimento de privatização das dificuldades e dos problemas e do consequente enfraquecimento de possibilidades de reflexão e ação coletivas.

Referências bibliográficas:

Anderson, A. M. (2010). *The constitution of youth: toward a genealogy of the discourse and government of youth*. Doctoral Thesis in Youth Affairs. RMIT University. Acedido junho 10, 2017, em http://researchbank.rmit.edu.au.

Beck, U. (1994). The reinvention of politics: towards a theory of reflexive modernization. In U. Beck, A. Giddens & S, Lash (Eds), *Reflexive modernization: politics, tradition and aesthetics in the modern social order* (pp. 1-54). Cambridge, Malden: Polity Press.

Beck, U., & Beck-Gernsheim, E. (2002) *Individualization*. London, Thousand Oaks and New Delhi: Sage Publications.

Boyles, D. (2008). *The corporate assault on youth: commercialism, exploitation, and the end of innocence*. New York: Peter Lang.

Budgeon, S. (2011). The contradictions of successful femininity: third-wave feminism, postfeminism and new femininities. In R. Gill & C. Scharff (Eds.), *New femininities: postfeminism, neoliberalism and subjectivity* (pp. 279-292). New York: Palgrave Macmillan.

Fornäs, J. (1995). Youth, culture and modernity. In J. Fornäs & G. Bolin, *Youth culture in late modernity* (pp. 1-11). London, Thousand Oaks, New Delhi: Sage.

Furlong, A., & Cartmel, F. (1997). *Young people and social change*: *individualization and risk and late modernity.* Buckingham and Philadelphia: Open University Press.

Giddens A. (1997). *Modernidade e identidade pessoal* (2.ª ed). Oeiras: Celta Editora.

Giddens, A. (2001) [1990]. *As Consequências da modernidade (*4.ª ed), 1.ª reimpressão. Oeiras: Celta Editora.

Dean, M. (1999). *Governmentality: power and rule in modern society.* London, Thousand Oaks, New Delhi and Singapore. London: Sage.

Fairclough, N. (2003). *Analyzing discourse: textual analysis for social research*. New York: Routledge.

Fairclough, N. (2006). *Language and globalization*. London: Routledge.

Fairclough, N. (2009). A dialectical-relational approach to critical discourse analysis in social research. In R. Wodak & M. Meyer, *Methods of critical discourse analysis* (pp. 162-186). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore and Washington DC: Sage.

Fairclough, N. (2010). *Critical discourse analysis: the critical study of language.* New York: Routledge.

Gill, R. & Scharff, C. (2011). Introduction. In R. Gill & C. Scharff, *New femininities: postfeminism, neoliberalism and subjectivity.* Hampshire and New York: Palgrave Macmillan.

Halliday, M.A.K (1994) [1985]. *An introduction to functional grammar* (2nd ed.). London: Edward Arnold.

Halliday, M.A.K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar* (3rd ed.). London: Holder Arnold.

Kress, G., & Van Leuween, T. (2006). *Reading images: the grammar of visual design*. New York: London and New York: Routledge

Lipovestky, G. (2006). *A Felicidade paradoxal: ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo*. Lisboa: Edições 70.

Pais, J. M. (1993). *Culturas juvenis*. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda.

Pais, J. M., Cairns, D. & Pappámikail, L. (2005). Jovens europeus: retrato da diversidade. *Tempo Social*. *Revista de Sociologia da USP*, *17* (2), 109-140. Acedido fevereiro 13, 2017, em http://www.revistas.usp.br.

Pinto, Coelho, Z. (2009). Jovens no discurso da imprensa portuguesa: um estudo exploratório. *Análise Social, XLIV* (191), 361-377. Acedido fevereiro 10, 2017, em analisesocial.ics.ul.pt.

Resende, V., & Ramalho, V. (2006). *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto.

Richardson, J. E. (2007). *Analysing newspapers*. New York: Palgrave Macmillan.2004

Rose, N. (1999). *Power of freedom: reframing political thought*. Cambridge, New York, Melbourne and Madrid: Cambridge University Press.

Strickland, R. (Ed.) (2002). *Growing up postmodern: neoliberalism and the war on the young*. Oxford: Rowan & Littlefield Publishers.

Sodré, M. e Ferrari, M. H. (1986). *Técnica de reportagem: notas sobre a narrativa jornalística*. 5ª ed. São Paulo: Summus Editorial.

Thurlow, C. (2007). Fabricating youth. New media discourse and the technologization of young people. Acedido fevereiro 10, 2017, em http://www.academia.edu/9316958/Fabricating_youth_New-media_discourse_and_the_technologization_of_young_people.

Van Leeuwen, T. (1997). A representação dos actores sociais. In R. P. Emília (org), *Análise crítica do discurso: uma perspectiva sociopolítica e funcional* (pp. 169-224). Lisboa: Caminho.

Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and practice: new tools for critical discourse analysis* Oxford: Oxford University Press.

Vilas-Boas, S. (2003). *Perfis e como Escrevê-los*. São Paulo: Summus.

HIBRIDISMO DISCURSIVO – RECONFIGURAÇÃO DE PRÁTICAS SOCIAIS CONTEMPORÂNEAS

Neiva Maria Machado Soares

UEA. Curso de Letras e Mestrado em Ciências Humanas. nemsoa@hotmail.com.br. Amazonas, Brasil.

Resumo:

O mundo contemporâneo passa por transformações de ordem social, cultural e política. Isso é visível em inúmeras práticas, desde as mais cotidianas até aquelas com as quais não mantemos muito contato.A globalização tem papel relevante nesse sentido e pode-se evidenciar seus primeiros resquícios já nas grandes navegações, quando se estabeleceram trocas de produtos entre os continentes. Oprocesso de intercâmbio tornou-se visível também na relação entre os colonizadores e os colonizados, resultando em trocas linguísticas e assimilação de costumes. Tal contato por vezes desigual, bem como suas implicações, pode ser considerado como as primeiras manifestações de globalização no mundo. O fenômeno da globalização não cessou e tem repercutido em todo o globo. Com este olhar, neste estudo, busca-se relacionar esse tema com hibridismo, porque, para Chouliaraki e Fairclough (1999), a hibridização de práticas é possibilitada pelas duas forças principais responsáveis pela globalização: as multinacionais e a mídia. Para esta análise, os objetos de investigação são configurações híbridas que estão presentes na sociedade que se mesclam e se dissimulam em novos eventos. Com base no aporte teórico e metodológico da Análise de Discurso Crítica, Fairclough (2003, 2006) e das ciências sociais (Bauman, 2001, 2007, 2011), constata-se que uma reconfiguração discursiva desponta no fulcro de novas ordens discursivas na sociedade atual. Há uma reatualizaçãosomada a um hibridismo genérico que dissimula dadas práticas e oculta outras.

Palavras-chave

Pós-modernidade; Práticas Sociais; Hibridismo;Discurso .

Introdução

Esta pesquisa tem o propósito de trazer à discussão questões pontuais que começam a ser observadas na reestruturação de gêneros discursivos por meio de reconfigurações de ordens discursivas contemporâneas. A análise adota como suporte os pressupostos teóricos da ADC, via Fairclough (2003, 2006), teoria social, por Bauman (2001, 2007, 2011) entre outros autores, cujas propostas teóricas dialogam e convergem de forma multidisciplinar. Por força desses construtos, analisamos constituições híbridas que se manifestam em diferentes âmbitos da sociedade.

Tomando-se as considerações de Vieira e Silvestre (2015, p. 40), podemos explicar o encaminhamento que será dado ao artigo. Para as autoras,o sujeito atual, um sujeito dividido, multifacetado, necessita de teorias da linguagem que o ensinem a lidar com as diferentes formas do discurso contemporâneo, para que, então, nesta sociedade visual, esteja habilitado para o pleno exercício discursivo crítico que os diferentes domínios da vida pública e privada exigem de todos nós, os legítimos agentes de mudanças sociais. Além disso, afirmam (2015, p.27-8) que essas transformações afetam a linguagem, advinda de novas práticas discursivas e sociais, e favorecem a estabilização de uma linguagem híbrida, erigida por diferentes modos semióticos, palavras, imagens, cores, sons e até de movimentos. Sendo, portanto, esses signos múltiplos que direcionam o discurso e se traduzem em informações peculiares sobre novos eventos discursivos. Tais considerações se alinham aeste estudo quando se percebe que todas as transformações pontuais que ocorrem na sociedade acabam por gerar implicações em diferentes contextos como o cultural, econômico e social, perceptíveis ainda em multissignos.

1 Questões teóricas e discursivas

Para tratarda construção desse novo panorama discursivo, o apoio teóricorepousana representação do significado de alguns dos princípios teóricos da Análise de Discurso Crítica (ADC) (Fairclough, 1992, 2003, 2006, 2012; Chouliaraki & Fairclough, 1999).

1.1Hibridismo discursivo

Fairclough (1992) afirma que há uma tendência para a hibridização ou mistura de gêneros, não sendo possível delimitar fronteiras onde termina um texto meramente informativo e começa a publicidade. Ainda, nesse sentido, o autor reafirma que as transformações sociais do 'novo capitalismo' podem ser vistas nasna concepção de redes de práticas sociais enas formas ação e interação. A mudança de gênero é considerada como parte das transformações do novo capitalismo (Fairclough, 2003). As configurações genéricas são importantes na estruturação das práticas sociais. Entender como tais práticas se transformam de acordo com a sociedade é parte da compreensão bidirecional de como o discurso penetra na vida dos indivíduos e de como a vida dos indivíduos penetra nos discursos.Assim, aprender a habitar campos linguísticos e discursivos fluidos pode vir a ser uma realidade presente e futura.

Ademais para Chouliaraki e Fairclough (1999), a hibridização de práticas é possibilitada pelas duas forças principais responsáveis pela globalização: as multinacionais e a mídia. Para os linguistas, essas duas faces são as principais propulsoras de valores, produtos e imagens em todo o mundo, fazendo parecer que todos estão conectados realmente.

Na proposta adotada por Fairclough (2003), o hibridismo pode ser relacionado à interdiscursividade porque ela se associa à mistura de gêneros, de discursos e de estilos, bem como à forma de como eles se articulam no texto. As novas tendências mercadológicas de divulgação de produtos apresentam, muitas vezes, características híbridas, assim, não basta expor o produto, é preciso aproximá-lo do consumidor. Para isso, inúmeros recursos visuais, sensoriais, olfativos podem ser empregados (Soares, 2015). Van Leeuwen (2008, p. 136), referindo-se a Berger (1972) afirma que: “As palavras fornecem os fatos, as explicações, as coisas que precisam ser ditas em tantas palavras; as imagens fornecem as interpretações, os ângulos coloridos ideologicamente”. Nesse mesmo prisma, para Vieira (2010, p. 56), “a interpretação do significado da imagem é modificada cada vez que um texto verbal é agregado ao contexto imagético, sem atribuir mais importância ao verbal ou ao visual”.

No que se refere à construção e à representação do significado, Fairclough (2003) utiliza a palavra mediação para relacionar o movimento do significado de

prática social a outra, de um evento a outro ou de um texto a outro. Isso resulta em um processo discursivo complexo na forma de redes de textos, sujeitas a transformações dependendo de contextos sociais e culturais.

Em 2006, Fairclough atualiza os conceitos ao relacionar hibridismo e desterritorialização. Associa ao primeiro o fator cultural e o discursivo e, ao segundo, o contexto. O hibridismo cultural está na mescla de culturas de diferentes territórios. Um exemplo citado é o da alimentação, em que marcas mundiais estão invadindo e atraindo clientes independente das culturas. O hibridismo discursivo está relacionado à combinação de diferentes discursos, bem como a gêneros e a estilos. A desterritorialização pode ser associada ao impacto da televisão ou da internet que provocam mudanças no repertório discursivo de pessoas em um contexto local. Tais mudanças podem ser conexas aos discursos, pelas maneiras de representar aspectos do mundo; aos gêneros, pelas formas como a interação ocorre, em que *e-mail* pode se tornar um gênero de rotina; aos estilos, pelas novas identidades que estão e serão construídas. A Coca-Cola, por exemplo, pode ser vista como uma marca desterritorializada, visto que é conhecida, vendida e, às vezes, desejada nos locais mais ermos do planeta. As marcas não delimitamterritório, e sua ação faz-se global (Soares, 2013).

Para Vieira e Silvestre (2015), os agentes ativos da construção de significados, tornaram-se os novos responsáveis pelo sentido e, como bem declaram Halliday e Hassan (1989), um texto não é construído de palavras e de sentenças, mas de significados, pois se não fosse pelo abundante uso da escrita e da imagem, a fala estaria ainda restrita aos contextos interacionais, face a face. Na visão das autoras, semelhante hibridismo ao que ocorre nas relações entre texto escrito e imagem encontramos na linguagem do cinema e da televisão e, consequentemente, podemos dizer que a linguagem hegemônica deste século não reside apenas no uso da imagem, nem apenas da palavra, mas na ocorrência de ambas, na sua hibridização, combinadas ainda com outras semioses, gerando textos multimodais.

Na acepção de Dionísio (2006) todos os recursos utilizados na construção dos gêneros textuais exercem uma função retórica na constituição de sentidos dos textos. Cada vez mais observamos a combinação de material verbal e visual com a escrita. Para a autora, vivemos cada vez mais em uma sociedade visual e na sua visão todos os

gêneros são multimodais. Compreender os "novos gêneros", tanto em termos estruturais e composicionais, como sociais faz parte de compreender a própria transformação social pela qual a sociedade está constantemente passando. O discurso experienciado hoje, de maneira geral, parte do universo monomodal para o multimodal, cada vez mais difundido independente do gênero e do propósito comunicativo, principalmente quando se tratam das marcas (*branding*) cuja característica acentuada é dispor de todos os recursos semióticos disponíveis para uma sedução constante.

As transformações são evidentes no campo linguístico, e, como não poderia deixar de ser, dialogam com outros domínios semióticos. Essas "novas" tendências foram também evidenciadas pelo sociólogo argentino Canclini (1997), quando afirma que todas as artes se desenvolvem em relação com outras artes. Logo, o artesanato migra do campo para a cidade; os filmes, os vídeos e canções narram acontecimentos de um povo de forma interconectada.

Aindano cenário das grandes transformações em diferentes âmbitos da sociedade como parte do período Pós-moderno, que para alguns não deixa de ser ainda somente moderno, pode-se remeter a Lyotard (1991). Segundo autor, enquanto o período modernista evidenciava na sua ordem do dia um campo profícuo para as "grandes narrativas" ou "narrativas mestres", constituídas por apresentar de forma linear de um sistema de regras e soluções únicas, o período da pós-modernidade, por sua vez, exibe as narrativas locais, múltiplas e não mais lineares como se propunha anteriormente. Neste viés, há uma expectativa de que os "rituais" ou estruturas possam vir a se romper dando vazão a novas ordens discursivas. A grande questão está relacionada aos reais motivos ou intenções sub-reptícias utilizadas para ocultar determinado discurso por meio de outro.

No contexto Pós-moderno, é possível remeter também a Bauman quando afirma que a*sociedade de consumo consegue tornar permanente a insatisfação (*2007, p. 106), desvalorizando e depreciando o valor dos produtos. Para o sociólogo, *toda promessa "deve" ser enganosa, ou pelo menos exagerada, para que a busca continu*e. O consumismo é uma economia do logro, do excesso e do lixo. A pilha de expectativas malogradas tem um paralelo nas crescentes montanhas de ofertas descartadas que se esperava que satisfizessem as necessidades dos possíveis consumidores. A cada

lançamento de um produto há a intenção de que, embora criado para ter uma vida breve, atinja ao âmago dos possíveis consumidores e seja infinito enquanto dure esta paixão entre consumidor e produto. Essa cadeia de produção e consumo é infinita. O consumo sempre esteve presente nas sociedades, porém não de maneira tão perceptível quanto nesta sociedade pós-moderna e globalizada(Bauman, 2011).

Ainda para o autor em outro momento (2001) consumismo é um produto social, diferentemente do consumo que é algo que sempre existiu na sociedade, como consumir alimento ou vestes. Para remeter a esta prática, afirma que *a lista* de compras não tem fim, que estamos no tempo do descarte de da substituição, efemeridade, que as pessoas buscam satisfazer seus desejos nas prateleiras das grandes lojas e supermercado.

Nesta mesma linha de raciocínio, o autor direciona-se aos sonhos na prateleira:

> O mundo habitado por consumidores se transformou num grande magazine onde se vende "tudo aquilo de que você precisa e com que pode sonhar", a cultura parece ter se transformado atualmente em mais um de seus departamentos. As prateleiras estão lotadas de mercadorias renovadas diariamente. Os anúncios publicitários são usados para suscitar desejos e fisgar vontades (para o impacto máximo e obsolescência instantânea) (Bauman, 2001, p. 36).

Logo, intui-se que na busca por novas certezas o ser humano dispersa-se e procura apoio em elementos que podem trazer-lhe satisfação por vezes momentânea.Nesta mesma direção, também pode-se questionar o porquê de todas essas novasescolhas einteresses que por vezes são até mesmo sem sentido ou inexplicáveis. Resgata-se aqui a questão do consumo e consumismo por seentender que na sociedade atual muitas das práticas adotadas estão relacionadas a escolhas mercantilistas, inclusive no domínio linguístico novos léxicos são adotados para atender a demandas do mercado.

Continuando o diálogo, traz-se à cenaLipovetsky e Serroy, ao discutirem o termo neoindividualismo, ou primazia da realização de si, afirmam queparalelamente à autonomia subjetiva, ao hedonismo e ao psicologismo, desenvolve-se uma nova relação com o corpo: obsessão com a saúde, culto do esporte, boa forma, magreza, cuidados com a beleza e cirurgia estética. Ainda consideram que se a mitologia do

progresso indefinido e necessário fracassou, não se deixa de esperar e de crer no "milagre da ciência" para combater as doenças, viver mais tempo e com melhor saúde: melhorar a condição humana pelas aplicações técnicas do saber científico continua a fazer sentido (2011, p.46-48). Tais aspectos podem ser relacionados ao *corpus* desta pesquisa que apresenta diferentes perspectivas híbridas que estão dispostas na sociedade, desde as do ambiente natural, plantas, até o artificial, manipulação de imagens, na mídia, na publicidade e em sites.

1.2 Hibridismo em diferentes cenários

Segundo o dicionário Houais (2001, p. 1526)

> **Hibridismo**. S.M. 1. Gram. Língua ou palavra resultante da mistura de vocábulos de duas ou mais línguas e /ou da interpenetração de sintaxes provenientes de línguas distintas (p. ex. nonacosaedro, onde nona- é um elemento latino e -cosa e -edro elementos gregos) 2. m.q. *Hibridez* etimologia *I Híbrido* + -ismo.

Entende-se, portanto, que o hibridismo se manifesta linguisticamente. No entanto, como o artigo revelará, há outros domínios em que as práticas híbridas são perceptíveis, às vezesdissimuladas ou mascaradas. A Imagem 1 de uma flor da classe-espécie das rosas evidencia um hibridismo no contexto naturalístico.

Imagem 1- Rosa híbrida

Fonte: https://www.google.com/search?q=imagens+híbridas&tbm

Na atualidade, não é raro observar transformações que estão ocorrendo em diferentes contextos, por exemplo, quando novas espécies são apresentadas como

inovadoras e que podem provocar até certo estranhamento, pois não é comum se encontrar no ambiente natural flores/rosas que apresentem tantos matizes ao mesmo tempo. Na Imagem 1, o hibridismo na espécie de planta revela uma flor multicolornão encontrada em muitos jardins, salvo quando ocorre a alteração genética, no evento ilustrado.

Imagem 2: Alimentos híbridos

Fonte: https://www.google.com/search?q=imagens+híbridas&tbm

A Imagem 2 acima retrata alimentos modificados, denominados alimentos híbridos, apesar de serem visualmente atrativos e, às vezes, possuíremuniformidade e padrão mais aceito no mercado consumidor, os ecologistas e ou ambientalistas apresentam muitos questionamentos a respeito de alimentos com estas características. Acredita-se que não só há interferência na natureza ao se criar um grãogeneticamente modificado, que é exclusividade de poucas empresas, como também dificuldade no acesso àqueles que não conseguem adquiri-lo para plantar.Aliado ao fato não se conhecer com eficácia o real benefício ou malefício dessetipo de espécie pode ocasionar ao ser humano e à natureza como um todo. Logo,pode vir o questionamento por que alterar espécies que sempre existiram na natureza e alimentaram os povos?

Imagem 3 – Cena Harry Potter

Fonte:http://www.grupoluz.com.br/imagenshibridas/curso-imagenshibridas

Em outro viés da análise da Imagem3, apresenta-se o texto a seguir do Grupo Luz quanto à criação de imagens híbridas:

> criar imagens únicas e autorais de forma rápida e prática é o grande segredo para conquistar clientes que buscam agilidade na hora da contratação. Por isso, o Grupo Luz traz dicas e truques no curso de Imagens Híbridas, para que você conheça na prática, todo processo de produção, tratamento e edição que tornam sua fotografia mais atraente, evitando a busca por fotos prontas e batidas em bancos de imagens. Em dois dias de curso com o total de dezesseis horas, faremos um passeio fotográfico, um bate-papo dinâmico e divertido sobre o que foi produzido e no outro dia, a edição das imagens com o uso do Photoshop e Lightroom, criando trabalhos próprios e inéditos, do início ao fim[190].

A leitura do texto acima revela que discurso da empresa é híbrido, pois ao mesmo tempo em que explica, informa sobre como se perfaz uma imagem híbrida também conduz uma publicidade do próprio curso oferecido. A cena que ilustra o texto remonta àsérie Harry Potter, o que destoado discurso, já queinforma que o curso visa *evitar o uso de imagens prontas e batidas.* É possível, no entanto, que areferência ao filme tenha a intenção de resgatar o aspecto mágico que uma imagem híbrida visa proporcionar. Ao final, afirma que durante o curso dois programas de edição de imagem serão utilizados. Logo, pode-se antever que produto resultará em uma

[190]Fonte: http://www.grupoluz.com.br/imagenshibridas/curso-imagenshibridas

composição híbrida, pois, quando se altera a imagem, gera-se um contrasteentre o que é real*versus* o manipulado. Visando ainda evidenciar esse aspecto híbrido, na sequência, a análise da publicidade *O Boticário.*

Imagem 4- Publicidade – *O Boticário*

Fonte: http://3.bp.blogspot.com

A empresa brasileira *O Boticário*, via lmapBBDO, 2006, lançou uma campanha publicitária que trazia uma reconfiguração das histórias infantis por meiode publicidades que instigavam as mulheres a romperem os antigos padrões que foram apresentados a elas por séculos. Na publicidade acima, Imagem 4, e também no discurso escrito ao lado da imagem, fica visível a relação intertextual/ híbrida que o autor da campanha deseja criar entre um gênero bastante conhecido, história infantil, com o universo da publicidade. A marca*O Boticário* lança mão da narrativa da Cinderela para atrair um novo olhar para o seu discurso, agora mais engajado com questões que promovem o empoderamento feminino (Soares, Vieira, 2017). As autoras consideram esse tipo de peça publicitária como um texto multimodal híbrido por sua mescla intertextual de histórias, construindo "teias" de textos, em um *mix* de anúncio, informação, ludicidade, injunção, argumentação, persuasão e narração. Essa reconfiguração faz parte do que Fairclough (2003) denomina hibridismo discursivo estabelecido pela combinação de discursos, gêneros e estilos em uma mesma publicidade. Temos o discurso originário da narrativa infantil "A Cinderela" e o da

marca O Boticário que retoma, reatualiza em um novo gênero, agora uma publicidade, que por sua vez agrega a identidade da marca que vende produtos de beleza principalmente para o público feminino.

Na sentença: *Para que uma varinha de condão, quando se tem uma maquiagem O Boticário?* Odiscurso faz uma analogia entre o uso da maquiagem e o da varinha de condão, considerando que antes usava-se esse instrumento, hoje a maquiagem da marca pode substituir. Logo, o efeito pretendido é tornar-se Cinderela. Como se sabe na referida narrativa, todas as moças queriam ser a Cinderela, porém apenas uma moça era a dona do sapatinho. O discurso acima assevera que todas as mulheres que utilizarem a maquiagem podem vir a ser Cinderela, sem sapatinho e sem príncipe. Quatro mãos, possivelmente dos príncipes, oferecem o sapato à moça, mas ela não está interessada, pois já possuiprodutos *O Boticário.*Fato similar pode ser corroborado na próxima imagem.

Imagem 5 Calendário Pirelli 2018 - Alice no país das maravilhas'

Fonte: https://oglobo.globo.com/ela/moda/calendario-pirelli-2018

O novo calendário da *Pirelli* 2018 surpreendeu a todos por reunir personalidades negras como RuPaul, Lupita Nyong e Whoopi Golbert. O famoso fotógrafo Tim Walker agrupou celebridades com intuito de apresentar uma "versão"

exclusiva de 'Alice no país das maravilhas'. Avalia-se que assim como a publicidade de *O Boticário*,é um texto híbrido por resgatar uma história infantil, mas em um outro cenário ou gênero discursivo que é o próprio calendário da marca *Pirelli*. Neste caso, esta atualização do gênero, ao mesmo tempo em que traz personagens negros, possui o intuito de chamar atenção não só para a marca em questão, mas também pelo aspecto ideológico que a representação destes participantes conduz. Há uma tendência crescente no panoramamundial,da moda ou não,de inclusão, sendo um fato importante porque o mundo é plural onde convergem diferentes olhares sobre os indivíduos. Fairclough (2003) afirma que o hibridismo pode ser cultural. Assim, a atualização de um conto tão conhecido em um cenário contemporâneo modifica a forma comose aceitam e se naturalizam práticas na sociedade.Na imagem do calendário, os atores envolvidos, além de conhecidos, lançam um novo olhar em relação aos modelosincutidos na sociedade como os melhores ou mais adequados.

No tocante à mudança social, as narrativas apresentadas por serem conhecidas, divulgadas, a sua 'nova versão' pode, paulatinamente, contribuir com transformações sociais e culturais em relação à forma como as pessoas tratam temas como cor e gênero.

Imagem 6 Photoshop- Britney´s Spears

Fonte: https://misteriosdomundo.org/wp-content/uploads/2016/09/before-after-photoshop-celebrities-13-57d011097010d__700.jpg

Não diferentemente da cena anterior, considera-se a Imagem6 acima como híbrida ao se levar em conta que há duas retratações de uma mesma personagem. Estabelece-se um diálogo entre as cenas, sendo a segunda, capa da revista *Marie Claire,*uma versão atualizada, remodelada e embelezada da primeira, foto 'real' da cantora Britney Spears. A técnica do *Photoshop,* largamente utilizada em todas as mídias, citada na composição de cenas híbridas, (Imagens 3),pode deixar o observador com certa dificuldade de saber quando se trata de uma manipulação ou não, porque o participante é o mesmo, mas seus traços foram apagados ou dissimulados, como é perceptível no gênero capa de revista acima. A cantora apresenta suas características alteradas comparando-se com a imagem 'real' à esquerda da capa.Logo,percebe-se que se 'vende' algo que não é real, mas que ao mesmo tempo deve ser visto como modelo, tornando o discurso extremamente contraditório. No contexto geral do gênero discursivo capa de revista, evidencia-se um outro tipo de hibridismo. As capas apresentam a tendência a informar sobre os assuntos que serão abordados a cada nova edição, porém não é somente isso. Hoje no contexto altamente tecnológico as capas das revistas funcionam como um apelo à compra. Logo, pode-se considerar a constituição do gênero discursivo em questão como híbrida por cumprir as duas funções. Outra questão a destacar é que em uma pesquisa no site *Google* com relação a fotos manipuladas a quantidade de mulheres supera a de homens, constituindo uma questão ideológica relacionada ao olhar que a sociedade requer e exige do público feminino em relação à aparência ou à beleza, nem que isso seja falseado por recursos tecnológicos. Nas capas de revistas está se tornando recorrente o uso de imagens "retocadas". Assim, no quesito estilo, há muita similaridade desta revista com outras *on-line* ou não, quanto ao perfil e tratamento de imagens.

Imagem 7 – Publicidade Governo Federal

Fonte: http://www.secom.gov.br/atuacao/publicidade/imagens/avanca-manaus-avanca-brasil-social/view

O texto, Imagem 7, exemplifica um gênero discursivo híbrido entre informação e publicidade oficial. Fairclough (2003) considera que o hibridismo é parte das transformações relacionadas com uma nova ordem discursiva quanto ao gênero, estilo e discurso. No gênero publicidade-informação acima, observa-se em seu conteúdo aspectos relacionados à divulgação de ações do governo em um tom que destoa de uma mera informação, o queconsistiria em uma publicidade em causa própria. O estilo adotado é similar ao de uma página digital em que as imagens são dispostas, traz textos a elas relacionados como ocorre em uma página *on-line*, este estilo também é híbrido porque apresenta o formato de um cartaz, mas com um possível movimento típico de uma página internet. Considerando-se a função social das informaçõespresentes no texto,constata-se um caráter ideológico-político, pois o discurso apresenta o governo como aquele que faz e age em prol dos mais necessitados, ao pé da página várias ações ouprogramas governamentais são detalhadas (*Pronatec, Mais médicos, Minha casa, minha vida*),construindo uma certa coerência entre o que a imagem apresenta e o discurso.

Ainda no universo de discursos híbridos, para findar, podemos trazer uma marca mundialmente conhecida, *Google*, que apresenta a tendência de se modificar de acordo com datas comemorativas que ocorram no calendário global. Kreutz e

Fernández denominam a referida marca como mutante que se caracteriza como“uma prática comunicacional contemporânea: aberta, inovadora, artística, indeterminada,subjetiva, um jogo de ecletismos” (2009, p.93).

Imagem 7 – Dia dos namorados 2017

Fonte: https://www.google.com/doodles/dia-dos-namorados-2017

Para o internauta assíduo não é difícil de reconhecer na imagem acima a marca *Google*, ainda para os românticos ou não tão românticos é inevitável também a associação com o dia dos namorados. Os símbolos,como cores suaves e nuances românticas, bem como um coração são elementos que naturalmente estão relacionadosa romance. Logo, quem abrir a página diária e ver este *layout* fará referência ao dia dos namorados e à marca. Considera-se a composição como híbrida, pois ao mesmo tempo que se tem o buscador mais conhecido de pesquisa no mundo referenciado na palavra *Google*, há também uma homenagem aos enamorados. Como citado pela revista Exame[191], esta marca mudou pouco nos últimos anos, mas observamos que suas transformações não estão no seu logotipo,mas nas imagens que se associam a cada novo evento. Assim, a mutação que advém de acordo com a ordem do dia já faz parte do estilo da própria marca e não causa estranheza ao seu público. Para Kreutz e Fernándes:

[191]De todos, podemos considerar que o logotipo do Google foi o que menos mudou. Projetado no início de 1998 em um programa de edição de imagens, as maiores alterações foram um ponto de exclamação no final da palavra e algumas mudanças de fonte para chegar ao logo simples e cheio de cor que vemos hoje (https://exame.abril.com.br/marketing/10-gifs-que-mostram-a-transformacao-de-logotipos-iconicos).

> Os “Doodles” (substituição de “g” pelo “d” do Google são mais do que traços, rabiscos e desenhos. Eles significam total liberdade criativa, que permite que esta esteja integrada/conectada ao seu contexto, interagindo com seus públicos e permitindo sua participação ativa, provocando-os emocionalmente, seja pelas homenagens prestadas, pelas histórias contadas, ou, simplesmente, por ser divertido (2009, p. 98).

A marca*Google*, ao se transformar, deixa a mensagem de que a linguagem não funciona no mundo sozinha,o contexto é importante, e a cada evento comemorativo, uma nova imagem é combinada com a intenção de cativar, atrair e dialogar com o público.

Articulando-se as análises, remete-se ao pensamento de Fairclough, para quem o*branding* é um exemplo de ´pequenas práticas´ que tem mais implicações do que parecem ter, porque acarretam mudanças não somente nas práticas e condutas, mas também nos valores culturais, atitudes e identidades (2006, p. 106).

Ao recuperar o hibridismo discursivo, nas palavras de Fairclough (2003), pode-se afirmar pelas análises quanto ao aspecto do gênero discursivo que há uma mescla intergêneros em que o gênero-base estáreconfigurado em um novo contexto com propósitos de comercializar algo (físico ou não). O estilo despontou na reatualização do gênerodiscursivo cujo mote geralmente é mercantilista. Um “novo olhar” perfaz de acordo com a identidade da marca ou da empresa produtora do texto. No que se refere ao discurso, em sua maioria se constrói por meio de multissemiosesem que cores, imagens, personagens e algumas vezes texto escrito ganham novas roupagens para dar voz a uma ideia, produto ou serviço.Isso pode, positivamente, produzir mudanças nas representações estabelecidas no mundo sobre dadas práticas, desnaturalizando-as, dissolvendo hegemonias; negativamente, incutir “novas práticas” um pouco questionáveis.

2 Considerações finais

Os discursos retratam as práticas sociais nas quais as pessoas se envolvem, e ostextos aqui analisados demonstram como os discursos são constituídos para representar o modo de vida que as pessoas têm, podem ou devem ter, muitas vezes até

descaracterizando suas identidades ao tornarem-se meros modelos de produtos e excluindo-se como indivíduos.

Mais uma vez é possível resgatar o olhar de Bauman quando afirma que *na sociedade líquida as identidades devem ser descartáveis, insatisfatórias, que não revele a idade avançada, deve ser fácil de abandonar, talvez a biodegradabilidade seja o atributo mais desejado da identidade ideal* (2001, p.69). Nesse sentido, tem que haver um certo cuidado em relação à manipulação imagética, não se tentar estabelecer práticas às vezes forçadas que não retratem fatos ou eventos sociais em sua complexidade. Como já mencionado, por um lado,pode-se pensar até que ponto essa busca pelo novo, pelo diferente é positiva;por outro, impossível negar o movimento contínuo do mundo e a transformação inerente.

Ademais, além da questão ideológica visível na análise destes textos, destaca-se o hibridismo intergêneros e o hibridismo visual como atividadesdiscursivo-visuais recorrentes.A globalização repercute nas práticas contemporâneas e por consequência nos discursos ou vice-versa. Dessa forma, não ficamos alheios a tais mudanças, o hibridismo em suas diferentes formas é uma delas, manifesto na vida de um cidadão que planta um alimento ou na daquele que está em outros sítios. Embora tenhamos explicitado inúmeras formas de manifestações híbridas em discursos, não podemos ser tão críticos a todas elas, pois podem florescer quando o indivíduo se rebela frente a paradigmas estabelecidos social e culturalmente. Assim, estar atentos a tais transformações também é importantealém de lançar um olhar sobre os reais motivosque levam os atores sociais a romperem a ordem do discurso.

Referências bibliográficas:

Bauman, Z. (2001). *Modernidade líquida*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar.

_____. (2007) *Vida líquida.* Tradução Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar.

_____. (2011). *44 cartas do mundo líquido moderno*. Tradução Vera Pereira. Rio de Janeiro: Zahar.

Canclini, N. G. (1997). *Culturas Híbridas*- estratégias para entrar e sair da modernidade. Tradução de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. São Paulo: EDUSP. Culturas híbridas, poderes oblíquos.

Chouliaraki, L., &Fairclough, N. (1999).*Discourse in late modernity:*rethinking critical discourse analysis. London: Edinburgh University Press.

Dionisio, A. P., Machado, A. R., & Bezerra, M. A. (2005). *Gêneros textuais & ensino*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna.

Fairclough, N. (2001) [1992]. *Discurso e mudança social.* Coord. da trad.: I. Magalhães. Brasília: Editora da Universidade de Brasília.

Fairclough, N. (2003). *Analysing discourse:* textual analysis for social research. Londres: Routledge.

Fairclough, N. (2006). *Language and globalization*. London and New York: Routledge.

Fairclough, N., & Fairclough, I. (2012). *Political discoursal analysis*. A method for advanced students. London and New York: Routledge.

Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar.* 2. ed. Londres: Arnold.

Halliday, M. A. K., &Hassan, R. (1989). *Language, context and text*: aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press.

Houais, A., Villar, M. de S., & Franco, F. M de M. (2001). *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa.* Rio de Janeiro: Objetiva.

Kress, G., & Van Leeuwen, T. (2001). *Multimodal Discourse:* the modes and media of contemporary communication. London, Arnold.

Kreutz, E.A., & mas Fernández, F. J. (2009). Google: a narrativa de uma marca mutante. *Revista comunicação, mídia e consumo, 6* (16), 89–107.

Lyotard, J. F. (1991). *O pós-moderno*. 3. ed. Tradução de Ricardo Corrêa Barbosa. Rio de Janeiro: José Olimpo.

Lipovetsky, G., & Serroy, J. (2011). *A cultura-mundo: resposta a uma sociedade desorientada.* Cia da Letras: São Paulo.

_____, Kress, G., & van Leeuwen, T. (2006). *Reading Images*. The grammar visual design. London; New York: Routledge.

Soares, N. M. M. (2013). *Discurso verde:* reposicionamento discursivo das marcas. Tese de doutorado, Universidade de Brasília.

Vieira, J.A., Bento, A. L., & Ormundo, J. S. (Orgs.) (2010). *Discursos nas práticas sociais.* São Paulo: Annablume.

Soares, N. M. M., & Vieira, J. A. V. (2017). Hibridismo discursivo e multimodal contemporâneo: novas paisagens discursivas reconfiguradas. In N. M. M. Soares (Org.), *Análise em discurso: semiótica e multimodalidade*. Manaus: Editora UEA.

Vieira, J. A., & Silvestre. C. (2015). *Introdução à multimodalidade.* Contribuições da Gramática Sistêmico-Funcional Análise de Discurso Crítica Semiótica Social.Brasília, DF: J. Antunes Vieira.

REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DA ESCOLA DEMOCRÁTICA NA MÍDIA JORNALÍSTICA E A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DF

Thais Lôbo Junqueira
Universidade de Brasília (UnB), Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas. thaisjunqueira.prof@gmail.com. Brasília, DF, Brasil.

Francisca Cordelia Oliveira da Silva

Universidade de Brasília (UnB), Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas. cordelia.prof@gmail.com. Brasília, DF, Brasil.

Resumo:

A comunicação trata da *accountability* horizontal, da *accountability*societal vertical, da representação e da intertextualidade a fim de analisar as representações discursivas da escola democrática, da qualidade da democracia (Diamond, & Morlino, 2005; O'donnel, 1998) e da violência (Minayo, 2006, 2009) que reproduzem relações de dominação e de exploração (Fairclough, 2003). Esse estudo demonstra como os efeitos potenciais de sentido que a mídia jornalística transmite, no gênero reportagem, legitimam relações sociais hegemônicas. A análise linguística dos textos verbais, não verbais e multimodais da reportagem do portal de notícias Metrópoles sobre escolas públicas do Distrito Federal focou a seleção lexical de textos verbais, o enfoque multimodal e as metáforas utilizadas com base na Análise de Discurso Crítica (ADC) (Fairclough, 2001, 2003, 2006) e na Teoria da Semiótica Social da Multimodalidade (TSSM) (Kress, & Van Leeuwen, 2001, 2006 [1996], 2010). Nesta pesquisa, evidenciou-se que o jornalista legitimou relações sociais hegemônicas, apesar de demonstrar alto comprometimento com a identidade social criada para o Governo do Distrito Federal por meio das metáforas que utilizou e da seleção lexical que fez dos relatos dessas autoridades.

Palavras-chave

Análise de Discurso Crítica; Representações Discursivas; Teoria da Semiótica Social da Multimodalidade; Violência Escolar.

1. Introdução

O discurso hegemônico da mídia diz respeito à forma como os textos midiáticos institucionalizam uma visão e uma avaliação da realidade social (ideologia) e como preservam os poderes (hegemonia) de indivíduos, grupos e setores sociais, subordinando-lhes seus saberes no âmbito da comunicação e reproduzindo relações de dominação e de exploração.

Nesta comunicação, pretendemos investigar como os efeitos potenciais de sentido do texto verbal, não verbal e multimodal, no gênero reportagem, representam discursivamente a escola democrática, a qualidade da democracia (Diamond, & Morlino, 2005, O'Donnel, 1998) e a violência (Minayo, 2006, 2009); e como se articulam para reproduzir relações de dominação e de exploração (Fairclough, 2003) com base nas seguintes categorias: ***accountability*horizontal**, ***accountability*societal vertical**, **representação e intertextualidade.**

Essas relações entre significados constroem posições ideológicas, padrões de experiência e interação social por meio de escolhas baseadas na realidade que está sendo representada, na visão de mundo que é apresentada, em quais elementos de outros textos são introduzidos, em como eles são incorporados intertextualmente, em quais são as vozes do texto, em como elas são articuladas ou silenciadas, na aproximação ou no distanciamento entre essas vozes e a do jornalista, em como a escola democrática é construída, em como os participantes da imagem se aproximam de seu leitor, em quais cores da imagem e em como as imagens são combinadas visualmente na organização do texto.

2. Pressupostos teóricos

A Análise de Discurso Crítica (ADC) e a Teoria da Semiótica Social da Multimodalidade (TSSM) são ciências sociais críticas. A TSSM tem por escopo efeitos potenciais de sentido produzidos nas práticas comunicativas por uma pessoa por meio desses recursos semióticos da comunicação e de uma tecnologia unificada. Trata-se de uma abordagem multimodal da Semiótica Social, cujos principais representantes, Kress e van Leeuwen (2001, 2006 [1996]) e Kress (2010), declaram que a leitura multimodal

contribui para a compreensão dos significados dos textos uma vez que os recursos semióticos mobilizam significados e representam as relações sociais e os eventos discursivos que permeiam a sociedade.

A ADC, por sua vez, tem por escopo as relações dos textos com as práticas sociais, pois estuda a prática social da linguagem que materializa historicamente no texto relações de controle, de discriminação, de dominação e de poder. A Teoria Social do Discurso (TSD) é uma abordagem linguístico-discursiva crítica da ADC, formalizada e aperfeiçoada por Norman Fairclough (Fairclough, 2001 [1992], 2003, 2006), com base narelação dialética entre prática e estruturas sociais.

Em sua abordagem relacional da **análise de textos** em sentido amplo, Fairclough (2003; 2006) busca compreender de forma dialética as **relações externas** (intertextualidade, prática social, estrutura social e os três elementos de ordens do discurso – ações, representações e identificações) e **internas** (fonológica, lexical, gramatical e semântica) dos textos. Por um lado, os três **elementos de ordens do discurso** (momentos semióticos das práticas sociais) - chamados de gêneros, ou modos de (inter)agir, de discursos, ou modos de representar, e de estilos, ou modos de identificar(-se) – são **elementos das práticas sociais** (práticas discursivas articuladas dentro de um campo social, ou ordem do discurso) que se inter-relacionam a três **significados do discurso**, acional, representacional e identificacional, respectivamente, e que são interdependentes das práticas sociais e entre si.

Por outro lado, a relação entre **estrutura social**, os potenciais sentidos da linguagem como **semiose**(sistema linguístico como instituição cujas normas e os códigos orientam os agentes sociais), e **eventos sociais**, que são materializados em textos (orais, escritos, multimodais, sonoros etc), é intermediada pelas **práticas sociais** (rituais associados a determinadas instituições e organizações).

Em razão disso, analisamos o discurso jornalístico como prática social sob o foco do discurso e da produção à luz da TSD e da TSSM porque o produtor do texto cria novos sentidos por meio da interdiscursividade e da variação de gênero discursivo, discurso e estilo com um propósito. Assim, o nosso interesse volta-se às origens sociais, na produção e recepção dos modos semióticos.

No processo de **produção**, a natureza dialógica do discurso jornalístico ressalta a intersubjetividade de sua natureza democrática, de abertura ao outro, ou seja, ao sujeito para quem o jornalista escreve, que pode ser mais de um no caso dos jornais concorrentes, das fontes e dos leitores. Essa polifonia está presente na **intertextualidade** de seu trabalho mental por recorrer ao tecido social em busca de outros textos, desde a seleção dos fatos e dos acontecimentos, passando pela organização de suas tarefas, até a padronização de texto com base em uma gramática valorativa (Fairclough, 2001 [1992]). Desse modo, o discurso jornalístico torna-se intertextual por meio da comparação de um acontecimento com outro, da reconstituição de eventos passados e das novas leituras que faz desses eventos, legitimando-os, negando-os, acompanhando-os ou vigiando-os.

No processo de **recepção**, a credibilidade do discurso jornalístico depende do jornalista e do leitor. A representação da realidade por meio de histórias individuais de forma sistematizada e formal é planejada racionalmente pelo jornalista. Com base na atualidade, na memória e na antecipação de um conhecimento oral, seu texto é consumido como conhecimento científico pelo leitor porque segue as regras da escrita científica, a saber, tese apresentada na introdução, argumentos e antítese apresentados no desenvolvimento e síntese apresentada na conclusão. O leitor, por sua vez, espera em silêncio interpretar os fatos e os acontecimentos sozinho por meio do relato do jornalista, com base na leitura e na escuta das vozes que foram articuladas no seu texto.

Sodré e Ferrari (1986) definem o gênero reportagem documental como um relato expositivo sobre tema polêmico ou atual, apresentado de maneira objetiva e acompanhado de citações a fim de complementar e de esclarecer o assunto tratado. De acordo com sua estrutura sequencial (Sodré; Ferrari, 1986; Fairclough, 2001 [1992]), o clímax ocorre na **abertura**, que informa a ideia principal da reportagem por meio dos **título** e **subtítulo**; seguido pelos elementos do ***lide*** (as respostas às perguntas: Quem? O quê? Como? Quando? Onde? Por quê?), cujo resumo da reportagem pode se estender por mais de um parágrafo, o **sublide**; pela **elaboração**, em dois parágrafos, pelo **desenvolvimento** da história por meio de depoimentos, de entrevistas e de informações complementares e pela **conclusão**, **fechamento** ou **resultado**, que indica, no último parágrafo, a ação que deve ser seguida.

3. A crise da escola democrática na mídia jornalística

O contexto de produção da reportagem situa-se na **crise da escola democrática** no Brasil. Como parte da prática social global, as práticas pedagógicas emancipatórias resultam da luta dentro da escola democrática para mudar as estruturas sociais injustas, pois, no Brasil, o sistema educacional reproduz relações sociais injustas de dominação e de exploração. Nessa conjuntura, a escola democrática é representada contraditoriamente como espaço de luta e de exclusão social por meio dos significados potenciais dos discursos da qualidade da democracia e da violência escolar salientados na reportagem.

Processos sociais mais amplos articulam-se às desigualdades educacionais, como mercado de trabalho, estrutura social, a dinâmica do mercado imobiliário, da produção de moradias e as políticas estatais, tornando a escola espaço de produção e de reprodução de relações de exclusão. Esse é o caso, por exemplo, dos dois tipos de manifestações que provocam sérias consequências para a vida pessoal e social (Minayo, 2006; 2009) representados na reportagem selecionada:

- **violência estrutural** – diferentes formas de manutenção das desigualdades sociais, culturais, de gênero, etárias e étnicas por meio da submissão e da exploração de umas pessoas por outras. No caso da educação, ocorre a segregação socioespacial, e
- **violência institucional** – regras, normas de funcionamento e relações burocráticas e políticas das instituições que reproduzem estruturas sociais injustas. No caso da educação, um exemplo é a má qualidade do ensino.

A insatisfação da sociedade civil brasiliense com os serviços públicos e com o desempenho do sistema de educação pública a levou a exigir a prestação de contas do poder público por meio da reportagem do portal de notícias *Metrópoles*, o que pode comprometer a avaliação de sua legitimidade democrática. Essa avaliação crítica dos cidadãos diz respeito ao funcionamento não transparente da democracia no que se refere "à capacidade do sistema político de representar e incluir a enorme diversidade

e pluralidade de interesses que constituem sociedades complexas como a brasileira" (Moisés, 2011:27).

As duas dimensões da **avaliação da qualidade da democracia** (Diamond, & Morlino, 2005) representadas na reportagem selecionada são a:

- ***accountability*societal vertical** – ferramentas institucionais (ações legais) e não institucionais (mobilização social e denúncias) de que a sociedade civil (associações, movimentos ou mídia) dispõe para exercer controle não eleitoral. Dessa forma, ela responsabiliza o governo pelos erros e pelas falhas cometidos na utilização dos recursos públicos e luta para incluí-los na agenda pública ou para influenciar a tomada de decisões políticas que atenda às suas necessidades (O'Donnel, 2001) e
- ***accountability* horizontal** – mecanismo de monitoramento (fiscalização exercida pelos Tribunal de Contas da União - TCU e Controladoria Geral da União - CGU), de investigação (controle exercido pelos Comissão Parlamentar de Inquérito - CPI, Ministério Público - MP e Polícia Federal - PF) e de responsabilização (correção de ações ilícitas feita pelos MP e PF) dos representantes da administração pública (atores públicos e governantes) de que dispõem de forma integrada os três poderes autônomos do Estado e os órgãos constitucionais específicos a fim de obrigá-la a responder aos cidadãos por suas decisões políticas. Na prática, o monitoramento sobre o governo é exercido por partidos políticos de oposição por meio do parlamento, apesar de haver a aplicação de normas e a emissão de avaliações pelo sistema judiciário, pelos tribunais constitucionais e pelos órgãos de auditoria, como o Banco Central, os tribunais de contas e as controladorias gerais (Moisés, 2011).

4. Metodologia

Nesta pesquisa, foram realizados os seguintes procedimentos metodológicos: uma pesquisa de cunho bibliográfico para fundamentar a análise da construção e da representação discursiva da realidade social, das relações de poder e a análise de

trechos de imagens e do texto da reportagem pesquisada. Adotamos o enfoque relacional para a análise de textos verbais, uma vez que foi feita a análise textual e da prática discursiva da reportagem pesquisada articuladas com a análise da prática social, e o enfoque multimodal para a análise da reportagem, uma vez que os pressupostos da linguagem multimodal contemplam a língua como sistema semiótico que interage com outros sistemas de forma conjunta a fim de constituir significados

O *corpus* de pesquisa é formado pela reportagem documental "Relatório da Câmara Legislativa reprova escolas públicas do DF", assinada pelo jornalista João Gabriel Amador para o Caderno Distrito Federal/Educação, que foi publicada em 24 de março de 2016 (Amador, 2016).

Para a análise linguístico-descritiva empreendida nesta pesquisa, identificamos a **intertextualidade** (Fairclough, 2003), a *accountability* horizontal e a *accountability*societal vertical (Diamond, & Morlino, 2005; O'Donnel, 1998) a fim de analisar os componentes **composicionais** ao tratar de sua produção, que relaciona o conteúdo à composição textual e à qualidade da democracia e identificamos algumas categorias da Gramática do *Design* Visual (GDV) sobre as dimensões do espaço visual (Kress, & Van Leeuwen, 2006 [1996]) a fim de analisar os componentes **representacionais** ao tratar do conteúdo e do discurso.

A GDV orienta a análise multimodal dos significados identificados no *corpus* por meio das seguintes categorias de análise: **valor informacional** (topo e base, centro e margem, dado e novo), **saliência** e **enquadre** (conexão), em diálogo com a visão de mundo, com as relações sociais, com a coerência interna e externa (contexto) do texto, ou seja, da reportagem analisada.O dado é o elemento situado à esquerda e o novo, à direita. Eles não se confundem e são diferenciados pela composição polarizada do espaço visual. O ideal é o elemento situado no topo e o real, no fundo. Eles também não se confundem e são diferenciados pela composição centralizada do espaço visual.

5. Resultados

Antes da análise, apresentamos a parte verbal de um trecho texto:
Relatório da Câmara Legislativa reprova escolas públicas do DF

Salas sem ventilação, inexistência de quadras poliesportivas, falhas elétricas e falta de água são alguns dos problemas identificados. Presidente da Comissão de Educação, Saúde e Cultura afirma que, em alguns casos, o melhor seria demolir unidades de ensino

O GDF não tem feito a lição de casa, embora não faltem deveres a serem concluídos. Os sucessivos relatos na imprensa sobre a má condição das escolas públicas locais, as reclamações de pais e alunos, os alertas de professores e até mesmo levantamentos de órgãos oficiais — como relatóriodo Tribunal de Contas do DF (TCDF) — não foram suficientes para melhorar as condições das instituições. Agora, um novo documento reforça os graves problemas que fazem parte do cotidiano de quem passa o dia entre lousas, livros, cadernos e carteiras. Segundo o presidente da Comissão de Educação, Saúde e Cultura da Câmara Legislativa, deputado Reginaldo Veras (PDT), em alguns casos, a situação é tão crítica que os edifícios deveriam ser demolidos.

O parlamentar visitou mais de 50 colégios nas 14 regionais de ensino e elaborou um relatório com as observações feitas nos locais. Na sessão de terça-feira (22/3), Veras chegou a dizer que alguns deveriam ser implodidos antes que causassem danos mais graves aos alunos. Entre as unidades citadas, estão a Escola Classe 415 de Samambaia (**foto principal**) e a Escola Classe Vila Areal. A reportagem do**Metrópoles**esteve nos dois endereços e conferiu de perto o descaso do Estado com a infraestrutura dessas instituições.**[...]**

Além das escolas

Para o deputado Reginaldo Veras, as dificuldades estruturais são consequências de problemas administrativos da educação. O relatório aponta a necessidade de construção de novas escolas para atender a demanda por vagas. "Um exemplo disso é a região do Paranoá, onde a carência é de cerca de 7,5 mil vagas", destacou.

Outra questão é o repasse de verbas para os colégios. Segundo Veras, o sistema educacional sofre com a falta de investimentos. "É preciso que o governo determine prioridades. E a educação tem que ser uma delas". Para ele, mesmo quando há dinheiro, faltam pessoas. "Já tentei encaminhar parte da emenda parlamentar para o setor, mas a secretaria tem déficit de profissionais, como engenheiros e arquitetos, o que dificulta o processo de reforma de colégios", aponta.

Por fim, o deputado sugeriu a ampliação do Programa de Descentralização Administrativa e Financeira (PDAF), que prevê o repasse direto de verbas para diretores de escolas, dando autonomia para pequenos reparos e reformas. (AMADOR, J. G., Metrópoles, 24/03/16).

A reportagem, por meio de uma **estrutura conceitual** ambígua, foi construída com base em um ângulo pessoal, com o jornalista manifestando sua opinião (em 1) já no início do texto.

(1) [...] A reportagem do **Metrópoles** [...] conferiu de perto o descaso do Estado com a infraestrutura dessas instituições.

A seleção lexical de "descaso do Estado" (em 1) revela o comprometimento do jornalista com a identidade social criada para o GDF com base nos relatos citados. Por um lado, o jornalista relatou o descaso do Estado com a infraestrutura da Escola

Classe 415 de Samambaia e da Escola Classe Vila Areal por meio dos diferentes modos de representação mobilizados no texto. Por outro, ele naturalizou discursos sobre a segregação socioespacial da população pobre (**violência institucional**) e os efeitos das desigualdades sociais na distribuição da renda e dos serviços públicos (**violência estrutural**).

Por meio de uma **estrutura narrativa** bem marcada, os discursos direto e indireto mesclaram-se para construir significados e para apresentar outras vozes no texto, geralmente de especialistas, isentando o jornalista de analisar os fatos e dando credibilidade ao que é dito. A fim de prender a atenção do público, fatos e informações foram resumidos nos primeiro (o **lide**) e segundo (o **sublide**) parágrafos e relatados em ordem decrescente de importância no decorrer do corpo da reportagem. A estrutura da abertura da reportagem do portal Metrópoles é ilustrada na figura abaixo.

Figura 1 – Excerto da abertura da seção Distrito Federal/Educação do portal Metrópoles, 24 Mar. 2016

Fonte: Metrópoles, 24/03/16.

Na **abertura**, a fotografia de uma sala de aula da Escola Classe 415 de Samambaia, referida no **sublide** como "(**foto principal**)", sem estudantes nem professores, serviu de clímax. O **título**, "Relatório da Câmara Legislativa reprova escolas públicas do DF",

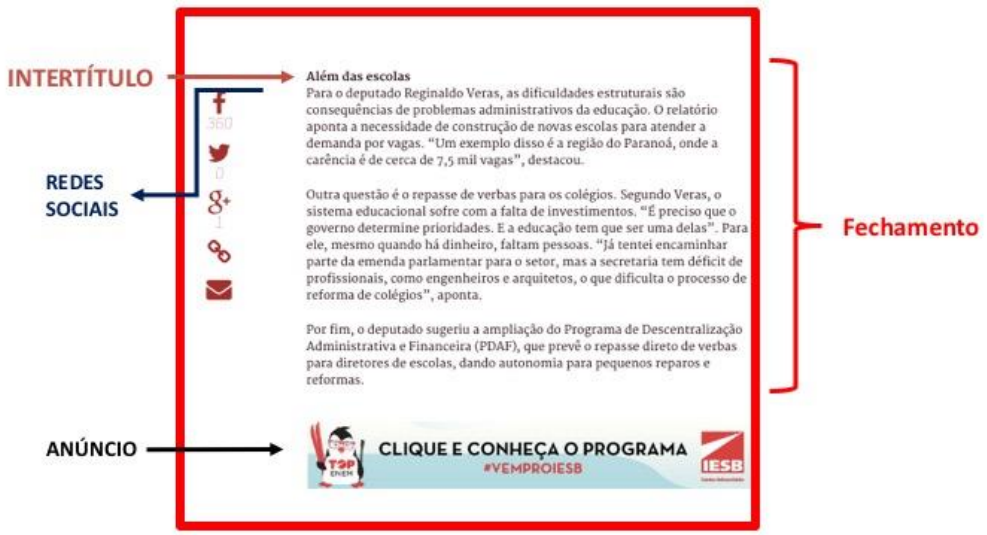
chamou a atenção para o tema polêmico que será abordado, o relatório sobre as escolas públicas, situando-o no espaço, DF. Ao posicionar a foto antes do título e ao selecionar o verbo "reprova", o jornalista produz um efeito potencial de sentido que pode levar o leitor da imagem a pressupor que a escola que aparece na foto não está mais em funcionamento porque foi reprovada na avaliação da Câmara Legislativa e que essa reprovação foi registrada em um relatório.

(2) [...] Salas sem ventilação, inexistência de quadras poliesportivas, falhas elétricas e falta de água são alguns dos problemas identificados.
(3) Presidente da Comissão de Educação, Saúde e Cultura da Câmara Legislativaafirma que, em alguns casos, o melhor seria demolir unidades de ensino.

O **subtítulo** informou o motivo da reprovação (como se pode ver no excerto 1) e deu exemplos (excerto 2) antes de fechar com a citação de uma autoridade política e de informar sua opinião sobre esse assunto. Ao citar o Presidente da CESC (em 2) o jornalista apresenta uma autoridade do Poder Legislativo e, assim, busca credibilidade para sua declaração.

A estrutura do fechamento da reportagem do portal Metrópoles é ilustrada na figura abaixo.

Figura 4 – Excerto do fechamento da seção Distrito Federal/Educação do portal Metrópoles, 24 Mar. 2016



Fonte: Metrópoles, 24/03/16.

No décimo parágrafo, o **intertítulo** "Além das escolas" representa uma mudança de assunto a fim de tratar da conclusão do relatório da Câmara legislativa. Após citar a conclusão do deputado Reginaldo Veras (em 3), o jornalista informou outra conclusão do relatório da CESC da Câmara Legislativa (em 4).

(4) [...] Para o deputado Reginaldo Veras, as dificuldades estruturais são consequências de problemas administrativos da educação.
(5) [...] O relatório aponta a necessidade de construção de novas escolas para atender a demanda por vagas.

A seleção lexical de "além das escolas", no intertítulo, "dificuldades estruturais", "problemas administrativos" (em 3), "necessidade" e "demanda" (em 4) produz o efeito potencial de sentido que pode levar o leitor a pressupor que o governo não é responsável pela precariedade da infraestrutura das escolas públicas - água, energia, esgoto, sanitário -, que, muitas vezes, interrompe o seu funcionamento, ou que há outras necessidades sociais mais urgentes para o governo atender.

O silêncio do GDF, que não foi procurado pela reportagem do portal *Metrópoles*, produz o efeito potencial de sentido que pode levar o leitor a pressupor que o portal não quer responsabilizá-lo pelos problemas de infraestrutura apontados pela direção das duas escolas e pelo deputado distrital; nem quer aprofundar o tema para tratar da segregação socioespacial das comunidades do Areal e de Samambaia. Por isso, o jornalista mudou de assunto para tratar da demanda por vagas na rede pública de ensino do DF e do repasse de verbas para as escolas (em 5-8).

(6) [...] Outra questão é o repasse de verbas para os colégios.
(7) Segundo Veras, o sistema educacional sofre com a falta de investimentos.
(8) "É preciso que o governo determine prioridades [...]".
(9) [...] "Para ele, mesmo quando há dinheiro, faltam pessoas. [...] mas a secretaria tem déficit de profissionais, como engenheiros e arquitetos, o que dificulta o processo de reforma de colégios", aponta.

A seleção lexical de "outra questão" (em 5), "falta de investimentos" (em 6), "prioridades" (em 7) e "déficit de profissionais" (em 8), produz o efeito potencial de sentido que pode levar o leitor a pressupor que não há profissionais das áreas de engenharia e de arquitetura trabalhando para o GDF (em 8). Porém, o *Metrópoles* não aprofundou o tema para tratar da desigualdade da distribuição da renda no Brasil, que

repercute nos baixos salários dos servidores do GDF, salientando apenas o problema do repasse de verba pública às escolas públicas (em 5 e 6) sem investigar porque as escolas não a recebem.

No **fechamento**, o jornalista citou a sugestão do deputado Reginaldo Veras (em 30) para atender as necessidades de reparos e de reformas mais urgentes das escolas.

(10) [...] o deputado sugeriu a ampliação do Programa de Descentralização Administrativa e Financeira (PDAF) [...].

Porém, esses recursos não se destinam à construção de novas escolas (em 26 e 29) nem à demolição das escolas que foram reprovadas pelo relatório da CESC da Câmara Legislativa (em 3, 7 e 9).

6. Considerações finais

Vimos que as tecnologias digitais do portal *Metrópoles* produzem novas composições textuais, adicionando elementos imagéticos, visuais, orais e gestuais ao novo formato de texto, tornando-o multimodal ou multissemiótico.O posicionamento desses elementos no texto pode desencadear o processo de reflexão sobre sua ironia por meio da **conjuntura de produção**. As informações do jornalista reconstituíram fatos e acontecimentos narrados por meio de suas escolhas discursivas e de seu estilo particular, ilustradas com fotos e referenciadas pelos *links* de reportagens anteriores no portal de notícias *Metrópoles*.Essas escolhas produziram efeitos potenciais de sentido, o que pode levar o leitor a fazer pressuposições relacionadas com as redes de práticas sociais, como as que explanamos durante esta análise. Assim, o texto veiculado na mídia eletrônica é opinativo, descritivo e analítico e destina-se ao público em geral.

A falta de transparência do sistema democrático do DF e as desigualdades socioeconômicas são salientadas por elementos que fazem parte da estrutura narrativa do texto visual, evidenciando que a participação democrática paritária da sociedade civil nos espaços públicos e sua interlocução com o Estado, como a reportagem salientou, não acontece no DF. Na avaliação feita pela comunidade escolar, a democracia brasileira lhes garante liberdade para exercer o controle social e para

denunciar sua realidade social a órgãos públicos (***accountability* horizontal**), porém não lhes garante os recursos necessários para que haja igualdade social.Nesse sentido, o monitoramento sobre o governo é exercido pelo parlamento (***accountability* horizontal**), apesar de o Tribunal de Contas do Distrito Federal - TCDF (***accountability* horizontal**) e de a comunidade escolar (***accountability*societal vertical**) já terem se manifestado anteriormente, de acordo com outras reportagens que são referidas no portal por meio de *links*.

A mídia jornalísticaé um canal privilegiado de manifestação tanto das lutas políticas quanto do poder. Por seu engajamento na formação de consensos, a sociedade civil enxerga a mídia como ferramenta poderosa de denúncia da má utilização dos recursos públicos (***accountability*societal vertical**), capaz de provocar mudança social. Por isso, a situação em que se encontram as escolas públicas do DF também foi denunciada pela mídia jornalística.

Por um lado, a luta para a escola deixar de ser espaço de exclusão social e de funcionar em prédios provisórios foi salientada pela **intertextualidade** da voz jornalista com as vozes dos diretores das duas escolas. Por meio dessas vozes, ele construiu uma identidade social para si e para o portal *Metrópoles* de concordância com o discurso da educação ser inclusiva e de apoio à luta em defesa da escola pública, pois a reportagem do portal foi a duas escolas investigar os fatos, e de indignação com o descaso demonstrado pelo GDF, revelando alto comprometimento com a identidade social criada para o governo local. Entretanto, o jornalista não investigou os interesses envolvidos na disputa entre a escola e o GDF. Por outro, o jornalista adere ao **discurso hegemônico jornalístico de direita**. Sua escolha de não tratar das políticas estatais, do mercado de trabalho, da dinâmica do mercado imobiliário e da produção de moradias legitimou as relações sociais hegemônicas.

Referências bibliográficas:

Amador, J. G. (2016). Relatório da Câmara Legislativa reprova escolas públicas do DF. *Metrópoles*, Distrito Federal, 24 mar. Caderno Distrito Federal/Educação. Recuperado de <http://www.metropoles.com/distrito-federal/educacao-df/relatorio-da-camara-legislativa-reprova-escolas-publicas-do-df>.

Diamond, L. , & Morlino, L. (Eds.). (2005). *Assessing the Quality of Democracy.* Baltimore: John Hopkins University Press.

Fairclough, Norman. (1991). *Language and power.*Londres: Longman.

Fairclough, N. ([1992] 2001). *Discurso e mudança social.* Brasília: Editora UnB.

Fairclough, N. (2003).*Analysing Discourse:Textual analysis for social research.* Londres/Nova Iorque: Routledge.

Fairclough, N. (2006). *Language and globalization.* Nova Iorque: Routledge.

Hodge, R. , & Kress, G. (1988). *Social Semiotics.* Cambridge: Polity.

Kress, G., & Van Leeuwwen, T. (2001). *Multimodal Discourse:the modes and media of contemporary communication.* Londres: Edward Arnold, Nova Iorque: Oxford University Press.

Kress, G., & Van Leeuwwen, T. ([1996] 2006). *Reading Images: the grammar of visual design.* (2nd ed.) Londres/Nova Iorque: Routledge.

Kress, G., & Van Leeuwwen, T. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication.*Nova Iorque: Routledge.

Lage, N. (2009). *A reportagem: teoria e técnica de entrevista e pesquisa jornalística.* Rio de Janeiro, Ed. Record.

Lakoff, G., & Johnson, M. (2002). *Metáforas da vida cotidiana.* Campinas: Mercado de Letras; São Paulo: Educ-Editora.

Minayo, M. C. de S. (2006). *Violência e Saúde.* Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.

Minayo, M. C. de S. (2009). Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde. In K. Njaine, S. G. Assis, P. Constantino (Orgs.), *Impactos da Violência na Saúde.* Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.

Moisés, J. A. (Org.). (2011). *O papel do Congresso Nacional no presidencialismo de coalizão.* São Paulo e Rio de Janeiro: Núcleo de Pesquisa de Políticas Públicas/USP e Fundação Konrad Adenauer.

O'Donnell, G. (2001). *Accountability Horizontal: La Institucionalización legal de la desconfianza política.* In *Revista de Reflexión y análisis político.7*, 11-34. Buenos

Aires.

ONU/PNUD. (2015). *Relatório do Desenvolvimento Humano 2015.* Recuperado de <http://www.pnud.org.br/hdr/arquivos/RDHglobais/hdr2015_ptBR.pdf>.

Sodré, M., & Ferrari, M. H. (1986). *Técnica de reportagem: notas sobre a narrativa jornalística.* (5a. ed., *14*). São Paulo: Summus.

Torres, H. da G. et al. (2003). Pobreza e espaço: padrões de segregação em São Paulo. In *Estudos Avançados.* [online], *17*(47), 97-128, São Paulo.

Van Leeuwen, T. (2008). *Discourse and Practice: new tools for critical discourse analysis.* Nova Iorque: Oxford University Press.

REPRESENTAÇÕES DISCURSIVAS DA ESCOLA DEMOCRÁTICA NA MÍDIA JORNALÍSTICA E A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO DF

Thais Lôbo Junqueira
Universidade de Brasília (UnB), Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas. thaisjunqueira.prof@gmail.com. Brasília, DF, Brasil.

Francisca Cordelia Oliveira da Silva

Universidade de Brasília (UnB), Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Linguística do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas. cordelia.prof@gmail.com. Brasília, DF, Brasil.

Resumo:

A comunicação traz um recorte de pesquisa mais ampla acerca da violência na escola pública e das identidades construídas com base na violência e tem como objetivo desvelar como relações de dominação e de exploração contemporâneas (FAIRCLOUGH, 2003) são reproduzidas no gênero vídeo por meio de representações discursivas multimodais. Com isso, o estudo apresenta uma análise descritivo-interpretativa de imagens do vídeo "Help!", produzido por estudantes de uma escola pública em Brasília, Distrito Federal, Brasil. Focamos na análise de imagens do texto multimodal, no levantamento e na transcrição semiótica (Baldry, & Thibault, 2006) do vídeo com base na Análise de Discurso Crítica (ADC) (Fairclough, 2003, 2006) e na Teoria da Semiótica Social da Multimodalidade (TSSM) (Kress, & Van Leeuwen, 2001, [1996] 2006, 2010). O estudo visa demonstrar como os efeitos potenciais de sentido representações discursivas multimodais da globalização (Beck, 1999; Fairclough, 2006), do globalismo (Fairclough, 2006) e da violência (Bourdieu, 2004; Giron, 2010; Minayo, 1994, 2006, 2009) se articulam com os significados representacional, &interativo e composicional e com a intertextualidade. Neste estudo, evidenciou-se como o acesso dos estudantes da rede pública de ensino a oportunidades desiguais em nível socioeconômico, cultural e educacional constroem significados com base na consistência, na eficácia e na qualidade da democracia e da sociedade civil brasiliense.

Palavras-chave

Análise de Discurso Crítica; Representações Discursivas Multimodais; Globalização e democracia.

1. Introdução

O discurso hegemônico da globalização neoliberal é um tema relevante para a ADC pela forma como esse fenômeno político e econômico institucionaliza uma visão e uma avaliação da realidade social (ideologia) e como preserva os poderes (hegemonia) de certos indivíduos, de grupos e de setores sociais mais competitivos no mundo do trabalho, subordinando-lhe seus saberes no âmbito do conhecimento e da comunicação e estabelecendo relações de dominação e de exploração em países pobres ou em desenvolvimento.

Nesta comunicação, apresentamos um recorte de uma pesquisa mais ampla acerca da violência na escola pública e das identidades construídas com base na violência. Eu pretendo desvelar como os efeitos potenciais de sentido dos textos multimodais representam discursivamente a globalização[192] (Beck, 1999; Fairclough, 2006), o globalismo[193] (Fairclough, 2006) e a violência (Minayo, 1994, 2006, 2009; Bourdieu, 2004; Giron, 2010) e como se articulam para reproduzir as relações de dominação e de exploração contemporâneas (Fairclough, 2003) com base nas seguintes categorias: **significados representacional**, **interativo** e **composicional** e **intertextualidade**[194].

Essas relações entre os significados constroem padrões de experiência, interação social e posições ideológicas por meio das escolhas de qual realidade está sendo representada, de qual visão de mundo é apresentada, de que tipo de proximidade há entre os participantes da imagem e o leitor de imagens, de como os participantes são construídos, de quais são as cores da imagem, de como são realizados os gestos, de quais roupas são usadas, de quais expressões faciais são combinadas na organização de todo o texto visual, no caso da pesquisa, do vídeo fílmico.

2. Democracia e globalização em crise?

[192] A globalização é um conceito político.
[193] O globalismo é um conceito econômico.
[194] A intertextualidade é explícita quando outros textos, ou vozes sociais (polifonia), integram o discurso, o que pode ser evidenciado pela ironia. Quando a intertextualidade se torna um elemento da construção discursiva de uma representação, ela é denominada interdiscursividade. (Fairclough, [1992] 2001, 2003).

Nessa comunicação, o que se entende como o discurso da globalização, na verdade, é o discurso do **globalismo** (Fairclough, 2006). Na atual fase do capitalismo mundial globalizado, surgiu uma sociedade mundial que não sustenta mais o projeto de Estado nacional do início da modernidade e que dissemina uma "versão particular de 'democracia ocidental'", com base na associação (Fairclough, 2006, p. 7). Nesse sentido, a globalização é uma visão de um mundo que funciona em redes e que, por isso, implica "processos, em cujo andamento os Estados nacionais veem a sua soberania, sua identidade, suas redes de comunicação, suas chances de poder e suas orientações sofrerem a interferência de atores transnacionais" (Beck, 1999:30). Logo, os agentes não estão explícitos no processo de globalização (Fairclough, 2006).

O desenvolvimento tecnológico dessa nova fase do capitalismo em diferentes setores de produção, principalmente dos meios de transporte e de comunicação, tem desequilibrado a geração de emprego. A substituição dos postos de trabalho aumentou de tal modo o número de desempregados que a demanda por mão de obra qualificada não é mais capaz de suprir a demanda por trabalho. Sem condições de uma formação livre e consciente e de uma vida digna, habitando em lugares sem serviços públicos básicos, os sujeitos não compartilham mais as mesmas condições sociais e econômicas e perpetuam o ciclo vicioso da pobreza, da miséria e da violência. Consequentemente, não há a participação democrática paritária da sociedade civilnos espaços públicos nem sua interlocução com o Estado por causa das desigualdades econômicas e sociais (Beck, 1999). Logo, o Estado torna-se incapaz de combater a pobreza e não oferece nenhuma alternativa à globalização (Fairclough, 2006).

O globalismo, por sua vez, é uma ideologia que reduz a globalização à dimensão econômica. Ele impõe a integração dos Estados nacionais a fim de facilitar a circulação mundial dos agentes econômicos (indivíduos, classes ou setores) dos países mais ricos, de agências e de corporações internacionais e de subordinar o poder político estatal (instituições e medidas políticas) às suas metas de lucratividade (Minayo, 2006). Logo, o abuso de poder e a dominação de países mais ricos sobre os mais pobres esvaziam a proposta neoliberal de fazer prosperar todos os países (Fairclough, 2006).

Do mesmo modo, não há **democracia** social burguesa representativa por causa do enfraquecimento da soberania dos Estados nacionais. A crise no mundo do trabalho tem frustrado o financiamento do Estado nacional pela geração de renda, obrigando-o

a negociar com empresas transnacionais e com instituições multilaterais em condições socioeconômicas desiguais. Além disso, também tem aumentado a exclusão social pela falta de um Estado capaz de suprir todas as necessidades da população e, consequentemente, a radicalização dos discursos dos movimentos sociais que resistem ao discurso ideológico globalista defensor do livre mercado, ou seja, da desregulamentação como a única forma do Estado nacional lidar com a globalização econômica e de sua população prosperar (Fairclough, 2006). Nesse sentido, para Beck (1999:15): "o termo 'globalização', atualmente onipresente em toda manifestação pública" pressupõe que tanto os efeitos da globalização quanto essas manifestações foram naturalizados. Logo, o discurso do globalismo legitima a política econômica neoliberal por meio de diferentes estratégias (Fairclough, 2006).

Ressalta-se que, apesar da hegemonia do capital financeiro ser real, pois há o investimento em propaganda do discurso da globalização neoliberal, a **hegemonia** desse discurso não é permanente e está **em crise**. Há interesses econômicos, corporativos e ideológicos que exercem pressão sobre esse projeto coletivo, impedindo-o de unificar a vida social mundialmente e de mudar as estruturas e a disposição cívica nacionais por meio de um consenso. Nesse sentido, Fairclough (2006, p. 38) considera o discurso globalista "nodal" por agrupar outros discursos em torno de si:

> "Eu sugiro que o discurso globalista é um discurso "nodal" em torno do qual muitos outros discursos, ou nós, se interconectam. Embora a sua continuidade tenha sido mantida durante um período considerável de tempo, isso aconteceu por meio da adaptação à evolução das circunstâncias e aos desafios que envolveram mudanças nessa rede de discursos."[195]

O contexto de produção do vídeo analisado, portanto, situa-se na **crise da democracia social burguesa e da hegemonia do discurso da globalização neoliberal**. Nessa conjuntura, as relações sociais de dominação e de exploração de um país pobre como Brasil são representadas por meio dos significados potenciais dos discursos da violência escolar e da qualidade da democracia salientados nos textos multimodais do

[195] […] I have suggested that globalist discourse is a 'nodal' discourse around which many other discourses cluster. Although its continuity has been maintained over a considerable period of time, this has been through adaptation to changing circumstances and challenges which has involved changes in the cluster of discourses.

vídeo analisado.

3. Representações discursivas multimodais e a crise da escola democrática

O vídeo curta-metragem "*Help!*" (2:40) foi produzido por estudantes do Ensino Médio de uma escola da rede pública de ensino, em Brasília, Distrito Federal (DF), Brasil, durante o desenvolvimento do projeto GISARTE em Movimento em 2011. Diferentes modos de representação são mobilizados nesse vídeo que faz uma releitura do videoclipe da música "*Help!*" da banda inglesa *The Beatles*, ressituando-o em uma escola pública do DF, e uma crítica bem-humorada da educação pública do DF por meio da ironia e do riso. Nessa **intertextualidade** (Fairclough, 2003), a polifonia constrói discursivamente a representação irônica da educação pública do DF. Neste estudo, identificamos essas vozes a fim de analisar seu papel na construção desta representação.

A análise do vídeo de nosso *corpus* baseia-se na concepção dialética de Fairclough (2001 [1992], 2003) da posição dos sujeitos sociais sobre o discurso e sobre a subjetividade, pois, assim como as práticas discursivas os moldam, eles também as remodelam e reestruturam em suas práticas sociais, e na GDV de Kress e van Leeuwen (2006 [1996]). Em razão disso, para esta pesquisa, o discurso multimodal é um modo de **representação**, de interação e de ação social que permite aos sujeitos sociais atuar sobre os outros e no mundo (Fairclough, 2013) e um nível intermediário de abstração (interação discursiva, significado representacional), situado entre os níveis de abstração das práticas sociais particulares, que variam do mais concreto (eventos sociais, significado identificacional) ao mais abstrato (estruturas sociais, significado acional) (Fairclough, 2003; Ramalho, & Resende, 2011).

Para a realização desta pesquisa, foi adotado o enfoque multimodal, uma vez que foram analisados os modos semióticos de linguagem presentes no vídeo como, por exemplo, a linguagem visual, gestual e quaisquer outros modos de linguagem, cujos significados foram expressos por meio de escolhas interrelacionadas e de importância equivalente para a produção do *corpus* estudado. Nesse sentido, são considerados válidos para análise os pressupostos da linguagem multimodal, considerando que a língua constitui um sistema semiótico que interage com outros sistemas de forma

conjunta a fim de constituir significados.

Para uma leitura do vídeo de nosso *corpus* na perspectiva sociossemiótica multimodal, foi adotada a Gramática do Design Visual (GDV) do Kress e van Leeuwen ([1996] 2006) que orienta a análise multimodal dos significados **representacional, interativo** e **composicional** identificados no *corpus* em diálogo com a visão de mundo, com as relações sociais, com a coerência interna e externa (contexto) do texto, ou seja, do vídeo analisado.

Kress e van Leeuwen ([1996] 2006) e Kress (2010) afirmam que, como os recursos semióticos mobilizam significados e representam as relações sociais e os eventos discursivos que permeiam a sociedade, a leitura multimodal contribui para a compreensão dos significados dos textos. Os autores (Kress; Van Leeuwen, 2001) estabelecem quatro domínios da prática social em que os sentidos são realizados sem haver uma hierarquia entre eles: Os quatro domínios são: a) **discurso** - os conhecimentos socialmente construídos da realidade (gênero); b) ***design***- o meio de realizar discursos no contexto determinado pela situação de comunicação (modos semióticos); c) **produção** - a articulação na forma material do produto ou do evento semiótico (mídia) e d) **distribuição** - a preservação e a reprodução dos produtos e dos eventos semióticos (meio de suporte).

Para a análise empreendida neste estudo, focamos apenas em dois domínios, o do discurso e o do *design*, pois o vídeo analisado não foi e nem será comercializado. Assim, o interesse desta pesquisa está voltado às origens sociais, na produção de sentidos pelos modos semióticos e na sua recepção.

Por um lado, as novas tecnologias digitais produzem novas composições textuais que transcendem a modalidade escrita da linguagem. Nesse sentido, elementos imagéticos, visuais, orais e gestuais foram adicionados ao novo formato de texto, tornando-o multimodal ou multissemiótico. Sua **intertextualidade** salientou a voz explícita no videoclipe de uma música conhecida do público em geral, porém a voz implícita na crítica da educação pública também pode desencadear no leitor de imagens o processo de reflexão sobre sua ironia por meio da conjuntura dessa produção.

Por outro, o desenvolvimento tecnológico decorre da globalização. Por isso, também produz desigualdades socioeconômicas e uma nova versão de democracia ocidental

que impedem a participação democrática paritária da sociedade civil nos espaços públicos e sua interlocução com o Estado. Essa **crise da democracia** social burguesa, por sua vez, relaciona-se com a **crise da hegemonia do discurso da globalização neoliberal**, pois, segundo Fairclough (2003, pp. 34-35):

> "A luta hegemônica entre as forças políticas pode ser parcialmente vista como uma contenção das reivindicações de que suas visões e representações do mundo particulares têm um estatuto universal [...]. Representações da "globalização" e, especialmente, da mudança econômica global são um bom exemplo."[196]

A **crise da escola democrática** passa pelo mesmo processo dialético: a escola sustenta um discurso do respeito à igualdade dos indivíduos, mas reproduz e naturaliza os efeitos das desigualdades sociais na distribuição da renda e dos serviços públicos. A realidade social representada no vídeo "*Help!*"não corresponde ao **discurso dominante** da igualdade de condições para o acesso e permanência na escola nem da garantia de padrão de qualidade da educação (BRASIL. Constituição (1988), art. 206, I e VII). Por conseguinte, a visão de educação que justifica a forma de organização social do sistema educacional público brasileiro é questionada pela visão particular de educação de estudantes de uma escola pública do DF que justifica a forma alternativa como representam a educação pública no DF.

4. A violência na escola pública do DF

Para este estudo, eu focamosas relações de poder que foram salientadas por meio do conceito de **ideologia** de Eagleton (1997) e de Žižek (1996), cujo ponto de congruência é o conjunto de ideias servindo a um interesse particular de poder. De acordo com Žižek (1996), o capitalismo contemporâneo apresenta ideologias que falsificam ou que proveem respostas falsas para problemas reais. A dissimulação de problemas sociais graves é desvelada quando o discurso dominante sobre a educação pública é aplicado à realidade social de uma escola pública do DF em 2011.

Processos sociais mais amplos articulam-se às desigualdades educacionais, tais como

[196][…] The hegemonic struggle between political forces can be seen as partly a contention over the claims of their particular visions and representations of the world to having a universal status (Butler et al. 2000). Representations of `globalization' and especially of global economic change are a good example.

o mercado de trabalho e a estrutura social, a dinâmica do mercado imobiliário e da produção de moradias e as políticas estatais, tornando a escola um espaço de produção e de reprodução de relações de exclusão. Esse é o caso, por exemplo, da precariedade da infraestrutura das escolas públicas em nível elementar – sanitária (água, esgoto e lixo), energia elétrica e cozinha – o que, muitas vezes, interrompe o seu funcionamento. Trata-se de um problema parcialmente discursivo, que dissimula questões sociais graves, como a violência nas modalidades institucional, negligência professional e simbólica, quando naturaliza discursos sobre a segregação socioespacial.

A violência não era o tema do trabalho, mas, como foi recorrente no vídeo pesquisado, tornou-se elemento de análise. As manifestações que provocam sérias consequências para a vida pessoal e social, segundo Bourdieu (2004), Giron (2010) e Minayo (1994, 2006, 2009), e que estão presentes nas representações discursivas sobre a violência no vídeo analisado são as:

- **violência institucional** – refere-se a regras, a normas de funcionamento e a relações burocráticas e políticas das instituições que reproduzem estruturas sociais injustas a fim de criar um ambiente de interação social contínua baseado no mando e na obediência. Por exemplo, a forma como os serviços públicos são oferecidos, negados ou negligenciados. No caso da educação, a má qualidade do ensino.
- **negligência profissional** – refere-se ao desinteresse em atender o pleito e as necessidades vitais do indivíduo na esfera pública por ineficiência profissional ou por falta de compromisso político, demonstrando indiferença à situação de risco e de vulnerabilidade social a que estão sujeitos e à sua condição de autonomia. No caso da educação, a negação da existência dos direitos da criança e do adolescente e sua violação por meio de atitudes de omissão, de rejeição e de descaso.
- **violência simbólica** – refere-se ao posicionamento do indivíduo no espaço social consoante a produção e a reprodução de um discurso dominante sobre superioridade econômica, social ou simbólica, naturalizado no processo de socialização por meio de crenças que o convencem das inferioridades dos sujeitos que estão à margem da

> sociedade, em condições de vulnerabilidades sociais e com os direitos violados. No caso da educação, as construções sociais que discriminam, que humilham, que inferiorizam e que excluem.

O funcionamento não transparente da democracia é evidenciado por meio destas manifestações no ambiente escolar em reação à baixa **responsividade**[197]do Estado. Nesse sentido, a insatisfação dos estudantes de uma escola pública do DF com os serviços públicos e com o desempenho do sistema de educação pública do DF leva-os a exigir a prestação de contas do poder público, o que pode comprometer sua avaliação da legitimidade democrática.

5. Metodologia

Nesta pesquisa, foram realizados os seguintes procedimentos metodológicos: UMA pesquisa-ação realizada em 2011 por meio de minha própria prática (BARBIER, 2007); uma pesquisa de cunho bibliográfico para fundamentar a análise da construção e da representação discursiva da realidade social, das relações de poder e da constituição de identidades; o levantamento e a transcrição semiótica (Baldry, & Thibault, 2006) e a análise de trechos de imagens do texto multimodal dos vídeos pesquisados. A Análise de Discurso Crítica (ADC) e a Teoria da Semiótica Social da Multimodalidade (TSSM) (Kress, & Van Leeuwen, 2001, [1996] 2006, 2010) embasaram a análise descritivo-interpretativa e qualitativa do vídeo pesquisado.

O *corpus* de pesquisa é formado por um vídeo curta-metragem, que faz uma intertextualidade com uma música da banda *The Beatles* a fim de retratar a depredação do patrimônio do CED Gisnoem 2011, produzido por estudantes do 3º ano do Ensino Médio: "*Help*!". O vídeo *"Help!"* tem duração de dois minutos e quarenta segundos e é composto pela articulação dos seguintes modos semióticos (Kress, 2011): a imagem em movimento, a trilha sonora e a linguagem verbal (escrita na forma de legenda na cor branca). A imagem estática dos três *frames* analisados foi numerada e o tempo em

[197] A responsividade de governos e de representantes refere-se ao mecanismo por meio do qual os cidadãos podem avaliar e julgar se as políticas públicas e o funcionamento prático do regime (estrutura de gastos públicos, instituições, leis e procedimentos) refletem a soberania popular (seus interesses e suas preferências) (DIAMOND, MORLINO, 2005).

que aparece no vídeo, delimitado, para melhor identificação.

A análise das representações discursivas multimodais que estruturam as imagens no vídeo "*Help!*" foi feita em duas perspectivas. Na primeira perspectiva, procedemos à análise descritivo-interpretativa e qualitativa do vídeo por meio do modelo da matriz de transcrição multimodal de Baldry e Thibault (2006), com adaptações. Explorarmos os diversos modos de linguagem, cujos diferentes constituintes do *design*, que relaciona o conteúdo à expressão, foram analisados em conjunto no vídeo que compõem o *corpus* desta pesquisa. Na segunda perspectiva, procedemos à análise das representações discursivas multimodais mais salientes, que estruturam as imagens nos dois vídeos como expressão de práticas sociais e discursivas (Fairclough, 2001 [1992], 2003), com foco sobre dois domínios da prática social (Kress, &Van Leeuwen, 2001), o discurso e o *design*. Em razão da legibilidade do texto, não apresento todas as categorias visuais (Baldry, &Thibault, 2006) nem sigo a ordem sequencial dos *frames* dos vídeos.

6. Resultados

O recorte de algumas imagens estáticas do vídeo "*Help!"* (2:40) em *frames*, ou quadros visuais, delimitou espacialmente as representações discursivas multimodais a fim de poder analisá-las separadamente por meio dos componentes dos significados representacional, interativo e composicional mais salientes (Kress, &Van leeuwen, 2006 [1996]).

Figura 1 - *Frame* 10 do vídeo "*Help!*" (2:40), *Time*: 00:33, e capa da edição inglesa do álbum "*Help!*", da banda *The Beatles* (1965)

Texto: Socorro! Extraído de: SILVA, 2015.

Na Figura 1, os elementos audiovisuais e verbais evidenciam a **violência institucional** por meio do depósito de RS na área verde no pátio dos fundos da escola, pois a quantidade de resíduos sólidos (Brasil. Lei n.º 12.305, 2010, art. 3º, XVI) é maior do que a quantidade de estudantes que desfrutam desse espaço (*Frame* 10). O movimento amplo dos braços dos quatro participantes representados em pé, em frente a uma pilha de carteiras quebradas no pátio dos fundos da escola, faz uma **intertextualidade** com a capa da edição inglesa do álbum "*Help*!", da banda inglesa *The Beatles*. Assim, a seleção lexical de "Socorro" da letra da música produz o efeito potencial de sentido que pode levar o leitor de imagens a entender que as vozes dos membros da banda se mesclam com as dos participantes representados nesse pedido de ajuda, reforçando-o, e que por não dispor de um sistema de descarte de resíduos sólidos eficiente, a escola mudou a destinação social de áreas de lazer a fim de atender a essa demanda.

Figura 2 - *Frame* 9 do vídeo "*Help!*" (2:40), *Time*: 00:31

Texto: Socorro! Você sabe que eu preciso de alguém

Na Figura 2, os elementos visuais evidenciam a **negligência profissio**nal por meio de uma faixa de segurança numa sala de aula interditada na escola, representando o paradoxo de estudantes serem impedidos de entrar em sala de aula da escola para estudar. A seleção lexical de "você sabe" da letra da música "Socorro! Você sabe que eu preciso de alguém" contrasta com as cores amarela e preta da faixa de segurança, que representam cuidado (Van Leeuwen, 2011), produzindo o efeito potencial de sentido que pode levar o leitor de imagens a entender que esse pedido de socorro não é feito para ele, mas para as autoridades responsáveis pela má conservação do patrimônio escolar nessa sala que sabem que, além de poder causar risco de acidentes para os estudantes, estão violando o direito dos estudantes à igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola (Brasil. Constituição (1988), art. 206, I) quando salas de aulas interditadas, à espera de reforma, durante o ano letivo reduzem o número de vagas para matrícula de alunos na escola e o número de salas de aula disponíveis para os estudantes realizarem atividades extracurriculares.

Figura 3 - *Frame* 11 do vídeo "*Help!*" (2:40), *Time*: 00:36 e 01:57

Texto: Quando eu era jovem, muito mais jovem do que hoje

Na Figura 3, os elementos audiovisuais e verbais evidenciam a **violência simbólica** por meio do depósito de resíduos sólidos na área de livre circulação de pessoas no pátio dos fundos da escola. A proximidade física dos participantes representados da pilha de carteiras e de mesas quebradas e de uma parede pichada é muito pequena, produzindo o efeito potencial de sentido que pode levar o leitor de imagens a entender que há um discurso de que eles dominam o espaço escolar que está desorganizado em resposta a essa violência, pois não aparece nenhum representante da escola no vídeo para impedi-los de ocupar esse espaço apesar de eles também impedirem a circulação de pessoas por estarem sentados na calçada.

7. Considerações finais

A **intertextualidade** do vídeo "*Help!*" (2:40) com o videoclipe da música "*Help!*", da banda *The Beatles*, é feita de forma bem-humorada (Figura 1). A crítica à educação pública do DF é explícita ao ressituar de forma irônica o videoclipe em uma escola pública do DF (Figuras 1 a 3). A leitura multimodal do vídeo contribuiu para compreender como os significados representacional, interativo e composicional foram articulados pelos recursos semióticos e como representaram as relações sociais e os eventos discursivos, ou textos, que permeiam a sociedade. Essas relações entre os significados construíram padrões de experiência, interação social e posições ideológicas e foram combinadas na organização de todo o texto visual, no caso da pesquisa, do vídeo fílmico, com base nas escolhas feitas.

A violência tornou-se elemento a ser analisado embora a intenção dos alunos produtores do vídeo "*Help!*"não tenha sido obter resultados de trabalhos sobre violência. Ao analisar as **escolhas linguístico-discursivas e multimodais**, eu verifiquei que os alunos produtores deram atenção à desorganização decorrente da mudança de destinação social dos espaços da escola e do descarte e depósito de resíduos sólidos em áreas de lazer ou de livre circulação de pessoas na escola (Figuras 1 e 3), oferecendo riscos à saúde e à integridade física dos estudantes.

Em razão do que foi exposto anteriormente, a violência é um elemento causal que foi analisado para compreender que, apesar da **violência**, nas modalidades **institucional** (Figura 1), **negligência profissional** (Figura 1) e **simbólica** (Figura 3) nos *frames* deste vídeo, os alunos produtores foram capazes de organizar-se de forma não violenta e de mostrar que é possível lutar contra a má conservação do patrimônio escolar e melhorar a gerenciamento de resíduos sólidos na escola. Essa conclusão implica reconhecer que o ambiente da escola é violento, no sentido de ser um agente de violência por negar os estudantes como sujeito de direitos, à qual alguns estudantes respondem depredando o patrimônio escola (Figuras 1 e 3), mas também de sofrer violência externa, servindo de exemplo como uma escola em que a sala de aula é interditada durante o ano letivo, mas ninguém se responsabiliza (Figura 2) por violar o direito dos estudantes à igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Brasil. Constituição (1988), art. 206, I).

Referências bibliográficas:

Baldry, A. P., & Thibault, P. (2006). *Multimodal transcription and text analysis.* Reino Unido. Oakville, CT: Equinox Publishing.

Barbier, R. (2007). *A pesquisa-ação*. (L. Dibio, Trad.). Brasília: Liber Libro.

BECK, U. (1999). *O que é a globalização?Equívocos do globalismo: respostas à globalização.* São Paulo: Paz e Terra.

Bourdieu, P. (2004). *Coisas ditas.* São Paulo: Brasiliense.

Brasil. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Legislação Federal. Sítio eletrônico internet - planalto.gov.br.

Brasil. Lei n.º 12.305, de 02 de agosto de 2010. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos, altera a Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998 e dá outras providências. Legislação Federal. Sítio eletrônico internet - planalto.gov.br.

Diamond, L., & Morlino, L. (2005). (Eds.). *Assessing the Quality of Democracy.* Baltimore: John Hopkins University Press.

Eagleton, T. (1997). *Ideologia.* (S. Vieira, & L. C. Borges, Trad.). São Paulo: Ed. Boitempo.

Giron, M. F. R. (2010). As Violências e seus contextos. In C. A. E. Zapelini (Org.), *Módulo 2:violências, rede de proteção e sistema de garantia de direitos.* Florianópolis: NUVIC-CEC-UFSC.

Fairclough, N. ([1992] 2001). *Discurso e mudança social.* Brasília: Editora UnB.

Fairclough, N. (2003). *Analysing Discourse:Textual analysis for social research.* Londres/Nova Iorque: Routledge.

Fairclough, N. (2006). *Language and globalization.* Nova Iorque: Routledge.

Kress, G., & Van Leeuwwen, T. (2001). *Multimodal Discourse:the modes and media of contemporary communication.* Londres: Edward Arnold, Nova Iorque: Oxford University Press.

Kress, G., & Van Leeuwwen, T. ([1996] 2006). *Reading Images*: the grammar of visual design. (2nd ed.) Londres/Nova Iorque: Routledge.

Kress, G., & Van Leeuwwen, T. (2010). *Multimodality: A social semiotic approach to contemporary communication.* Nova Iorque: Routledge.

Kress, G., & Van Leeuwwen, T. (2011). What is mode? In C. Jewitt (Org.), *The Routledge handbook of multimodal analysis* (pp. 191-200). Londres e Nova York: Routledge.

Minayo, M. C. de S. (1994). (Org.). *Pesquisa social:teoria, método e criatividade.* 6a ed. Petrópolis: Vozes.

Minayo, M. C. de S. (2006). *Violência e saúde.* Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.

Minayo, M. C. de S. (2009). Conceitos, teorias e tipologias de violência: a violência faz mal à saúde. In K. Njaine, S. G. Assis, & P. Constantino (Orgs.), *Impactos da violência*

na saúde. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz.

Ramalho, V., & Resende, V. M. (2011). *Análise de discurso (para a) crítica:o texto como material de pesquisa.* Campinas, SP: Pontes.

Silva, E. da. (2015). A história por trás da capa de "*Help*!". *The Beatles College.* 16 jan. 2015. Conhecimento. Galeria. Recuperado de<https://beatlescollege.wordpress.com/2013/01/28/a-historia-por-tras-da-capa-de-help>.

Van Leeuwen, T. (2011). *The language of colour:an introduction.* Nova Iorque/Londres: Routledge.

Žižek, S. (1996). *Um mapa da ideologia.* (V. Ribeiro, Trad.). Rio de Janeiro: Contraponto.

ANÁLISE DE DISCURSO CRÍTICA DE PASTORES NO PARLAMENTO BRASILEIRO: COMO O DISCURSO ALIMENTA O ÓDIO.

Yuri Barbosa de Morais Pessoa

Universidade Federal do Ceará (UFC), Centro de Humanidade, Curso de Letras - Departamento de letras vernáculas. yumorais@gmail.com. Fortaleza, Brasil.

Ana Paula Rabelo e Silva

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), Instituto de Humanidades e Letras (IHL), Curso de Letras – Português. anarabelo.p@gmail.com . Redenção, Brasil.

Resumo:

O presente estudo, utilizando a Análise de Discurso Crítica (Fairclough, 1999; Chouliaraki & Fairclough, 2005 [1999]; Magalhães, 2005) como teoria e método, investiga os diferentes posicionamentos políticos dos pastores de igreja neopentencostal Marco Feliciano, Silas Malafaia e Magno Malta durante discursos no Congresso Nacional. Considerando que o Brasil passa por uma crise de profundo conservadorismo e que há uma relação entre Estado e Igreja - que fere a condição de Estado Laico - ainda pouco elucidada, optamos pela seleção de vídeos de produção discursiva apenas no parlamento. Foram analisados ao todo seis vídeos disponíveis no youtube, com foco em como o "discurso do ódio e da intolerância", com base em fundamentos religiosos, estimula a restrição de direitos humanos e a perseguição tanto da população LGBT's, quanto de fiéis de religiões de matriz africana. Esse artigo estabelece uma relação com pesquisa apresentada no ENDIS, que considerava apenas o discurso do pastor e parlamentar Marco Feliciano em três situações diferentes (mídia, igreja e congresso). A análise no espaço serve para elucidar melhor como se dá essa relação entre religião e política no Brasil. Para tanto, utilizamos os modos de operação ideológico de Thompson (2009) e as leis do discurso de Patrick Charadeau (2006). Como resultado, identificamos que o "discurso de ódio e intolerância" com base religiosa foi utilizado em ambientes religiosos e políticos contra as já citadas minorias. Entendemos que novos estudos sobre "o discurso do ódio" precisam ser realizados para que possamos refletir sobre fatores de motivação e sustentação de tal prática discursiva, que são capazes de motivar violência e negação de direitos.

Palavras-chave

Análise de Discurso Crítica; Intolerância Religiosa; Modos de Operação ideológico; Leis do discurso.

INTRODUÇÃO

Os anos 2000 foram marcados por um acirramento do conservadorismo no mundo ao mesmo tempo em que houve um fortalecimento de igrejas evangélicas no Brasil. Segundo dados do IBGE, em 1980 apenas 9% da população declarou ser evangélica, em 2000, o número aumentou para 15,4%, que corresponde 26,2 milhões de evangélicos. Em apenas dez anos, o número cresceu 61%, registrando no censo de 2010 o que corresponde a 42,3 milhões de brasileiros, ou seja, 22,2%.

As questões que se apresentam nesta pesquisa não tratam do aumento de fiéis de uma ou de outra religião. Iniciamos, contudo, o nosso texto demarcando o nosso lugar de fala: daqueles que reconhecem e respeitam a pluralidade religiosa como possível. Nossa pesquisa investiga ***os posicionamentos políticos dos pastores de igrejas*** **neopentencostais** que cresceram nesse século XXI, como deputado Marco Feliciano, o senador Magno Malta e o pastor Silas Malafaia, em situações de produção de discursos no congresso nacional. Segundo Mendonça e Velasqués Filho (2002[1990], p. 17), o protestantismo brasileiro veio dos Estados Unidos, por isso o traço pragmático, de ser "elemento transformador". Considerando que o Brasil passa pela crise de conservadorismo e que há uma estreita relação entre Estado e Igreja, ferindo a condição constitucional de laicidade do Estado (Brasil, 1988), esses discursos consolidam práticas ofensivas validadas pela institucionalidade do Estado Brasileiro.

Compreendemos que o artigo 5, que assegura a liberdade de crença, não é maior que o artigo 19, que torna o Estado laico[198].

A laicidade não é a negação da religião, mas a separação das instituições Igreja e Estado para que todos os cidadãos possam ser respeitados perante a lei, independente de sua religião ou ausência dela. Não é uma mera questão de compreensão da carta da lei é uma questão subjetiva de tomada de posicionamento político por meio do negligenciamento das leis para modificá-las e fortalecer os coletivos (também religiosos, mas não somente) conservadores, como tem acontecido

[198]Art. 19. É vedado à União, aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios: "[...] estabelecer cultos religiosos ou igrejas, subvencioná-los, embaraçar-lhes o funcionamento ou manter com eles ou seus representantes relações de dependência ou aliança, ressalvada, na forma da lei, a colaboração de interesse público".

com o governo interino de Michel Temer (PMDB), que surpreende a população brasileira com votações realizadas nas madrugadas para que sejam aprovadas questões polêmicas e caras aos trabalhadores e trabalhadoras brasileiros.

É pela conduta agressiva (e até opressora) dos pastores Marco Feliciano, Silas Malafaia e Magno Malta que esse trabalho foi inspirado. A proposta deles, a mesma encontrada frequentemente em coletivos cristãos auto-denominados evangélicos petencostais e neopentecostais, não é a da convivência pacífica entre religiões diversas, (como defende a constituição brasileira), ou a da pregação da fé em todos os outros espaços possíveis fora de órgãos estatais, os pastores parlamentares Marco Feliciano e Magno Malta, por exemplo, demarcam-se como "homens de fé" em defesa de suas igrejas desde o momento que se elegem, utilizando-se do cargo político "Pastor Marco Feliciano". Nesses discursos, fazem questão de pôr o respeito à religião acima dos objetivos políticos e profissionais das funções que exercem. Assim, com justificativa da defesa de causas religiosas, sentem-se fortalecidos para a propagação de discursos homofóbicos e para a retirada do termo "gênero" do Plano Nacional de Educação (PNE), associada à inserção do termo "ideologia de gênero".

Segundo Tokarnia (2015), a retirada dos planos de Educação do trecho que diz que escolas devem promover a igualdade de gênero, raça e orientação sexual foi criticada por entidades do setor educativo. Entre as instituições que se manifestaram estão Ação Educativa, Campanha Nacional pelo Direito à Educação, União dos Conselhos Municipais de Educação (UNCME), União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), Associação Nacional de Política e Administração Educacional (Anpae) e o Fórum Nacional dos Conselhos Estaduais de Educação (FNCE), com o apoio do Instituto C&A e do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) (cf. Tokarnia, 2015, s-p). O Plano Nacional de Educação (PNE) resultou de um amplo diálogo com diferentes setores da educação brasileira, tendo ocorrido conferências municipais, estaduais e uma conferência nacional. A atitude dos parlamentares que trabalharam para a retirada do termo "gênero" do documento pode ser classificada, antes de tudo, como antidemocrática.

Os gestos públicos dos pastores parlamentares solicitam análises de diferentes áreas de estudo da academia. No ano de 2016, realizamos uma pesquisa intitulada "Intolerância Religiosa no discurso do pastor e parlamentar Marco Feliciano",

apresentada e publicada no "Encontro Nacional Discurso, Identidade e Subjetividade - ENDIS".

Esta é mais uma pesquisa na mesma perspectiva de análise. Seguimos, observando o posicionamento público de dois pastores políticos e de um pastor com atuação ativa em ambiente político. Para a análise, escolhemos os vídeos dos pastores Marco Feliciano, Magno Malta e Silas Malafaia. Utilizaremos a ADC como teoria e método e a ela associamos os modos de operação ideológica de Thompson (2009).

O trabalho apresenta duas reflexões teóricas sobre as quais reconhecemos a necessidade de aprofundamento em estudos posteriores: a primeira sobre religião, cultura e crenças; a segunda sobre, especificamente, a igreja neopentecostal. Em seguida, apresentamos a análise de dados dividida em três partes, uma para cada pastor. Dada a idiossincrasia de cada uma das identidades, adotamos a análise separada dos vídeos como forma de identificar o que os distingue, para posteriormente, nas considerações, relacionar o que há de comum entre eles.

1 RELIGIÕES, CULTURAS E CRENÇAS DO POVO BRASILEIRO

Segundo Ribeiro (1995, p. 49), os índios resistiram à evangelização e ao modo de vida do colonizador "[...] até o limite possível seu modo de ser e de viver. Sobretudo depois de perderem as ilusões dos primeiros contatos pacíficos, quando perceberam que a submissão ao invasor representava sua desumanização [...]". A religião missionária teve um peso relevante no processo civilizador das comunidades indígenas. Mesmo os povos africanos também foram submetidos ao poder da igreja católica que predominou sem qualquer ameaça de qualquer outra religião até o final do século XX.

Esse predomínio do cristianismo no Brasil criou um sentimento (pouco consistente) de sincretismo religioso. Sincretismo também decorrente da convivência aparentemente "pacífica" entre as várias culturas e seus credos. E o discurso da passividade é constantemente reforçado pela mídia hegemônica. Porém, não é sempre que as relações inter -culturais, -étnicas e -religiosas ocorrem da forma como o discurso midiático hegemônico as descrevem. Há também relatos de violência

religiosa em notícias de rádio, jornal e tv locais, além de dados da ONUBR, que afirmam que o Brasil registrou 697 casos de intolerância religiosa entre 2011 e 2015[199].

Esses conflitos culturais e religiosos, a ausência de um diálogo franco e transparente entre as religiões dificulta o bom convívio em uma sociedade como a nossa, amplamente heterogênea. Uma atitude possível seria a adoção de uma agenda democrática na América Latina atrelada ao Movimento Ecumênico.

Muito importante salientar que intolerância religiosa do século XXI, assim como fora na colonização, é dirigida às minorias políticas: negros e indígenas, por exemplo. E ao contrário do Brasil, em alguns países as minorias, que passam por relações conflituosas de poder, são cristãs e/ou católicas. A relação que se estabelece é impositiva da sobreposição da religião hegemônica. No Brasil, à época da colonização, Ribeiro (1995) descreve a força da imposição da religião cristã sobre as outras.

> "Esses discursos respondiam a uma necessidade igualmente imperativa. A de atribuir alguma dignidade formal à guerra de extermínio que se levava adiante, à brutalidade da conquista, à perversidade da eliminação de tantos povos. O império ibérico, sagrando-se sobre o novo mundo, se tingia com as tintas de Roma. Prometia que, à torpeza índia, **faria suceder a prudência e a piedade cristãs, até converter os infiéis servos do demônio em cristãos, tementes do pecado e da perdição, adoradores do verdadeiro Deus".** (Ribeiro, 1995, p. 58) [grifo nosso].

Na contemporaneidade, tratar o outro como diabólico ou demoníaco ainda é um argumento utilizado pelas igrejas neopentecostais, que trabalham para a "conversão" de fiéis de outras religiões ou mesmo para negação daqueles grupos que não aprovam o sagrado, o divino, o desconhecido.

Ainda no século XXI, há ocorrências de intolerância religiosa contra religiões de matriz africana e indígena. O cristianismo, em especial o das igrejas neopentecostais, tem evidenciado uma relação opressora contra as crenças desses povos, inclusive usando textos bíblicos fora no plenário, por exemplo, para, ao legitimar o argumento, também dar voz de autoridade, num discurso que defende a intolerância.

[199]https://nacoesunidas.org/relatorio-alerta-para-aumento-dos-casos-de-intolerancia-religiosa-no-brasil/

O Estado, amparado por discursos políticos como os dos pastores que analisamos nesta pesquisa (Marco Feliciano, Magno Malta e Silas Malafaia), ao estereotipar o sagrado no parlamento - assim como já fazem em seus templos-, fortalecem movimentos neopentecostais e ferem a Constituição Federal (1988). Segundo Mendonça & Velasques Filho (2002)

> **O fenômeno lingüístico do escamoteamento do sagrado é típico do protestantismo em geral**. Mas ele é mais sensível em áreas protestantes de populações carentes e dominadas. Porque a religião, apesar de suas características de dominação, **sempre apresenta válvulas de retomada de poder que, embora num outro plano, podem compensar o que não está ao alcance dos fiéis no plano político e econômico**. É por isso que os movimentos pentecostais explodem mais no terceiros mundo e em setores das sociedades desenvolvidas, que apresentam áreas excessivamente diferenciadas de nível social[...] [grifos nosso] (p. 234-235).

Ainda segundo Mendonça e Velasqués Filho (2002 [1990], p. 137), além de não serem capazes de suprir as demandas reais das populações mais carentes (por uma estratégia de manutenção do poder), ainda criam fórmulas para escapar da realidade: "Mas as lutas teológicas e, principalmente, a guerra civil (1861 - 1865) produziram um certo desencanto com o projeto do Reino de Deus na terra. Teologias escapistas começaram a brotar [...]" (Mendonça & Velasques Filho, 2002 [1990], p. 137).

São questões que merecem um olhar acadêmico apurado, porque além da razão, estamos dialogando com a fé de milhares de pessoas que ainda não refletiram sobre a conduta de suas Igrejas. Muitos fiéis possuem poucas alternativas econômicas e sociais, os caminhos apresentados através da fé na Igreja (como instituição) passa a ser o bem mais precioso em suas vidas. Os procedimentos metodológicos que utilizaremos para analisar os vídeos dos pastores serão descritos no item a seguir.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A Análise de Discurso Crítica foi utilizada nesta pesquisa como teoria e método. Compreendemos, assim como Fairclough (2001 [1992], p. 91) que o discurso é "um modo de ação, uma forma em que as pessoas podem agir sobre o mundo e

especialmente sobre os outros, como também um modo de representação". Considerando que o discurso tanto é "moldado pela" quando "sofre restrições das" estruturas sociais e considerando também o avanço do conservadorismo nas práticas sociais, aquilo que é proferido pelos pastores apresenta-se como discurso que consolida estereótipos de grupos conservadores, criando padrões que excluem outras religiões e outros modos de vida, inviabilizando a convivência sem conflitos entre os desiguais, os de posicionamentos ideológicos distintos.

Para analisar os discursos dos três pastores (Marco Feliciano, Magno Malta e Silas Malafaia), utilizamos a ADC como método, seguindo o quadro de análise sugerido por Chouliaraki e Fairclough (2005 [1999], p. 60), no qual sugerem cinco partes: a) identificação de um problema; b) identificação de obstáculos a serem superados, a partir da análise de conjuntura, análise do discurso e da análise de prática particular; c) identificação da função do problema e na prática; d) possíveis maneiras de superar os obstáculos; e e) reflexão sobre a análise.

Para a análise de conjuntura e a identificação do problema na prática, realizamos uma pesquisa documental, considerando as publicações da mídia impressa hegemônica e as notas públicas produzidas pelas diferentes organizações representativas das minorias políticas (da comunidade LGBT e do movimento de mulheres). Para elaboração do capítulo 1 "Religiões, culturas e crenças do povo brasileiro", priorizamos os autores Holanda (1995) e Magalhães (1997). Os conceitos relacionados à metodologia não receberam um capítulo em separado, mas surgem dialogando com os procedimentos de análise conforme as questões são discutidas.

Nas análises dos trechos dos vídeos, buscamos identificar os **modos de operação ideológico** (Thompson, 2009), que descrevem cinco modos que a ideologia pode operar: "legitimação" (racionalização, universalização e narrativização), "dissimulação" (deslocamento, tropo e eufemismo), "fragmentação" (diferenciação e expurgo do outro), "reificação" (naturalização, eternalização e nominalização-passivação) e "unificação" (padronização e simbolização de unidade).

Também consideramos as **leis do discurso** de Charaudeau (1983 *apud* Maingueneau, 2013), sinceridade, modalidade e exaustividade. A sinceridade, porque exige do enunciador o engajamento com o ato de fala que profere. Supõe-se que ele

saiba ser verdade e que seja capaz de sustentar, suas ordens, juramentos, declarações, etc. A exaustividade pelo suposto compromisso com a quantidade de informações que serão reveladas. Nem demais, tornando o texto "exaustivo", nem omitindo informações fundamentais para o leitor. E a modalidade, porque "prescreve clareza (na pronúncia, na escolha das palavras, na complexidade das frases etc.) e principalmente economia (procurar a forma mais direta)[...] (Charaudeau, 1983 *apud* Maingueneau, 2013, p. 41). Trataremos das leis numa narrativa que possa dialogar com a análise dos modos de operação da ideologia (Thompson, 2009).

Foram analisados 6 (seis) vídeos, dois de cada pastor, considerando apenas discursos proferidos em instituições governamentais, seja como parlamentar, seja como convidado em eventos do governo. Durante a escuta dos vídeos, fizemos o mapeamento de ocorrências das variáveis (tanto dos modos de operação ideológica, quanto das leis do discurso). Em seguida, elencamos trechos que ilustram a atuação desses sujeitos em diferentes situações. Optamos pela demonstração de dois a três trechos de cada vídeo.

Este subitem de análise, divide-se em quatro seções. Uma que descreve o método e três em que a análise é realizada, estando a análise de cada um dos pastores em um item distinto dos demais.

3.1 ANÁLISE DOS VÍDEOS DO PASTOR E SENADOR MAGNO MALTA (PR - ES)

Os vídeos do pastor Magno Malta foram postados na rede social Youtube com os títulos: *Senador Magno Malta contra kit escola sem homofobia* [2011] (12'12" - vídeo 1) e *Discurso inflamado do Senador Magno Malta contra a parada gay* [2015] (26'08" - vídeo 2). Ambos foram discursos completos proferidos no Parlamento.

O vídeo "*Senador Magno Malta contra kit escola sem homofobia"* trata de uma crítica ao caderno do projeto de inclusão "Escola sem homofobia"[200], criado durante o governo do Partido dos Trabalhadores. Seu é "Alterar concepções didáticas, pedagógicas e curriculares, rotinas escolares e formas de convívio social que

[200]O caderno não chegou a ser distribuído, por veto do setor conservador do legislativo brasileiro.

funcionam para manter dispositivos pedagógicos de gênero e sexualidade que alimentam a homofobia" (Brasil/MEC, 2011, p. 11). O discurso do pastor defende o conceito tradicional de família e ataca a diversidade nas escolas. A sua conduta também demonstra intolerância, também demonstra homofobia.

[trecho 1 - vídeo 1 Magno Malta] - "[...] esses [referência ao ministro da educação Fernando Haddad] **são deuses do Olimpo**. Eles não atendem ninguém, eles não respeitam ninguém. Com todo o respeito que eu tenho à capacidade **desse moço**, embora não concorde com esse discurso de educação, porque educação quem dá é pai e mãe. Escola abre janela pro conhecimento, quem educa é pai e mãe.Com todo respeito que eu tenho a **esse rapa**z, eu tou começando **a perder o respeito por ele**".

Dois aspectos são tratados nesse fragmento de texto: a construção da imagem do ministro da educação e o conceito de educação. Sobre a construção da imagem do ministro, há o modo de operação ideológico "fragmentação" tanto pela diferenciação d"eles", governo, em relação à população. Aqui é estabelecida a distinção entre aquele que é parlamentar e os outros(as) cidadãos(ãs) comuns, quando pelo expurgo do outro a partir das recategorizações pelo uso das expressões "deuses do Olimpo" e "desse moço". Em maio de 2011, data do pronunciamento do deputado federal Magno Malta, o ministro da educação era o Fernando Haddad (janeiro de 2011 a janeiro de 2012), doutor em Filosofia, mestre em Economia e bacharel em Direito pela Universidade de São Paulo. Além de já ter ocupado o cargo de ministro no ano de 2005, o então ministro da educação fora autor de cinco livros publicados, sendo um deles: "Desconstruindo o consenso" (1998). O expurgo do outro mais desvela uma diferença política e ideológica entre o parlamentar e o ministro do que a incapacidade intelectual para ocupar o cargo.

Na citação a seguir,

[trecho 2 - vídeo 1 Magno Malta] - "Eu estou vindo de uma reunião na câmara agora, senador Ivo Cassol [PP - RO] . Duma GRANDE reunião de parlamentares, mas muitos parlamentares: ateus, a bancada católica que me autoriza falar em nome dela, deputado Eros Biondini [PHS - MG], a bancada evangélica, espírita, que não confessa de nenhuma, gente de confissão islâmica, mas que acredita em família nos princípios, nos moldes de Deus. O ministro foi levado a se reunir lá na câmara pra falar desse tal kit que tão passando do limite. O que nós queremos discutir com ele à frente da família é esse kit. Esse kit não tem nada de orientação nisso, pelo contrário. Eu tou olhando

para o Brasil para afirmar o seguinte, senador Ivo Cassol. **Esse kit homossexual nas escolas fará das escolas do Brasil verdadeiras academias de homossexuais**".

O [trecho 2 - vídeo 1 Magno Malta] apresenta dois aspectos que precisam ser destacados: o primeiro é o uso do modo de operação ideológica da "unificação", por meio da construção de uma simbologia da unidade dos "defensores da família", apesar das diferenças religiosas; o segundo é a "fragmentação com expurgo do outro" quando qualifica o material educativo "kit escola sem homofobia" desenvolvido atuar contra a homofobia como "esse kit", "nisso" "kit homossexual". A ideia de uma escola inclusiva já vem sendo historicamente trabalhada no Ministério da Educação e já foi institucionalizada por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1996), sob o governo de Fernando Henrique Cardoso (PSDB). Contudo, é importante para Magno Malta criar e difundir, sobre o material destinado ao projeto "escola sem homofobia", o estigma cravado pelo termo pejorativo "kit gay". Nessa escolha discursiva utiliza o modo de operação ideológica "deslocamento", pois também o significado do projeto e do kit são deturpados. Aquilo que deveria servir para criar um ambiente de paz nas escolas, acaba aumentando a segregação entre os diferentes.

O que desejamos ressaltar é que há um leitura limitada por parte do parlamentar que compromete a realização de políticas públicas necessárias a segmentos das minorias políticas. A religião e os valores de uma concepção de família não devem guiar as decisões do Estado.

[trecho 3 - vídeo 1 Magno Malta]" O ministro [Fernando Haddad] foi levado a se reunir lá na câmara pra falar **desse tal kit**que tão passando do limite. O que nós queremos discutir com ele à frente da família é **esse kit**."

No [trecho 3 - vídeo 1 Magno Malta], destacamos o uso de "deslocamento" do termo "família" em o kit "à frente da família". A qual modo de estrutura familiar ele se refere? Em um estado laico, como o brasileiro, as diferentes famílias precisam aprender a conviver nas diferenças. Podemos arriscar dizer que infere um indício de expurgo do kit com o uso do deslocamento e diferenciação (implícita), uma vez que ele cita o Ministro Haddad em posição contrária ao conceito de "família", tornando esse e seu

posicionamento (kit) um inimigo potencial da "família". Magno Malta refere-se de forma positiva a um segmento da sociedade que, por inferência, devem ser cristãos.

[Trecho 4 - vídeo 1 Magno Malta]"Nós não podemos é criminalizar um país inteiro, quem não é a favor dessas posições se tornou homofóbico. [...] Quem é homofóbico? Homofóbico é aquele que quer matar, quer destruir, quer enforcar, não suporta, quer ver sangrar. Esse é o homofóbico, esse precisa ser punido".

O Estado como produtor do discurso contra a homofobia irrita grupos sociais produtores do discurso hegemônico de que são, em geral, cristãos, héteros e brancos. Em sua defesa, argumentam que são "atacados" pelos discursos dos coletivos LGBTs.

No [Trecho 4 - vídeo 1] o pastor utiliza de eufemização, limitando a homofobia somente aos crimes de ordem física, tornando dessa forma, a homofobia uma ocorrência mais pontual, reduzida na sociedade. Além disso, exime de culpa aqueles que a praticam outras formas de violência por meio do discurso, como por exemplo o bullying e a violência psicológica nos discursos político e religioso. O uso argumentativo da definição em "Quem é homofóbico?" demonstra uso de valores diferenciados entre aquilo que julga ofensa por parte da comunidade LGBT e aquilo que julga ofensa por parte da sua comunidade evangélica em direção ao grupo LGBT. A homofobia ocorreria, segundo sua definição, por meio de ações físicas como "matar", "destruir", enforcar", "ver sangrar".

No segundo vídeo, o parlamentar faz uma longa crítica à Parada gay, ocorrida em 2015. Também neste vídeo, preocupa-se com a definição de homofobia.

[Trecho 1 - vídeo 2 Magno Malta] a palavra homofobia ela foi banalizada nesse país e não é tipo penal, não foi tipificada no código penal brasileiro. O que é que é homofobia? Homofóbico é aquele que quer matar, que quer destruir. Mas foi tão banalizada aqui no Brasil, **na sociedade brasileira por uma minoria contra uma grande uma maioria de famílias cristãs nesse país**. Se você não aceitar um gesto afetivo de um homossexual, você já é homofóbico.

Também neste segmento, restringe-se a homofobia à ação física, contudo há uma explicitação do "tropo" quando distorce e ironiza "o desejo de aceitação". A

imposição descrita explicita mais sobre o desejo da não realização pública dos gestos de um gesto homoafetivo do que sobre a imposição de quem os pratica.

O que demonstramos é que o pastor e parlamentar se utiliza da "dissimulação" para "construir" suas verdades. Os deslocamentos e tropos são evidentes, como no trecho a seguir:

[Trecho 2 - vídeo 2 Magno Malta]"Seu presidente [do congresso], esse país esqueceu de Deus, as autoridades aqui que viola[m o] princípio de família, que odeia família, as autoridades aqui que querem de toda ordem fazer a família engolir aquilo que eles querem do ponto de vista educacional. Educação sexual dos nossos filhos. Nós podemos usar a frase [incompreensível] "Esse país esqueceu de Deus".

A contradição das formas de violência ficam mais evidentes com a crítica realizada no [Trecho 2 - vídeo 2 Magno Malta]. Apesar de ninguém ter sido "enforcado" ou "assassinado", a mera apresentação de outras composições familiares se apresentam, na avaliação do pastor Magno Malta, como um ato de violência. Compreendemos que a existência de um tipo de família não invalida a existência de outro. A"diferenciação" foi nesta situação uma forma de "expurgar o outro". A lei da sinceridade (Charaudeau, 2009) também é violada, uma vez desprezam a existência de um amplo debate sobre sociedades que respeitam e protegem a coexistência de diferentes crenças, inclusive a possibilidade da ausência de fé.

O parlamentar Magno Malta utilizou com mais frequência os modos de operação dissimulação e de fragmentação (Thompson, 2009), isso evidencia que está muito mais centrado em desconstruir a imagem do outro do que em falar sobre si e seus projetos religiosos ou políticos. A sua promoção, a construção da sua identidade, parece ocorrer pela utilização do espaço público para negar tudo o que não deseja ser, tudo o que aqueles que estão com ele não devem seguir, não devem acreditar. Neste sentido, um discurso de ódio se consolida para aqueles que podem até não ter clareza sobre o que são ou devem ser, mas têm certeza sobre o que não podem ser.

3.2 ANÁLISE DOS VÍDEOS DO PASTOR SILAS MALAFAIA

Foram analisados dois vídeos, um deles com a presença do pastor Silas Malafaia em sessão solene em debate com Toni Reis, sobre o Estatuto da Família (PL 6583-13),

na audiência pública promovida pela Comissão de Seguridade Social e da Família de 26 de julho de 2015. O artigo segundo da PL 6583-13 propõe: "[...] define-se entidade familiar como o núcleo social formado a partir da união **entre um homem e uma mulher**, por meio de casamento ou união estável, ou ainda por comunidade formada por qualquer dos pais e seus descendentes". Em outubro de 2015, o projeto de lei que prevê o casamento somente entre homem e mulher foi aprovado pela comissão especial.

Em audiência pública, Silas Malafaia utiliza-se frequentemente de "deslocamento" e "tropo", estratégias do modo de operação ideológica do tipo "dissimulação" (Thompson, 2009), para deslegitimar as estratégias e, mesmo, o próprio movimento LGBT.

[Trecho 1 - vídeo 1 Silas Malafaia] "Segundo lugar, olha, vai ser legal aqui esse debate, mas com muito respeito à douta comissão, à todos que estão aqui e eu até vou dar uma sugestão… rapaz, eu hoje eu vim (incompreensível) "Malafaia, <u>você vai colaborar com o ativismo gay</u>?" Eu vou dar uma sugestão aqui até [?] o ativismo gay, porque <u>é bom a gente ler o artigo. Não adianta bravata</u>. A constituição é a lei maior. Aqui é uma infra. Ela está abaixo de. Ela não pode ir contra. Então, eu vou, vou dar, eu vou citar o artigo e vou dar uma sugestão ao movimento gay pra ver // ó, vou ser legal aqui, vou dar uma sugestão. <u>Vamo[s] ler o artigo ao invés de ficar com bravata</u>, porque eu acredito que assim vai ficar melhor pra que não haja nenhum problema. Escuta essa daqui: "Pra efeito" // artigo 226, parágrafo terceiro, da Constituição Brasileira // "Pra efeito de [...]" [o artigo 226, em seu parágrafo terceiro, é citado]. Então, <u>vou sugerir ao</u> ativismo gay, que tem representante: faça uma PEC, uma PEC, um projeto de emenda constitucional pra retirar da Constituição Brasileira que a família é homem e mulher. **Enquanto o artigo 226, parágrafo 3, tiver em voga, pode discutir o que quiser pode apresentar o que quiser. Faça uma PEC e não venha aqui com citações do Supremo tribunal Federal**, que me parece que o Supremo Tribunal Federal não legisla coisa nenhuma. Não'!

O pastor Silas Malafaia coloca-se como autoridade e insere um discurso didático (travestido de generosidade) para expurgar o movimento LGBT. Aquilo que explicitamente se declara generosidade e colaboração incide sobre o outro como desqualificação, demonstração de desconhecimento, incapacidade de defender-se. O uso de "é bom ler o artigo", "vamos ver o artigo" e "vou sugerir" constroem uma tese de colaboração (identifica-se o seu erro, demonstra-se o desejo de aprendizagem e

ainda sugere soluções para os problemas), mas essas ações são - ao mesmo tempo - ambíguas.

Toda a sua argumentação é sustentada na tese de que a existência do parágrafo 3º, do artigo 226 (CF, 1988), inviabilizaria outras formas de família além daquelas constituídas por homem e mulher, quando o que o artigo afirma que esta forma de relação (homem e mulher) está legitimada pelo Estado. Ele também usa "deslocamento" e "tropo".

No fragmento a seguir, dimensiona os limites de sua aceitação da liberdade sexual ao mesmo tempo que revela a sua ideologia.

[Trecho 2 - vídeo 1 Silas Malafaia] 'É bom deixar claro que ninguém, nem nós, estamos impedidos ou aqui para promover o impedimento de relações de quem quer que seja com quem quiser e com quem desejar. [...] Eu não vim aqui para impedir ninguém de ter relações homossexuais. É direito de cada um ter. **A questão é ideológica**. A questão é muito mais profunda.'

Apesar de parecer ser sincero, fere a lei da exaustividade (Charaudeau *apud* Maingueneau, 2013) quando não esclarece a profundidade da questão. Por que é possível aceitar as relações homoafetivas em suas casas, mas não legitimá-las como outras formas de família? Por que é tão inaceitável que a família tradicional possa ver e conviver com outras estruturas familiares?

No segundo vídeo, retiramos dois fragmentos. O primeiro define família e o segundo determina o papel do homem nesta família.

[Trecho 1 - vídeo 2 Silas Malafaia] O que nós chamamos de família nuclear é o homem, a mulher e sua prole. Isso aqui é que é a família nuclear// - Não se assuste pro que eu vou te falar// **Família é o homem, a mulher e seus filhos**. O resto vira parente. Quando o camarada casa, quando a menina casa, família é ela, o marido e os filhos. O resto vira parente. Pra você ter ideia da importância da família nuclear.

A sua definição está alinhada com o posicionamento da PL 6583-13, proposta pelo então deputado Anderson Ferreira (PR-PE), membro de uma família de

evangélicos políticos de Jaboatão dos Guararapes (PE). No discurso do pastor Silas Malafaia, apesar do ponto em debate ser a constituição da família, ele "desloca" a atenção da plateia para a força do núcleo familiar, uma vez que todos os que estão ligados ao casal passam a ser "o resto". Mais uma vez, o pastor usa a "dissimulação".

O fragmento que elabora para tratar do conceito de autoridade é ainda maior que o recorte que ora apresentamos. Optamos pela apresentação específica do conceito de autoridade, como vemos no [Trecho 2 vídeo 2 Silas Malafaia].

[Trecho 2 - vídeo 2 Silas Malafaia] Aqui estão as sete funções da autoridade. Se toda mulher souber disso, ela vai ficar alegríssima sem saber que o homem tem o papel da autoridade, porque a autoridade tem sete funções [...] O que é autoridade? Aqui estão as funções: proteção, provisão, promoção, coesão // A coisa tá feia, né? A coisa tá apertada pros homens. É que aqui são os princípios da autoridade. Eu estou falando de princípios da autoridade // **O homem é autoridade** para ser provedor, pra promover, pra ser protetor, pra manter coeso, pra liderar, pra dar visão à família. E **a mulher, que tem uma percepção emocional fundamental**, ela traz o equilíbrio das partes. Por isso que a bíblia diz que a mulher sábia edifica a sua casa.

Ao longo de seu discurso, sua argumentação se constrói na negação de outros formas de família, na apresentação e defesa de uma forma de família (homem e mulher) e avança na apresentação de uma estrutura de organização familiar onde o homem é a autoridade. Na sua compreensão, a mulher deve se alegrar por isso. Por quê? Porque nessa lógica, o homem é o ser da razão - aquele que provém, que protege -, e a mulher é o lado emocional da relação. Apesar do leve "tropo" usado em "a coisa tá feia, né? A coisa tá apertada pros homens", o [Trecho 2 vídeo 2 Silas Malafaia] "legitima", por meio da "racionalização" e da "universalização" uma ordem de viver a relação homem-mulher.

Dos três pastores, esse apresenta o uso mais frequente de "deslocamento" e "tropo" (na dissimulação) e "do expurgo do outro", na fragmentação. Não consideramos outros elementos como risos, palmas, prolongamentos de sons e mudanças tonais, mas esses recursos são amplamente usados para dar ênfase ao conteúdo da sua informação. O pastor chega a assumir uma atitude de deboche.

3.3 ANÁLISE DOS VÍDEOS DO PASTOR MARCO FELICIANO

Foram escolhidos dois vídeos em que o protagonista é o Pastor Marco Feliciano. O primeiro é "Pastor Marco Feliciano faz declarações em resposta ativistas", em discurso realizado em 24 de novembro de 2011. O segundo vídeo é o "Sensacional discurso do Deputado Marco Feliciano", realizado em sessão de plenária, em 20 de outubro de 2015..

No primeiro vídeo traz declarações contra o casamento homoafetivo. Na apresentação do tema, traz a seguinte narrativa para mostrar seu posicionamento contrário aos direitos da comunidade LGBT que podem ser adquiridos na votação que trata do direito ao pensionato ao parceiro homossexual, que seria na seguinte ao seu discurso, realizada na Comissão de Seguridade Social.

[trecho 1 - vídeo 1 Marco Feliciano] Quando criança, na escola dominical, onde eu frequentava, nobre Padre Luis Couto, eu me lembro que uma certa vez uma professora contou a seguinte estória: Um anjo tentou, na porta do céu, recebendo as pessoas que ali entravam, viu uma mão estranha entrar. Quando ele viu, era a mão do diabo. Então ele tentou tirar a mão do diabo dali apertando a porta contra a mão dele, mas, de repente, a mão dele começou a envermelhar e o diabo, gritando de dor… O anjo, com sua natureza bondosa, abriu a porta para que o diabo tirasse a mão e o diabo colocou o braço inteiro lá dentro. Então, o anjo desesperado, sabendo que o diabo iria entrar, começou [incompreensível] pressionar e o braço do diabo foi ficando vermelho e o diabo, mais uma vez implorou: "Por favor, abra a porta para eu tirar o braço".

Para justificar sua discordância do método de reconhecimento da união estável realizada no Brasil pelo STF, primeiro o deputado Marco Feliciano faz uma comparação com os trâmites burocráticos da França e posteriormente, constrói, uma analogia utilizando do modo de operação ideológico "narrativização". O pastor traz a público a estória do anjo e do demônio, na qual o demônio invade o espaço do anjo em decorrência de sua ingenuidade e generosidade. A ideia de senso comum que fundamenta a narrativa é a de "quem dá a mão perde o braço, quem dá o braço perde o corpo". A isso está associada a tese de que uma vez institucionalizada qualquer forma de relação homoafetiva é possível que a qualquer momento a comunidade LGBT

consiga inserir na Constituição Federal outras configurações familiares para além de homem e mulher.

A narrativização realizada também estabelece uma associação negativa para a comunidade LGBT. Uma vez que o anjo representa os religiosos e o demônio representa a comunidade LGBT.

Na mesma perspectiva o segundo vídeo, intitulado de "Sensacional o discurso do deputado Marco Feliciano!", o pastor e deputado Marco Feliciano faz alusão a temas variados, mas defende pontos de vista de sua religião sempre que convêm. Seu discurso é carregado de apelos emotivos para defesa e manutenção dos valores cristãos neopentecostais, chegando a atacar os movimentos LGBTs, os estudantes e as universidades do país. Reforça a imagem pejorativa dos movimentos LGBTs, expurgando-os junto às universidades que possuem pensamento a favor da diversidade sexual e da laicidade do estado.

[trecho 2 - vídeo 1 Marco Feliciano]"Na justificativa seminário 'Escola sem homofobia' está escrito: A Conferência Nacional LGBTT de 2008 aprovou 561 recomendações e políticas públicas para o grupo, entre as quais eu passo a destacar e peço a atenção do povo brasileiro e todos que estão assistindo agora. A inclusão da população LGBTT nos programas de alfabetização de escolas públicas; distribuição de livros com a temática 'diversidade sexual' para o público infanto de 10 anos e juvenil de 10 a 15 anos. Ou seja, vai ensinar aos nossos filhos que é normal haver a sodomia de homem com homem, etecetera".

A lei da exaustividade é ferida quando não se explica para a população que a aprovação realizada na conferência não implica na sua aplicação. O documento aprovado - após amplo debate em conferências municipais, estaduais e nacional - tem apenas caráter consultivo. A proposta de levar às escolas o tema "diversidade sexual" passa pela avaliação de especialistas e profissionais da área de educação e tem a aprovação final realizada pelo ministério da educação. Toda essa burocracia não permitiria acesso inadequado à temas ou forma de apresentá-los, priorizando apenas o interesse de determinados grupos sem o conhecimento acadêmico necessário.

[trecho 1 a vídeo 2 Marco Feliciano] "[...]nesses últimos cinco anos como deputado federal pela nação brasileira. eleito e muito bem reeleito. A soma dos dois mandatos são seiscentos mil votos, seiscentos mil votos no estado, talvez, mais pulsante da nação brasileira, que é o estado de São Paulo ao qual eu represento com muito orgulho[...]".

Neste segmento inicial de seu discurso, o Pastor "legitima" e valoriza o que será dito com o uso de universalização, pois representaria uma grande parcela de pessoas que partilha das mesmas crenças e valores. No mesmo sentido, utiliza o modo de operação ideológico "legitimação" pela "universalização" quando divulga o número de votos que teve para ser eleito.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente trabalho, analisamos o discurso de três pastores neopentecostais no congresso nacional à luz da ADC (Fairclough, 2001 [1992]), dialogando com os modos de operação ideológica (Thompson, 2009) e as leis do discurso (Charaudeau apud Maingueneau, 2013). Observamos recorrente uso da intolerância religiosa em diferentes contextos, que apontam para o estímulo, por meio do discurso, de relações carregadas de ódio. A intolerância identificada contra grupos sociais considerados minorias (como a comunidade LGBTTs) fere a Constituição Federal Brasileira (1988). O discurso dos pastores consolidam a defesa de um Estado não-laico, dentre outros temas, cerceiam e colocam em risco a liberdade de credo.

Observamos também peculiaridades nos discursos de cada pastor, com uso predominante dos modos de operação ideológico "tropo", "dissimulação" e "fragmentação" mesmo que tenha sido usado outros modos de operação, como a "legitimação", no caso do Deputado Marco Feliciano. Não sabemos, ainda, se essas diferenças afirmam aquilo o que realmente pensam ou se somente são adequações ao ambiente, como observado em trabalho anterior e publicado no ENDIS 2016 em Teresina-PI. Porém foram percebidas essas diferenças que podemos classificar, até mesmo, como uma graduação na forma de atacar e ofender mais ou menos os grupos minoritários.

Continuamos entendendo, após esse trabalho, que os estudos acerca desse tema devem ter continuidade para que possamos responder a outras questões teóricas às quais ainda não nos dedicamos.

Referências bibliográficas

Chouliaraki, L., & Fairclough, N. (2005 [1999]). *Discourse in late modernity Rethinking Critical Discourse Analysis*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Fairclough, N. (2001 [1992]). *Discurso e mudança social***.** Brasília: Editora Universidade de Brasilia.

Fairclough, N. (2001). *Language and power*. London: Longman Pearson Education Ltd.

Freire, Paulo. (1997). *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Paz e Terra.

Maingueneau, D. (2013). *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Editora Cortez.

Magalhães, I. (1997). Linguagem e ideologia no discurso pentecostal. *Cadernos de linguagem e sociedade, 3*(1), 21-65. Retrieved from http://seer.bce.unb.br/index.php/les/article/view/1319/975

Mendonça, A. G., &Velasques Filho, P. (2002[1990]). *Introdução ao protestantismo no Brasil. São Paulo: Edições Loyola.*

Resende, V. de M., & Ramalho, V. (2006). *Análise de discurso crítica*. São Paulo: Contexto. Disponível em:<http://www.scielo.br/pdf/er/n35/n35a18.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2016.

Thompson, J. (2009*). Ideologia e cultura moderna*: Teoria social na era dos meios de comunicação de massa. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.

JaremenkoGO, A. (2011, Maio 16). Senador Magno Malta contra kit " Escola sem homofobia" – "kit gay" [Video file]. Retrieved fromhttps://youtu.be/B483zweaFqY

Mundo falido. (2015, Junho 08) Discurso inflamado do senador Magno Malta contra a parada Gay [Video file] retrieved from https://youtu.be/tb5BQcfjgMo

ParlaTubeBrasil. (2015, Junho, 26) Comissão debate o estatuto da familia com Silas Malafaia e Toni Reis - parte 1[Video file]. Retrieved from https://youtu.be/jA7h9iLD1D4

ParlaTubeBrasil. (2015, Junho, 26). comissão debate estatuto da familia com Silas Malafaia e Toni Reis - parte 2. [Video file]. Retrieved https://youtu.be/NxqBiR8Pd9U

Vargas, D. (2013, Abril, 07). Pr. Marco Feliciano faz declarações no congresso em RESPOSTAS ATIVISTAS [Video file] Retrieved from https://youtu.be/nzbRlggB9kY

Weyne, J.(2015, Outubro, 22). Sensacional o discurso do deputado Marco Feliciano [Video file] Retrieved from https://youtu.be/_th7HoYSnX0

SIMPÓSIO

46

A LÍNGUA PORTUGUESA COMO LÍNGUA ESCOLAR NO BRASIL – PROCESSOS DE INSTITUCIONALIZAÇÃO

Claudia Regina Castellanos Pfeiffer

UNICAMP, Núcleo de Desenvolvimento da Criatividade, Laboratório de Estudos Urbanos. claupfe@gmail.com. Campinas, Brasil.

Resumo:

Apresentaremos proposta programática de reflexão sobre a institucionalização da língua portuguesa, enquanto língua escolar no Brasil. Pressupomos o fato discursivo de que, no Brasil, língua nacional, língua oficial, língua materna e língua portuguesa funcionam, imaginariamente, como designações intercambiáveis; e, por isso, é preciso atravessar esta evidência e considerar os modos de construção do objeto de ensino escolar ao se ensinar a ler e escrever. Procuramos fazer ver o heterogêneo, o disperso, a luta pelos sentidos. No espaço escolar, as relações entre línguas, além de se darem enquanto relações de sentido e de força, também comparecem, enquanto efeito imaginário, como se houvesse uma única e homogênea língua. Poderíamos dizer que o discurso sobre a língua – sustentado pelo saber e pelas instituições e que ganha corpo enquanto discurso especializado e enquanto discurso cotidiano – normatiza e regula a língua e nossa relação com ela, naturalizando e evidenciando sua homogeneidade e produzindo o efeito de desvio, de falta de capacidade de estar condizentemente na língua, fazendo ouvir ruídos. Por isso, nossa proposta é a de compreender como aquilo que é considerado como uma mesma língua, por efeito imaginário, – a assim designada língua portuguesa do Brasil – produz, ao longo da história, funcionamentos linguísticos, processos discursivos antagônicos. Isso a partir de análises do discurso pedagógico em sua relação constitutiva com a história da produção de conhecimentos sobre as línguas do Brasil, colocando em movimento a contradição que atravessa as teorias dominantes em momentos históricos dados e as desigualdades próprias de um país colonizado e escravocrata.

Palavras-chave

Análise de Discurso; História das deias Linguísticas; Língua Portuguesa; Língua Escolar; Política de Línguas.

1. Nossa proposta programática

Iniciamos nossa reflexão por nosso objeto: a configuração da língua portuguesa, no Brasil, enquanto uma língua escolar.

Propomos compreender este nosso objeto por meio de algumas questões iniciais que nos movem em um projeto compartilhado com Mariza Vieira da Silva que resulta de alguns anos de produção sobre esse objeto de estudo dentro da área da História das Ideias Linguísticas e filiadas à teoria pecheutiana da Análise de Discurso.

Em apresentação anterior (Vieira da Silva & Pfeiffer, 2016), mostramos que nosso percurso de pesquisa nos permitiu formar um arquivo de textos heterogêneos de análise em termos de autoria e de formações discursivas que criou, considerando as teorias adotadas, as questões formuladas, os resultados já alcançados, condições para a construção de novos arquivos discursivos para trabalhar a *língua portuguesa como língua escolar* como uma evidência, e as *políticas de escolarização desta língua* em seus efeitos e, ao mesmo tempo, em seus pressupostos.

Retomaremos aqui esta nossa proposta de modo a situar teorico-epistemologicamente o modo como estamos pensando nosso obejto de pesquisa.

Nossas questões iniciais giram em torno de procurar compreender como a língua portuguesa se institucionaliza como língua escolar no Brasil em sua dimensão histórica; como se configura uma forma material própria de uma língua que deverá ser comum a todos os brasileiros; como uma discursividade – efeito da língua sujeita a falha que se inscreve na história (Pêcheux, 1981) – torna-se dominante no estabelecimento de relações de força entre grupos de uma sociedade colonizada e escravocrata como a brasileira; como se constrói no discurso pedagógico sentidos para a língua portuguesa como língua una de uma Nação e a posição sujeito (urbano) escolarizado, tenha nela entrado ou não, ali permanecido ou não.

O que chamamos aqui de *português escolar* diz respeito a um referente discursivo – portanto, imaginário - construído ao longo da história, por meio de uma instituição – a Escola – de um Estado determinado. Instituição esta que é sustentada, no que diz respeito ao ensino da língua, pela produção de conhecimentos sobre as línguas do Brasil que se estabelece sob diferentes perspectivas teóricas e práticas técnicas e pedagógicas, como: gramáticas, dicionários, manuais escolares, métodos de

ensino, currículos, avaliação, legislação, níveis de ensino. Ou seja, a organização do tempo e do espaço escolar para a disciplinarização (Foucault, 1987) do sujeito e para a distribuição do conhecimento de forma mais ou menos igualitária, em condições de produção específicas.

É preciso dizer mais: na escola, constroem-se diferentes cenas enunciativa – diferentes porém articuladas em conformidade às demandas sociais e políticas da sociedade em termos de educação – em que se estabelecem determinadas coordenadas de pessoa, espaço e tempo, definindo assim a situação de enunciação: eu/tu, aqui e agora.

Poderíamos também aí retomar o que Maingueneau (1989) chama de "dêixis discursiva", que diz respeito ao universo do sentido que uma formação discursiva constrói através de sua enunciação: uma cena produzida por um sujeito que a produz e, ao mesmo tempo, a pressupõe para se legitimar.

Na Escola, materializam-se modos de dizer e modos de significar a língua/as línguas e o sujeito cidadão brasileiro. Lembrando que a escola é uma instituição do Estado, mesmo que privada, que deve, portanto, responder à legislação e normatização do Estado republicano.

Dito isso, é preciso salientar que já temos uma vasta produção em História das Ideias Linguísticas (HIL) em relação aos processos de gramatização, de disciplinarização e de escolarização das ideias linguísticas no Brasil.

No entanto, se pensarmos na divisão histórica em termos de níveis de ensino: escola de ler, escrever e contar, primário, secundário, ensino de 1º grau, ensino de 2º grau, educação fundamental, educação média etc., os trabalhos em relação aos períodos iniciais da escolarização, em sua dimensão histórica e da perspectiva da linguagem, da análise do discurso, são mais escassos.

Nosso objetivo é o de, justamente, olhar para este espaço discursivo inicial, em que o aluno entra em contato com uma língua outra – a língua escolar – como se fosse sua língua materna, no caso específico do processo de gramatização pelo qual passou a língua portuguesa no Brasil.

Nesse sentido, queremos dar relevo à dissenção do sujeito e das línguas na relação entre aquilo que se institucionaliza, enquanto evidência – a língua portuguesa

–, e o que funciona, contraditoriamente, no cotidiano escolar, deixando fazer adentrar uma escuta para a língua brasileira, tal como a nomeia Orlandi (1995), em tensão com a língua portuguesa.

Olhando para este recorte que estabelecemos, é preciso que levemos em conta que esses períodos iniciais – alfabetização, séries iniciais – constituem, em uma dimensão histórica, o espaço destinado *a todos* – a escola popular – um 'todos' que é atualizado sempre em termos de seu referencial que, para nós, é discursivo, construído histórica e ideologicamente. E neste processo – escola para todos – vai se estabilizando que esta escola tem por objeto um português simplificado, inicial, um português elementar, básico.

Sustentando este recorte que a relação com 'todos' demanda/exige, encontramos as teorias da comunicação, da eficiência. Nesta aliança, *a escola para todos*, ensina/faz aprender o português elementar, simplificado, a partir de situações concretas e da fala das crianças (jovens ou adultos analfabetos) de forma a garantir aquilo que é construído histórico-ideologicamnete como um objeto natural das políticas públicas de ensino de língua no Brasil: um uso eficiente da língua em situações de comunicação.

Com isso se criam limites, fronteiras significantes, ideológicas no interior da mesma língua, que separa os graus/níveis escolares; criam-se condições para que cada um saiba o lugar que lhe cabe no funcionamento da sociedade, para os processos de identificação do sujeito brasileiro.

Essa nossa reflexão tem como um de seus fundamentos o fato discursivo de o processo de gramatização da língua portuguesa no Brasil ter possibilitado a configuração de uma equivalência entre a língua nacional, a oficial, a materna e a portuguesa. Nesta configuração, estas diferentes designações passam a funcionar como equivalentes, intercambiáveis.

Nosso trabalho procura justamente atravessar esta evidência – da equivalência – e, portanto, procura considerar os modos de construção – histórica, política, ideológica – do objeto de ensino escolar ao se ensinar a ler e escrever. Ou seja, levamos em conta a polissemia e a dispersão na unidade imaginária da língua que se ensina.

E, ao mesmo tempo, nos perguntamos de modo desestabilizador: a configuração da equivalência entre a língua nacional, a oficial, a materna e a

portuguesa se materializa na língua escolar ou esta língua escolar é que possibilita/valida/autoriza a equivalência? A equivalência é um efeito desse objeto unívoco "língua portuguesa", univocidade imaginária?

Estas questões, fundamentais a nosso ver, levam em consideração, por sua vez, o pressuposto teórico de que o mundo não cessa de se dividir (Pêcheux, 1990) e de que, para fazer ver o heterogêneo, o disperso, a luta pelos sentidos, é preciso instalar, como diz Pêcheux/T. Herbert, "uma escuta social munida de instrumentos científicos" (Pêcheux/Herbert, 1966, p. 202).

Escuta social que busca, invariavelmente, atravessar o unívoco. No espaço escolar, as relações entre línguas, além de se darem enquanto relações de sentido e de força, também comparecem enquanto efeito imaginário, como se houvesse uma única e homogênea língua.

Quase invariavelmente também, poderíamos dizer, o discurso sobre a língua – sustentado pelo saber e pelas instituições e que ganha corpo enquanto discurso especializado e enquanto discurso cotidiano – normatiza e regula a língua e nossa relação com ela, produzindo o efeito de desvio, de falta de capacidade de estar condizentemente na língua, faz ouvir ruídos.

> As ciências, as tecnologias e as administrações se inscrevem em um espaço linguajeiro bem específico que funciona apoiando-se sobre uma das propriedades fundamentais da linguagem: sua capacidade de construir o unívoco. Se as línguas naturais não tivessem nelas mesmas nenhuma estabilidade morfológica e sintática, a própria visão de univocidade seria impensável. Mas não se pode ignorar que, fora dos domínios evocados, esse tipo de estabilidade (a língua como corpo de regras) autoriza ao mesmo tempo uma contínua "desestabilização" da univocidade: contrariamente às línguas lógicas artificiais, a linguagem é irredutível a uma ordem homogênea, já que é capaz de modalização, de predicação sobre o predicado e de desnivelação enunciativa (sobreposição do tipo "*ele me disse pra te dizer*"...), de jogo sobre substitutos e de deslocamentos de referências (ambiguidade sobre palavras, equívocos dos enunciados), deformando sem cessar suas próprias construções. (Gadet, Haroche, Henry & Pêcheux, 2011, p. 56)

Unidade, para nós, submetida a uma divisão por diferentes textualidades e discursividades que trabalham a (re)organização da desigualdade, criando uma nova barreira, invisível, que *atravessa a sociedade como uma linha móvel* (Pêcheux, 1990, p. 11).

Quanto a isso é importante lembrar que, ao tratar da especificidade da divisão de classes no modo de produção capitalista a partir do corte com o modo de produção feudal, Pêcheux (1990) afirma que o jogo entre dominação e resistência, após a Revolução Francesa, se dá a partir de uma divisão no interior das lutas ideológicas constituída por uma barreira política invisível e não necessariamente pela separação dos sujeitos em dois "mundos":

> O importante aqui é que esta nova barreira, invisível, não separa dois "mundos"; ela atravessa a sociedade como uma linha móvel, sensível às relações de força, resistente e elástica, sendo que, de um e outro de seus lados, as mesmas palavras, expressões e enunciados de uma mesma língua, não têm o mesmo "sentido". (Pêcheux, 1990, p. 11).

Para o autor, então, esta divisão não se dá sob a forma de um choque entre dois mundos paralelos. Dessa forma, o processo ideológico de dissimulação da desigualdade real na unidade imaginária é uma questão que produz efeitos na linguagem:

> O duplo caráter dos processos ideológicos[201] (caráter regional e caráter de classe) permite compreender como as formações ideológicas se referem aos 'objetos' (como a Liberdade, a Justiça etc.), ao mesmo tempo idênticos e diferentes, isto é, cuja unidade está submetida a uma divisão: o próprio da luta ideológica de classes é se desenvolver num mundo que, de fato, não termina nunca de se dividir em dois. (Pêcheux, 2015, p. 7).

Nesse sentido, buscamos compreender, nessa proposta programática, como aquilo que é considerado como uma mesma língua, efeito imaginário, – a língua portuguesa do Brasil – produz, ao longo da história, funcionamentos linguísticos, processos discursivos antagonistas.

Fazemos isso a partir de análises do discurso pedagógico em sua relação constitutiva com a história da produção de conhecimentos sobre as línguas do Brasil, colocando em movimento a contradição que atravessa as teorias dominantes em

[201] Nota do original citado: Sob o risco idealista de acreditar que as posições de classe existiriam abstratamente e que se aplicariam, em seguida, aos diferentes "objetos" ideológicos regionais de situações concretas, faz-se necessário considerar que as formações ideológicas comportam ao mesmo tempo (isto é, sem relação de causalidade) um caráter "regional" e posições de classe (Pêcheux, 2015).

momentos históricos dados e as desigualdades próprias de um país colonizado e escravocrata.

Não se trata, pois, de pensar e tratar teórica e analiticamente o *português escolar* como um objeto empírico distinto ou oposto do/ao português como língua nacional. Ou ainda, como uma variedade ou uma tipologia. Mas, de colocar em discussão a questão da divisão discursiva existente na unidade da língua e de seus efeitos em termos de sentidos e de posição sujeito brasileiro.

1. Nosso duplo lugar de ancoragem – análise de discurso e história das ideias linguísticas.

Para tratar da análise de discurso, queremos antes retomar um embate histórico dentro da história dos estudos da linguagem, dentre vários embates, de modo a melhor situar o lugar teórico-epistemológico desta disciplina.

Trata-se, este embate, de questionamentos sobre a natureza da relação da língua com o mundo e da língua com o falante. Michel Pêcheux e Françoise Gadet nos ensinam, no livro *La Langue Introuvable*, que desde os Antigos temos duas controvérsias que acompanham as diferentes formas de compreender essas relações.

Tomando metaforicamente os Aristotélicos e os Estoicos, teríamos a controvérsia marcada pela configuração dessa relação língua/mundo/homem, de um lado, baseada na Analogia e na Convenção e, de outro lado, baseada na Anomalia e na Natureza.

O primeiro eixo, representado pelos aristotélicos, conforma-se pelo formalismo, enquanto que o segundo eixo, representado pelos estoicos, é configurado pelo sociologismo.

O primeiro marca-se pelo racionalismo, por uma forma logicista de um sistema jurídico concentrado em um foco único, por leis universais; o segundo marca-se pelo empirismo, por uma forma historicista de uma absorção negociada da diversidade, por características biológicas diferenciais.

Os autores prosseguem, nos mostrando que há, portanto, na história dos estudos da linguagem, uma dualidade contraditória que estrutura seu funcionamento:

a do empirismo e a do racionalismo que toma a forma de uma linguística formal ou sociológica que se tencionam nas diferentes teorias linguísticas.

Procurando construir um outro lugar possível para se dizer da língua, fora desta dualidade, instala-se, na década de 60 do século XX, uma tomada materialista da língua.

A Análise de Discurso situa-se justamente aí, no materialismo, desestabilizando a relação entre forma e conteúdo, propondo o trabalho com a forma material e tem como questão compreender a discursividade em jogo que consiste, como dizem Pêcheux e Gadet (2004 [1981]), no efeito da língua sujeita à falha que se inscreve na história, ou seja, lidamos ao mesmo tempo com a materialidade da língua e da história: equívoco e contradição.

Em uma passagem belíssima, os autores afirmarão, explicando a relação entre o equívoco e a contradição, que "não há poesia porque o que afeta e corrompe o princípio da univocidade na língua não é localizável nela: o equívoco aparece exatamente como o ponto em que o impossível (linguístico) vem aliar-se à contradição (histórica); o ponto em que a língua atinge a história" (Pêcheux & Gadet, 2004 [1981], p. 64). Este é o lugar de ancoragem de uma Análise de Discurso.

A Análise de Discurso é uma teoria e uma disciplina que pressupõe a Linguística e sua relação com as Ciências Humanas e Sociais, trabalhando a noção de entremeio, colocando, como nos diz Orlandi, "em estado de questão o sujeito do conhecimento e seu campo, seu objeto e seu método, face à teoria que produz" (Orlandi, 2002, p. 22).

A Análise de Discurso é, pois, um modo de leitura que coloca em relação o campo da língua e o campo da sociedade apreendida pela história, pela ideologia. E, enquanto instrumento científico, visa a colocar questões, antes que dar respostas (Paul-Henry, 1997).

Não se trata, pois, de uma técnica, de um instrumento neutro de análise de textos, em termos empíricos, que possa ser adotada independentemente da adoção de seu referencial teórico.

Desse lugar teórico, a língua significa porque a história intervém: o sentido é uma relação determinada do sujeito com a história. No movimento e jogo da língua,

sentidos e sujeitos se constituem em processos sobre os quais o indivíduo não tem controle e nos quais o equívoco e a contradição estão sempre presentes.

Um dispositivo teórico, como é o da Análise de Discurso, deve ser capaz de mostrar isso, trabalhando a opacidade do texto de modo a compreender como vai sendo construído um imaginário que condiciona os sujeitos em seus modos de ler.

Desse lugar particular da Análise de Discurso, tratamos as histórias das ideias científicas a partir do trabalho com filiações de sentidos, filiação discursiva. Isso de uma maneira muito específica no que diz respeito à noção de história, compreendida como descontinuidade, como material, como política e ideológica. A história, desse lugar teórico, não é uma crônica, isto é, não é um fio linear e homogêneo por onde são passadas verdades adquiridas por precursores.

Esta linearidade é construída e, nela, a busca por precursores, implica em um efeito de coerência teórica, do mesmo modo como ocorre com a história social, na qual a coerência histórica seria o efeito da memória histórica, como nos fala Bethânia Mariani (1993) e não sua constitutividade. Não se trata de precursores, portanto, para a Análise de Discurso, mas sim de sentidos que se confluem em uma história de embates, de tensões e de encontros.

Pêcheux (1990) dirá que a filiação se dá no encontro da estrutura e do acontecimento. Ao trabalhar com a história dos sentidos é preciso, pois, nos deslocarmos dos efeitos e trabalhar com o funcionamento da linguagem. Isso porque, como afirma Orlandi (2006), "não há ciência que não se assente em pressupostos (teorias) políticos e cujos resultados, em sua prática, não tenham consequências sobre os sujeitos, a sociedade, e a história".

Há aí uma articulação produtiva e consequente da Análise de Discurso que coloca, notadamente, o político como estruturante do conhecimento científico, o que nos permite compreender sobre o político que sustenta essa história.

Político aqui entendido como divisão dos sentidos socialmente produzidos, sentidos em conflito histórico, em confronto na sociedade tomada historicamente. Ou seja, estamos falando do político como relacionado às práticas de constituição e organização do poder nas formações sociais, como sendo um processo histórico incessante de produção dessas diferenças de sentidos.

Sentidos configurados por uma memória discursiva que, segundo Orlandi (1996), é o lugar onde se dá o interdiscurso. Interdiscurso que é irrepresentável, inacessível e movido pelo jogo contraditório da prática significante.

Como afirma Courtine (1999), o interdiscurso é espaço de efeitos da lembrança, do esquecimento, das repetições, das redefinições, das rupturas e das transformações de sentido em um dado processo discursivo.

É onde se dá a existência de um corpo sócio-histórico de traços discursivos (Pêcheux, 1999). É ainda com Pêcheux (1999) que compreendemos o interdiscurso como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente.

Isso é o que chamamos de memória discursiva: "o saber discursivo que torna possível todo dizer e que retorna sob a forma do pré-construído, o já dito que está na base do dizível, sustentando cada tomada de palavra". (Pêcheux 1999, p. 31). Lembrando, com Mariani (1998), que "pensar discursivamente a memória é analisar as formas conflituosas de inscrição da historicidade nos processos de significação da linguagem". (Mariani, 1998, p. 38).

Nesse sentido, é fundamental compreender a filiação de sentido de 'língua escolar' no espaço das políticas públicas nacionais sustentadas por um discurso científico-acadêmico, observando o modo de configuração de uma determinada direção de sentido construída histórico-politicamente enquanto pré-construído que configura uma evidência, de modo a levar sempre em conta que

> O sujeito se constitui pelo "esquecimento" daquilo que o determina. Podemos agora precisar que a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso (sob sua dupla forma, enquanto "pré-construído" e "processo de sustentação") que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são reinscritos no discurso do próprio sujeito."(Pêcheux, 1997, p. 163).

Para a AD, o discurso é entendido enquanto materialidade da ideologia que, por sua vez, não é um conteúdo, um valor, mas a direção política do sentido. Nessa perspectiva, os sentidos são histórica e socialmente construídos, numa dinâmica de disputa, que resulta na estabilização de sentidos em formações discursivas distintas.

Desse modo, o sentido não é transparente, nem mais ou menos verdadeiro, mas sim histórico e múltiplo. É preciso ainda dizer que o gesto que estabelece a relação entre um texto e suas condições sócio-históricas, não é secundário, mas constitutivo das próprias significações (Pêcheux, 1990).

Em todo processo de análise funciona, portanto, o gesto de interpretação do analista que, também afetado pela historicidade do discurso, compreende, pelo interdiscurso, os enunciados quando os traz ao fio de seu próprio discurso.

Nessa tomada de posição, língua, sujeito e história configuram-se através de uma relação necessária e constitutiva. Não se trata, pois, de uma co-relação, mas de constitutividade. Como nos fala Orlandi (1996), falar é uma prática significativa.

Essa prática só se dá na relação constitutiva do sujeito (que não é origem em si) com a língua (que não é conteúdo) e com a história (que não é contexto). Falar é uma prática política, isto é, relações históricas e sociais de poder estão inscritas na linguagem (Orlandi, 1996).

A Análise do Discurso (AD), lugar de sustentação desse trabalho, discute esse processo ao pressupor a incompletude da língua que só faz sentido, enquanto trabalho simbólico, como parte do trabalho social geral. Ou seja, concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade social, em constante transformação.

Aqui, temos a história como um percurso de contradições, marcada pela sua relação com a linguagem. Ao levar em conta o homem (que fala) na sua história, é possível traçar relações que se estabelecem pela língua e as situações em que se produz o dizer (Orlandi, 2012).

A análise de discurso é, portanto, ainda conforme Orlandi, uma teoria que "tem sua origem ligada ao político" (Orlandi, 2008, p. 31) e, mais que isso, prossegue a autora, é uma teoria que:

> Acaba por inaugurar uma nova percepção do político, pela convivência com a materialidade da linguagem, materialidade essa ao mesmo tempo linguística e histórica [...] que consequentemente [...] desloca tanto o que se considera como "linguístico" como aquilo que se entende como "político" e como "histórico". E, para levar em conta essa complexidade do fato-linguagem, a análise do discurso se constrói um lugar particular entre a disciplina linguística e as ciências das formações sociais. (Orlandi, 2008, p. 31).

Para nossa proposta, nosso fato linguagem posto a ler é a configuração, por diferentes modos, da língua escolar dentro do processo de institucionalização do ensino de língua portuguesa no Brasil.

E para ler, é preciso não deixar de lembrar que lemos fatos de linguagem na história, como nos propõe Pêcheux, em seu texto Metáfora e Interdiscurso (Pêcheux, 2014), quando o autor discorre sobre os objetos ideológicos, afirmando que:

> [...] as formas discursivas nas quais aparecem "objetos" tais como o balão, a estrada de ferro ou a toupeira são sempre conjunturalmente determinados enquanto objetos ideológicos; nem universais históricos, nem puros efeitos ideológicos de classe, esses objetos teriam a propriedade de ser ao mesmo tempo idênticos a eles mesmos e diferentes deles mesmos, isto é, de existir como uma unidade dividida, suscetível de se inscrever em um ou outro efeito conjuntural, politicamente sobre-determinado. [e ainda completa o autor] [...] a produção discursiva desses objetos "circularia" entre diferentes regiões discursivas, das quais nenhuma pode ser considerada originária. (Pêcheux, 2014, p. 157-158).

Um dos objetos ideológicos sobre o qual nos debruçamos é a língua. Os discursos sobre a língua/sobre as línguas. E, particularmente, em nosso trajeto de reflexão, os discursos sobre a língua que se ensina na escola, no Brasil.

Neste caso, podemos fazer esta reflexão por meio de uma produtiva articulação entre a Análise de Discurso e a História das Ideias Linguísticas.

Fazer uma história das ideias linguísticas, por meio de uma tomada materialista da linguagem, permite-nos compreender a relação constitutiva entre *saber a língua* e *saber sobre a língua*, o que implica ancorar nossos gestos de interpretação levando sempre em consideração o sujeito do conhecimento, o político, a ideologia e a própria história que configuram estabilizações e desestabilizações sobre a língua/as línguas e sobre seus sujeitos.

Deste lugar teórico-epistemológico, a língua, enquanto unidade, só é apreensível porque circulam, pela sociedade, diferentes instrumentos linguísticos que lhe configuram e lhe dão visibilidade. Estes diversos instrumentos linguísticos constituem um arquivo para o analista de discurso, um conjunto heterogêneo de textos que serão tomados em seu funcionamento discursivo.

Estes instrumentos linguísticos são históricos, são objetos de conhecimento determinados sócio-historicamente, e fazem parte dos processos através dos quais os sujeitos se constituem. Ou seja, esses instrumentos fazem parte da construção histórica das formações sociais, suas instituições, sua ordem cotidiana, tal como formula Orlandi (2001).

Esses instrumentos linguísticos permitem também que observemos a articulação entre a história do conhecimento sobre a língua e a história da língua.

Esta articulação, por sua vez, permite-nos pensar mais consequentemente sobre a relação da língua com o Estado. Relação perpassada, como nos ensinam Pêcheux/Gadet (2004[1981]) e Orlandi (2001) pela ligação necessária entre a unidade formal e a diversidade concreta no campo dos estudos da linguagem.

Articulando deste modo o saber metalinguístico à constituição da língua, as teorias linguísticas são pensadas, como propõem Guimarães e Orlandi (Orlandi & Guimarães, 2001), a partir de uma relação tensa e complexa entre o papel legislador do Estado, o papel regulador da instrução e a tradição gramatical.

É por isso que dizemos que faz parte de nossa reflexão na história das idéias lingüísticas a relação indissociável entre língua, política e ciência.

É sob esta égide que ancoramos nossa reflexão sobre a institucionalização da língua portuguesa no Brasil como língua a ser ensinada na escola, lembrando que uma reflexão desta natureza implica pensar sobre o modo através do qual a história da língua e a constituição de um saber sobre ela configuram uma ética e políticas públicas de ensino desta língua, naquilo que diz respeito às normatividades construídas no interior das políticas públicas e do ensino especificamente.

Reflexão que leva em conta, necessariamente, a relação entre a produção do conhecimento, seu funcionamento institucional, e o funcionamento do Estado. Eis, assim, nossa proposta programática de trabalho.

Referências bibliográficas:

Courtine, J-J. (1999). O Chapéu de Clémentis. Observações sobre a memória e o esquecimento na enunciação do discurso político. In F. Indurky (org.), *Os múltiplos territórios da análise do discurso*. Porto Alegre: Editora Sagra Luzzato.

Foucault, M. (1987). *Vigiar e Punir. O nascimento das prisões*. Petrópolis: Editora Vozes.

Gadet, F., Haroche, Cl., Henry, P., & Pêcheux, M. (2011). Nota sobre a questão da linguagem e do simbólico em Psicologia. In E. Orlandi (org.), *Análise de discurso: Michel Pêcheux (textos selecionados por Eni Orlandi) (*pp. 55-71). Campinas: Pontes.

Henry, P. (1997). Os fundamentos teóricos da análise automática do discurso de Michel Pêcheux. In F. Gadet & T. Hak (orgs.), *Por uma análise automática do discurso. Introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora da Unicamp.

Maingueneau (1989). *Novas tendências em Análise de Discurso*. Campinas: Pontes Editores.

Mariani, B. S. C. (1993). Os primórdios da imprensa no brasil (ou: de como o discurso jornalístico constrói memória). In E. Orlandi (org.), *Discurso fundador - a formação do país e a construção da identidade nacional*. Campinas: Pontes Editores.

Mariani, B. S. C. (1998). Fundamentos teóricos da análise do discurso: a produção dos sentidos. *Cadernos de Letras da UFF*, *15*, 33-46. Niterói: UFF.

Orlandi, E. (1995). La Langue Brésilienne. *Linx*, *28*, 62-78. Paris.

Orlandi, E. (1996). *Interpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico.* Campinas: Ed Vozes.

Orlandi, E. (2001). *Historia das idéias lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional.* Campinas-Cáceres: Pontes Editores/Unemat.

Orlandi, E., & Guimarães, E. (2001). Formação de um espaço de produção lingüística: a gramática no Brasil. In E. P. Orlandi (Org.), *Historia das idéias lingüísticas: construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional*. Campinas-Cáceres: Pontes Editores/Unemat.

Orlandi, E. (2002). *Língua e Conhecimento Linguístico. Para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Cortez.

Orlandi, E. (2006). Análise de Discurso. In E. Orlandi & S. Lagazzi (Org.), *Introdução às ciências da linguagem: discurso e textualidade*. Campinas: Pontes Editores.

Orlandi, E. (2008). *Terra à vista – Discurso do confronto: Velho e Novo Mundo* (2.ª ed.). Campinas, SP: Editora da UNICAMP.

Pêcheux, M. (Thomas Herbert) (1966) Reflexões sobre a situação teórica das ciências sociais e, especialmente, a psicologia social, In *Cahiers pour l'analyse*, 2. (tradução brasileira, 2010).

Pêcheux, M. (1981). **"Ouverture du colloque". In B. Conein, J,-J. Courtine, F. Gadet, J.-M. Marandin & M. Pêcheux (eds.),** ***Colloque "Matérialités discursives"*** **(pp. 6-10). Lille, Presses universitaires de Lille**.

Pêcheux, M., & Gadet, F. (1981). *A língua inatingível; o discurso na história da lingüística.* Campinas: Pontes, 2004.

Pêcheux, M. (1990). Delimitações, inversões, deslocamentos. Tradução de José Horta Nunes. In *Caderno de Estudos Linguísticos*, n. 19, pp. 7-24. Campinas: IEL/UNICAMP.

Pêcheux, M. (1997). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. (Tradução de Eni Pulcinelli Orlandi et al. 3.ed.). Campinas: Ed. da UNICAMP.

Pêcheux, M. (1999). Papel da memória. In P. Achard et al. (Org.), *Papel da memória*. Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes.

Pêcheux, M. (2014). Metáfora e interdiscurso. In *Análise de discurso: Michel Pêcheux / Textos selecionados*: Eni Orlandi. 4ª ed. Campinas, SP: Pontes Editores.

Pêcheux, M. (2015). Ousar pensar e ousar se revoltar: ideologia, marxismo, luta de classes. *Décalages*, *1* (4). Occidental College.

Vieira da Silva & Pfeiffer (2016). *Português como língua escolar*. Apresentação de comunicação. Campinas. Anpoll.

A CONSTITUIÇÃO DE UMA IMAGEM DISCURSIVA SOBRE A PROPRIEDADE PRIVADA NO MATO GROSSO:

ESTUDO DE CASO A PARTIR DE PROPAGANDAS DA COLONIZADORA SINOP S.A.

Cristinne Leus Tomé

UNEMAT – Faculdade de Educação e Linguagem, Departamento de Pedagogia. cristinne@unemat-net.br. Sinop, Brasil.

Tânia Pitombo de Oliveira

UNEMAT – Faculdade de Educação e Linguagem, Departamento de Letras. taniapitombo@gmail.com. Sinop, Brasil.

Resumo:

Este artigo tem como foco a cidade de Sinop, Mato Grosso, criada em 1972, fruto do processo colonizatório da região amazônica brasileira pela empresa privada Colonizadora SINOP S.A. Neste estudo de caso, o tema pesquisado foi a imagem discursiva provocada por dois recortes publicitários da Colonizadora: um da década de 70 e outro da atualidade, em que se destacam a promoção de uma nova opção de modo de vida ao seu público. Na década de 70 a propaganda destaca o conceito de 'segurança' para os migrantes com as seguintes formulações: "A Sinop traz a riqueza da terra para você" e "Na Gleba Celeste está garantido o seu futuro e de sua família também". Na atualidade, quando a cidade cresceu a pontode ser considerada um polo estadual, com políticas públicas democráticas, a publicidade da Colonizadora se veste com a seguinte formulação: "Deixe o futuro te inspirar". Neste caso, a população é instigada a se inspirar, vislumbrando um futuro ainda em aberto. Nesta reflexão, as análises fundamentaram-se nos trabalhos de Michel Pêcheux e Eni Orlandi, mobilizando-se noções para a compreensão da constituição dos sentidos e dos sujeitos, no batimento entre língua e história. Conclui-se que o sujeito histórico, assujeitado ideologicamente, sujeito morador de um espaço recente de colonização, está sujeito às práticas discursivas de dado momento histórico, em busca de um novo real a ser constituído.

Palavras-chave

imagem discursiva; sujeito histórico; propaganda; Colonizadora SINOP S.A.; colonização mato-grossense.

Introdução

Este artigo tem como foco a cidade de Sinop, no Estado de Mato Grosso, inserida na região Amazônica Brasileira, que nasceu na década de 70 do século XX, fruto do processo colonizatório pela empresa privada Colonizadora SINOP S.A.. Neste recorte, pesquisa-se a imagem discursiva provocada por dois recortes publicitários da empresa colonizadora, sendo o primeiro da década de 70 e outro da atualidade, em que se destaca a promoção de uma nova opção de modo de vida ao seu público.

A propaganda da década de 70 destaca o conceito de 'segurança' para os migrantes que para lá se dirigissem com a seguinte formulação: "A Sinop traz a riqueza da terra para você. Na Gleba Celeste está garantido o seu futuro. E de sua família também." Em época de uma política federal, militar e ditatorial, que promovia o deslocamento populacional entre as regiões brasileiras a fim de evitar populações de desempregados, a possibilidade da conquista da terra (propriedade privada) pelas famílias passou a ser um forte chamariz da Colonizadora para atrair e conquistar os novos colonos em suas cidades na Gleba Celeste. Nesta propaganda, a Colonizadora propõe e atrai seu público com o enunciado de que 'garante o seu futuro'.

Já na atualidade, segunda década do século XXI, quando a cidade cresceu a ponto de ser considerada um polo regional estadual, o informe publicitário da Colonizadora se veste com a seguinte proposta: "Deixe o futuro te inspirar". O migrante que para lá se desloca, não busca mais pela 'segurança' conferida ao adquirir a posse da terra como na década de 70, mas busca uma 'possibilidade' de um novo real a ser constituído. Neste caso, a Colonizadora não mais se sente a única responsável em 'garantir a proposta de um futuro' mas divide, instiga e propõe seu público a se inspirar, vislumbrando um futuro ainda em aberto.

Nesta reflexão sobre as duas publicidades, as análises fundamentaram-se nos trabalhos de Michel Pêcheux e Eni Orlandi; mobilizando-se noções para a compreensão da constituição dos sentidos e dos sujeitos, no batimento entre língua e história. Para que possamos entender o discurso encontrado na região norte mato-grossense é necessário compreender a história não como uma sucessão de fatos já dados, cronológicos. Datas não interessam, mas os modos como os sentidos são produzidos e circulam. Segundo P. Henry (1997, p. 51):

> (...) não há "fato" ou "evento" histórico que não faça sentido, que não peça interpretação, que não reclame que lhe achemos causas e consequências. É nisso que consiste para nós a história, nesse fazer sentido, mesmo que possamos divergir sobre esse sentido em cada caso. Isto vale para nossa história pessoal, assim como para a outra, a grande História.

Sendo a questão do sentido fundamental na perspectiva discursiva, a linguagem é linguagem porque faz sentido e a linguagem faz sentido porque se inscreve na história. Conclui-se que o sujeito histórico, assujeitado ideologicamente, morador de um espaço recente de colonização nas fronteiras da Amazônia Brasileira, está sujeito às práticas discursivas de dado momento histórico.

A propriedade privada e a colonização de novos espaços

A frase "A Revolução foi feita para construir" abre o primeiro capítulo do I Plano Nacional de Desenvolvimento (PND) – 1972/74 do Terceiro Governo da Revolução, General Emílio Garrastazu Médici (Brasil, 1971). O I PND para o período de 1972-1974 era uma lei que estabelecia prioridades e diretrizes cujo objetivo era elevar o Brasil "à categoria dos países de alto nível de desempenho em todos os setores" (p. 13). O "modelo brasileiro de desenvolvimento [devia] por um lado, criar economia moderna, competitiva e dinâmica e, por outro lado, realizar democracia econômica, social, racial e política [...]" (p. 14) a partir de três objetivos (p. 14-15):

> Primeiro – colocar o Brasil, no espaço de uma geração, na categoria das nações desenvolvidas.
>
> Segundo – duplicar, até 1980, a renda per capita do Brasil [...].
>
> Terceiro – elevar a economia, até 1974, às dimensões resultantes do crescimento anual do Produto Interno Bruto [...] mediante: 1) aumento da taxa de expansão do emprego [...]; 2) redução da taxa da inflação [...]; 3) política econômica internacional [...].

Alinhada a estes objetivos, a colonização do Centro-Norte brasileiro visou expandir a fronteira econômica, centrada principalmente na região Sul-Sudeste, a fim de absorver os excedentes populacionais que se formavam. Entre 1930 até aproximadamente 1970 o desenvolvimento econômico brasileiro esteve sob um "intenso processo de concentração econômica na região Sudeste, principalmente em São Paulo. [...] O Sudeste [em 1970] respondia por 81% da produção industrial do país, sendo que São Paulo detinha 58 % do total nacional." (Brandão, 2007, p. 135).

A ocupação de novos espaços territoriais estava baseada em uma expansão programada e em áreas prioritárias, a ser realizado pelo Programa de Integração Nacional (PIN). O Programa compreendia: a futura construção de uma rede rodoviária com um grande eixo transversal Leste-Oeste, a Transamazônica, e a Norte-Sul a estrada Cuiabá-Santarém; a implantação do Programa de Colonização em associação com a iniciativa privada na formação de núcleos com escolas, postos de saúde, igreja, escritório do Banco do Brasil, posto de comunicações e posto do Ministério da Agricultura (Brasil, 1971, p. 30).

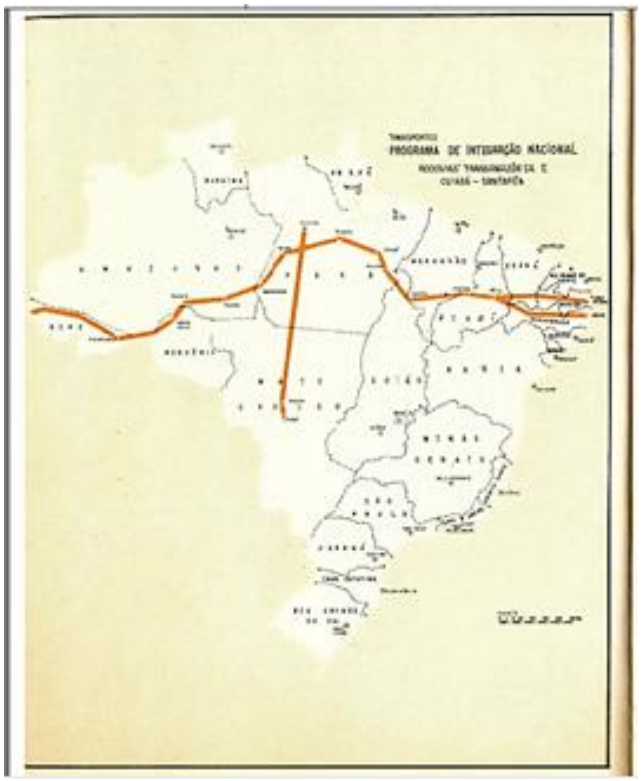


Ilustração 01 – Mapa da Integração Nacional (Brasil, 1971, p. 32).

A ocupação territorial do Centro-Norte a partir de uma política de colonização privada no início da década de 70 foi palco do nascimento da Gleba Celeste de propriedade da Colonizadora SINOP S.A. Os colonizadores Enio Pipino e João Pedro Moreira de Carvalho, estabelecem como modelo de colonização a proposta denominada de "Projeto SINOP de Colonização na Amazônia" com quatro objetivos essenciais: 1) produção de alimentos; 2) produção de energia carburante; 3) fixação de brasileiros em áreas novas e 4) distribuição da riqueza decorrente do

desenvolvimento econômico nessa parte do território nacional. (Colonizadora SINOP, 1980). "A formulação 'modelo Sinop' instaura e garante todo o envolvimento para que o empreendimento se alinhe como 'modelo' e que a cidade de Sinop seja considerada como polo regional entre quatro outros municípios que a circundam." (Oliveira & Tomé, 2016, p. 856).

A Gleba Celeste tinha seu território geográfico dividido da seguinte maneira: chácaras de 10 hectares, para a produção de hortifrutigranjeiros formava o cinturão verde em torno das cidades (Vera, Sinop, Santa Carmem e Cláudia), lotes rurais de até 300 hectares e Centros de Convergências (comunidades). Conforme Oliveira (1983, p. 91-92) a estrutura urbana da Gleba Celeste guardava proporções do urbanismo rural projetado pelo INCRA em 1973, a Agrovila, Agrópolis e Rurópolis. Sinop, projetada urbanisticamente para ser cidade polo regional, com suas funções públicas e privadas, atividades comerciais, indústrias madeireiras, saúde, educação, lazer, seria a correspondente a Rurópolis. Santa Carmem, Cláudia e Vera, centros urbanos menores, com alguns serviços na área da educação, saúde, comércio, seriam representativas das Agrópolis. Os chamados centros de convergências, os bairros rurais, com pequeno comércio, igreja, escola multisseriada, algum centro de lazer entraria nos moldes das agrovilas.

A migração da população da Região Sul, majoritariamente paranaenses, para a Gleba Celeste se deu rapidamente, em questão de alguns anos. As atividades econômicas na Gleba Celeste continuaram secundárias no cenário nacional até que houvesse infraestrutura suficiente, como tecnologia nas grandes plantações e estradas para escoamento das produções. A colonização se dava com a compra das propriedades antecipadamente, principalmente pequenas e médias, para aproveitamento em uma combinação de agricultura e pecuária. A seguir, no Relatório de Atividades Gerais da SINOP S.A. de 1979, temos um total de 48,02% de proprietários com a titulação, 47,71% com contrato e 4,27% de terras pertencentes à Colonizadora (Oliveira, 1983, p. 82).

Quadro 01 – Propriedades da Colonizadora SINOP S.A.

Unidades de Produção	Ocupados		Desocupados			Total
	Com Título Definitivo	Com Contrato	Com Título Definitivo	Com Contrato	Não Vendido	
Chácaras	232	212	165	548	48	1.205
Lotes	1.105	225	155	652	105	2.242
TOTAL	1.337	443	320	1.200	147	3.447

Fonte: Relatório de Atividades Gerais da SINOP S.A. – Projeto de Colonização – dez. 1979.

A compra e a venda de terras em um território notadamente conhecido como uma região vazia permitia que se consolidasse um mercado de terras prévio, a fim de evitar a grilagem e a invasão indevida da terra. A aquisição da propriedade privada além das fronteiras de seu estado de origem foi o grande lema publicitário da Colonizadora. A terra como fonte de valor de uso, em sua produção pecuária e agrícola, destinada a subsidiar o desenvolvimento econômico local. Segundo Oliveira (2007, p. 43) "[...] a renda da terra é sempre sobra acima do lucro (do lucro médio que todo capitalista retira de sua atividade econômica, aliás, sem esse lucro médio nenhum capitalista colocaria seu capital para produzir)." Até 1980 a Colonizadora SINOP administrava a cidade, e era a proprietária da maioria das terras rurais e urbanas. Segundo Souza (2008, p. 76) "A partir de 1981, com a emancipação do município é que ocorreu a transferência simbólica para o poder público municipal - Prefeito Osvaldo Paulo, homem de confiança da Empresa [...]. Esse gestor não possui muita autonomia para gerir o município, estando atrelado aos interesses da Colonizadora, [...] pois continuava controlando e dirigindo o crescimento urbano a partir de seu projeto de expansão, valorização e comercialização imobiliária".

A mídia como forma de textualização da memória social

No proclamar do discurso publicitário, procura-se ver o texto em seu funcionamento, como esse texto produz sentidos, como esse texto se constitui em discurso e como pode ser compreendido no conjunto das formações discursivas determinadas pelas formações ideológicas. Orlandi (2001, p. 13) afirma que “entra em

cena o texto. Não mais como unidade linguística disponível, preexistente, mas o texto em sua forma material, como parte de um processo pelo qual se tem acesso à discursividade". Assim, esta reflexão propõe a pensar em uma região menos visível, menos óbvia, e menos demonstrável, mas igualmente relevante que é a da materialidade histórica da linguagem. "O texto, segundo Orlandi (2015) referido à discursividade, é o vestígio mais importante dessa materialidade, funcionando como unidade de análise. Unidade que se estabelece pela historicidade, como unidade de sentido em relação à situação.

No movimento do discurso, e pensando nos termos da Análise de Discurso, não se pensa como possível a completude em termos de relato da história. Desta forma, a leitura do cotidiano produzida pela publicidade corresponde à exclusão de parte da rede de pequenos e grandes acontecimentos que compõem a história de uma formação social. A autora entende não ser possível captar e dizer toda a dinâmica de uma sociedade e isto não vem relacionado com 'má fé' ou 'intenção enganosa' por parte daqueles que escrevem na imprensa. Com o intuito de se percorrer questões que estas reflexões suscitam, frente ao objeto de análise proposto, selecionamos dois recortes de propagandas da empresa privada Colonizadora Sinop, S. A.; com um espaço temporal de quatro décadas. O primeiro foi uma propaganda distribuída pela Colonizadora SINOP nas regiões Sul-Sudeste do país na década de 1970 destaca a importância de 'segurança' para atrair os migrantes com a seguinte formulação: "A Sinop traz a riqueza da terra para você. Na Gleba Celeste está garantido o seu futuro. E de sua família também." A propaganda das novas terras na Gleba Celeste constituía-se em um folder colorido de distribuição nos principais centros urbanos.

Ilustração 02 – propaganda décadas de 1970/80 (arquivo Colonizadora Sinop S.A.)

Quando o Programa de Integração Nacional (PIN) promovia o deslocamento populacional entre as regiões brasileiras a fim de evitar populações de desempregados, a possibilidade da conquista da terra (propriedade privada) pelas famílias passou a ser um forte chamariz da Colonizadora para atrair os novos colonos em suas cidades na Gleba Celeste. Em 12 de maio de 1972 foi apresentado o primeiro recenseamento realizado pela Colonizadora que constava com 101 habitantes na Gleba Celeste: 67,33% provenientes do Paraná; 16,83% de São Paulo; 10,89% de Santa Catarina; 2,97% do Rio Grande do Sul; 0,99% do Mato Grosso (hoje Mato Grosso do Sul) e 0,99% do Espírito Santos (Teixeira, 2006, p. 60).

A redação publicitária do folder foi destinada principalmente ao homem agricultor pai-de-família com palavras que despertavam interesse (riqueza, terra, garantia, futuro, família) com um roteiro de todos os interesses diretos que rodeiam o cotidiano do agricultor. Segundo Souza (2008, p. 85) "[...] tornou-se necessário recorrer a meios simbólicos para que a cidade que surgia se tornasse um lugar concreto e alcançasse uma visibilidade no contexto urbano nacional, bem como, se constituísse em um símbolo de progresso e conquista espacial. A imagem que é difundida através da mídia, jornais e revistas especializadas, acaba coisificando o espaço."

No ano de 1972, uma forte geada acomete a região sul do Brasil e dizima as plantações de café, principalmente do estado do Paraná, fortalecendo um processo

migratório em que a colonizadora Sinop apresenta a região como "café, em terra livre de geada", apresentando a região como livre de geadas no funcionamento de uma memória em que terra sem geada garante boa colheita e segurança "de um futuro" com clima propício aos cafezais, reforçada, ainda, pelo discurso imagético de frondosos pés de café tendo como fundo a imagem da floresta como área a ser destinada em possibilidade, à agricultura. Ao pensar a relação entre discurso publicitário e a inscrição de sentidos em uma memória social, trago as reflexões de Pêcheux (1999) para nos dizer que a memória não é da ordem do individual, mas do social daquilo que é compartilhado por um grupo de pessoas, em determinado momento da história, em dada formação social. Neste sentido, é importante destacar a diferença fundamental entre a visão da produção discursiva publicitária como mero registro de um acontecimento histórico, e a visão da produção discursiva publicitária como inscrição deste acontecimento no espaço de memória.

Segue a reflexão, afirmando que o processo de inscrição de um acontecimento histórico no espaço da memória pressupõe um processo simbólico, que transforma aquele acontecimento, um elemento histórico descontínuo e exterior, nas palavras de Pêcheux (1999, p. 49) num fato de significação (ou de discurso). Tal como em outros processos simbólicos, o que temos é um processo de atribuição de sentido, em que fundimos elementos da 'realidade' (nesse caso um acontecimento histórico) com elementos inscritos em nosso imaginário, estabilizados como 'memória discursiva'. Assim, o acontecimento histórico é significado e trazido para um espaço ocupado por sentidos pré-construídos. E, na continuidade, o folder apresenta agricultura, pecuária, tecnologia e educação como possibilidades de se constituir um novo espaço "nos caminhos do futuro" como "um passo de conquista na Amazônia". Vejamos.

Ilustração 03 – propaganda décadas de 1970/80 (arquivo Colonizadora Sinop S.A.)

Observa-se que na década de setenta já se apresentava a tecnologia como proposta sustentando as atividades, em "a terra é boa, toda mecanizável", apresentando a imagem de terra plana típica da região e também em "arroz da melhor qualidade", preconizando os estudos atuais no desenvolvimento de espécies adequadas ao clima da região por pesquisadores da Empresa Brasileira de Pesquisa (EMBRAPA), com uma das sedes nacionais no município de Sinop. Em se pensar as possibilidades, a formulação "mandioca dá bem", apresenta-se o plantio de mandioca como matéria prima para o fornecimento para a usina de álcool, uma das propostas de desenvolvimento da região, à época.

Importa refletir, em um folder de propaganda da área da agricultura, destinada aos agricultores sulistas, o destaque para a situação da educação, em imagem de sala de aula, na conquista do perfil feminino mãe e esposa do agricultor, de oferta e "garantia de futuro" educacional para as crianças. Assim, a representação do feminino na década de 1970, apresenta-se em única imagem e vinculada à educação, na posição sujeito professora, para a mulher migrante.

O discurso econômico sobre a garantia que o agricultor terá nas novas terras da Gleba Celeste possibilita compreender como se constituem os efeitos de sentidos entre os interlocutores (Pêcheux, 1997) a partir de seu contexto histórico-social (condições de produção). O contexto do folder apresenta e organiza várias imagens de homens (gênero masculino) trabalhando em atividades diretamente relacionadas com

a terra, o trator, a enxada, "o olho do proprietário" em suas hortas e plantações e rebanhos. Em um contexto de expansão econômica de aproveitamento da terra nos setores agropecuários, a propaganda reflete os interesses de mercado aliando aos interesses deste novo colono: a falta de geada em uma plantação conhecida do paranaense (Café em terra livre de geada), a terra plana e sem pedras (A terra é boa, toda mecanizável), as escolhas das sementes e raízes dentro das conhecidas (arroz, soja, milho, mandioca), e local propício para o gado livre de doenças (gado limpo).

O controle e sucesso das escolhas e do que será produzido garantirá o seu comércio posteriormente, tanto no mercado interno quanto tanto no mercado interno, quanto para os demais Estados.

> Na agroindústria, vários implantes se realizaram, com destaque para o Centro-Oeste, com a geração de grande potencial de expansão dos complexos de grãos e carnes, ampliados pelo uso de incentivos fiscais. [...] Porém essa é uma das regiões brasileiras mais dependentes dos investimentos públicos, sobretudo no setor de infraestruturas. Assim, no período 1970-1985, essa produção agropecuária continuou exercendo certo papel de frente de expansão para os capitais mercantis e agroindustriais, engendrando rápido e peculiar processo de urbanização de fronteira. (Brandão, 2007, p. 145).

Entre os anos iniciais de colonização e os anos atuais, o discurso sobre a política territorial tomou novos rumos. Inicialmente, o PIN despertou o mito do bandeirante paulista, para Galetti (2012, p. 367, grifos do autor) "a ocupação e a colonização do Centro-Oeste e da Amazônia. No âmbito regional, ele será acionado para promover a coesão simbólica entre os 'antigos' e os 'novos bandeirantes' que chegavam para desbravar os últimos sertões do Brasil." Os "últimos sertões", as últimas áreas vazias a serem ocupadas social e economicamente, já não existem mais atualmente nos parâmetros da década de 70. As florestas ainda intocadas não são mais consideradas "áreas vazias" e hoje, as pessoas migram para as cidades da Gleba Celeste, e em especial Sinop, não com o objetivo de ocupação territorial.

A compra de terrenos urbanos e rurais, o trabalho na terra, ainda é um forte fator econômico no município, mas os serviços terciários, o leque educacional formado por escolas e universidades, cursos técnicos em geral, cursos de formação e a área da saúde, entre outros, são vistos e apreciados durante a escolha da cidade em que morar pelos migrantes. A grande oferta de empregos seduz o migrante a novas investidas, a

novas maneiras de programar seu futuro sem estar submetido cotidianamente ligado ao trabalho: o migrante pode agora ser inspirado pelo futuro.

O segundo *corpus* publicitário é uma propaganda, de 2016, que utiliza como suporte midiático um *site* próprio na internet, aberto ao público e também veiculada em canais de televisão locais. Em 2016 o enfoque de publicidade muda do setor agrário para o urbano. "Deixe o futuro te inspirar". O migrante que para esta região se desloca, não busca mais pela 'segurança' conferida ao adquirir a posse da terra como na década de 70, mas busca uma 'possibilidade' de um novo real a ser constituído. Neste caso, a Colonizadora instiga seu público a se inspirar, vislumbrando um futuro ainda em aberto. Neste novo processo imagético da cidade, histórico e ideológico, temos o discurso publicitário produzido em condições históricas de confrontos, alianças e adesões que gerenciam e constituem as interpretações produzidas.

Para aprofundar esta visão dinâmica da memória como de inscrição dos acontecimentos históricos num espaço já significado, Pêcheux (1999, p. 52) argumenta que há jogos de força que trabalham nesse processo: um princípio de regularização, que trabalha no sentido de absorver os acontecimentos históricos, integrando-os à rede de sentidos que constitui o espaço da memória; e um princípio de des-regularização, que se dá quando um acontecimento discursivo novo não se integra às redes de sentidos constituídas, o que obriga a um rearranjo daquele espaço.

Na sequência, a propaganda do século XXI, ano 2017, apresenta nova proposta contextual no discurso imagético, em que se observa o predomínio do gênero feminino e da urbanização. Destaque para a plataforma midiática que de um *folder* que era distribuído "mão a mão" pela empresa Colonizadora nos idos de 1970; passa-se à plataforma digital com o uso de *site* e mídia televisiva. Vejamos a sequência discursiva,

Na propaganda *online*, o "futuro" inspira um estado de felicidade. Não há mais o "futuro" mostrado anteriormente em que se frisavam questões de trabalho, moradia, educação sob a mão protetora da "segurança". A construção da cidadania, nesses quarenta e quatro anos (1972-2016), esteve inserida em uma estrutura urbana que possibilitou acesso a bens e serviços públicos sob uma política pública de proteção social. Entre 1950 e 1980 a população urbana no Centro-Oeste passou de 24,2% para 70,8%. Segundo Brandão (2007, p. 141), neste período "Avançou a urbanização interiorizada e de fronteira: a população urbana do Centro-Oeste passou de 2,3 milhões para 4,8 milhões entre 1970 e 1980, [...]." Pelos últimos dados do IBGE (2010) Sinop tem uma população de 113.099 habitantes com 28,69 hab/km^2, com um salário médio mensal para os trabalhadores formais de 2,4 salários mínimos, uma taxa de escolarização entre 6 e 14 anos de 98% e uma taxa de mortalidade infantil de 13,08° de óbitos por mil nascidos vivos. Cabe destacar que, dentro de um contexto de colonização em que se priorizada o gênero masculino, pela primeira vez na história da cidade a prefeitura tem uma representante, Rosana Tereza Martinelli.

Na contemporaneidade, temos um desvio sobre a responsabilidade do desenvolvimento pessoal no sentido de crescimento econômico. Na década de 1970 a empresa colonizadora trazia para si a responsabilidade pelo processo migratório, acolhimento e possibilidades de desenvolvimento como podemos observar nas formulações "A Sinop traz a riqueza da terra para você", e, ainda, "Na gleba celeste está garantido o seu futuro. E o de sua família também".

Nos dias atuais, a empresa insere a comunidade neste percurso de responsabilidades com a formulação “Deixe o futuro te inspirar”. O uso de atividades de lazer cotidianas, simples e de acesso a todos (não caras) serve como referência de possibilidade de pertencimento do migrante à nova comunidade, de inserção social, independentemente de sua origem, sendo convidado a participar deste novo lar.

Conclusão

Analisar o discurso publicitário é considerá-lo do ponto de vista do funcionamento imaginário temporal que se movimenta como uma prática social produtora de sentidos e possibilita os diversos dizeres que constituem o imaginário de uma determinada época. Desta perspectiva, a memória passa a ser vista como um processo marcado pela contradição e pela heterogeneidade, ou, mantendo-se a metáfora espacial proposta por Pêcheux, como um espaço de tensão, em que os sentidos são sempre instáveis, sempre confrontados com outros sentidos que vêm aí se inscrever, competem por se estabelecerem naquele espaço, levando ao deslocamento ou apagamento dos demais. Nos termos de Pêcheux (1999, p. 56), o espaço da memória deve ser visto, não como um “reservatório” em que se depositam sentidos, num processo cumulativo, mas um “espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos, de regularizações”. E, continua o autor, “um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra-discursos”.

Em um percurso de quatro décadas (1970 – 2017), o dizer publicitário apresentado no movimento de elaboração de propaganda da empresa e constituição imaginária da região movimenta-se, principalmente, em duas direções. A primeira propaganda, na década de 1970, destinava-se a um público disperso pelo país e de regiões distintas, mas que não era morador da região norte mato-grossense nos limites da Floresta Amazônica. As transformações que se refletiam sobre a população de agricultores deslocados de suas terras no Paraná para a construção da Usina Hidrelétrica Binacional de Itaipú, ou mesmo o próprio aumento demográfico em localidade pequena que não comportava toda a mão-de-obra gerada, a obrigou a considerar uma mudança de vida nos limites de suas fronteiras. Dentre as poucas opções de mudar, a Colonizadora estava ali se apresentando como uma instituição que promoveria esta mudança com “garantia de futuro” para a Gleba Celeste, “terra livre

de geada". Torna-se necessário, então, a construção de um imaginário regional que apresentasse a região como "possibilidade" de riqueza, posse da terra, e garantisse um futuro melhor para o agricultor e sua família em um novo espaço. E a empresa era a garantia do suporte desta conquista.

Na segunda propaganda, a empresa conversa com um público morador da região, que já aceitou o desafio do processo migratório e encontra-se integrado em uma sociedade e sua história. Assim, o discurso publicitário que convida esta população a "deixar o futuro te inspirar"; apresenta-se em uma prática discursiva que integra uma sociedade à sua história e possibilita a construção conjunta de um futuro. Enquanto a publicidade da década de 70 exaltava o produto Sinop em suas vantagens associadas à propriedade privada agropecuária, o produto publicitário dos anos 2000 são a qualidade de vida, a moradia em uma cidade moderna, urbanizada, com pessoas satisfeitas em suas escolhas.

Mantendo a metáfora espacial proposta por Pêcheux para conceituar a memória discursiva, Eni Orlandi propõe a seguinte formulação: "o interdiscurso recobre o espaço da memória discursiva, sendo conceituado como a memória do dizer" (Orlandi, 2001, p.10). A produção discursiva publicitária, assim, representa uma forma de textualização da memória social e tem importante papel nos processos de regularização e des-regularização que jogam nesses casos. Ao transformar determinados acontecimentos históricos em fatos do discurso (ou acontecimentos discursivos), a mídia jornalística intervém na memória social, reforçando sentidos constituídos ou deslocando-os.

Referências bibliográficas:

Brandão, C. (2007). *Território & Desenvolvimento: as múltiplas escalas entre o local e o global.* Campinas: Editora da UNICAMP.

Brasil. I *Plano Nacional de Desenvolvimento* (PND) 1972/74. O presente texto corresponde ao publicado no Suplemento do Diário Oficial de 17 de dezembro de 1971. Gráfica Fundação IBGE, dez. 1971. Retrieved from http://bibspi.planejamento.gov.br/handle/iditem/322

Galetti, L. S. G. (2012). *Sertão, Fronteira, Brasil: imagens de Mato Grosso no mapa da civilização.* Cuiabá: EdUFMT.

Henry, P. (1997). A História não Existe? In E. Orlandi (Org.), *Gestos de Leitura*. Campinas, Editora da UNICAMP.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Cidades*. Mato Grosso. Sinop. Panorama. Retrieved from https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mt/sinop/panorama

Oliveira, J. M. (1983). *A Esperança vem na frente: contribuição ao estudo da pequena produção em Mato Grosso, o caso de Sinop*. Dissertação de Mestrado em Geografia. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Geografia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.

Oliveira, A. U. (2007). *Modo de produção capitalista, agricultura e reforma agrária*. São Paulo: Labur. Retrieved from http://gesp.fflch.usp.br/sites/gesp.fflch.usp.br/files/modo_capitalista.pdf

Oliveira, T. P., & Tomé, C. L. (2016). O jornal 'O Sinopeano' e o processo de identificação do sujeito sinopense durante a colonização da região norte mato-grossense da década de 70 do século XX. In Congresso Internacional de Língua Portuguesa: experiências culturais e linguístico-literárias contemporâneas, 1., 2016, Santiago do Chile. *Anais...* Santiago do Chile: Universidade de Santiago do Chile, 2016.

Orlandi, E. (2015). *Análise de Discurso: Princípios e Procedimentos* (12nd ed.). Campinas, SP: Pontes.

Orlandi, E. (2001). *Discurso e texto: formulação e circulação dos sentidos*. Campinas: Pontes.

Pêcheux, M. (1997). Análise automática do discurso (AAD-69)(1997). In F. Gadet & T. Hak (Orgs.), *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux* (3rd ed., pp. 61-161). Campinas: UNICAMP.

Pêcheux, M. (1999). *Papel da Memória*. Campinas: Pontes.

Souza, E. A. (2008). *O poder na fronteira: hegemonia, conflitos e cultura no norte de Mato Grosso*. Tese de Doutoramento em História. Niterói: Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia. Retrieved from http://www.historia.uff.br/stricto/teses/Tese-2008_SOUZA_Edison_Antonio_de-S.pdf

Teixeira, L. (2006). *A Colonização no norte de Mato Grosso: o exemplo da Gleba Celeste*. Dissertação de Mestrado em Geografia. Presidente Prudente: Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Tecnologia. Retrieved from https://repositorio.unesp.br/handle/11449/89794

O ENTRELAÇAMENTO DA MEMÓRIA E DA HISTÓRIA EM DISCURSOS SOBRE SI: UM OLHAR PARA O GAÚCHO SUL-RIO-GRANDENSE DO/NO CAMPO

Graciele Turchetti de Oliveira Denardi

Instituto Federal Farroupilha -IFFar. gracielet@iffarroupilha.edu.br. São Borja, Brasil.

Lucas Martins Flores

Instituto Federal Farroupilha-IFFar. lucas.flores@iffarroupilha.edu.br. Jaguari, Brasil.

Resumo:

A partir de uma pesquisa realizada com sujeitos "Gaúchos" que vivem no interior do Rio Grande do Sul/ Brasil, propomos a presente comunicação que tem por objetivo tecer reflexões sobre o funcionamento da memória e da história nos discursos sobre si desses Gaúchos. Mostramos como esses conceitos, tomados discursivamente pela Análise de Discurso de linha francesa como vem sendo desenvolvida por pesquisadores brasileiros, entrelaçam-se trabalhando na língua. É no discurso que podemos observar o movimento de sentidos a partir de seus efeitos históricos sobre objetos simbólicos. É no discurso que as evidências e as contradições significam. É o lugar da falha, do equívoco, das lacunas, do repetível, da memória discursiva. A memória está, portanto, inscrita na trama dos discursos em circulação, permeável às transformações que ocorrem no tecido sócio-histórico. Dessa forma, com esse *corpus* – discursos de gaúchos do e no campo – a história de um povo é contada a partir de uma memória que não é singular, mas plural, coletiva, conforme a ideologia dominante naquelas condições de produção do discurso sobre si.

Palavras-chave

sujeito; memória; história; discurso; gaúcho.

Quem é o sujeito gaúcho? Relações entre Memória e História

Nesta apresentação, propomos refletir sobre o funcionamento da memória e da história nos discursos sobre si de "Gaúchos" que vivem no campo no interior do Rio Grande do Sul, Brasil. Tomamos como forma de coleta de dados entrevistas semiestruturadas[202] que foram gravadas e transcritas pelos pesquisadores.

Mas quem é o sujeito de nossa pesquisa? O gaúcho surgiu no início do século XVIII a partir de uma mescla de etnias que ocuparam o pampa do extremo sul da América, mais especificamente, o Rio Grande do Sul. Os índios foram os primeiros habitantes; depois vieram os espanhóis, portugueses e negros, que aqui se estabeleceram: alguns por vontade própria, mas, a maioria, forçada pelas circunstâncias históricas que vivenciou. Mais tarde, vieram os alemães, os italianos, os poloneses e pequenos grupos de outras partes do mundo. Do cruzamento dessas diferentes origens, temperadas pelo frio, pelo minuano[203] pelo espaço generoso e sem cerceamentos, pela lida com o cavalo e com o gado, surge um tipo humano sedento por liberdade e extremamente apegado à sua terra. Um sujeito que é imaginado e significado na mitologia, na literatura e na história se constituiu e vem se constituindo no imaginário social e que nos leva a refletir sobre os processos de produção de sentidos trabalham para a manutenção dessa imagem. Assim, temos a imagem de um sujeito que habita o estado do Rio Grande do Sul, no Brasil, e constitui sua história, mesmo que algumas vezes oscilando entre o vagabundo e o soldado valente nas guerras; bronco/ rude, mas gentil quando bem tratado; coreador/genuíno, mas fabuloso campeiro. Diante de tantos fatos que justificam a imagem do gaúcho, questionamo-nos sobre quem é esse sujeito, imaginado e significado na mitologia, na literatura e na história de um grupo social. Como esse sujeito se constituiu e vem se constituindo no imaginário social e que processos de produção de sentidos trabalham para a manutenção dessa imagem. Buscar uma resposta talvez nos leve a pensar em um gaúcho que significou na história, representou na literatura e movimenta sentidos quando interpelado pela memória, em um vai e vem de significações. Para tanto, é

[202] Optamos por manter a oralidade nas transcrições não realizando correções ortográficas ou gramaticais.

[203] Met. RS: Vento frio e seco, comum no inverno, com duração de dois a três dias. Disponível em: <http://aulete.uol.com.br/minuano#ixzz2U2c1Dzmw>. Acesso em: 21 out. 2015.

imprescindível tomarmos a história para entendermos como ela, através de mitos, de relatos, da literatura, enfim, do como o discurso do "outro" nos revela o sujeito gaúcho e como ele se significa.

Na tentativa de reconhecermos a imagem constituída e materializada do gaúcho sul-rio-grandense, dispomos, na sequência, da imagem que ilustra esses o sujeito gaúcho e suas vestimentas.

Figura 2: Imagem do "gaúcho sul-rio-grandense"

Fonte: <https://www.flickr.com/photos/bombeador/2307406721>. Acesso em: 15 maio 2016.

https://www.google.com.br/search?q=imagens+gaucho&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwi4nKX2xffWAhUDEpAKHesJC30Q_AUICigB&biw=1366&bih=637#imgrc=Uz2ZsKMJvQPVhM:Acesso em 17/10/2017.

Entendemos que é no discurso que podemos observar o movimento de sentidos e os efeitos históricos no processo de produção dos sentidos, aparentemente evidentes, que nos permitem transitar por outros lugares: história e memória. É no discurso que as evidências e as contradições significam. É o lugar da falha, do equívoco, das lacunas, do repetível, da memória discursiva. A memória está, portanto, inscrita na trama dos discursos em circulação, permeável às transformações que ocorrem no tecido sócio histórico. Dessa forma, com esse *corpus* – discursos de gaúchos do e no campo – a história de um povo é contada a partir de uma memória que não é singular, mas plural, coletiva, conforme a ideologia dominante naquelas condições de produção do discurso sobre si. Assim, somos convidados a olhar para os vestígios de uma história que nos é contada e registrada pelo viés de uma memória que, na concepção de Nora (1993, p. 09):

> [...] é vida, sempre carregada por grupos vivos, e nesse sentido, ela está sempre em permanente evolução, aberta à dialética da lembrança e do esquecimento, inconsciente de suas deformações sucessivas, vulnerável a todos os usos e manipulações, susceptível de longas latências e de repentinas revitalizações.

Por isso, a memória funciona a partir das experiências vividas por seres vivos. A memória, por natureza, é afetiva, emotiva, aberta a transformações, mutável e vulnerável à manipulação. Ela é múltipla e não delimita tempo, nem espaço; ela pode permanecer por um longo período, como pode despertar bruscamente, a partir de fatos que também podem ser esquecidos, da mesma forma. A memória é sempre um fenômeno coletivo.

A memória nasce de um ou vários grupos, pois estamos em contínuo processo de construção de uma memória coletiva, um passado comum com outros grupos além daquele que estamos diretamente filiados. Para Halbwachs (2006, p.23), "a memória coletiva pulveriza-se em uma multiplicidade de narrativas, sendo que a história se pauta na atividade da escrita que organiza e unifica numa totalidade sistematizada as diferenças e lacunas".

Davallon (2007), por sua vez, leva-nos a entender o funcionamento da memória a partir do texto "Memória social e produções culturais" quando destaca que:

> [...] há necessidade de que o acontecimento lembrado reencontre sua vivacidade; e, sobretudo, é preciso que ele seja reconstruído a partir de dados e de noções comuns aos diferentes membros da comunidade social (Davallon, 2007, p. 25).

Trata-se de saberes já-ditos em outros discursos, em outros lugares, tramados em discursos sócio históricos que são retomados e repetidos, movimentando sentidos que vão constituir uma memória. "Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e contra discursos", conforme Pêcheux ([1983] 2007, p. 56). A memória está, portanto, inscrita na trama dos discursos em circulação, permeável às transformações que ocorrem no tecido sócio histórico. Uma memória que, na perspectiva da Análise de Discurso de linha francesa, não é concebida "[...] no sentido diretamente psicologista da 'memória individual', mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas e da memória construída do historiador" (Pêcheux, 2007, p. 50). Trata-se, aqui, de um espaço que permite o *efeito de memória*, que é próprio da significação da memória de sentido, atravessado por uma rede de formulações lacunares, que possibilitam que os sentidos se produzam, se transformem, deslizem e resinifiquem.

Para Pêcheux (2007, p. 56), "a memória não é da ordem do individual, mas do social, daquilo que é compartilhado por um grupo de pessoas num dado momento da

história e em uma dada formação social". Segundo ele, o espaço da memória não deve ser visto como um "reservatório" em que sentidos são depositados cumulativamente, mas como "um espaço móvel de divisões, de disjunções, de deslocamentos e de retomadas, de conflitos de regularização".

Em decorrência disso, é possível pensarmos que o discurso do sujeito gaúcho é constituído a partir de uma memória que é ao mesmo tempo lacunar e saturada, sujeita a equívocos, e está na ordem da repetibilidade, suscetível a constantes deslizamentos. Uma memória que é social, histórica e coletiva. Davallon (2007, p. 25), ao tratar da memória coletiva, destaca que esta "só retém do passado o que ainda é vivo ou capaz de viver na consciência do grupo que o mantém".

Interpretando os discursos sobre si de Gaúchos no/do campo, observando o que "ainda é vivo no grupo" – aquilo que permanece sobre o ser Gaúcho – suas memórias, podemos compreender o discurso do sujeito gaúcho, quando, em seus relatos, transita pela memória, mesmo que esburacada, lacunar e saturada, trazendo à tona fatos, vivenciados e imaginados, que emergem de um grupo que ela une, pois, "há tantas memórias quantos grupos existem, que ela é, por natureza, múltipla e desacelerada, coletiva, plural e individualizada" (Nora, 1993, p. 09). Há certas condições em que o retorno dessa memória é possível; mas há também momentos em que o esquecimento, necessário ou imposto, atinge o conteúdo da memória, obscurecendo-a ou transformando-a de um modo incontornável, e o que se poderá dizer dessa memória não coincidirá com um conteúdo que "já está lá". A memória enquanto tradição vivida tem a sua atualização no eterno presente que acaba tornando-a espontânea, afetiva, múltipla e vulnerável. Ela é uma reconstrução intelectual sempre problematizadora que demanda análise e explicação na busca por uma representação sistematizada e crítica do passado.

Courtine (2009, p. 17) coloca que "a noção de memória, dentro do discurso político, funciona em uma região de conflito entre o esquecer e o lembrar", movimento em que o resgate do passado representa sempre uma falta, pois é impossível recuperá-lo tal como foi. Assim, fazemos nossas as palavras de Petri (2004):

> A história, sem dúvida, recupera elementos constitutivos da identidade do gaúcho; mas a história é feita por sujeitos que se posicionam ideológica, inconsciente e discursivamente, sofrendo influências das condições de produção. [...] são muitas as leituras históricas que fazem sobre o gaúcho, numa alternância de efeitos de sentidos que se reiteram e se transformam

> conforme as exigências sociais, sendo capaz de produzir efeitos de apagamento de elementos historicamente reconhecíveis, mas que não interessam naquele momento, que não devem ser lembrados em função da efetivação da ideologia dominante (Petri, 2004, p. 56-57).

A relação entre história e memória, quando mobilizada pelo viés discursivo, dá-se por meio da lembrança e do esquecimento, já que um acontecimento histórico pode provocar uma ruptura, criando uma Formação Discursiva (FD) nova, ou, dentro de uma mesma FD, pode conduzir a novos efeitos de sentido. Neste trabalho, estamos olhando para um sujeito que fala de si mesmo e, dessa forma, constrói um imaginário estruturado pelos acontecimentos históricos que poderão ou não ser lembrados, conforme a ideologia dominante naquela condição de produção. São sujeitos expostos a uma situação em que a memória é constantemente ativada por lembranças que, podem ou não vir à tona no discurso, ora apagando elementos históricos que não interessam, ora resgatando lembranças que estavam à deriva.

Assim pensamos no sujeito, constituído a partir de uma história, que está posta em um passado, que se movimenta pelo viés da memória a um presente, na tentativa de firmar a imagem do sujeito gaúcho. Uma história que está no já lá, porém é revivida por narrativas desses sujeitos que buscam, em fatos passados, a justificativa de estarem e de serem sujeitos no campo.

Pensando, ainda no discurso do sujeito gaúcho, também observamos a emergência dessa relação entre o esquecer e o lembrar, em um processo que envolve a história, sob uma constante necessidade de reinvenção do imaginário do sujeito de nossa pesquisa. É pelo simbólico que o imaginário funciona, visto que são muitos os discursos históricos que se formam sobre o sujeito gaúcho, trazendo uma rede de sentidos que se movimentam de acordo com as exigências sociais. Temos a presença de um gaúcho constituído pela história, mas contado pelo olhar do outro, do historiador, do autor, do sujeito que está do lado de fora e que se posiciona ideologicamente, inconscientemente e discursivamente, determinado pelas condições de produção. Um sujeito que se apropria de um discurso constituído pela história, mas estruturado pelo movimento lacunar do lembrar e do esquecer, construindo uma representação imaginária do sujeito gaúcho.

Segundo Serrani (2003, p. 285):

> [...] essas memórias são constitutivas porque já antes de falar, todo sujeito está imerso em um mundo de dizeres, no qual há sempre interpretações (implícitas ou denegadas) sobre a criança e seu sentir, sobre o mundo a sua volta, sobre expectativas em relação a ele e assim por diante.

Com base nessas colocações, torna-se possível compreender a noção de resgate da memória a partir de uma reflexão sobre a complexidade dessa noção, pois tem-se a ilusão de que a memória é composta por conteúdos que estão em um determinado lugar, prontos para serem resgatados-retomados a qualquer momento. No entanto, é preciso direcionar nosso olhar para duas situações: a da retomada e a do esquecimento, pois nem sempre é possível o retorno dessa memória, visto que há condições em que o esquecimento atinge a memória, anulando-a ou transformando-a, evitando, dessa forma, que essa memória coincida com o que "já está lá", em um dito lugar. É por esse caminho que pensamos em saberes presentes na oralidade do gaúcho, que se estende pela história, se modifica, está sujeito a falhas, esquecimentos e deslocamentos, mas que é mantido vivo, pela memória e pelas práticas sociais desse sujeito no/do campo.

Tratamos de pensar que a responsabilidade que cabe ao pesquisador: se assim é a partir do momento em que se propõe a pesquisar determinado *corpus*, continua a ser imensa no andamento e torna-se fundamental para/nos resultados da investigação. Certamente nossa caminhada não foi diferente, pois o ato de pensar o *corpus*, definir os sujeitos, selecioná-los e constituir as questões que norteariam a pesquisa exigiram momentos de leituras e discussões. Um trabalho que deslizava entre o querer e o não querer, o poder e o não poder, o ser e o não ser, direcionando-nos ao lugar do sujeito gaúcho, mas não àquele apontado pelo *"adjetivo gentílico"*, como *"quem nasce no Rio Grande do Sul é 'gaúcho*", mas ao que está no campo, com suas peculiaridades, um sujeito que toma posição social e que é passível de análise. Porém, precisávamos estar alertas para não sermos envolvidos por nosso imaginário, que também é o de tantos outros, conforme Petri (2004, p. 125):

> A designação gaúcho vem de um outro lugar, instaura-se aqui, recupera sentidos, transforma-se e passa a significar de diferentes formas através dos tempos, conforme reinvenção imaginária, mas na maioria das vezes nos remete às relações entre o homem e às coisas da terra, caracterizando de forma mais genérica o gaúcho como um ser essencialmente telúrico.

Assim, podemos dizer que o fator "campo" coloca o gaúcho num lugar que o define, determina e possibilita relações que o diferenciam dos demais, do "outro", daquele que também nasce no RS, mas vive no espaço urbano. Para isso, trabalhamos com entrevistas semiestruturadas, embasadas em nossas leituras sobre o imaginário, ideológico, simbólico daqueles sujeitos que estão no campo e se movimentam num espaço único, de gaúcho rural[204].

Diante das mais variadas acepções que envolvem o imaginário do sujeito gaúcho, propomo-nos, a partir dos processos de identificação do sujeito apresentados por Pêcheux, analisar o discurso oral de quatro sujeitos, articulando os processos de produção de sentidos com alguns verbetes registrados nos dicionários. Olhamos para a imagem estereotipada do gaúcho, já instituída no imaginário social, buscando, a partir dos dados coletados e de nossas análises, desconstruir sentidos evidentes para explicitarmos a existência e o movimento do sujeito no interior da discursividade analisada. Não se trata de analisar o sujeito empírico, mas de considerá-lo em suas práticas sociais como produtor de discursos que podem contribuir para a construção de imagens de gaúcho que continuam em pleno funcionamento no imaginário de brasileiros do extremo sul do país e na região fronteiriça.

Dessa forma, selecionamos recortes que apresentam palavras e expressões que funcionaram como nortes para a reflexão a que nos propomos, na pesquisa. Tais recortes prescrevem fielmente o discurso oral dos entrevistados e fazem emergir a representação de gaúcho que, como já mencionado, ainda habita o imaginário social, especialmente, no lugar do urbano, porém, mantendo ativos caracteres que significam o sujeito no campo, quando exposto no lugar do rural. É um sujeito que significa a partir dos seus afazeres, pois o universo de trabalho é que faz dele, ainda, o gaúcho, que não é o de outros tempos, de antigamente, mas é o gaúcho. É dessa perspectiva que encaminhamos a pesquisa, buscando tanto o sujeito que constituiu/constituído por sua história no campo, na lida com o gado, nas cavalgadas, no chimarrão em volta do fogo de chão, nas carneadas, quanto o sujeito que nos apresenta/nos é apresentado pela a história relatada e registrada do sujeito sul-rio-grandense.

[204] As entrevistas de nossa pesquisa, se enquadram dentro dos princípios éticos por se tratar de dados coletados de participantes humanos. Nosso projeto teve aprovação no Comitê de Ética da UFSM no dia 11/03/2014, sob o número de protocolo 553.950, a partir de então passamos à realização das entrevistas e das suas transições.

Quanto à seleção dos sujeitos que constituíram nossa pesquisa, privilegiamos homens entre 30 e 70 anos, aqueles que estão no campo, por toda ou praticamente toda uma vida. Nossa proposta metodológica tem, por princípio, suplantar os efeitos de sentidos evidentes, produzidos discursivamente, desconstruindo a evidência e avançando pelo domínio da discursividade, com a pretensão de apontar para possibilidades outras de sentido. Isso nos conduziu a recortes discursivos bem específicos que nos levaram a adotar uma posição de análise que movimenta o exposto pelos sujeitos, dando-nos possibilidades de suas palavras serem contrastadas com as dos dicionários. O ponto de partida foi o que selecionamos pelas entrevistas, que foram transcritas para que pudéssemos reconhecer, destacar e articular algumas palavras ou expressões provindas da voz dos sujeitos.

No decorrer do texto, trabalhamos com alguns recortes de Sequências Discursivas olhando para marcas linguístico-discursivas e lexicais que nos remetem a um discurso pautado na repetibilidade, pelo viés da memória e da história. Na tentativa de reconhecer a retomada de memória dos entrevistados destacamos a sequência discursiva em que um dos entrevistados, quando questionado sobre as lembranças das brincadeiras de infância destaca que,

> "*Ah, as brincadera de infância era gadinho de osso é, e....brinquedinho de....é...esses gado. Antigamente é...Faziam esses...com patinhas do gado, sabe do mocotó, néh, da pata...ossinho, néh, com a pata mesmo da vaca, é...Aquilo era brinquedo, da aspa do gado, é...*".

Atentamos para o fato de que apenas as brincadeiras relacionadas à vida no campo foram salientadas pelo entrevistado, visto que o gado, base econômica da região, deve ter um aproveitamento completo, ou seja, deve-se, desse animal, utilizar a carne, a pele, o leite e, até mesmo, as patas e aspas. Constituem-se lições de um saber: assim como tais materiais são/foram/podem ser aproveitados como/para brinquedos da infância do entrevistado (como já o fora de outras tantas crianças), também são/devem ser utilizados em outras situações, como as relativas a atividades artesanais. É uma questão cultural, que passa de pai para filho e se mantém na memória e na história. Certamente, existiam outras brincadeiras na época, porém o

entrevistado realiza "escolhas", silenciando, esquecendo-se e, até mesmo, apagando evidências já naturalizadas, identificando-se apenas com aquelas que o identificam com a vida campeira, provocando um efeito de pertencimento ao ser Gaúcho que carrega, junto a isso, uma memória que lhe é própria, mas coletiva do povo Gaúcho.

Nas sequências discursivas a seguir o sujeito remete a memória quando questionado, pelo pesquisador, sobre um acidente sofrido na infância.

> *"Pegó de soco assim, acidente, néh, quando era pequeno (risos), era piá magrinho, minha canelinha fininha,* ***gineteando*** *num irmão meu no tempo que montavam nos...aquilo era o brinquedo da gente também,* ***gineteá*** *nos otro..., pulava prá cima e otro de quatro pé, pulava e pulava, aí ele me derrubó e se atiró..."*

> *"Montei em cima duma égua era meio safada, veiaquiou comigo era muito bem domada, ela saiu pra veiaquia mesmo comigo aí, eu prendi forte ela no freio ela esbarró e caiu em cima de mim e atoró essa perna aqui".*

Nas sequências discursivas temos duas passagens que nos são relatadas, recuperadas pela memória do sujeito entrevistado. São duas situações que se aproximam, que estão na ordem do mesmo, da paráfrase. A primeira, atrelada ao *"acidente a cavalo",* num imaginário da infância do participante, quando brincava com o irmão de *"ginetear"*[205]*.* A segunda, a partir da posição assumida, também de *"gineteador",* porém pelo adulto, sujeito gaúcho, domador, homem da lida no campo, a cavalo. Observamos que o distanciamento também se faz presente nas situações e se evidencia a partir do lugar que ocupa esse sujeito, primeiro na condição de criança e filho de peão e, logo, na de adulto e de peão, assim como seu pai.

O fato do entrevistado montar no irmão e ginetear, como brincadeira de infância, identificava-o como sujeito gaúcho e colocava-o, quando criança, no lugar que ele se encontra hoje, produzindo diferentes sentidos do mesmo dizer, em um imaginário de homem corajoso, valente, destemido, gineteando um cavalo de verdade

[205] "cavalgar bem; com elegância, montar em cavalo arisco ou ainda não domesticado; incentivar o animal para corocovear; sustentar-se na cela enquanto o animal corcoveia; dar pinotes, corcovear" (HOUAISS, 2009, p. 970).

e, como já acontecido na sua infância, correndo os riscos da lida no campo e sofrendo acidentes. Nas suas viagens pelo Rio Grande do Sul, o viajante belga A. Baguet (1997, p. 14) relata, em 1845, que "em uma dessas charqueadas vimos crianças de cinco a seis anos galoparem a toda velocidade, montadas em cavalos sem sela nem manta, tendo o quadrúpede por freio somente uma tira estreita apertada na boca". Registrava-se, desde daquele período, o comportamento das crianças que estavam expostas à lida do campo e que, envolvidas pelo imaginário do gaúcho corajoso, destemido, representado por seus pais e avós, arriscavam-se a movimentar distintos sentidos, quando articulavam brincadeiras que os colocavam no lugar do gaúcho adulto.

Ao olharmos para os instrumentos linguísticos que nos auxiliam nessas análises, temos, pelo **Dicionário de Regionalismo Sul Rio Grandense**, a seguinte definição: "GINETEAR, montar a cavalo com firmeza e com garbo; andar em animal arisco ou xucro, fazer o animal corcovear, aguentar corocovos" (p. 229). Já o **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa** traz ginetear como "cavalgar bem, com elegância; montar em cavalo arisco ou ainda não domesticado; incentivar o animal para corocovear; sustentar-se na cela enquanto o animal corcoveia; dar pinotes (a cavalgadura); corcovear (p. 970)".

Observamos que os dicionários apresentam, pela língua imaginária, definições que movimentam sentidos que se aproximam do dizer do entrevistado na SD-A8, mostrando que essa ação resulta do ato de montar a cavalo com firmeza e coragem, assim como fazem o peão e o capataz.

Ao tratarmos de história, trazemos uma citação de Le Goff (2003, p. 29) dizendo que há, pelo menos, duas histórias, "a da memória coletiva e a dos historiadores", sendo que o autor acrescenta que "a primeira é essencialmente mítica, deformada, anacrônica, mas constitui o vivido desta relação nunca acabada entre o presente e o passado". A segunda é fundamentada no desejo de que "a informação histórica, fornecida pelos historiadores de ofício, vulgarizada pela escola e pela *mass media*, corrija essa história tradicional falseada". Para uma melhor compreensão, Halbwachs contribui dizendo que a memória coletiva é "uma corrente de pensamento contínuo, de uma continuidade que nada tem de artificial, pois não retém do passado senão o que está vivo ou é capaz de viver na consciência do grupo que a mantém" (Halbwachs, 2006, p. 102). Já a história, fora e acima dos grupos, introduz divisões simples na

corrente dos fatos, organizando-os, para garantir um texto inteligível, suprindo a necessidade didática de esquematização.

Le Goff (2003, p. 29) ainda acrescenta que "a história deve esclarecer a memória e ajudá-la a retificar seus erros". Da mesma forma, Nora (1993, p. 09) destaca que "a memória é sempre suspeita para a história, cuja verdadeira missão é destruí-la e a repelir". São os fatos que devem ser encarados a partir da imparcialidade do historiador, que deve estabelecer a verdade ou pelo menos o que julga ser a verdade, para, dessa forma, fornecer um vislumbramento mais nítido dos fatos. A memória não se apoia na história aprendida, mas na história vivida. A "nossa" memória é a coletiva, vivenciada. Para que a memória dos acontecimentos não se disperse, não se perca, deve ocorrer a fixação por escrito das narrativas, pois "os escritos permanecem, enquanto as palavras e o pensamento morrem" (Halbwachs, 2006, p. 101). O passado histórico pode ser fixado pela escrita, enquanto que a memória é fruto dos testemunhos de uma época, remontando sempre a um presente em movimento.

Ao operar com a noção de memória, compreendemo-la em um processo de oposição à história, embora as duas estejam estreitamente relacionadas, pois a memória é transformada por sua passagem em história, visto que, segundo Nora (1993, p.14), "tudo o que é chamado hoje de memória não é memória, mas já história [...] a necessidade de memória é uma necessidade da história". Entendemos, dessa forma, que os fatos pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos transversos, que são ativados por uma memória viva, também são história. É através do processo discursivo que a memória é acionada e faz emergir o já-dito em um outro lugar.

Pensada dessa forma, a história não pode ser concebida como cronologia ou evolução, porque está intrinsecamente relacionada com o sentido. Um espaço de desdobramentos, réplicas, polêmicas e "contra discursos", como já referido. Daí, a pertinência da afirmação de Paul Henry (2003) – a história não é evolução nem cronologia, mas sim, sentido:

> [...] é ilusório colocar para a história uma questão de origem e esperar dela a explicação do que existe. Ao contrário, não há "fato" ou "evento" histórico que não faça sentido, que não peça interpretação, que não reclame que lhe achemos causas e consequências. É nisso que consiste para nós a história, nesse fazer sentido, mesmo que possamos divergir sobre esse sentido em cada caso. Isto vale para a nossa história pessoal, assim como para a outra, a grande História (Henry, 2003, p. 51-52).

Essa relação é facultada pelo fato de que qualquer registro só permanece "vivo", toma lugar na memória, porque faz sentido ao suscitar uma interpretação. É por essa ótica que percebemos que a trama de fios que constitui a memória, ela mobiliza os saberes representados no convívio social, é uma memória não cognitiva.

As palavras carregam sentidos de discursos já realizados, imaginados ou possíveis; nosso dizer não se constitui em propriedade privada, particular, pois o que é dito em outro lugar também significa e ressoa em nossas palavras, em nossos dizeres. Esse domínio anterior é, por conseguinte, o lugar da memória onde repousam os já ditos à espera de uma convocação, pelo discurso, submissa, mas como um lugar de retorno, de remissão a outros discursos, sempre em uma relação de presença/ausência.

Sendo assim, podemos afirmar que o sujeito busca organizar, mesmo que ilusoriamente, seu discurso, oscilando entre o dito e o não dito, apropriando-se de sentidos que já estão legitimados em algum lugar. Porém, "para que os sentidos façam sentido, é necessária a ocorrência anterior de outros sentidos já fixados na memória [...]" (Cazarin; Schons, 2011, p. 147).

Ainda sobre a relação entre memória e história, consideramos Nora (1993), quando este afirma:

> [...] a história é a reconstrução sempre problemática e incompleta do que não existe mais. A memória é um fenômeno sempre atual, um elo vivido no eterno presente; a história, uma representação do passado. Porque é afetiva e mágica, a memória não se acomoda a detalhes que a confortam; ela se alimenta de lembranças vagas, telescopias, globais ou flutuantes, particulares ou simbólicas, sensível a todas as transferências, cenas, censuras, ou projeções. A memória instala a lembrança no sagrado, a história a liberta, e a torna sempre prosaica [...] (Nora, 1993, p. 09).

É nessa/por essa atualização que se constrói o discurso do sujeito de nosso estudo. Quando pensamos na história de formação linguística e social do povo sul-rio-grandense, retomamos aspectos que estão na memória coletiva, uma memória que, segundo Halbwachs (2006, p. 67) "traz à tona o passado, misturando-se com as percepções imediatas, deslocando-as, ocupando todo o espaço da consciência". A memória é latente nos sujeitos, é revestida de simbólico, é vivida no eterno presente e passado.

Segundo Le Goff (2003, p. 37), "o passado não é estudado enquanto passado, ele é revivido e incorporado constantemente". Uma memória que constitui e reinventa a imagem do sujeito gaúcho permite que venha ao discurso lembranças de processos discursivos anteriores, adormecidos. Esses, ao serem instigados, trazem à tona, abrem-se a possibilidades de recuperar outras formações imaginárias, que surgem de lugares passados e, ao se atualizarem, produzem novos sentidos.

Se pensarmos na memória enquanto uma estrutura radicalmente completa e homogênea, realmente não haveria necessidade de dar sentido, pois seríamos obrigados a repetir infinitamente sentidos, os quais seriam imutáveis. Porém, discursivamente, a memória se constitui por faltas, lacunas e saturações não-lineares, ou seja, está sujeita a regatar saberes já esquecidos e a reinventá-los no discurso, assim como também situações já saturadas, que podem ser trazidas à baila, pelo viés da memória.

Ilustramos a relação da memória não linear que resgata lembranças de acontecimentos passados com o excerto da entrevista de um dos sujeitos (B):

> "*posavam no cavalo uns dormiam e outros rondavam né, nos corredor na época de tropeada, diz que era assim... aí que se lembra".*

Dessa forma, as palavras usadas para interpretar não são apenas de um sujeito; por isso, significam diferentemente em cada um, ou melhor, em cada posição de sujeito. Por outro lado, é preciso entender que o que é dito em outro lugar – e em outro contexto sócio histórico – significa de um determinado modo, diferentemente, nas palavras de cada sujeito em seu enunciar. Nessa esteira, trazemos as reflexões de Scherer e Taschetto (2005), quando afirmam que:

> [...] a memória é muito mais que uma colagem, uma montagem, uma reciclagem, uma junção. Memória é tudo o que pode deixar marcas dos tempos desjuntados que nós vivemos e que nos permite a todo o momento fazer surgir e reunir as temporalidades passadas, presentes e que estão por vir (Scherer; Taschetto, 2005, p. 122).

Entendemos que os saberes que nos são apresentados por meio do discurso do outro, daquele que enuncia, são constituídos por uma rede de memória que (re)toma, (re)vela, (re)constrói acontecimentos de um passado, de forma lacunar, pois nem tudo o que passa pela linha da memória pode e deve ser trazido a um outro lugar, por questões como: esquecimento, apagamento, deslocamento. A partir disso, entendemos

a memória discursiva e sua relação constitutiva com os esquecimentos, com os silêncios. Dizemos isso, a fim de explicar que o silêncio não é vazio sem história, mas a garantia da circulação de sentidos, lembrando que o esquecimento não significa falta de memória, mas algo que está em latência. Então, compreendemos que a memória discursiva é feita também "de sentidos não ditos, de sentidos a não dizer, de silêncios e de silenciamentos" (Orlandi, 2007, p. 59).

Isso nos leva a pensar, mais uma vez, no processo de constituição linguístico-discursiva pelo qual passa o sujeito gaúcho no campo, quando exposto ao saber evidenciado no convívio social. Trata-se de um saber movimentado por acontecimentos históricos, que são trazidos pela memória, ancorado em relações de esquecimentos, deslocamentos e distintas produções de sentidos. São muitos os fatores que influenciam no discurso que nos traz essa linha de saber. As condições de produção, a Formação Ideológica do sujeito, que enuncia, refletem no já-dito e no a se dizer.

Entendemos, por fim, a partir de nossas leituras e análises, que o sujeito de nossa pesquisa constitui-se a partir de um imaginário sobre o gaúcho, reconhecendo-se como tal. Dentro disso, movimenta distintos sentidos que se produzem pela fidelidade à tradição que lhe é apresentada de pai para filho, e é compartilhada a partir da história e memória, permitindo a tomada de atitudes que se constroem por saberes resgatados.

Referências bibliográficas:

Cazarin, A. E., & Schons C. R. (2011). *Língua, escola e mídia: en(tre)laçando teorias, conceitos e metodologias.* Passo Fundo: UPF Editora.

Curtine, J. J. (2009) O Chapéu de Clémentis. In F. Indursky, M. C. Ferreira, M C. Leandro (Org.), *Os múltiplos territórios da Análise do Discurso.* Porto Alegre, Editora: Sagra Luzzato.

Davallon, J. (2007). A imagem, uma arte de memória? In P. Achard, et.al., *Papel da memória.* Campinas: Pontes.

Halbwachs, M. (2006). *Memória Coletiva*. São Paulo: Vértice.

Enry, P. (2003). A história não existe? In E. P. Orlandi (Org.), *Gestos de leitura: da história no discurso* (2. ed.). Campinas, São Paulo: Unicamp.

Le Goff, J. (2003). *História e Memória* (5. ed.). Campinas, São Paulo: UNICAMP.

Nora P. (1993). *Entre memória e história: a problemática dos lugares*. Projeto história. São Paulo: PUC.

Orlandi. E. P. (2007). *Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Campinas: Pontes.

Pêcheux M., Davallon J., & Durand J. L. (2007). *O papel da Memória* (2. ed.). Campinas, SP: Pontes.

Petri V. S. (2004). *Imaginário sobre o gaúcho no discurso literário: da representação do mito em Contos Gauchescos, de João Simões Lopes Neto, à desmitificação em Porteira Fechada, de Cyro Martins. Tese de Doutoramento em Letras. Porto Alegre, R:* Universidade Federal do Rio Grande do Sul. http://www.ufrgs.br

Serrani, S. (2003). *Memórias Discursivas, Línguas e Identidades Sócio-culturais*, Disponível em: www.seer.ufrgs.br/organon/article/download/30028/18624

Scherer, A. E., & Taschetto T. R. (2005). O papel da memória ou a memória do papel de Pêcheux para os estudos linguístico-discursivos. *Estudos da Língua (gem)*, Vitória da Conquista.

O TRABALHO DOCENTE NO DISCURSO MIDIÁTICO: ACONTECIMENTO, HISTÓRIA E MEMÓRIA

Maria do Socorro Aguiar de Oliveira Cavalcante

UFAL, Faculdade Letras/Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística/Programa de PósGraduação em Educação. mdosaoc@gmail.com. Maceió, Brasil.

José Edson Ferreira Lima

UFAL, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística. edsonlimaverba@hotmail.com. Maceió, Brasil.

Resumo:

O presente trabalho tem como objetivo geral contribuir para a discussão sobre o papel do professor no contexto educacional brasileiro. De forma específica, a partir do entendimento de que o discurso é práxis humana que só pode ser compreendida a partir do entendimento das contradições sociais que possibilitam sua objetivação, buscamos desvelar as condições de produção que possibilitaram o surgimento do discurso acerca do trabalho docente, a memória que retorna produzindo efeitos de sentido que contribuem para a reprodução da visão de trabalho docente como sacerdócio, culpabilizando o professor pelo fraco desempenho das escolas públicas nos exames nacionais. Para tanto, utilizaremos os pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso pecheutiana acrescendo uma interlocução com Volochínov e Lukács. A partir desses pressupostos, analisaremos as determinações ideológicas produtoras de sentido em sequências discursivas dos editoriais "Desaprendizado Real", da Gazeta de Alagoas, e "Além do Corporativismo", de "O Globo". Essa perspectiva teórica possibilita o desvelamento das contradições e embates ideológicos que determinam os efeitos de sentido sustentadores das materialidades. Permite-nos também observar que o discurso materializado nos editoriais corresponde à formação ideológica do Capital, com uma formação discursiva conservadora e reacionária, a qual se caracteriza por recriminar a greve do magistério e rememorar o discurso da missão/vocação do professor.

Palavras-chave

trabalho docente; mídia; discurso; memória discursiva.

Introdução

O discurso sobre o papel do professor que encontramos arraigado na formação social brasileira e, desse modo, refletido também no texto jornalístico, tem profundas raízes históricas, como não poderia deixar de ser. Nesse sentido, afirma Voese (1997, p. 16),

> [...] o discurso sempre tem uma dimensão histórica. E abandonar a noção de História [...] exclui a ideia de que o discurso tem relação com a ideologia: ele seria, então, neutro, como se não tivesse ligado a um jogo de poder e se constituísse livre de qualquer determinação de uma sociedade que abriga em sua formação conflitos entre classes, grupos e indivíduos. Seria negar que o que se dá no nível social perpassa o discurso e se inscreve na sua materialidade.

É por essa intrínseca relação entre Discurso e História que se faz imprescindível revisitar, ainda que de forma breve, como se constituiu historicamente a profissão docente no Brasil, como forma de buscar, na constituição histórica brasileira, a gênese do discurso da docência como "missão" e "dever sagrado", para, no momento posterior, compreender as diversas imbricações que esse discurso assume no contexto atual e no texto jornalístico opinativo.

No percurso discursivo da profissão docente, sentidos foram-se embrenhando uns nos outros, alguns se cristalizando, outros morrendo ou se transformando. Estereótipos que definem o que é "ser professor" na atualidade foram constituídos pela História, atravessados pela ideologia e materializados na língua. Mesmo aquelas construções ideológico-discursivas mais "antigas" podem vir à tona, saindo da memória discursiva por meio do interdiscurso e estabilizando-se no intradiscurso, ainda que de forma contraditória a outros sentidos que circulam concomitantemente na sociedade.

Com isso, estamos constatando que, não obstante a profissionalização dos docentes, com o Estado capitaneando as ações educativas, fruto da demanda gerada pela crescente industrialização do século XIX, o discurso da docência como "missão", "sacerdócio", ainda perpassa o ideário da formação social brasileira. Não apenas isso, ele (re)surge de forma conveniente, servindo bem ao discurso dominante, uma vez que

busca intervir no imaginário dos docentes, de modo a evitar irrupções, provocando o conformismo nas relações de trabalho.

Nessa perspectiva de análise em que buscamos no discurso a história e a ideologia, teceremos algumas considerações sobre as fases da profissão docente no Brasil, começando pelo período colonial e imperial, passando pelo início do período republicano e chegando à atual reestruturação produtiva do Capitalismo.

Professor "sacerdote": a docência nos períodos colonial e imperial

No Brasil colonial, a atividade docente foi empreendida, inicialmente, por religiosos e leigos, caracterizando-se como atividade não especializada, secundária. De acordo com Costa (1995, p. 76), "até o final do século XVIII a escola é dominada pela igreja e as tarefas do mestre compreendem, prioritariamente, obrigações religiosas e comunitárias, ficando em segundo plano as ocupações de caráter educativo". Coube aos jesuítas o papel de "educadores" dos povos indígenas por meio da catequese e, posteriormente, também dos demais habitantes do novo mundo.

Esse período de gênese da educação brasileira foi especialmente determinante na formação da identidade docente nacional e, principalmente, na composição do discurso sobre o papel e a natureza do professor e do seu trabalho.

Nesse sentido,

> A vinda dos padres jesuítas, em 1549, não só marca o início da história da educação no Brasil, mas inaugura a primeira fase, a mais longa dessa história, e, certamente a mais importante pelo vulto da obra realizada e sobretudo pelas consequências que dela resultaram para nossa cultura e civilização (Azevedo,1958, p. 9).

Por conseguinte, a estreita relação entre o magistério e a atividade religiosa, como vimos, fazia com que professor e clérigo estivessem concentrados numa só figura. A tarefa de catequizar e suas implicações de abnegação e sacralidade, coincidiam, a um só tempo, com a instrução básica, o ensino, a docência. Esse quadro compõe-se ainda dos aspectos filantrópico e caridoso de que se revestia a atuação educativa jesuítica.

Shigunov Neto e Maciel (2008, p. 172), a respeito da atuação educacional dos jesuítas afirmam: "seu papel na sociedade portuguesa da época foi fundamental, pois cabia a eles propiciar as condições necessárias para educar os grupos sociais menos favorecidos da população. Portanto, sua obra tornava-se uma atividade de caridade."

Desse modo, a rede de sentidos ligados à docência, na gênese da educação brasileira, vai se caracterizar pela presença indelével da associação da sacralidade, e seus consequentes desdobramentos de abnegação e filantropia, à atividade docente. Essas construções discursivas serão ressignificadas ao longo do tempo, de acordo com as mudanças na formação social brasileira.

Relata Saviani (2004) que é somente após a promulgação do Ato Adicional de 1834 que começam a ser estabelecidas as escolas normais. Principia-se, assim, a institucionalização da formação do magistério, nas décadas de 30 e 40 do século XIX, período que coincide precisamente com a consolidação do nosso Estado Nacional.

É a criação das escolas normais que, segundo Melo (2011) demarca uma mudança sociológica no corpo docente primário verificada no século XIX, o que estabelece condições para o surgimento das primeiras associações profissionais. Surge, assim, uma relativa consciência de grupo profissional e autonomia em relação ao Estado. Os docentes, a escola, a educação passam a gozar de grande prestígio social, encarnando os anseios de progresso, promoção social e social, sendo o professor o iluminado agente desses conceitos. O "regenerador da sociedade" é, portanto, mais um dos sentidos que compuseram/compõem o discurso sobre o professor.

O aspecto seguinte dessa construção histórica é o processo de feminização do magistério. A entrada das mulheres no exercício do magistério, no Brasil, se dá ao longo do século XIX. No início, de forma lenta, porém, depois, intensivamente.

A feminização do magistério e a educação nos primeiros anos da república

As mudanças no campo político do final do século XIX que trouxeram a república ao Brasil consolidaram a feminização do magistério, já iniciada anteriormente. Mais que isso: houve um significativo aumento da presença das mulheres nas escolas.

É Almeida (2006, p. 136) quem melhor explica esse processo que trouxe

predominantemente as mulheres ao meio escolar:

> A feminização do magistério primário que ocorreu em Portugal e no Brasil em fins do século XIX aconteceu num momento em que o campo educacional se expandiu em termos quantitativos. A mão-de-obra feminina na educação principiou a revelar-se necessária, principalmente tendo em vista os impedimentos morais dos professores de educar as meninas e a recusa da sociedade à co-educação dos sexos considerada perigosa do ponto de vista moral. Quando o poder público abriu a possibilidade de as mulheres poderem ensinar e com isso exercer uma profissão remunerada, produziu-se uma grande demanda pela profissão de professora. O discurso ideológico que acompanhou essa demanda construiu uma série de argumentações que alocavam às mulheres um melhor desempenho profissional na educação, derivado do fato de a docência estar ligada às ideias de domesticidade e maternidade. Essa ideologia teve o poder de reforçar os estereótipos e a segregação sexual, pois se entendia que cuidar de crianças e educar era missão feminina, por isso o magistério se revelava como seu lugar por excelência. Portanto, as relações patriarcais e econômicas que reestruturavam a sociedade em finais do século XIX tiveram grande importância no processo de feminização da profissão.

A exaltação à "arte de ensinar" mantém-se, como no período anterior, porém, há um deslizamento de sentidos, os quais passam da sacralidade religiosa à do progresso e da moralidade. Atribuía-se à escola e ao magistério, o poder de transformar, por si só, a realidade social. Em outras palavras, a rede de sentidos religiosa dá lugar tão somente à do ideário liberal, a qual é, em certa medida, a manutenção e extensão da primeira, isto é, os sentidos sobre o papel do professor são ressignificados, ao mesmo tempo em que a docência mantém sua aura de iluminação, abnegação e domesticação, agora sob o viés do discurso liberal. Muda a visão de docência que remete aos antigos mestres religiosos, cujo perfil formava-se pela missão extraordinária, a vocação, a doação, intermediada por uma visão do/a educador/a como salvador(a) da pátria e dos indivíduos, não mais de suas almas, mas agora muito mais de seus intelectos, de sua formação para se adaptar à sociedade.

Como diz Louro (2008, p.97):

> A representação do magistério é, então, transformada. As professoras são compreendidas como mães espirituais – cada aluno ou aluna deve ser percebido/a como seu próprio filho ou filha. De algum modo, as marcas religiosas da profissão permanecem, mas são reinterpretadas e, sob novos discursos e novos símbolos, mantém-se o caráter de doação e de entrega que já se associava à atividade docente. O magistério precisava ser compreendido, então, como uma atividade de amor, de entrega e doação, uma extensão da maternidade para a qual acorreria quem tivesse vocação.

Saviani (2004, p. 22) explicita, em linhas gerais, como o ideário liberal republicano desse momento histórico pensava a educação, concepção que teve como reflexo o já demonstrado aprofundamento da feminização no ensino primário: "Emergia a tendência a considerar a escola como chave para solução dos demais problemas enfrentados pela sociedade, dando origem à ideia da 'escola redentora da humanidade'".

É importante frisar que o reconhecimento social do trabalho docente, existente até então, nem sempre era concretizado em melhores condições de vida e de trabalho. Na verdade, o discurso da vocação, da missão e da maternidade já funcionava de forma plena para atender aos interesses dominantes, tanto por promover uma educação domesticadora quanto por amortecer quaisquer insurgências da classe docente, para quem a resiliência às intempéries e às precárias condições de trabalho era parte intrínseca da missão de educar.

No que diz respeito ao sistema pedagógico, adotou-se, de maneira ardorosa, o método posteriormente denominado como tradicional, baseado em elementos como a repetição, a disciplina, o formalismo, e a autoridade do professor, por intermédio da qual se aplicavam prêmios, punições e promovia-se o sentimento de mérito (Saviani, 2004).

Esse último aspecto é especialmente relevante para nossa discussão e análise, já que corresponde ao discurso sobre o professor que permeava a sociedade da época e está diretamente ligado à valorização da docência a que se propunha a república recém-estabelecida. A centralidade da autoridade do professor era um dos principais eixos sobre os quais se assentava a prática pedagógica da época e era, como já dissemos, ao mesmo tempo, resultante da ressignificação e retomada de sentidos sobre o magistério que circularam nos três primeiros séculos de nossa formação social.

Crescimento, precarização e reconfiguração do professorado

O período de efervescência teórica e relativos avanços nas concepções de educação foram, paulatinamente, sendo suplantados com o passar dos anos, especialmente após a concretização do Golpe Militar de 1964, o qual trouxe uma reorientação para o ensino do país. Pautado pela repressão, o Estado editou políticas e práticas que, em

linhas gerais, redundaram no tecnicismo; na expansão quantitativa da escola pública de 1º e 2º graus às custas do rebaixamento da sua qualidade; no cerceamento e controle das atividades acadêmicas no interior das universidades e na expansão da iniciativa privada no ensino superior. (Ferreira Júnior & Bittar, 2006, p. 1161).

O segundo aspecto apontado acima, em especial, foi o principal responsável por uma mudança importante na identidade da classe docente brasileira. Os autores supracitados denominarão esse processo como "proletarização do magistério brasileiro". Em síntese, esse processo ocorreu justamente pelo aumento quantitativo abrupto e precário da oferta de educação básica a partir da década de 1970, fatores que ocasionaram a redução da remuneração recebida pelos professores ao mesmo tempo em que exigiram uma formação mais célere para o exercício da profissão. Tais fatos afastaram os profissionais mais preparados e de classes mais abastadas, ao tempo em que atraíram para a carreira outro tipo de trabalhador com menor vivência e preparo na educação e num número maior que os antigos professores. "A combinação entre crescimento quantitativo, formação acelerada e arrocho salarial deteriorou ainda mais as condições de vida e de trabalho do professorado nacional do ensino básico" (*idem*).

Por conseguinte, os autores explicam que o professorado passou a ser composto de um lado pelos remanescentes do "período de ouro da educação", os quais viam suas condições de vida e de trabalho definharem; e de outro por uma massa de trabalhadores das classes mais baixas que viam a carreira como o clímax de suas trajetórias. Tal "proletarização do magistério brasileiro", aproximou os professores dos demais trabalhadores ao lhes proporcionar condições de precariedade semelhantes. Esse processo levaria, por fim, à gênese do movimento sindical docente (*idem*).

Perseguindo o nosso fio de discussão, que gira em torno da construção histórico-ideológica da profissão docente, interessa-nos, de maneira especial, constatar que as mudanças ocorridas na realidade desse momento histórico de nossa formação social, as quais trouxeram a reboque essa "proletarização do magistério" acabaram por trazer novos sentidos ao papel do professor. Sem dúvida, passa a haver uma inevitável corrosão do antigo prestígio dado a carreira, mudança que é proporcional à queda da remuneração e à fuga dos antigos profissionais mais bem qualificados. Essa nova

significação trouxe ao docente, como vimos, sua consciência de coletividade para a luta. Entretanto, os sentidos de sacerdócio e missão já construídos anteriormente permanecem, provocando embates e ressignificações.

O resultado desse amálgama de trabalhadores da educação aliado às precariedades, trará nos anos seguintes, uma série de greves, mobilizações reflexões, as quais, com o fim a ditadura militar em 1985, deixarão importantes contribuições para Constituição de 1988.

Neoliberalismo e reestruturação da atividade docente

A chegada da década de 1990 e a identidade do trabalho dos professores construída no período anterior de luta pela redemocratização será assim retratada por Melo (2011, p. 145):

> Ao longo da década de 1990, essa identidade sofrerá fraturas em meio às mudanças ocorridas no mundo do trabalho que determinarão formas cada vez mais precárias de acesso aos empregos e a destruição de grande parte dos direitos trabalhistas. Nesse contexto, o discurso neoliberal enfatiza o individualismo, o empreendedorismo do trabalhador na busca de melhoria de seu *status* profissional. A identidade de classe dos professores será atingida pela crise da organização sindical docente expressa nos seguintes indicadores: "1) esgotamento das greves; 2) ausência de diálogo com a população usuária das escolas públicas; 3) divergências político-ideológicas nas entidades; 4) distância entre as lideranças das associações/sindicatos e o professorado".

Os aspectos subjetivos e as capacidades cognitivas de adaptação comporão o quadro de novas exigências, apontando para um caminho de apreensão da subjetividade do trabalhador e de noção de competência. De uma parte, os modelos de organização exigem estabilidade e envolvimento dos indivíduos no processo de trabalho (autonomia, iniciativa, responsabilidade, comunicação, etc) e, de outra, os vínculos empregatícios tornam-se cada vez mais precários e instáveis. Esse apelo ao subjetivismo e ao envolvimento do trabalhador não o poupa de sofrer, ao mesmo tempo, a ameaça permanente de precarização e fragilização do seu emprego e do seu

salário. Tais fatores são responsáveis por um constante aumento de sérios problemas de saúde dos trabalhadores (Druck, 2012).

Ao mesmo tempo, o discurso sobre a importância do magistério apresenta-se mais uma vez, desta feita sob a égide da necessidade de promover a adaptação dos educandos às novas necessidades da sociedade, concebida como "sociedade do conhecimento", "sociedade da informação" (Melo, 2011). Segundo o referido autor (*idem*, p. 130).

> Filiado a esse discurso, o discurso oficial busca redefinir as formas de atuação do educador na escola e na sala de aula, apresentando "novas" orientações para a formação centradas na *epistemologia da prática*. Será então desenvolvida uma reforma curricular centrada na valorização da prática, pois se enfatiza que ao longo da história educacional o trabalho pedagógico foi marcado por uma dimensão teórica que não contribuiu para adequar a escola às exigências sociais.

Eficiência e adaptação passam a ser as palavras de ordem em um sistema educacional que se propõe a servir ao mercado, nessa visão utilitarista da educação. O próprio educador, denominado "profissional da educação" na nova LDB, como trabalhador que é e já vindo de um processo de precarização iniciado na ditadura militar, precisará também se adaptar. A autonomia que recebe vai apenas culminar em acréscimo de mais atividades. Aprofunda-se, desse modo, a precarização do magistério, à medida que o professor precisará se tornar um profissional multiforme, com uma remuneração insuficiente e uma carga de trabalho avolumada.

Às condições de trabalho e econômicas ruins somam-se a consolidação da perda do antigo prestígio da profissão, processo que, como vimos, já havia se iniciado a partir do Golpe Militar. Na conjuntura neoliberal introduzida nos anos 90, o professor passa ao status de mediador, despido da robusta autoridade de outros tempos e investido de um reconhecimento que apenas aumenta a carga de trabalho e de responsabilidades. Tal quadro promove ainda mais o afastamento dos jovens mais qualificados da profissão.

Por fim, nesse breve percurso histórico-ideológico que fizemos, buscamos não perder o fio dos diversos discursos a respeito do professor que emergiram das/nas condições históricas pelas quais o Brasil passou desde o início de sua colonização. A

"importância" da figura do professor foi sempre ressaltada, inicialmente sob o aspecto religioso como sacerdócio, depois como missão progressista, em seguida como agente de uma expansão e, por fim, como mediador de uma educação para adaptação às novas exigências sociais. Entretanto, é fundamental constatar que, a práxis de um período não suplanta a outra. Ocorre sim a constante ressignificação dos sentidos da docência que possibilita a retomada de construções já cristalizadas pela história e pela ideologia. Dito de outra forma, não se pode falar em sentidos substituídos por outros. A riqueza dessa construção emergirá diante de nossos olhos constantemente com suas reconfigurações.

A Análise do Discurso: algumas considerações

A Análise do Discurso de linha francesa (AD) é concebida como um campo de estudos surgido na década de 60 que teve sua gênese associada a uma prática escolar francesa: a explicação de textos. Com o fracasso do socialismo soviético e as nítidas contradições do capitalismo, era preciso rever os conceitos do marxismo e propor uma releitura dele. Diversos autores dedicavam-se a discussões que gravitavam em torno do Estruturalismo e do Marxismo, em especial Althusser e Michel Pêcheux, considerado o maior expoente e fundador da vertente da AD ancorada no Materialismo histórico. O engajamento político desses e de outros intelectuais, especialmente na França, era evidente. Segundo Carneiro (2008, p. 16): "[...] a Análise do Discurso não foi projetada para ser apenas um simples campo de estudo, mas para ser um instrumento de intervenção política. [...] Dentre outras coisas, pretendia-se desmascarar as verdades construídas por políticos oportunistas."

Dessa forma, a episteme da Análise do Discurso origina- se, a priori, do entrecruzamento das três áreas do conhecimento científico supracitadas (materialismo histórico, linguística, e teoria do discurso). Como atesta, ainda, Gregolin (2001), esses campos disciplinares articulados para a constituição teórica da AD são atravessados por uma teoria subjetiva de ordem psicanalítica, que traz o inconsciente para o interior de suas reflexões. O lugar da Psicanálise é notório no que concerne às noções de sujeito discursivo e de discurso.

Pêcheux coloca em cena o discurso como objeto de análise. Esse elemento é diferente tanto da língua, quanto da fala. Ele não é o mesmo que transmissão de informação, nem é um simples ato do dizer. Sua natureza é muito mais complexa: Segundo Ferreira (2005, p. 13), "É no discurso, precisamente, que se concentram, se intrincam e se confundem, como um verdadeiro nó, as questões relativas à língua, à história e ao sujeito".

Podemos entendê-lo, portanto, como práxis, uma vez que, segundo Florêncio *et.al*. (2007, p. 64), "é produzido nas relações sociais, em determinado momento histórico, trazendo em si o histórico e o ideológico, próprios a essas relações" . Pêcheux (1988) o define também como "efeitos de sentido entre interlocutores", afirmando, portanto, que, no discurso, o sentido está na relação entre sujeitos e não unicamente nas palavras. Portanto, não é o texto, tampouco o simples pronunciamento público de qualquer ordem, mas sim práticas sociais que se materializam na língua(gem).

Por conseguinte, o analista deve reportar-se a uma materialidade linguística, compreendida como materialização de discursos, cuja compreensão e/ou explicação faz com que recorramos a aparatos teóricos fora da Linguística, sem, no entanto, deixá-la de lado.

Ocorre que, nessa ótica pecheutiana, o sentido não está claro, óbvio ou transparente, uma vez que é preciso considerar a opacidade da materialidade aí presente. Em consequência, toda descrição, conforme afirma Pêcheux (1983, p. 53), "está exposta ao equívoco da língua: todo enunciado é intrinsecamente suscetível de tornar-se outro, diferente de si mesmo, se deslocar discursivamente de seu sentido para derivar para um outro".

Diante desses pormenores da "instituição" da Análise Do discurso, verifica-se o espaço do contraditório nessa "disciplina de entremeio" (Orlandi, 2008), pois a língua tem autonomia relativa e é a entrada para a materialidade do discurso.

É no discurso que se observa a determinação histórica dos sentidos. Nessa perspectiva, portanto, o analista do discurso deve considerar sempre as Condições de Produção (CP) do discurso, tanto estritas quanto amplas. Isso implica dizer que, para compreender o discurso, é preciso levar em conta o contexto imediato da formulação e o processo histórico e social, uma vez que, segundo Florêncio *et al.* (2007, p. 67): "Os

sujeitos do discurso interagem na constituição das relações discursivas, trazendo elementos que derivam da história, da sociedade e de suas contradições ideológicas".

A compreensão do fenômeno ideológico que adotamos tem por base o conceito ontológico-prático de ideologia formulado por Lukács (2013), para quem a produção e reprodução da existência social humana é um processo que se dá a partir de posições teleológicas. Na perspectiva lukacsiana, somente o ser humano é capaz de estabelecer um fim para seus atos e, ao mesmo tempo, antever os resultados. A partir disso, o autor definirá a teleologia primária como aquela em que o homem atua sobre a natureza, sendo a secundária a ação dos homens sobre outros homens. Por conseguinte, de acordo com Florêncio *et.al.* (2007, p. 37), "é das posições teleológicas secundárias nas quais se realiza a 'prévia-ideação da prática social dos homens', no sentido de infuenciar outros homens a assumirem posições, que surge a ideologia".

Disso resulta afirmar-se que a ideologia tem um nascedouro ontológico, ligado ao fundante do ser social que é o trabalho e, ao mesmo tempo, projetada de forma material e prática, como apaziguadora dos conflitos. Florêncio *et.al.* (idem) dir-nos-ão que "essa concepção de ideologia apoia-se na noção de homem como um ser prático que reage às demandas postas pela realidade objetiva, um ser que dá respostas a necessidades determinadas". Torna-se, portanto, mediação nos conflitos de interesse gerados no campo econômico, que são enfrentados mediante a criação de complexos sociais ideológicos, com a função de regular as relações entre os homens, em resposta a necessidades da totalidade social. A ideologia com essa função restrita, tanto em forma ideal quanto em forma prática, pode agir no sentido de manter ou de modificar aspectos da realidade social, retroagindo sobre os processos socioeconômicos em curso.

Os efeitos da ideologia na constituição dos sujeitos e na produção dos sentidos são, assim, explicados por Pêcheux (1988, p. 160):

> É a ideologia que fornece as evidências pelas quais 'todo mundo sabe' o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve, etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado 'queira dizer o que realmente dizem' e que mascaram, assim, sob a 'transparência da linguagem', aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados

Dessa forma, o sujeito definido pela AD de linha francesa é antes de tudo social, ideológico e não-individual e pode ser caracterizado de maneira tríplice. Carneiro (2008, p. 20) afirma que ele é: "um ente histórico, social e descentrado. Descentrado, pois é cindido pela ideologia e pelo inconsciente. Histórico, porque não está alienado do mundo que o cerca. Social, porque não é o indivíduo, mas aquele apreendido num espaço coletivo."

2.1. A Memória Discursiva: esquecimentos e retornos

Para Florêncio *et al* (2007), o interdiscurso é caracterizado como o movimento de retorno ao já-dito, discursos já produzidos que entram na produção discursiva, selecionando-se o que é relevante para a possibilidade de produção de novos sentidos. É pensado no eixo vertical. Ao mesmo tempo em que este sujeito reproduz o já-dito, identificando-se com uma determinada formação discursiva, ele produz diferentes sentidos para o pré-construído, que retorna, mas se faz novo.

Já a memória discursiva envolve uma relação da linguagem com a história e pensá-la requer observar as relações conflituosas dos aspectos de historicidade com os processos da linguagem. Para Courtine (1981, p. 53), o termo memória designa algo distinto de qualquer lembrança ou memorização psicológica: "a noção de memória discursiva diz respeito à existência histórica do enunciado no seio de práticas discursivas, reguladas pelos aparelhos ideológicos".

Nesse compasso, cabe a observação feita por Indursky (2009, p. 6): "quando a repetição se dá com deslizamento dos sentidos, este deslizamento vem, nas palavras de Pêcheux (1988, p. 52) 'perturbar a memória'". Essa quebra da repetibilidade estabelece uma nova forma de repetição e, por consequência, promove uma reorganização da memória social, de modo a acomodar os novos sentidos.

É a memória discursiva que ressoa no deslizamento de sentidos, constituindo-se como uma "presença-ausente" na ressignificação. De acordo com Pêcheux (1988, 17), a ruptura que está por trás desse deslizamento se dá "no ponto de encontro de uma atualidade e uma memória".

Avançando nessa discussão, chegamos ao funcionamento da memória discursiva. Se a matriz de sentidos conduz à repetibilidade, ela também coloca os limites desta repetibilidade: a matriz remete ao que pode e deve ser dito no interior de uma FD. O que equivale a dizer que há sentidos que aí não podem ser ditos e que permanecem fora da referida FD. (Indursky, 2009). A referida autora (2009, p. 8) diz ainda que:

> é em função dela [da memória discursiva] que certos sentidos são 'esquecidos', ou seja, certos sentidos que em um determinado momento podiam ser produzidos no seio de uma FD, em função de mudanças conjunturais, não podem mais ser ditos, atualizados, lembrados.

No entanto, é importante considerar que essa interdição ocorrida na memória discursiva não implica o completo apagamento. Com isso, é possível que os sentidos fiquem recalcados e possam ser recuperados no mesmo ou em outro momento histórico (Indursky, 2009).

Trabalho docente: "engajamento espiritual" e "compromisso com a educação"

A partir dessas reflexões, anteriormente esboçadas, passaremos a seguir à análise de algumas materialidades discursivas acerca do professor. Neste trabalho, tomamos como materialidades discursivas para análise dois editoriais. O primeiro, do jornal "Gazeta de Alagoas", foi publicado em 21 de julho de 2010 e denominado "Desaprendizado Real", tece comentários sobre os maus resultados das escolas públicas de Alagoas no ENEM de 2010. O segundo, do jornal "O Globo", publicado no dia 02 de setembro de 2013 e intitulado "Além do Corporativismo", repercute a greve dos professores das redes estadual e municipal do Rio de Janeiro ocorrida em 2013, a qual se estendeu de agosto a outubro daquele ano.

Eis abaixo a primeira sequência discursiva, do editorial do jornal alagoano:

SD1: *Como um* ***casamento pecaminoso****, têm se conjugado com invulgar recorrência a ausência de estratégias inovadoras e de investimentos mais ousados por parte do poder público e a* ***inclemência de longuíssimas e inconsequentes greves*** *implementadas pelas entidades representativas do magistério. […]*

Adentrando às condições de produção estritas, cabe ressaltar que se trata do período que antecede as eleições estaduais e federais de 2010, momento também em que se encerrava uma das greves dos trabalhadores da educação de Alagoas. Ao mesmo tempo, era divulgado pelo INEP o mau resultado das escolas públicas estaduais alagoanas no Exame Nacional do Ensino Médio. Tal conjuntura leva o jornal a se posicionar por meio de editorial.

Inicialmente, observamos, na materialidade, o atravessamento do discurso religioso, constituindo um recurso metafórico. A figura do "casamento pecaminoso" para associar a ausência de ações governamentais e as greves do magistério que funcionam como forma de igualar governo e professores, apresentando-os como corresponsáveis pelo fracasso da educação em Alagoas.

Matrimônio e pecado são invocados da memória discursiva e ressignificados no intradiscurso objetivando caracterizar pejorativamente os movimentos grevistas dos professores. O deslizamento de sentidos da docência para um viés negativo ocorre à medida em que são igualados governo e professores. Destoa, portanto, dos sentidos idealistas já cristalizados atribuídos ao magistério, razão pela qual o casamento entre os dois (governo e magistério) é pecaminoso. Isto é: estar em greve não se coaduna com os sentidos predominantes de missão/vocação, não é apropriado ao professores estar em paralisação, de modo que esse fato conjuga as ações do magistério às do governo que se quer criticar.

O funcionamento do discurso da vocação/missão continuará se materializando na continuidade da sequência quando é apontada a "inclemência" das greves dos professores. Novamente, a falta de clemência, de compaixão são mais alguns componentes semânticos que divergem do discurso de exaltação do professor, que detém em sua construção histórica, como vimos inicialmente, outros sentidos.

A segunda sequência discursiva continua da seguinte forma:

SD2: *[...] Para equacionar esse grave problema é-se necessária a junção de esforços do poder público e de todo o magistério. Infelizmente, hoje, a questão é maior que a mera destinação de recursos para o segmento. Mais verbas e maior inteligência em sua aplicação é condição sine qua non para a correta abordagem do dilema, mas tamanha é a tragédia que algo mais precisa se somar a item material de primeira necessidade. Este*

*algo mais é um **engajamento superior, espiritual, do magistério**, conformando um novo compromisso, tão inovador que seja capaz de vencer os limites do corporativismo. Sem essa união, noves fora nada: Alagoas seguirá vítima da deseducação.*

A materialidade mantém certa linearidade argumentativa ao continuar associando o magistério ao governo, desta feita para apontar o que seria a solução do grave problema educacional vivido por Alagoas: da parte do governo, maior investimento e "maior inteligência em sua aplicação" e, da parte dos professores, "um engajamento superior, espiritual".

Como se pode notar, de forma mais destacada, (re)surge o discurso do magistério missional e vocacional, uma vez que, da memória discursiva, reaparece o caráter espiritual da atividade do professor, arraigado, como já vimos anteriormente, em nossa formação social e no processo de constituição do trabalho docente no Brasil. É o retorno desses sentidos da memória discursiva por meio do interdiscurso que permite o movimento de retorno e atualiza o já-dito.

No polo antagônico a esse engajamento espiritual encontram-se, necessariamente, os movimentos reivindicatórios, as greves. Mais que isso: é a atuação heroica do professor, a despeito das intempéries, dificuldades financeiras e precariedade de trabalho, que possibilitará a superação do "corporativismo" de sua classe e a rejeição.

Desse modo, encontramos a retomada do discurso sobre a missão do professor, constituído na memória discursiva. Essa "ausência presente" que encontramos na materialidade analisada pode ser ilustrada e/ou explicada também da seguinte forma por Marx (2006, p. 203)

> Os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, ligadas e transmitidas pelo passado. A tradição de todas as gerações mortas oprime como um pesadelo o cérebro dos vivos. E justamente quando parecem empenhados em revolucionar-se a si e às coisas, em criar algo que jamais existiu, precisamente nesses períodos de crise revolucionária, os homens conjuram ansiosamente em seu auxílio os espíritos do passado, tomando-lhes emprestado os nomes, os gritos de guerra, as roupagens, a fim de apresentar a nova cena da história do mundo nesse disfarce tradicional e nessa linguagem emprestada.

Dessa forma, no intuito de propor o "novo" para solucionar os problemas da educação no estado, o sujeito traz o "velho" discurso do compromisso com a educação, da missão do professor, o qual foi constituído no percurso histórico da educação no Brasil e renasce.

O mesmo discurso encontra-se materializado nas sequências discursivas do editorial "Além do Corporativismo", do jornal "O Globo". Eis uma delas:

***SD3**: Professores públicos do Rio **voltaram** a paralisar as atividades em sala de aula[...], numa greve pautada, **mais uma vez**, por reivindicações salariais [...] Mobilizar-se por melhoria de vencimentos está entre os direitos assegurados a todos os trabalhadores. Mas **a constância** com que o magistério recorre a greves para pressionar o poder público **a abrir o cofre** leva à inescapável conclusão de que **algo está fora de ordem** em movimentos que, pontualmente, **tomam os alunos como reféns das paralisações**, restringindo-lhes o direito — à educação.*

Debruçando-nos sobre o contexto imediato da formulação desses dizeres, deparamo-nos com o ano de 2013, o qual marca um período difuso de efervescência política no Brasil, com uma série de manifestações de rua convocadas pelas redes sociais na internet e contrárias ao governo da presidente Dilma Rouseff.

Ao mesmo tempo, o editorial se refere à greve dos professores das redes municipal e estadual do Rio de Janeiro, ocorrida no período de agosto a outubro de 2013. Esse movimento reivindicatório foi marcado por episódios renhidos entre os governos carioca e fluminense e os trabalhadores: a retirada à força de professores da câmara municipal, brigas de docentes entre si e com supostos pais de alunos, corte de ponto levado à efeito pela prefeitura, judicialização, audiência de conciliação com o ministro do STF Luiz Fux, etc.

De sua formações ideológica e discursiva o sujeito produz seu dizer e materializa o mesmo discurso que visualizamos nos excertos da "Gazeta de Alagoas". Encontramos aqui uma série de expressões parafrásticas relacionadas à redundância as quais conduzem o leitor ao entendimento de que as greves do magistério são constantes e intercorrentes. Ao mesmo tempo, explicita-se que o objetivo das greves restringe-se unicamente a ganhos financeiros, embora sejam citadas outras pautas.

Na continuidade, lemos uma interessante imagem metafórica de um sequestro, na qual o professor é o sequestrador, os alunos os reféns e o governo a vítima extorquida. Tal cena procura não apenas demonstrar a incompatibilidade da greve com a profissão docente como também associá-la a um crime contra os alunos. Mais uma vez o antagonismo entre as paralisações e a figura do professor é reveladora do discurso o qual estamos desvelando, ou seja, ser professor e estar nas ruas e não na sala de aula não é condizente com a missão.

É do mesmo editorial a próxima sequência discursiva:

SD4: *Lutar, na prática, por melhorias salariais epidérmicas empobrece a agenda do magistério, cujo* ***compromisso com a Educação*** *precisa avançar além do horizonte raso dos interesses corporativos.*

Mais uma vez a memória discursiva é acionada pelo movimento do interdiscurso e traz à tona o pré-construído "compromisso com a educação". Ressoam aí todos os sentidos já cristalizados e amalgamados sobre o papel do docente e sua identidade: o professor "sacerdote", a "professora mãe", o "regenerador", etc. Tal "compromisso" leva, assim como no editorial da "Gazeta de Alagoas", ao inescapável desligamento entre o docente e sua classe, sob pena de incorrer no corporativismo e no egoísmo e contrariar os sentidos já definidos para sua profissão/missão.

Como vimos anteriormente, o engajamento dos professores entre si, melhor dizendo, a compreensão de que compõem uma categoria trabalhadora é algo recente para o magistério brasileira e adveio justamente da ampliação/precarização do seu trabalho. É sabido que os primeiros sindicatos de trabalhadores da educação datam de fins da década de 1980 e que, antes disso, a própria sindicalização de professores era proibida. Outrossim, pelo discurso que estamos evidenciando materializado nos editoriais e arraigado em nossa formação social, a greve será caracterizada, de fato, como atitude egoísta, corporativista e incompatível.

Considerações Finais

Como vimos, os discursos sobre o trabalho docente que circulam nos meios midiáticos recuperam elementos da memória discursiva, onde estão cristalizadas concepções da

docência como "missão" e/ou "vocação". Essas construções discursivas, materializadas na língua, explicitam a formação ideológica dominante, reacionária e reformista desses veículos.

Referências bibliográficas:

Almeida, J S. de. (2006). Mulheres na educação: missão, vocação e destino? a feminização do magistério ao longo do século XX. In J. S. de Almeida, D. Saviani, R. F. Souza, & V. T. Valdemarin, *O legado Educacional do século XX* (2.ª ed.). Campinas, SP: Autores Associados.

Azevedo, F. (1958). *A Cultura Brasileira:* introdução ao estudo da cultura no Brasil. São Paulo, Edições Melhoramentos.

Carneiro, E. de (2008). Análise do Discurso: notas introdutórias (Apêndice). In _____, *O Discurso Fundador do Acre: heroísmo e patriotismo no último oeste*. Dissertação de Mestrado em Letras – Linguagem e Identidade, Departamento de Letras, UFAC, Rio Branco – Ac.

Costa, M. V. (1995). *Trabalho docente e profissionalismo.* Porto Alegre: Sulina.

Courtine, J-J. (1981), Análise do Discurso Político. *Languages,* (62).

Druck, G. (2011). Trabalho, Precarização e Resistências: novos e velhos desafios. *Caderno CRH, Salvador, 24* (n. spe 01), 37-57.

Ferreira, M. C. L. (2005). *O quadro atual da Análise de Discurso no Brasil*. Porto Alegre, Correio da APPOA.

Florêncio, A. M. G., Magalhães, B. R., Cavalcante, M. S. A. O., & Silva Sobrinho, H. F. (2009). *Análise do Discurso:* fundamentos & práticas. Maceió: EDUFAL.

Indursky, F. (2009). *Memória, Interdiscurso: limites e contrastes*. Porto Alegre.

Louro, G. L. (2008). *Gênero, sexualidade e educação*: uma perspectiva pós-estruturalista (2.ª Ed). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.

Lukács, G. (2013). *Para uma ontologia do ser social.* v. II. Tradução de Nélio Schneider, Ivo Tonet e Ronaldo Vielmi Fortes. São Paulo: Boitempo.

Marx, K. (2003). *O 18 brumário de Luiz Bonaparte*. São Paulo: Centauro.

Melo, K. M. S. (2001). *Discurso, consenso e conflito***:** a (re)significação da profissão docente no Brasil**.** Maceió: Edufal.

Orlandi, E. P. (2008). *Discurso e Texto*. Campinas: Pontes.

Pêcheux, M. (1988). *Semântica e discurso***.** Uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi [et al]. Campinas: Editora da Unicamp.

Shigunov Neto, A., & Maciel, L. S. B. (2008). O ensino jesuítico no período colonial. *Educar*, (31), 169-189. Editora UFPR.

Voese, I. (1997). *O movimento dos sem-terra na imprensa*: um exercício de análise de discurso. Ijuí: Ed. UNIJUÍ.

OS EFEITOS DE SENTIDO DO FENÔMENO DA PRÓCLISE NO PORTUGUÊS DO BRASIL

Socorro Viana de Almeida

UEA/AM -Universidade do Estado do Amazonas – Curso de Letras. sviana05@hotmail.com.
Manaus-Amazonas, Brasil.

Resumo:

O presente trabalho ocupa-se de uma reflexão sobre a relação que existe entre Língua e Discurso e, mais especificamente, sobre as razões históricas, sociais e ideológicas que determinam mudanças linguísticas. Para tanto, investigou-se um fator exemplar, ou seja, o funcionamento dos clíticos (precisamente, os diferentes usos da próclise no português do Brasil) e seus respectivos efeitos de sentido. Essa pesquisa foi desenvolvida à luz da Teoria e Metodologia da Análise do Discurso de linha francesa. Dentre os autores que ofereceram subsídios para esta reflexão estão: Michel Pêcheux (1995), Louis Althusser (1985) Michel Foucault (1986), J. J. Courtine (1981), J. Authier (1982), Eni Orlandi (1996) e Solange Gallo (1992): Baseou-se em um corpus constituído de textos com unidade (inscritos no Discurso da Escrita) e de fragmentos (inscritos no Discurso da Oralidade), produzidos na Escola, no segundo caso, ou fora dela, no primeiro caso. Os resultados apontam para os seguintes sentidos: O uso generalizado da próclise longe de constituir-se em um erro, é um fenômeno fortemente determinado no Discurso. É uma marca, uma memória discursiva afetada por um processo de apagamento, mas que emerge trazendo à tona a identidade cultural de um povo. O traço de não-normatividade do uso da próclise materializa o movimento de uma Formação Discursiva (FD1- filiada ao Discurso do colonizador) em direção à Formação discursiva (FD2 – filiada ao Discurso do colonizado). O sistema linguístico do português do Brasil é atravessado por memórias discursivas distintas, a partir das quais o sujeito se constitui. Sendo assim, o fenômeno

linguístico da próclise decorre de implicações profundas de forças histórico-sociais e ideológicas, resultantes do discurso da colonização e seus desdobramentos.

Palavras-chave

Próclise; Discurso da Escrita; Discurso da Oralidade; Formação Discursiva; Filiação Histórica.

Introdução

O presente trabalho ocupa-se de uma reflexão sobre a relação que existe entre *língua* e *discurso* e, mais especificamente, sobre as razões históricas sociais e ideológicas que determinam mudanças linguísticas. Para tanto, investigamos um fator exemplar, ou seja, o funcionamento dos clíticos (especificamente, os diferentes usos da próclise no português do Brasil) e seus respectivos efeitos de sentido. Este trabalho é resultante de minha dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Letras da Universidade Federal do Amazonas (Ufam), sob a orientação da professora doutora Solange Maria Leda Gallo (Universidade do Sul de Santa Catarina –Unisul).

Entendemos que o uso generalizado da próclise no português do Brasil (doravante PB), notadamente o uso não-padrão, não é apenas uma questão de geografia linguística, de prosódia, estilo ou eufonia, mas de efeitos de sentido específicos, sustentados por fatores socioculturais e ideológicos, ligados a uma "língua brasileira" como lugar de exclusão do discurso do colonizador e, ao mesmo tempo, como lugar de homogeneidade de uma "nação" atrás da ideia de Língua Nacional. O uso generalizado da próclise no PB contamina pouco a pouco o Discurso da Escrita (doravante DE) e materializa a mudança social, histórica e ideológica. Ele mostra a infiltração de formas linguísticas próprias do Discurso da Oralidade (Doravante DO) no DE. Essa infiltração, que se dá pouco a pouco, tem o efeito de aproximar esses dois discursos. Muitos outros elementos, não somente os clíticos (mas também a topicalização e outras formas linguísticas), produzem esse mesmo movimento de transformação. Portanto, pretendemos mostrar que há um movimento de resistência (no Discurso) à dominação ideológica, explicada historicamente, e que a forma material dessa resistência é a língua.

2 Discurso – Objeto

Essa pesquisa foi desenvolvida à luz da Teoria e Metodologia da Análise do Discurso de linha francesa. Dentre os autores que ofereceram subsídios para esta reflexão estão: Michel Pêcheux (1995), Louis Althusser (1985) Michel Foucault (1986), J. J. Courtine (1981), J. Authier (1982), Eni Orlandi (1996) e Solange Gallo (1992): Baseou-se em um corpus constituído de textos com unidade (inscritos no Discurso da Escrita) e de fragmentos (inscritos no Discurso da Oralidade), produzidos na Escola, no segundo caso, ou fora dela, no primeiro caso.

a) Cinquenta *textos grafados* coletados por meio de entrevista com alunos de Ensino Fundamental e Médio de Escolas da Rede Pública de Manaus;
b) Cinquenta *textos gravados* recolhidos por meio de entrevista com alunos de Ensino Fundamental e Médio de Escolas da Rede Pública de Manaus (transcritos);
c) Cinquenta *textos grafados* coletados por meio de entrevista com professores de Língua Portuguesa da Rede Pública de Manaus;
d) Cinquenta *textos gravados* recolhidos por meio de entrevista com professores de Língua Portuguesa da Rede Pública de Manaus;
e) Cinco *gravações de noticiários de televisão* – Rede Globo (Fantástico, Jornal Nacional, Globo Repórter) – transcritas;
f) Cinco *gravações de programa de rádio* (Jornal da Manhã – Rádio Difusora do Amazonas) – transcritas;
g) Trinta e cinco textos – *artigos* – *extraídos de jornais* (coletados em jornais de diversos estados);
h) Oito obras literárias: 1 do século XIX; 1 Pré-Modernismo; 2 Modernismo; 1 Pós-Modernismo; 1 contemporânea portuguesa; 1 contemporânea brasileira; 1 contemporânea amazonense.

A análise por razões metodológicas, dividiu-se em duas etapas; na primeira, fizemos uma análise linguística, ou se já, um estudo da organização do texto em termos morfossintáticos, analisando o aspecto formal em relação à colocação pronominal. Na segunda etapa, fizemos, a partir dos resultados obtidos na análise linguística, uma análise discursiva da generalização do uso da próclise (especificamente o uso não-padrão), procurando ver por que a generalização da próclise está acontecendo, em que condições de produção está sendo usada e quais os efeitos de sentido. Na presente perspectiva, a análise discursiva teve como ponto de partida a *ordem do discurso*, i.e., o que o texto organiza em sua discursividade, sua forma material (*não só aquilo que foi dito, mas como foi dito, para quem foi dito e em que condições de produção*). Analisou-se, assim, que movimento de interpretação ocorre nos dois discursos – DE e DO – a partir da colocação pronominal no material (textos) coletado. Pois, entendemos que o que dá conta da diferença entre um uso padrão e outro não padrão da próclise não é a instância da língua, mas a instância do *discurso.* Isso porque ter-se-á a base linguística servindo para o processo discursivo, e será esse processo discursivo que vai ser diferente em determinadas condições de produção. Daí se poder inferir que embora a

língua seja a "*mesma* ", o discurso não é o mesmo, e, por conseguinte, os sentidos também não são os mesmos. Há aí um jogo de diferentes formações discursivas.

Esclarecemos que o trabalho foi realizado com base em uma comparação entre o sistema linguístico do Português europeu (PE) e do Português do Brasil (PB) em relação ao uso dos clíticos. Assim, a análise linguística teve como suporte os padrões clássicos europeus e brasileiros de colocação pronominal, uma vez que, tanto as gramáticas do PE quanto do PB adotam os mesmos padrões de ordem. Entretanto, é fato notável, que essa ordem no PB, especificamente em relação ao uso da próclise, é caracterizada por uma certa instabilidade e/ ou flexibilidade.

A questão norteadora que se coloca de imediato constitui-se, então, em: Quais os efeitos de sentido dos diferentes usos da próclise (exemplarmente o não padrão) no português do Brasil? Em concreto, veremos como desde sempre a língua que hoje falamos é perpassada e/ou atravessada por memórias discursivas distintas, pelo Discurso do colonizador e pelo Discurso do colonizado, a partir das quais o sujeito se constitui. E as diferenças que existem, são ideológicas, da ordem do discurso, dos diferentes lugares sociais que os sujeitos ocupam e significam. É uma questão de posição de sujeito, e não de conteúdo – não é o que se diz, mas como se diz; não é o que foi dito, mas de que posição foi dito. Ou seja, os diferentes usos da próclise no português do Brasil (exemplarmente o não padrão) materializam uma marca de relação de forças e os confrontos aí inerentes estão cristalizados no Discurso da Escrita e no Discurso da Oralidade.

3 Teoria-Método

3.1 Discurso da Escrita (DE) e Discurso da Oralidade (DO)

Para efeito de precisão terminológica, é importante rememorar que os conceitos dessa tipologia discursiva (DE e DO) não são recobertos pela concepção tradicional de Escrita e Oral. Assim, quando nos referimos ao DE e DO, não estamos a falar de textos no sentido material do termo, com uma constituição empírica de começo, meio e fim. Essa caracterização de texto vem historicamente de outras teorias que têm a ver com o linguístico e não com o discursivo. O discursivo ver o DE e DO como Formações Discursiva (FDs), atravessamento de textos e não como lugares textuais representados de forma homogênea.

Ao propor essa tipologia discursiva, a autora produz uma reflexão sobre a diferença entre *grafismo* e *escrita*, isto é, um deslocamento dessas duas categorias. Por isso, *grafia* e *escrita* aqui não se confundem. A *grafia* está relacionada à produção de palavras, sílabas, letras, etc. E a *escrita* ao processo de fechamento do sentido dos textos que podem ser *grafados* ou *oralizados*. A *escrita* trabalha sobre a *grafia* dando a ela limites e sentido. Sem essa sustentação a *grafia* seria um jogo de traços sem limites e sem sentidos. Mas o Grafismo não é a única via da *escrita*. Existem rituais, mitos, juramentos, consagrações e tantas outras formas de escritura oral. O que vale notar é que essa tipologia discursiva tem como característica básica o fato de o texto ser caracterizado pelo seu funcionamento, independente de ele ter sido produzido oralmente ou graficamente. Assim, discursivamente, não é *grafia* ou a *oralização* que determina uma produção *escrita* ou uma produção *oral*, mas sua inscrição no processo discursivo de legitimação, de unicidade, de desambiguização.

A **Teoria da Análise do Discurso** (doravante AD) ou **Semântica Discursiva** permite que ultrapassemos o nível fisiológico que sustenta a diferenciação oralidade/escrita, baseada no princípio de que a escrita é uma manifestação gráfica e a oralidade, uma manifestação do aparelho fonador. Segundo os trabalhos de Solange Gallo (1992) (especialmente em Discurso da Escrita e Ensino), podemos considerar dois discursos distintos, o **Discurso da Oralidade** (doravante DO) e o **Discurso da Escrita** (doravante DE), sendo possível que produções fonéticas ou gráficas se inscrevam em um ou outro indistintamente. O que caracteriza a diferença das produções que se inscrevem no DO e no DE não é sua realização fisiológica, mas sim a legitimação da produção que no DE desembocará no texto "fecho" e na produção do efeito Autor/Leitor, o que não acontece nas produções inscritas no DO. Faz-se necessário conhecer, sob o ponto de vista da AD, os elementos que compõem o interdiscurso (espaço da materialidade histórica)[206], onde estão inscritos o Discurso da Escrita e o Discurso da Oralidade. Vejamos a seguir:

[206] Pêcheux (1995, p. 162) denomina de *interdiscurso* "todo complexo com dominante das formações discursivas". Orlandi (1993, p. 89-90) acresce: "o interdiscurso é o conjunto do dizível, histórica e lingüísticamente definido [...] se apresenta como séries de formulações distintas e dispersas que formam em seu conjunto o *domínio da memória*". Podemos dizer que o *interdiscurso* é o espaço da materialidade histórica que se materializa no fio da formulação horizontal do dizer (intradiscurso) e tem um efeito (criado pela ideologia) de que o sentido nasce ali. Isso leva o sujeito a uma relação de automatização dos sentidos, na ilusão de que é a origem de seu próprio discurso.

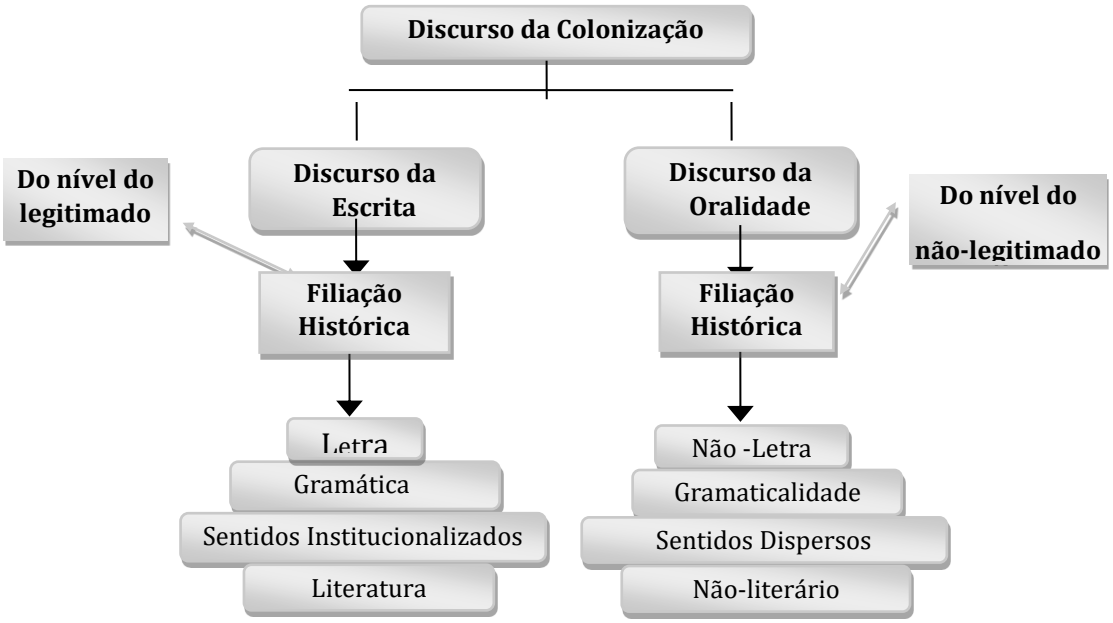


Figura 1: Elementos que compõem o interdiscurso
Fonte: a autora

No Discurso da Oralidade temos produções de textos *oralizados* e *grafados*, ou seja, textos oralizados inscritos predominantemente na filiação histórica do DO (Não-Letra, Gramaticalidade, Sentidos Dispersos e Não- Literário), ao mesmo tempo em que podemos ter produções *grafadas* que não são filiadas ao DO, predominantemente. No DE, temos produções de textos grafados e *oralizados*, isto é, *textos grafados* com toda a forma de uma escritura, textos acabados, fechados, assim como podemos ter produções *não grafadas*, mas igualmente inscritas predominantemente em uma filiação histórica do DE (Letra, Gramática Normativa, Sentidos Institucionalizados e Literatura). A esse respeito, Pêcheux explica: "[...] todo discurso é o índice potencial de uma agitação nas filiações sócio históricas de identificação" (1990, p. 56). E as filiações históricas são sempre "[...] tomadas em redes de memória, dando lugar a filiações identificadoras e não aprendizagens por interação: a transferência não é uma 'interação', e as filiações históricas nas quais se inscrevem os indivíduos não são 'máquinas de aprender'" (1990, p. 54).

Dessa forma, o que se configurou como parâmetro para desenvolvermos esta pesquisa, e através da qual mostramos a diferenciação entre um determinado uso da próclise e outro, foi a distinção entre Discurso da Escrita e Discurso da Oralidade, tal como definido por Gallo (1992, p. 27). É sob essa perspectiva discursiva que o fenômeno da próclise será posto em questão, respectivamente, em termos de **Discurso da Escrita** e **Discurso da Oralidade**.

3.2 Das condições de produção do Discurso da Escrita e do Discurso da Oralidade

Ao analisar o processo histórico de colonização do Brasil, percebemos que desde sempre a língua que hoje falamos é perpassada e/ ou atravessada pelo Discurso do colonizador e pelo Discurso do colonizado. Esse olhar retrospectivo viabilizou, por um lado, entender dentro desse contexto os fatores históricos responsáveis pelos desdobramentos dessas duas Formações Discursivas no decorrer da história. E, por outro, visualizar como se encontram cristalizadas hoje essas duas memórias discursivas.

O sistema linguístico do Brasil tem se configurado em uma relação de práticas discursivas dominantes e dominadas, filiadas a diferentes formações discursivas. Temos, de um lado, uma prática discursiva dominante que tem como objetivo cristalizar a língua dominante (o discurso do colonizador), e de outro, de modo análogo, uma prática discursiva dominada (o discurso do colonizado), que é materializada pelas línguas indígenas dominadas e seus desdobramentos históricos. Assim, o DO se inscreve (tem uma filiação histórica) no discurso do colonizado, já que reproduz o funcionamento de uma língua indígena não-legítima em oposição ao DE. A colonização (formação imaginária) ficou cristalizada em discurso (formação discursiva), já que as figuras do colonizador e colonizado não mais existem, no entanto, esse movimento de relação de poder e dominação de uma língua sobre a outra, não se apagou, continua em funcionamento através do que chamamos aqui de Discurso da Escrita e Discurso da Oralidade. Esses espaços discursivos se entrecruzam e atravessam o sistema linguístico do PB. E é na conjunção dessa relação que ele se constitui. Daí podermos afirmar que os textos inscritos no DE têm um efeito de sentido ("único", 'desambiguizado") e os textos que se inscrevem no DO, ao contrário, têm um efeito de sentido ilegítimo (múltiplos, inacabados). O DE é do nível do legitimado enquanto o DO do nível do não-legitimado. Segundo Gallo (1994.p.26) um e outro (De

E do) são produtos de um processo histórico e ideológico e a legitimidade da Norma é um efeito ideológico.

Para Orlandi (1994, p. 35), o que temos no sistema linguístico do Brasil são distintos sistemas simbólicos (o do Brasil e do de Portugal) com distintas histórias (linguísticas) mas aparentando a mesma materialidade empírica. Daí os equívocos. A observância da (mesma) materialidade empírica não deixa ver, (desconhece) a distinta materialidade histórica. Ou seja, o sistema linguístico do PB é constituído por um espaço discursivo de embate entre duas memórias discursivas (DE e DO), revelam Formações Discursivas distintas que, por sua vez, remetem a diferenças sócio históricas. Veja-se no esquema a seguir que se apresenta, essas duas práticas discursivas interpenetradas:

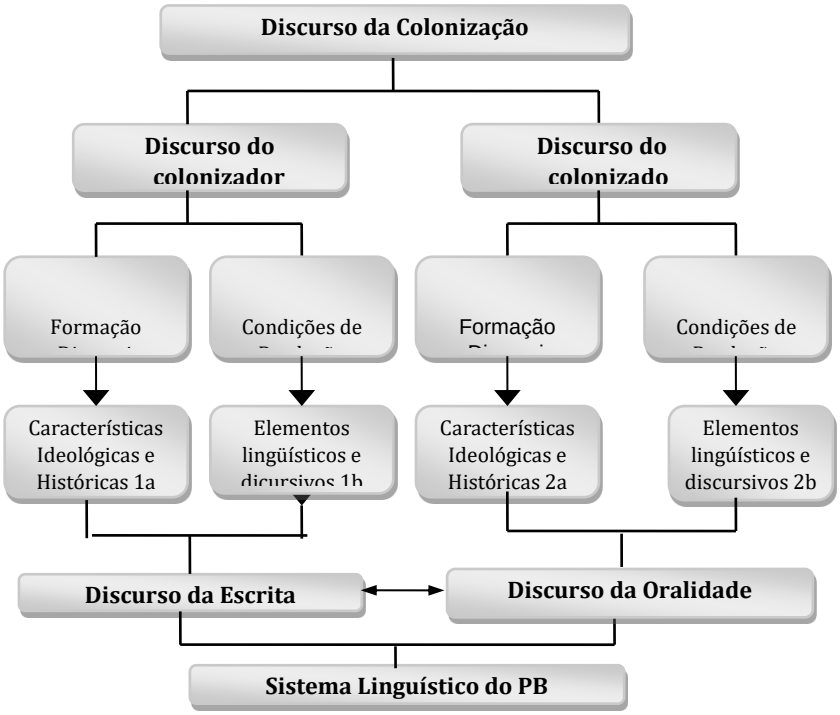


Figura 2: Práticas discursivas (DE e DO) interpenetradas
Fonte: a autora

Ainda para Orlandi, a relação entre esses dois discursos no sistema linguístico do Brasil dá-se da seguinte maneira: Discursivamente é possível vislumbrar esse jogo

de prestidigitação pelo qual no mesmo lugar há uma presença dupla, de pelo menos dois discursos distintos, efeitos de uma clivagem de duas histórias na relação com a língua portuguesa: a de Portugal e a do Brasil. Nós, brasileiros, ao falarmos o português estamos sempre nesse ponto de disjunção obrigada. A nossa língua significa em uma filiação de memória heterogênea. Essas línguas se filiam a interdiscursividades distintas como se fossem uma só. Esse efeito de homogeneidade é o efeito da história da colonização (1994, p. 31).

A colonização e os confrontos aí inerentes estão cristalizados nesses dois Discursos (DE e DO) em um movimento contraditório permanente, e as diferenças produzidas por essas diferentes Formações Discursivas acabam sendo tratadas nos termos de certo e errado, segundo uma norma de uso materializada em Gramáticas Normativas. A Gramática normativa, enquanto "guardiã' da língua, reduz-se a um inventário de interditados. Ao selecionar os "dizeres" do sistema linguístico de uma sociedade, a gramática cria os pares correto/incorreto, certo/errado, aceitável/inaceitável e garante, perpetuamente, através da escola, a reprodução do discurso da colonização. Esse fenômeno funcional no sistema linguístico do português do Brasil, dá lugar a uma nova posição-sujeito que configura um outro discurso, uma outra memória discursiva. Depreende-se daí que o PB se filia a diferentes memórias discursivas. No entanto, a ideologia dominante nos faz crer na "evidência" de um sistema linguístico homogêneo, produzindo um efeito de sentido de homogeneidade. Essa ilusão de homogeneidade é produzida pelo discurso da colonização para assegurar a sua própria existência, excluindo do DE tudo aquilo que não segue suas normas, isto é, todas diferenças e heterogeneidades linguísticas são apagadas atrás da ideia de Língua Nacional. Como bem coloca Gallo (1996, p. 101), temos uma língua materna de uma *Mãe Outra*. O português se instituiu como Língua Nacional quando a nossa língua materna não é o português. Ele primeiramente se impôs como Língua Nacional e aos poucos foi se tornando língua materna. Nós não escolhemos uma brasilidade materializada no idioma português, isso foi imposto para todos os brasileiros. Evidentemente que isso tem uma história, há uma ideologia atrás dessa convenção. Assume-se essa língua como materna antes mesmo de se dominar o código escrito. É uma questão de ser ou não-ser. Se se quiser ser brasileiro e não índio, deve-se dizer que a sua língua materna é a portuguesa; isso se constitui como um pré-requisito básico para ser brasileiro e não índio. O que se coloca como parâmetro para

o índio se configurar em brasileiro é um lugar, uma posição de sujeito, não o domínio de um código. Trata-se de um processo de identificação para ser brasileiro e alcançar status (afirmação social) e, aos poucos o código vai sendo 'aceito", mas só vai sendo "aceito" à medida que a posição do sujeito se instaura.

Orlandi comunga com esta ideia: não se pode negar que o modo histórico de o sujeito se constituir em brasileiro tem efeitos que se refletem na própria língua. [...] joga em "nossa" língua um fundo falso em que o "mesmo" abriga, no entanto um "outro"", um "diferente" histórico que o constitui embora na aparência da "mesmidade": o português-brasileiro e o português-português se recobrem como se fossem a mesma língua, mas não são: Produzem discursos distintos. Significam diferentemente (1994, p. 31).

5 Análise – Resultados

Pelos resultados, como gráfico 1, verifica-se que há uma transformação na estrutura da língua, aqui ilustrada pela generalização da próclise, que ocorre em proporções quase idênticas: para norma (58,8%) e para não norma (41,2%) no DE (oralizado) para norma (61,7%) e para não norma (38,3%) no DO (grafado).

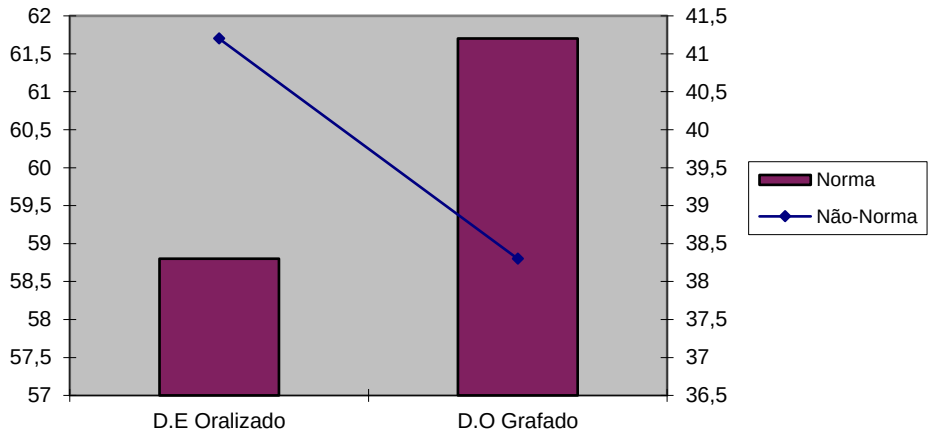


Gráfico 1- Ocorrências de formas normativas (escrita) e não-normativas (grafismo)
Fonte: a autora

Observa-se que a infiltração de formas "não normativas" passa a ser pouco a pouco legitimada no DE, materializada no PB, embora haja uma instância menos afetada (o DE grafado) por esse fenômeno. Por intermédio da análise, nota-se ainda, que a obediência às prescrições da GN não garante uma produção legítima, assim como a sua não observância não define uma produção não legítima do ponto de vista

discursivo. O que nos mostra que a questão da legitimidade é definida no Discurso e não no sistema linguístico.

Entende-se que os traços de não normatividade do uso da próclise materializam, como já dito, o movimento de uma FD1 (filiada ao discurso do colonizador) em direção à FD2 (filiada ao discurso do colonizado).Assim, o fato de ter-se encontrado uma percentagem parecida no caso de usos não normativos de *corpus* da próclise, tanto no DE oralizado quanto no DO grafado, mostra que esse fenômeno tende a infiltrar-se cada vez mais no DE transformando-o em sua materialidade linguística.

Há um maior percentual no uso da próclise 5.166. A ocorrência de ênclise foi percentualmente mais baixa 3.849 e, finalmente a mesóclise com 17. A mesóclise é praticamente apagada em detrimento do uso da próclise e ênclise. Pelas percentagens, percebemos que o DE enquanto oralizado e o DO enquanto grafia que condensam mesmo a contradição, ou seja, aquilo que é ênclise passa mais para próclise nesses casos e, portanto, a percentagem de não-norma em próclise aqui é maior do que nos outros casos. Segundo os dados, somente a última instância (a mais resistente), ou seja, a do DE grafado, ainda não demonstra uma mudança consistente. Ou melhor, os resultados mostram que as produções oralizadas do DE, assim como o Grafismo (DO-G) marcam um lugar de conflito entre o DE e o DO. O Grafismo, no DO, é o lugar intermediário de materialização do confronto entre Oralidade e Escrita.

(a) Enunciados inscritos no uso da próclise padrão (FD1 – filiada ao Discurso do colonizado

(1a) *"Uma de minhas experiências que mais <u>me</u> gratificou*, foi um fato ocorrido em sala de aula [...]" (EOG, nº 20, aluno, 1996).

(1b) "[...] *na verdade o tema não <u>se</u> resumia só em Malária* [...]" (EOG, nº 47, aluno).

(1c) "No 1º bimestre meus alunos fizeram um seminário sobre o Romantismo no Brasil. Todos os trabalhos foram bons, *mas* [...]" (EOG, nº 25, professor, 1996).

(1d) "*O caso que me fez ficar gratificado*, foi um trabalho tipo debate que eu fiz

(b) Enunciados inscritos no uso da próclise não padrão (FD2 – filiada ao Discurso do colonizado

(2a) "*Me aperfeiçoei no assunto*; falamos sobre a reprodução humana "Embriologia" e foi gratificante [...]" (EOG, nº 15, aluno, 1996).

(2b) "Por fim o discurso foi válido, *me deu mais segurança e confiança em mim mesmo"* (EOG, nº 34, aluno, 1996).

(2c) "*Me senti gratificada quando recebemos o comunicado que duas poesias haviam sido escolhidas* [...]" (EOG, nº 17, professor, 1996).

(2d) "A aluna, (sic) reconheceu o seu erro e no final do ano de 1995, *me presenteou pedindo desculpas por aquela situação passada no início do ano de 1995"* (EOG, nº

Para entender o confronto entre essas duas formas discursivas (DE e DO), precisamos recordar, mais uma vez, que isso não significa que existe um discurso da Oralidade que se opõe a um Discurso da Escrita homogêneo. O que se tem são atravessamentos de FDs (FD1 e FD2), nos quais esses discursos se inscrevem. Considerando-se em conjunto os exemplos anteriormente referidos, percebe-se que os enunciados inscritos na FD1 diferem dos enunciados inscritos na FD2. Ou melhor, os enunciados inscritos na FD2 contrariam as regras prescritas pela GN em relação à colocação dos clíticos. Discursivamente, os alunos/professores que se inscrevem na FD1 são sujeitos muito mais próximos de um saber escolar, ou seja, de um discurso legítimo (DE), enquanto que os alunos/professores que se inscrevem na FD2 são sujeitos ligados a uma formação gramatical cuja tendência oral coloca-se mais fortemente.

Note-se, contudo, que, em geral, quando isso acontece no âmbito escolar, trabalha-se com o equívoco de que os sentidos desses enunciados são os mesmos, mas não são. Tais dizeres têm relação, mas essa relação é mais complexa do que parece ser, uma vez que os sentidos não são os mesmos, mas ficam parecendo como se fossem. Creio que se tem aí na cadeia desses enunciados um efeito metafórico (deslizamento de sentido), um jogo entre *paráfrase* (o mesmo) e *polissemia* (o diferente) na linguagem.

Ao se considerar esse conjunto de enunciados comparativamente, pode-se constatar, a partir dos exemplos apresentados, que quando um aluno (ou mesmo um professor, como igualmente se constata nos exemplos 2c, 2d) produz enunciados como 2a, 2b, está inscrevendo o seu dizer em uma formação discursiva que é diferente da formação discursiva na qual ele se inscreve quando produz enunciados como os 1a,

1b, 1c e 1d. Portanto, o que se depreende é que eles se constituem em discursos diversos e são produtos de Condições de Produção diferentes. Isto é, são enunciados que derivam de formações discursivas inscritas em filiações históricas distintas.

A importância desses resultados cresce quando se percebe que, paralelamente ao uso da próclise de acordo com o que é prescrito pela GN, emerge um outro uso (não padrão), que cresce quase na mesma medida que o primeiro. Tais resultados demonstraram, ainda, um outro uso do clítico que, embora pouco representativo dentro do total de ocorrências de clíticos (pois aparece sorrateiramente), não pode ser desprezado, haja vista mostrar-se revelador em relação aos demais usos. Nota-se no decorrer da análise do *corpus* (das entrevistas grafadas e gravadas com professores e alunos) um uso do clítico em posição concomitantemente pré e pós-verbal. É preciso dizer que o "sujeito falante" que faz uso desse dizer ocupa uma posição ambígua entre o Discurso da Escrita e o Discurso da Oralidade.

(a) Alunos: Discurso Oralizado – grafado

(1) "Faz 2 ou 3 anos que terminei de ler um livro [...] esse maravilhoso livro **se** chama-**se** o livro de mormon, (sic) um grande tesouro inestimável". (EOG, nº 38, 1996).

(2) "[...] meu professor de literatura propôs a turma toda que **se** dividi-**se** em grupos e transforma-se (sic) em peças artísticas obras literárias[...]" (EOG, nº 5, 1996).

(3) "Em 1994 na 8ª série eu fiz um trabalho de matemática [...] mais (sic) eu pensava que meu trabalho estava certo. Mas tava errado [...] e perguntei ao profº se era justo ele ter-me dado uma nota 5.0 e **me** respondeu-**lhe** que sabia que tinha me esforçado de fazer sozinhar (sic)" (EOG, nº 37, 1996).

(4) "Trabalho gratificante que já realizei foi a Feira de ciências da Escola

(b) Professores: Discurso oralizado – grafado

(1) “[...] foi um trabalho ótimo para mim, cada dia mais **se** torna-**se** bonito o trabalho de ensino e aprendizagem com os seres humanos”. (EOG, nº 07, 1996).

(2) “[...] a medida que terminava o texto **o** traziam-**no** para que eu o corrigisse [...]” (EOG, nº 14, 1996).

(3) “[...] existem muitos fatores que levam às vezes o profissional ligado a área de ensino a **se** desgostar-**se** da profissão [...]” (EOG, nº 32, 1996).

Como se nota as formações discursivas materializam as formações ideológicas presentes numa dada formação social. O sujeito, ao construir seu dizer, inscreve-se em uma ou várias formações discursivas para que tenha sentido. Isso significa que “normalmente” ele constrói o seu discurso a partir de sua inserção na formação discursiva dominante. Esse é um processo ideológico para que ele tenha uma identidade. A exemplo da análise aqui desenvolvida, pode-se afirmar que a realidade impõe ao sujeito colonizado (S2) a memória do dizer do colonizador (S1), fazendo com que esse S2 reproduza o discurso do S1. Nessa direção, entende-se que, ao interpretar, o sujeito já vem carregado da memória (da filiação histórica) do colonizador, entretanto o efeito ideológico apaga esse gesto de interpretação e o sentido aparece como “já-lá”. Para Brandão (1996, p. 75, grifo nosso):

> [...] toda FD, no universo do gramaticalmente dizível, circunscreve a zona do dizível legítimo definindo o conjunto de enunciados possíveis de serem atualizados em uma dada enunciação a partir de um lugar determinado. Ao fazer isto, ela circunscreve também uma zona do não-dizível, definindo o conjunto dos enunciados que devem ficar ausentes do seu espaço discursivo; delimita dessa forma, o território do Outro que lhe é incompatível**, excluindo-o** do seu dizer.

Sobre esse aspecto, Jaqueline Authier (1982, p. 60) afirma que “todo dizer tem necessariamente em si a presença do outro”. Ou seja, todo discurso se situa em relação a discursos pré-existentes. Orlandi comunga com essa tese e afirma que “a AD pode ser concebida como um programa de leitura particular: a que vê em todo texto a presença de um outro texto necessariamente excluído, mas que o constitui” (1992, p. 180). Pelo exposto, conclui-se que, no universo discursivo, a constituição do sentido se

dá por meio da relação do Outro (que é o espaço da materialidade histórica, concebido sob a forma do interdiscurso) com o outro (interlocutor).

À vista disso, verifica-se que se um discurso se encontra sempre atravessado por outros discursos, é evidente que esse espaço se constitui um lugar de conflito, confronto ideológico, em que um discurso pode aceitar ou dominar o outro. Assim, quando se afirma que os exemplos precedentes colocam-se de forma diversa, quer-se mostrar que na relação interdiscursiva do discurso do S1 com o discurso do S2, há um discurso que é rejeitado, exluído, silenciado. Via de regra, esse discurso é o do colonizado (S2). Contudo é preciso frisar que isso não exclui a possibilidade de esse discurso silenciado retornar no discurso do colonizador (S1). Segundo Orlandi (1996, p. 125), "a memória inscreve o discurso em filiações e o sentido que as representa está sempre sujeito a deslocamentos". A par disso, pode-se dizer que esse processo de dominação ideológica não funciona tão bem assim, já que todo discurso é um deslocamento na rede de filiações. Sendo assim, o sentido é sempre sujeito ao equívoco.

Considerações finais

Tendo em vista os resultados, pode-se fazer as seguintes considerações finais:

- O traço de não-normatividade do uso da próclise materializa o movimento de uma Formação Discursiva (FD1- filiada ao Discurso do colonizador) em direção à Formação discursiva (FD2 – filiada ao Discurso do colonizado). O sistema linguístico do português do Brasil é atravessado por memórias discursivas distintas, a partir das quais o sujeito se constitui. Sendo assim, o fenômeno linguístico da próclise decorre de implicações profundas de forças histórico-sociais e ideológicas, resultantes do discurso da colonização e seus desdobramentos.
- Através do conceito de FD, conclui-se que a "tendência oral" (notadamente os diferentes usos da próclise) manifestada nas produções dos alunos, não representa mera transcrição da oralidade, mas um lugar de exclusão e resistência (no discurso) à imposição de um padrão linguístico que historicamente não inclui os brasileiros. O uso generalizado da próclise, no nosso ponto de vista, longe de constituir-se em um "erro", é um fenômeno fortemente determinado no discurso. Ou seja, esse uso não é um "erro", uma

deficiência, é um lugar de sujeito, o seu lugar de sujeito. É uma marca, uma memória discursiva afetada por um processo de apagamento, mas que emerge trazendo à tona a identidade cultural de um povo. Isso pode ser compreendido da seguinte maneira: a AD vê em cada uso linguístico uma marca de posição de sujeito. É do uso que o sujeito faz da linguagem que se pode abstrair a sua posição na sociedade.

- A ainda; verifica-se que marcas do DO (como o uso não padrão da próclise infiltram-se no DE, criando um efeito de sentido em que *grafia* (transcrição da oralidade) e *escrita* se correspondem. No entanto, sabemos que nunca se vai escrever como se fala, sempre haverá uma separação entre *grafia* e *escrita*. Pode-se até infiltrar elementos do DO no DE e pode-se até legitimá-los (neutralizando-os), entretanto esses elementos vão estar sempre se reinstalando em outro lugar. Sempre vai haver um processo de exclusão e de resistência, por mais que troquemos os personagens que ocupam essas posições. De tal modo que sempre haverá posições- sujeito próprias do DE, e essa diferença entre *grafia* e Escrita vai estar sempre se colocando de uma outra maneira, em outro lugar; A *escrita* vai representar sempre um lugar social histórico e ideológico e a *oralidade*, outro. O poder do colonizador transfere-se para o colonizado que passa a ocupar essa posição, mas será sempre um colonizado específico, não todos os colonizados, e assim por diante.

Está-se, pois, convencido de que esses pontos de diferença do uso da próclise não norma em detrimento da próclise-norma, são pontos de deriva. O sujeito "se descola de sentidos que o repetem e se desloca por onde o sem-sentido pode fazer sentido" (Orlandi, 1996, p. 125). Ao ser impedido de significar em determinada região discursiva, o sujeito desloca-se para uma outra e ressignifica-se diferentemente. Por isso, reconhece-se aqui que quando o aluno significa diferentemente, ele está pondo em jogo sentidos de outra formação discursiva que se traduz em diferentes posições-sujeito. Nesse caso, quando o aluno faz uso da próclise não padrão (FD2), ele está se significando de outra maneira em relação àquilo que está dizendo, está se identificando em outra fala.

Na medida em que o fenômeno observado é usado, não obedecendo o padrão eleito pela GN, faz entrever diferentes Formações Discursivas que se constituem numa

relação de confronto ideológico: que "x" se disse para não dizer "y"? Como esse "y" silenciado acaba por significar ao longo das diferentes falas e de seus apagamentos? Mas, se de um lado o silêncio serve para por em funcionamento o apagamento de sentidos, ele serve também para produzir resistência. O sujeito intervém no jogo da memória e emerge um outro discurso, que não é o discurso da descoberta, do colonizador, que reduz o discurso do colonizado ao mesmo. É um outro discurso que mostra que há outros discursos.

Posto isso, pretende-se com este trabalho não somente provocar a reflexão sobre a relação de práticas discursivas dominantes e dominadas, que se entrecruzam no sistema linguístico do Brasil, gerando uma relação de poder e dominação de uma língua sobre a outra, mas, também, contribuir tanto no nível escolar quanto acadêmico para o entendimento de que esse fenômeno linguístico decorre de implicações profundas de forças histórico-sociais e ideológicas, bem como fundamentar cada vez mais o compromisso com as transformações da prática docente no ensino da Língua Materna, mostrando que os diferentes usos da próclise (exemplarmente o não padrão), longe de se constituir como "erro", é um fenômeno fortemente determinado no discurso; diria, mesmo, da luta pela legitimidade de diferentes sentidos. Tais dizeres têm relação, mas essa relação é mais complexa do que parece ser, uma vez que os sentidos não são os mesmos, mas ficam parecendo como se fossem. Essa relação entre o eu e o "outro" é tensa. São duas memórias discursivas (aqui representadas pelo DE e DO) que revelam formações discursivas distintas, as quais por sua vez, remetem a diferenças sócio-históricas.

Referências bibliográficas:

1. **Obras gerais (OG)**

Authier, J. (1982). Hétérogénéité montrée et hétérogénéité constitutive: éléments pour une approche de l'autre dans le discours. *Université de Paris VIII*, (26).

Brandão, H. N. (1996). *Introdução à análise do discurso*. Campinas: Editora da Unicamp.

Courtine. J. J. (1981). Anályse du discours politique. *Em Langages*, (62).

Foucault, M. (1986). *A Arqueologia do Saber*. Tradução: Luiz Felipe Baeta Neves. Petrópolis: Vozes.

Gallo, S. L. (1992). *Discurso da Escrita e do Ensino*. Campinas: Unicamp.

_____. (1994). *Texto*: como apre (e) nder essa matéria? Tese (Doutorado). Campinas, Unicamp.

_____. (1996). O Ensino da Língua "Materna" no Brasil do Século XIX: A Mãe Outra. In E. Guimarães & E. P. Orlandi (Orgs.), *Língua e cidadania:* o português no Brasil (pp- 101-105). Campinas: Pontes. (História das ideias Linguísticas).

Orlandi, E. P. (1996). I*nterpretação; autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*.

Pêcheux, M. (1995). *Semântica e Discurso* [1975]: Uma Crítica a Afirmação do Óbvio.

2. **Obras literárias (OL)**

Aragão, A. (1996). *Tigre no Espelho*. 3. ed. Manaus: Editora da Universidade do Amazonas.

Andrade, M. de (1981). *Macunaíma o herói sem nenhum caráter* (18.ª ed.). São Paulo: Martins.

Barreto, L. (1984). *Triste fim de Policarpo Quaresma*. São Paulo: Ed. Moderna, (Clássicos da literatura brasileira).

Ferreira, V. (1971). *Manhã Submersa*. 521. ed., n. 1638. Impressão, oficinas de P.E.A (Coleção "Livros de Bolso Europa-América").

Ladeira, J. et al. (1991). *Contos Brasileiros Contemporâneos*. São Paulo: Moderna, Coleção Travessias).

Machado, D. (1992). *Os Ratos* (12.ª ed.). São Paulo: Ática.

Nicola, J. D., & Infante, U. (1995). *Análise e Interpretação de Poesia*. São Paulo: Scipione.

Queiroz, R. (1982). *As Três Marias*. São Paulo: Abril Cultural. Editor: Victor Civita, (Grandes Sucessos).

Silva, J. M. P. (1984). *Plutarco brasileiro II.* Rio de Janeiro. Em casa dos editores: Eduardo e Henrique Laermmert.

O MUSEU E “A CHAMA DA LÍNGUA” EM DISCUSSÃO

Suhaila Mehanna Schon [207]

UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro Oeste - Programa de Pós-Graduação em Letras. su_mehanna@hotmail.com. Guarapuava, Brasil.

Maria Cleci Venturini[208]

UNICENTRO - Universidade Estadual do Centro Oeste - Programa de Pós-Graduação em Letras e FLUC – Faculdade de Letras de Coimbra. mariacleciventurini@gmail.com. Guarapuava, Brasil / Coimbra, Portugal.

[207] Mestranda em Letras, Programa de Pós-graduação em Letras, da UNICENTRO, Campus Santa Cruz. Professora da Rede Pública Estadual do Paraná.

[208] Professora associada da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná – UNICENTRO e Bolsista Capes, Processo BEX 0460/16-3, acordo Araucária/Capes, edital 017/2015. Estágio Sênior sob a supervisão do Profº Dr. Fernando Catroga, Universidade de Coimbra.

Resumo:

Objetivamos sublinhar o museu como lugar que 'guarda' memórias, centrando-se no passado, interpretado pelo presente e que encaminha para um devir. Para isso, colocamos em suspenso o "museu" como o lugar da língua. Essa problematização deve-se a um dos focos/funcionamentos do museu que é o de ser o lugar do 'já vivido' e do 'já significado', ligado a instituições, responsáveis pelo 'gerenciamento' e pela interpretação/significação do objeto histórico. A nossa filiação à Análise de Discurso, como instância da interpretação, demanda desnaturalizar o Museu, especialmente, o 'museu da língua', fazendo eco ao questionamento "a língua tem museu?" e à afirmação "a língua que nos une é a língua que nos separa". Esses efeitos de sentidos ressoam pelo documentário "A chama da língua", que faz parte da "A Língua tem Museu E-ladis USP, Ribeirão Preto", inscrito no projeto "Museu vivo da Língua Portuguesa", coordenado por Lucília Maria Abrahão Sousa. No documentário, vozes anônimas e de pesquisadores conhecidos, 'falam' da língua e da relação língua/museu, a partir de diferentes posições-sujeitos, interferindo na concepção de língua, tendo em vista as correntes linguísticas que sustentam/ancoram os campos disciplinares a que os pesquisadores se filiam. A questão que nos mobiliza e impulsiona é: Como a língua sempre em movimento e em transformação, "conforma-se" a sujeitos e a ideologias e cabe no museu?

Palavras-chave

língua; história; memória; discurso; museu.

1. **Questionamentos e afirmações**

Iniciamos esse texto, com a contradição estabelecida entre língua e museu, especialmente, quando se concebe o museu como lugar de memória, atuando na manutenção do que precisa/deve ser salvaguardado do esquecimento ou se encontra perigosamente à margem das práticas sociais constitutivas da formação social de um lado e, de outro, a língua, como inerente aos sujeitos, estando, por isso, em contínuo movimento.

Quando nos referimos a Museu como lugares de memória, vemos que esses espaços, sinalizam para a necessidade de as memórias serem protegidas/mostradas/preservadas para continuarem a existir e a instaurar efeitos de sentidos. Assim, a concepção mais corrente de museu faz referência a espaços ligados ao já-vivido e ao já significado, relacionadas segundo Catroga (1998, p. 20), à ordem do saber, em que ressoa a organização e a catalogação. Essa definição de museu e o fato dele guardar uma língua, é que motivam as discussões propostas nesse espaço e no documentário "A chama da Língua", os quais nos propomos a analisar.

A nossa filiação à Análise de Discurso, como disciplina de interpretação, demanda a desnaturalização do sentido fechado e saturado de Museu, especialmente, o 'Museu da Língua'. A ancoragem para essa desnaturalização vem dos questionamentos realizados por pesquisadores que "falam" no documentário "A chama da língua", e reiteradamente perguntam: se "a língua tem museu." Além do questionamento, faz eco à afirmação "a língua que nos une é a língua que nos diferencia", podendo sustentar por esses enunciados o ressoar da tese de doutorado de José Simão Silva Sobrinho (2011), instaurando redes parafrásticas com o enunciado "a língua é o que nos une[209]" e, também com a afirmação de Baldini (2013), publicado na Revista Letras, UFSM, quando assevera: "o que une é aquilo que nos separa".

Pelos enunciados de Silva Sobrinho (2011) e de Baldini (2013) ressoam discursos *sobre* a língua e, o funcionamento de um discurso *de*, como uma memória que ancora e sustenta o discurso em circulação no museu e *sobre*[210] o museu. Esse

[209] Parte do título de sua tese defendida, em 2011, na Unicamp, sob a orientação de Eni Orlandi.

[210] O discurso *de* (memória) e o discurso *sobre* (atualidade) referem ao funcionamento da memória, trabalhados por Venturini (2009, 2015), sustentando que a memória ancora o discurso sobre, no discurso em circulação, fazendo sentido.

discurso *de* instaura redes parafrásticas na significação da língua, como aquela que nos une e que nos separa e como a que nos une e nos diferencia. O documentário "A chama da língua" faz parte de um documentário maior: "A Língua tem Museu", E-ladis USP, Ribeirão Preto e inscreve-se no projeto "Museu vivo da Língua Portuguesa", coordenado por Lucília Maria Abrahão Sousa. Nesse documentário, a questão: "A língua tem museu?" e a afirmação, "A língua que nos une é a língua que nos diferencia", instaura a coerência, dentro da incoerência das falas desencontradas, que dão visibilidade à contradição do que é, mas também do que não é a língua; na construção da diferença, a língua como "não todo", de que fala Milner (1987) e a língua entre dois 'reais': o da língua e o da história, preconizados por Gadet e Pêcheux (2004).

Na perspectiva discursiva, os 'saberes' *sobre* o museu vem de outros lugares e de outros domínios, destacando-se o da história, o da antropologia, o da museologia e o da arquivologia, podendo-se dizer, que é um lugar de memória, ponto nodal para o trabalho realizado por Venturini (2016) no projeto "Museus, arquivos: lugares de memória no/do espaço urbano". Venturini (2009, p. 40), desloca a noção lugar de memória de Pierre Nora (1992), tendo em vista o funcionamento da AD no entremeio de disciplinas e de saberes, significando o lugar de memória "como dispositivo que organiza a repetição [...] e também os esquecimentos, o entre a língua e a história que se realiza o encontro de uma memória e uma atualidade, constituindo o acontecimento".

Demanda desse posicionamento, a mobilização dos funcionamentos e dos domínios de memória em torno do museu, mais especificamente, do museu da língua, com vistas a verificar os espaços de memória que o acontecimento museológico convoca para reorganizar o discurso *sobre* a língua e os saberes que fazem dela uma língua portuguesa ou brasileira.

O deslocamento, a que nos referimos nesse texto é determinado pelos focos/funcionamentos do museu, definido como o lugar do 'já vivido' e do 'já significado', em que o lugar de memória – museu – submete-se ao que é determinado pelas instituições, responsáveis pelo 'gerenciamento' e pela interpretação/significação do objeto histórico. Esses focos/funcionamentos permitem questionar o museu como uma instituição que gerencia o passado a partir de

horizontes de expectativas que determinam as versões do que ele 'guarda' ou 'dá a ver'.

O questionamento ancora-se no museu como espaço em que o tempo tridimensional, segundo Catroga (1998, 2001, 2009), desdobra-se no presente-presente, no presente-passado e no presente-futuro. Na Análise de Discurso, significamos a memória como atemporal, mesmo constituindo efeitos, condicionado ao 'olhar' do analista, sinalizado para o modo como ele vivencia e se constitui na/pela alteridade. Assim, resumimos e definimos o museu como espaço discursivo, pensando a noção espaço discursivo a luz de Pêcheux (2002), como o lugar do enunciável, possibilitando a deriva de um enunciado a outro enunciado. O espaço de memória é referido por Courtine (1981), como domínio de memória constitutivo de funcionamentos discursivos. Esses espaços discursivos, conforme destacou Venturini (2009, p. 49), organizam as redes de memórias e os discursos transversos, mais especificamente, a memória e a exterioridade que instauram discursividades e produzem efeitos parafrásticos.

No documentário "A chama da língua", constituem-se simulacros – no sentido de simulacro tratado por Baudrillard (1991)[211] . Dentre esses simulacros, destacamos o de que a voz de pesquisadores conhecidos são vozes anônimas, dando corporeidade à fala *sobre* a língua e a relação língua/museu, a partir de diferentes posições-sujeitos. Essas posições interferem na concepção de língua, tendo em vista as correntes linguísticas que sustentam/ancoram os campos disciplinares, aos quais os pesquisadores se filiam e, consequentemente, a concepção de língua. Outro simulacro que pode estar em funcionamento no documentário é que os sujeitos que falam 'filiam-se' a distintas teorias pelo efeito que as questões colocadas instauram.

Os simulacros podem funcionar como mecanismos destas filiações de sujeitos e suas vozes, uma delas, a que ressoa como dissonante, questiona a língua no museu, argumentando em direção à negação da língua no museu, sinalizando que o se o museu "guarda" uma língua, é preciso perguntar que língua é essa. A voz dissonante é o fio condutor das nossas reflexões, pois a partir dela perguntamos pela língua que

[211] O simulacro recobre, de acordo com Baudrillard (1991), a construção de efeitos de verdade, de tal modo que um acontecimento mesmo que inventado, passa a ser tomado como verdade, o que impossibilita a separação o que é da ordem da realidade e o que não é.

esteve/está no museu e sublinhamos a instância da língua constituída por um real que é da língua e por um real que é da história e abre para o simbólico, para sentidos outros, para transformações, para movimentos. Pensamos também, a partir de Pêcheux (1997), na língua funcionando por meio de uma base linguística e processos discursivos, em que a língua se dá a "ver" em sua opacidade.

Parte dessa opacidade decorre dos sentidos das palavras, os quais segundo Pêcheux (1997, p. 161), não existem na literalidade do significante, ao contrário, eles são determinados "pelas posições ideológicas que estão em jogo no processo sócio-histórico, no qual as palavras, expressões, proposições são produzidas (isto é, reproduzidas)". Isso significa que os sentidos dependem de sujeitos, das posições e dos lugares institucionais e sociais em que eles se inscrevem. Diante da língua relacionada/dependente de sujeitos, de condições de produção, de temporalidades e de espaços sociais e discursivos, a questão que nos mobiliza e impulsiona é: Como a língua sempre em movimento e em transformação, "conforma-se" a sujeitos e a ideologias e cabe no museu e como essa 'conformação' se naturaliza e se legitima na formação social?

Como se trata de um documentário, após as primeiras palavras, buscamos abarcar essa textualidade, centrando-nos na "Chama da língua" e no Museu de Língua Portuguesa, significando o museu como lugar de memória, tal como trabalhado por Venturini (2009 e 2017). Designamos esse espaço analítico de condições de produção, tendo em conta que por elas é possível explicitar e dar a 'ver' aos sujeitos que construímos imaginariamente, como nosso leitor/interlocutor e o objeto sobre o qual discorremos, destacando os encaminhamentos e a interpretação resultante das análises. Em seguida, entrelaçamos teoria e análises, recortando, duas cenas do documentário, que se apresenta sob a forma de texto-imagem que problematiza de forma simbólica, a língua no museu e o museu da língua e uma das vozes que falam sobre a língua, centrando na voz que designamos de dissonante.

Vale sinalizar que a voz dissonante sobrepõe-se a outras 'vozes' e, por estar no 'entremeio' precisa ser contraposta ou justaposta a elas, mas pode estar ocorrendo de as vozes – que chamamos de 'outras' – funcionarem na sustentação e na problematização da língua no/do museu, e também como argumento para sublinhar que língua "não tem museu". No barulho e na indefinição dessas outras 'vozes' que

falam da língua e do museu, instauram-se efeitos de nebulosidade, sinalizando para a indefinição e para a incerteza no que tange à legitimidade ou na capacidade de um museu poder/dever comportar a língua. Nas considerações finais, que chamamos de "efeito de fechamento", retomamos a questão de pesquisa proposta para este texto e sublinhamos a impossibilidade de "fechar" uma interpretação, ainda mais que na Análise de Discurso a língua é instauradora da falha e da falta, nunca da certeza. Além disso, a língua e a linguagem como processos discursivos não se fecham, ao contrário, abrem-se sempre para o "a mais", para as bordas transbordantes, grávidas de sentidos e de efeitos que convocam o devir.

2. Em discussão: Documentário, Museu e Língua

Na Análise de Discurso, disciplina de entremeio, trabalhamos com diferentes textualidades, dentre elas, o documentário como uma modalidade constituída pelo verbal e pelo não verbal, presente em pesquisas discursivas, mas ainda pouco teorizadas, talvez pela filiação às ciências sociais. Assim, como as demais textualidades, o documentário faz sentido a partir do lugar onde o analista se coloca com vistas a recortar seu objeto e de o seu recorte estar sempre, de acordo com Orlandi (1999), dependente da questão de pesquisa.

Orlandi sublinha que o recorte decorre de gestos interpretativos realizados em consonância com as filiações e os posicionamentos do sujeito que assume a posição de locutor. A partir dessa posição, assume a responsabilidade pelo dizer e como dizer o que diz sempre filiado a memórias que fazem sentido e são determinantes em relação ao conteúdo do dizer, o qual é colocado em suspenso, tendo em vista que ao analista são relevantes os processos discursivos, o "como" se constitui os efeitos de sentido nas discursividades.

Assim como as demais textualidades, o documentário não prescinde de sujeitos que assumem a posição de locutores em relação ao dizer, o qual se realiza pelo tratamento criativo de uma realidade ou de uma virtualidade relacionada a sujeitos, à formação social e uma prática política. Antes de avançar, vale destacar que o sujeito interpelado pela ideologia e atravessado pelo inconsciente, portanto, dividido, cindido, sempre à frente de toda e qualquer formulação, tem a ilusão de ser a origem do dizer

e de que o modo de dizer não pode ser outro[212]. Esse destaque é necessário, tendo em vista que "só há prática através de e sob uma ideologia e só há ideologia pelo sujeito e para sujeitos" (Pêcheux, 1997, p. 149). Essas duas teses são centrais na Análise de Discurso, pois dão sustentabilidade à teoria não-subjetiva da subjetividade e à afirmação de que os discursos são sempre ideológicos e, os sujeitos, apesar da ilusão de liberdade e de originalidades, filiam-se em formações discursivas, que determinam, conforme Pêcheux (1997), o que pode/deve ser dito e mesmo o que é apagado pelas evidências que se constituem no e pelo trabalho da ideologia.

O sujeito na teoria discursiva, de acordo com Pêcheux (1997, p. 214), desdobra-se em sujeito locutor, responsável pelo conteúdo do dizer e pela versão constitutiva do intradiscurso – eixo da formulação – e o Sujeito (com 'S' maiúsculo), que representa o chamado "sujeito universal, sujeito da ciência ou que se pretende como tal". Esse sujeito é detentor de saberes, advindos do eixo da constituição – interdiscurso – e "corresponde a rigor, à relação [...] entre pré-construído (o 'sempre já' aí da interpelação ideológica que fornece-impõe a 'realidade' e seu 'sentido' sob a forma da universalidade – 'o mundo das coisas') e da articulação ou efeito transverso", conforme Pêcheux (1997, p. 214). No documentário, como em todo discurso, há um posicionamento político que se manifesta/significa por sujeitos, sinalizando para a interpelação ideológica e para a inscrição desses sujeitos em formações discursivas. Destacamos, portanto, que na perspectiva discursiva, há sempre um posicionamento político e não somente uma representação. Segundo Orlandi (2011, p. 53),

> O político, tal como o pensamos discursivamente, está presente em todo discurso. Não há sujeito nem sentido que não seja dividido, não há forma de estar no discurso sem constituir-se em uma posição-sujeito e, portanto, inscrever-se em uma ou outra formação discursiva que, por sua vez, é a projeção da ideologia no dizer. As relações de poder são simbolizadas e isso é o político. A análise do discurso, por sua vez, como diz Courtine (1982), trabalha com a textualização do político.

Nesse sentido, o documentário, segundo Guimarães (2013, p. 33), "é uma materialidade da mídia e, nele, instaura-se a relação entre o fato e a realidade constituindo efeitos de verdade". Essa definição de documentário sublinha a recriação

[212] Essas ilusões são tratadas por Pêcheux (1997) e por Orlandi (1999) e outros textos, como esquecimentos da ordem da enunciação (esquecimento nº 02) e da ordem da ideologia (esquecimento nº 01).

de fatos a partir do lugar de onde o sujeito os enfoca e o lugar da mídia na constituição de efeitos, de simulacros. Em sua dissertação, Guimarães (2013) ancorou-se em Orlandi (2011), no destaque à filiação do discurso a posicionamentos políticos, por se tratar de escolhas ligadas à ideologia e aos "interesses de classe aos quais eles servem" (Pêcheux, 1997, p.146). Nesse sentido, a autora vê o documentário como objeto de arte ligado à memória, tendo em vista que discursivamente, ela se altera e se transforma, instaurando o acontecimento discursivo.

De acordo com Orlandi (2011, p. 55), "o documentário recorta, sem o saber, a memória em algum ponto, produzindo o acontecimento", e nesse recortar produz esse acontecimento, mas não o representa, ao contrário, constitui efeitos porque faz trabalhar o político por meio do "gesto" realizado, a partir de um lugar e de um funcionamento simbólico. Assim, entendemos que no documentário ocorre trabalho de significantes e de significados constitutivos de efeitos de realidade pela história convocada, como campo do saber compromissado com a veracidade. Orlandi, (2011) sinaliza que no documentário a formulação decorre do 'fazer acontecer' uma versão, perpassada pelo efeito metafórico e pela deriva de um acontecimento discursivo,

> [...] que faz com que *algo* apareça como acontecimento. Ele constrói o acontecimento que mostra. E o que mostra é um efeito de presentificação (atualidade) produzido, como disse, pelo jogo do interdiscurso (memória discursiva) e a memória institucional (a de arquivo) postas em contradição. E por este gesto ele *produz* um passado. (Orlandi, 2011, p. 56)

É assim que o incêndio do "Museu de Língua Portuguesa" – um acontecimento – é o fio condutor do documentário "A chama da língua" e, nele, as sirenes, as vozes superpostas, as cinzas constituem efeitos de desencontros e de ruídos decorrentes da ausência de sujeitos presentes na cena do discurso, pois só são ouvidas as vozes. Isso ocorre por evidências de os sujeitos 'falarem' e, aparentemente, decidirem o 'como' e o que 'dizer' *sobre* a língua no museu ou *sobre* o museu da língua, como se coubesse a eles determinar o desenvolvimento da textualidade, constituindo o efeito de que as "falas" são reflexões, conjecturas *sobre* museu e *sobre* a língua no museu.

A construção discursiva realiza-se dentro da cidade de São Paulo e tem início com o movimento dos bombeiros, os sons das sirenes e dos ruídos do povo na rua. O prédio do museu em chamas destaca-se e, entre fragmentos de discursos poéticos que

tomam a língua como objeto criativo ou como tema, são dados a 'ver' nos espaços do museu, sublinhando os depoimentos, as declarações e parte do que circulou no lugar. A língua no museu constitui-se pela vida presente nele, com crianças correndo, com interações entre sujeitos e diferentes textualizações do discurso, enfim, como a língua "movimento". A par disso, aparecem as 'cinzas' do museu como resto de algo que foi 'chama' e, talvez, porque é chama possa ser novamente 'fogo', no entanto como cinza, 'parece' ter tido fim. Esse é outro simulacro.

Os sujeitos falam *sobre* museu, *sobre* a língua, *sobre* a língua no museu, *sobre* a língua no ensino, *sobre* a língua na literatura, enfim *sobre* a diversidade do seu funcionamento. Além da voz que chamamos de dissonante, outros sujeitos falam do museu e da estação da Luz, no centro de São Paulo. Destacamos uma das vozes que não é a que designamos como voz dissonante – nosso foco - mas é a 'voz' de quem pesquisa o museu, não somente no presente, mas também no passado de sua constituição. Por meio dessas ponderações e retomadas, o museu assume o funcionamento de 'guardador' de memórias, do lugar que trabalha para que determinadas modalidades linguísticas sejam preservadas e, também, para que as variantes e variações sejam vistas como o que faz parte da Língua Portuguesa, mas não deve/pode superar a língua considerada legítima no português brasileiro, filiado e dependente do Português de Portugal. Isso significa, conforme "a voz dissonante", que o museu da língua é mais construção material e lá está uma "certa" língua.

Por seu lado, a pesquisadora – voz do saber - discorre sobre o sentido do relógio e destaca a Estação da Luz, nos idos de 1946, como o ponto de encontro de quem chegava a São Paulo, dentre eles, os imigrantes e, também, os emigrantes, iluminando por meio desses encontros a língua, que é a mesma para todos, como base linguística, mas com diferentes 'usos' que os sujeitos fazem dela, de acordo com Pêcheux (1997), até porque há diferenças regionais, sociais, etárias e estilísticas presentes, mas não destacadas no Museu de Língua Portuguesa. O que é apresentado no interior do museu sinaliza para a réplica das 'línguas portuguesas' que se encontravam na Estação, considerando que o museu contemplava a literatura, as artes, as variantes linguísticas e oportunizava ao visitante a criatividade e a interação, dando visibilidade ao uso da língua por sujeitos.

Além de afirmarem que “a língua é o que nos une”, esses sujeitos se perguntam se “a língua tem museu”. A voz dissonante afirma que “a língua que nos une é a que nos diferencia”, podendo-se dizer que as “falas” *sobre* a língua e *sobre* a língua no museu sustentam-se em concepções de língua que ancoram e legitimam o dizer *sobre* a língua. Um estruturalista concebe a como sistema de regras, no qual um signo é o que o outro não é, conforme Saussure, do CLG. Nessa concepção, a língua submete-se à gramática e permite significar o museu como o lugar em que os sujeitos podem ver a língua funcionando e, a partir desse funcionamento entender as suas regras, a sua estrutura.

Apesar de o documentário cumprir um roteiro e um planejamento prévio, os sujeitos ao falarem exercem a função-autor, simulando espontaneidade e por essa simulação constroem um efeito de agitação, de movimento similar ao da língua, que é de todos e não é de ninguém. Por meio desse mecanismo, constitui-se o efeito de que eles tomaram a decisão política de falar da língua de um lugar individual, dando a sua opinião. O documentário como uma textualidade em movimento instaura redes metafóricas em relação à Língua Portuguesa e às contradições decorrentes dessas redes, a começar pelo nome e mais ainda pela língua que está no museu.

Esses sujeitos são pesquisadores e não desconhecem a língua que está na História das Ideias Linguísticas, nem a das gramáticas e dicionários. Quando um deles diz que as pessoas “não param para pensar na língua, quando falam”, ressoa a recriação de uma das premissas da concepção tradicional de língua em que pensar e falar são equivalentes e consequentes. Esse dizer reforça a relação língua e pensamento em defesa da premissa de que o sujeito ‘fala mal’ porque ‘pensa mal’, colocando em suspenso a relevância do pensar *sobre* a língua como manifestação de linguagem. Segundo Orlandi (1999, p. 34), “ao falarmos nos filiamos a redes de sentidos, mas não aprendemos como fazê-lo, ficando ao sabor da ideologia e do inconsciente.” Além disso, o sujeito constitui-se pelo esquecimento em torno do dizer – instância da enunciação e do conteúdo do dizer – instância do ideológico.

O efeito de que cada entrevistado ‘sabe’ do que está falando simula a liberdade desses sujeitos e possibilita a realização de questionamentos sobre o acontecimento ‘da língua no museu’ e, também, do museu da língua. O documentário instaura e mantêm redes discursivas, aglutinando acontecimentos relevantes, quais sejam: o de haver um museu da Língua Portuguesa; o das condições sócio-históricas do lugar de

funcionamento do museu; a da forma de constituição do museu e o que havia nele e, também, o do incêndio que destruiu o lugar. O fio condutor da textualidade não é a narrativa em torno de um acontecimento, mas em torno de falas desencontradas de sujeitos, destacando a tragédia decorrente da destruição do museu e da possibilidade desse acontecimento afetar a língua como instituição nacional. O incêndio é contado/narrado por meio de falas, de ruídos e de imagens do fogo e esse 'contar' instaura efeito de instabilidade, ressoando uma questão: a língua como estrutura ou sistema teria sofrido as consequências da destruição? A razão da pergunta filia-se ao nome do lugar: Museu da Língua Portuguesa.

Antes de iniciar as análises e de discutir a língua e os museus, vale destacar que o documentário "A chama da língua" constitui-se de versões e de histórias, sustentadas pela metáfora do 'fogo' e da 'chama'. Entendendo-se o fogo como o que faz arder e, nesse acontecimento do incêndio, no museu mostra a destruição de um espaço físico, em que a 'chama' simula a língua viva e em movimento, por meio de redes metafóricas constituídas pela relação língua e fogo, sinalizando que a língua 'vive' sob as cinzas e reacende a 'chama'.

Esse efeito de sentido sustenta-se por essa rede metafórica, incluindo as cinzas nessa relação e se ancora na memória de que debaixo das 'cinzas' há 'brasas' e, consequentemente 'fogo', fazendo rede com um saber anterior, segundo o qual a língua é o lugar material da ideologia, portanto, do sujeito, segundo Pêcheux (1997). O documentário apresenta sequências de falas-fatos, que se apresentam como 'ruídos'. Mesmo assim, algumas tomam 'forma' e podem ser compreendidas, apesar do efeito de sobreposição de dizeres, destacando filiações teóricas e posicionamentos políticos e discursivos *sobre* a língua.

O museu como lugar de memória e de saberes ligados ao que fez e continua a fazer sentido, abriga – como já destacamos - o vivido e relacionado a uma realidade como "parte do modo de individuação do sujeito capitalista em nossa formação social", conforme Orlandi (2014, p. 2). Da relação sujeito capitalista e sociedade, de acordo com a mesma autora, forma-se o Estado com os sentidos sociais que se apresentam como parte da memória, não de indivíduo, mas de sujeitos que praticam a mesma língua e o que 'fala' antes, sempre como memória, mesmo os sentidos sendo fluidos, assim como o é a língua, de acordo com Milner (1987), como não-todo.

Resumindo, no documentário "A chama da língua", as redes de memória constituem-se pelas relações 'museu X preservação' e 'museu X passado', sinalizando para recorrências e repetições, referindo ao passado 'olhado/significado' a partir de um presente que encaminha para um futuro. O binômio 'museu x preservação', na convocação da língua, instaura contradições e equívocos, tendo em conta que a língua tem um passado. Entretanto, a dificuldade está na delimitação desse passado, pois quando se pensa/fala/convoca a língua emerge o movimento, a impossibilidade de gerenciamento, especialmente do tempo, pois a língua do passado está no presente e certamente estará no devir. A língua não se fecha e não é unívoca. Está sempre sendo ressignificada por pesquisadores que a 'veem' a partir de teorias, as quais lhes permitem defini-la, considerando práticas de sujeitos que a vivenciam, sem necessidade de teorizações, definições ou abstrações.

Segundo Pêcheux (1997, p. 91), "o sistema da língua é, de fato, o mesmo para o materialista e para o idealista, para o revolucionário e para o reacionário, para aquele que dispõe de um conhecimento dado e para aquele que não dispõe desse conhecimento". Com isso, Pêcheux refere a uma base linguística comum e a realização de processos discursivos distintos, por envolverem processos ideológicos que simulam dentre outros, o processo científico e sinalizam que não há uma língua para cada classe social. Isso, entretanto, não significa 'indiferença' das classes sociais em relação à língua quando da sua mobilização e das relações contraditórias decorrentes de processos discursivos na constituição de efeitos resultantes da ideologia na constituição de evidências que simulam concretude e determinações fechadas e que se fundam na língua que está na gramática e nos dicionários.

3. Língua e Chama: entre metáforas, paráfrases e a polissemias.

"A chama da língua" é um documentário e aborda acontecimentos filiados à formação social e trata-os de modo criativo, mobilizando funcionamentos de redes metafóricas, parafrásticas e de sentidos polissêmicos para as mesmas palavras, dispostas em texto, que significam a partir de lugares, de posições-sujeito e de saberes e dizeres assumidos por sujeitos e em relação com as condições de produção do discurso.

O documentário em análise começa com vozes inaudíveis. São apenas sons. Não se sabe quem fala, nem o que falam. Continua com a chama, depois o escuro e o barulho da sirene, seguindo-se as chamas no prédio, o título do documentário. Novamente as sirenes, uma placa com os dizeres "espaço estação" – sirenes, portas interditadas e a escrita "Defesa Civil - PMSP". Esse primeiro quadro se fecha com a definição de tragédia e com as cinzas, que significam pelo que não estão nelas, mas ressoam por outros discursos e pelas memórias em torno do que da cinza, do fogo, da destruição e do que está debaixo das cinzas.

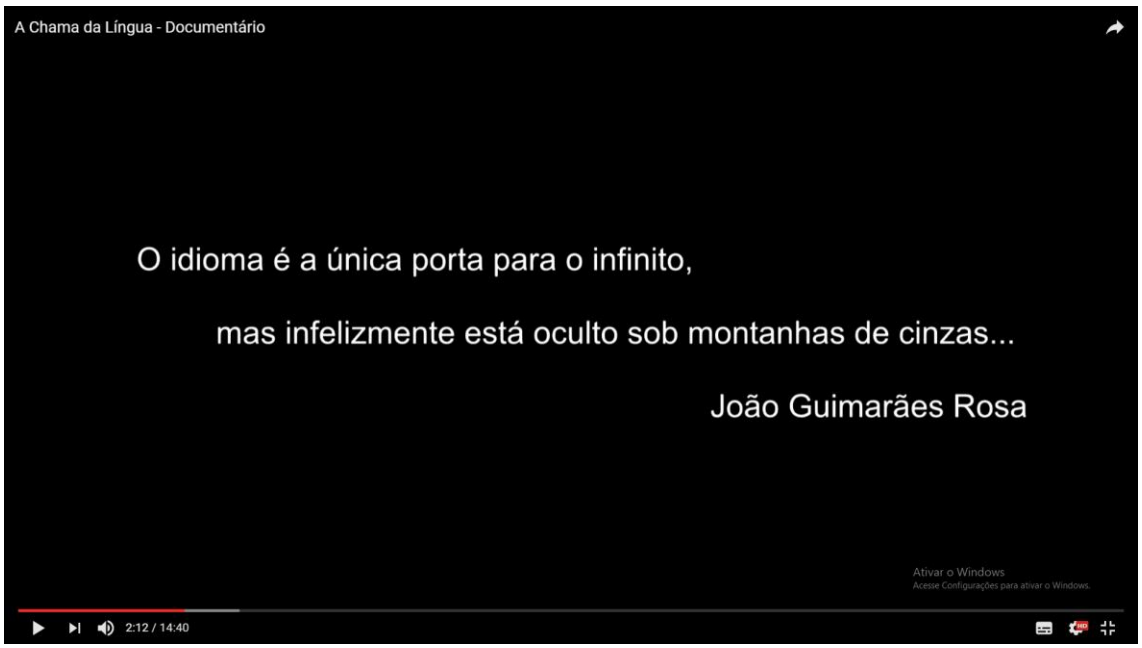
Entendemos que a primeira parte do documentário se fecha, e nessa parte a a destruição é evidente; a tragédia decorrente do fogo no museu e, por extensão, da língua. Nessa primeira parte se constituem efeitos bastante interessantes, pois se "a língua está no museu" e o "museu é da língua", com o fogo e com a tragédia tudo estaria 'consumado', ressoando aqui um discurso *de* (conforme Venturini (2009)), que sustenta e ressignifica a palavra 'consumado'. Esse é um discurso que vem de outro lugar e se atravessa, como discurso transverso e ressoa porque significa para sujeitos, não só na atualidade, mas também no passado e significará também no futuro.

Esse primeiro 'quadro', se é possível chamá-lo assim, fecha-se com as cinzas, também polissêmicas e instauradoras de redes, sinalizando para: limpe as cinzas e poderá ver que debaixo e além delas está a língua ou o movimento, como ressoa pela entrevista de João Guimarães Rosa, a Gunter Lorenz, em 1965, chamada de: "Diálogo com Guimarães Rosa", da qual foi retirada a citação que abre o quadro que faz progredir o documentário, enquanto textualidade.

No quadro seguinte, refletimos sob a rede parafrástica que se constitui a partir das cinzas e é iniciada pela citação: "O idioma é a única porta para o infinito, mas infelizmente está oculto sob montanhas de cinzas", de João Guimarães Rosa, referida anteriormente. O escritor diz que

> [...] a linguagem e a vida são uma coisa só. Quem não fizer do idioma o espelho de sua personalidade não vive; e como a vida é uma corrente contínua, a linguagem também deve evoluir constantemente. Isto significa que, como escritor, devo me prestar contas de cada palavra e considerar cada palavra o tempo necessário até ela ser novamente vida[213].

[213] http://www.elfikurten.com.br/2015/12/joao-guimaraes-rosa-pensares-e-saberes.html, acesso em 09 de set. de 2017.



Texto-imagem 27 = Texto (sons = nenhum) - Documentário "A chama da língua"[214]

Esse texto, usado no documentário Museu, ressoa que sem ele (Museu), não haverá como abrir essa porta, as portas do conhecimento. A valorização da instituição MLP pela própria instituição é explicitada, mesmo que para isso, tenha sido feito um recorte da fala do autor em outra situação discursiva, pois no texto que consta essa citação, o escritor sustenta que o dever de quem escreve é escrever (tratar da palavra e da língua) e não tratar do político e defende a língua higienizada que não saí às ruas, que não protesta que não é política, já que, de acordo com ele, o escritor deve escrever/criar/recriar, inclusive a língua, como poesia. Verificamos, segundo Pêcheux (2014), a identificação plena do sujeito com a correspondente FD, bem como, a sua filiação ideológica.

Porém, quando consideramos o referido texto, no documentário, essa citação sustenta que o escritor tem o dever de limpar o idioma das cinzas. Trata-se de uma citação forte, de um posicionamento contundente que faz rede com o que diz a voz dissonante, destacada em nosso texto, quando ela diz que a língua "guardada" no museu é a língua da literatura.

[214] A numeração dos textos-imagens, seguem a ordem em que aparecem no documentário.

Outro discurso que ressoa forte, quando o político é negado, é o da preservação da língua como patrimônio, que não pode ser 'contaminado' pelos problemas da sociedade e dos sujeitos. Por esse discurso de Guimarães Rosa e pela citação, ressoam as 'igrejinhas', destacadas por Pêcheux (1997a, p. 56), em que cada um faz a sua própria leitura, instaurando espaços fechados, negando o discurso como percurso e, em relação à língua o movimento, as diferenças e a sua vocação para o não-um, como destaca Milner (1987).

O documentário segue com imagens do museu e, junto a elas aparece um 'ruído', que se assemelha a um pesadelo, algo fora da realidade. Esse efeito se ameniza e ouve-se a voz e, nela, a afirmação de que as pessoas falam sem se preocupar com a língua, sem refletir sobre ela. Depois é a poesia e o destaque para a língua como som, barulho, murmúrio. Mais som e poesia. Uma voz que vem da poesia destaca que é impossível identificar o que é a língua, sendo ela tudo. Essa voz sustenta a voz dissonante, segundo a qual "a língua não tem museu e não está no museu", a língua que lá está não é a língua praticada, vivida, em movimento como percurso, conforme Gadet e Pêcheux (2004), Milner (1987) e Orlandi em seus vários textos, somando-se a eles, os analistas de discurso que pensam a língua por esse viés e os linguistas, que tem a língua como objeto de estudo.

O quadro seguinte destaca-se pelo posicionamento em torno da Língua no museu e do Museu da Língua. Trata-se de mais um fio na rede discursiva constituída no documentário, encaminhando para a mesma conclusão: o museu é institucional e prioriza a língua defendida pelos "imortais" da academia, por aqueles que negam o político e, separam a literatura da vida.

Retrocedendo um pouco, porque falamos de poesia, sublinhamos a "voz" que fala do poema e do poema declamado, pelos quais ressoam a Literatura na vida e não fora dela. O que não está na vida, também não está na língua.

Assim, fizemos dois recortes no documentário "A chama da língua", o primeiro, nega a língua no museu e outro que se contrapõe a essa negação.

Texto-imagem 26 = Cinzas (sons = nenhum) - Documentário "A chama da língua"

RECORTE 01

"A língua do Museu não é a língua que nos une, é a língua que nos diferencia que é a língua da escola, nós não temos um português só falado no Brasil, não quer dizer que nós tenhamos línguas diferentes, nós temos sujeitos diferentes falando a mesma língua"

Nesse recorte, o enfoque também está na negação: A língua do Museu não é a língua que nos une, é a língua que nos diferencia. Há, também, a definição de que a língua que nos diferencia é aquela da escola, fora isso temos uma ampla variação linguística e cada sujeito, fala a mesma língua de diferentes formas, as quais consideram fatores históricos, regionais, sociais e ideológicos. O relato acima reforça o dito por Silva Sobrinho (2011), de que esse tipo de discursividade "a língua que nos une" 'apaga' as demais línguas do Brasil, as quais foram produzidas pela historicidade e se diferenciam a partir de muitas variações linguísticas.

Portanto, os teóricos estão de acordo quando dizem que a "A língua do Museu não é a língua que nos une", mas se deslizarmos o *do* Museu para *no* Museu, de um fato permanente *do*, para algo transitório *no,* podemos produzir outro efeito de sentido e significar que essa é uma das línguas que nos define e que apesar de haver outras, *no*

Museu, é utilizada 'uma', que no momento em que lá estamos, serve para nos "unir". Lembramos que esses deslizes fazem parte do imaginário e que outros podem surgir e constituir essa e outras análises.

RECORTE 2

"Não sou contra o Museu, mas eu sou contra a política de língua veiculada por este Museu, porque ela não é única. Tem a ver com quem ampara a exposição, quem financia a exposição, quem é aquele que vai organizar esta '*misancene*'[215], e aí eu acho que a coisa se perde, porque eu precisaria sair do lado acadêmico pra pensar de outra maneira com outras pessoas pensando, mas aí mudaria a política do Museu".

Sublinhamos, nesse recorte, o "Não sou contra o Museu, mas eu sou contra a política de língua veiculada..." como forma de iniciar a argumentação, destacando que o museu da língua está ligado a outras condições de produção e que a política do Museu que funciona nele, priorizando uma espécie de espetáculo e, segundo a voz e, 'aí' se estabelece o problema.

Vale dizer que o documentário não se encerra com os quadros apresentados, nem tampouco com esses recortes. Outras 'vozes' se erguem e falam da língua e do museu, destacam o surgimento do museu e o questionamento em torno dele. Outros destacam a sua importância, mas todas as 'vozes' instauram uma rede que encaminha para uma conclusão: se há o museu da língua, a que está lá, não é a língua da vida, do movimento, do percurso. É a língua 'purificada', a do sonho, a da literatura, a da beleza, que apaga a incompletude, a divisão, o não-todo.

4.0 Efeitos de fechamento

[215] Trata-se de expressão francesa, escreve-se «*mise en scène*» e significa, no cinema, «direcção artística; encenação» [cf. *Dicionário da Língua Portuguesa 2003* da Porto Editora]. O *Dicionário Eletrônico Houaiss* acrescenta ainda que, em teatro, é «disposição de cenários no palco, em uma produção teatral» e, por extensão de sentido, «cena ("fingimento", "simulação")», dando como exemplo «fez uma *m[ise en scène]* muito convincente». É, aliás, este o sentido mais conhecido em Portugal.

A pergunta que buscamos responder foi 'Como a língua sempre em movimento e em transformação, "conforma-se" a sujeitos e a ideologias e cabe no museu e como essa 'conformação' se naturaliza e se legitima na formação social?' E a resposta para essa pergunta foi se fazendo na escritura do texto, na divisão do documentário em quadros, que não se fecharam, assim como esse texto, também não fecha.

Na verdade, é preciso negar a língua em movimento e em transformação no museu. Elegemos dois recortes, nomeando-os de dissonantes, mas esse foi um engano, considerando que o ruído, o movimento, o incêndio, as sirenes, a citação de João Guimarães Rosa e mesmo a voz que destaca o fato de as pessoas não refletirem sobre a língua, instauram o efeito de sentido de negação da língua no museu. Essas vozes e o que 'dizem' sem dizer, as imagens que estruturam o documentário sustentam as contradições e elas 'sustentam' o posicionamento contrário à língua no museu e o museu da língua.

Entendemos que trazer um fragmento da entrevista de João Guimarães Rosa instaura efeitos de sentidos contrários ao museu, sinalizando para os efeitos além do que está dito, tendo em vista que Rosa (1965) nega o político, mas na Literatura ele trabalha esse político, recria a língua, juntando pedaços que fazem sentido porque há um conhecimento de língua, mas há também a vida, o movimento, o percurso.

Portanto, nada se fecha, ao contrário, abre possibilidades de interpretação, porque assim como a língua, os textos também são incompletos e sempre deixam espaços e furos, nos quais cabem interpretações outras, esse 'fechamento' é apenas um efeito, deixamos espaço para outras leituras do documentário e dizemos que a língua que está no museu é a da Literatura, escolhida para ser 'a língua do museu e no museu' porque ela é aceita como a língua 'já feita', naturalizada porque é conhecida, mas nunca 'conformada' ou 'fechada'.

4. Referências bibliográficas:

Baudrillard, J. (1991). *Simulacros e simulação*. Trad. Maria João da Costa Pereira. Lisboa: Ed. Relógio D´Água.

Catroga, F. (2001). *O céu da memória*: Cemitério Romântico e Culto Cívico dos Mortos em Portugal (1756-1911). Coimbra: Livraria Minerva Editora.

_____, F. (2001). Memória e História. In S. J. Pesavento (Org.), *Fronteiras do Milênio*. Porto Alegre: Ed. Da UFRGS.

_____, F. (2001a). *Memória, História e historiografia*. Coimbra: Editora Quarteto.

_____, F. (2005). *Nação, mito, rito*: Religião Civil e comemoracionismo (EUA, França, Portugal). Fortaleza: Edições NUDOC-UFC, Museu do Ceará.

_____, F. (2009). *Os passos do homem como restolho do Tempo*. Memória e fim do fim da História. Coimbra, Edições Almedina.

Courtine, J-J. (2009). As mutações do olhar: o século XX. 3º Vol. In A. Corbin, J-J-Courtine & G. Vigarello, *História do Corpo*. 3 vol. Trad. E revisão Ephraim Ferreira Alves, 3ª. Ed. Petrópolis: Rio de Janeiro.

De Certeau, M. (1994). *Invenção do cotidiano*. Artes de fazer. \trad. De Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis/EJ: Vozes.

Ferreira, M. C. L. (2013). Discurso, arte, sujeito e a tessitura da linguagem. In F. Indursky, M. C. L. Ferreira & S. Mittmann (Orgs.), *O acontecimento do discurso no Brasil* (pp. 127-139). Campinas, SP: Mercado das Letras.

Gadet, F., & Pêcheux, M. (2004). *A língua inatingível*: o discurso na história da Linguística. Trad. Bethânia Mariani e Maria Elizabeth Chaves de Mello. Campinas/SP: Pontes Editora.

Guimarães, E. P. (2013). *Os documentários na constituição imaginária de sujeitos e identificações.* Dissertação de Mestrado, sob a orientação de Maria Cleci Venturini, Programa de Pós-graduação em Letras, UNICENTRO, Guarapuava.

Milner, J-C. (1987). *O amor da língua*. Trad. Ângela Cristina Genuíno. Porto Alegre, Artes Médicas.

Orlandi, E. P. (1999). *Análise de discurso: princípios e procedimento***s**. Campinas: Pontes.

_____, E. P. (2002). *Língua e conhecimento linguístico*. São Paulo: Cortez.

_____, E. P. (2004). *Interpretação*: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Campinas, SP: Pontes.

_____, E. P. (2011). *D*ocumentário: acontecimento discursivo, memória e interpretação. In A. Zandwais & L. M. S. Romão, *Leituras do Político*. Porto Alegre: Editora da UFRGS.

_____, E. P. (2017). *Eu, tu, ele* – discurso e real da História. Campinas/SP: Pontes Editores.

Pêcheux, M. (1997). *Semântica e discurso*: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas/SP: Editora da UNICAMP.

_____, M. (1997a). Ler o arquivo hoje. In E. Orlandi et al. (Org.), *Gestos de leitura. Da história no discu*rso. Homenagem a Denise Maldidier. 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp.

_____, M., Conein, B., Courtine, J. J., Gadet, F., & Marandin, J-M (Orgs.). (2016). *Materialidades discursivas*. Campinas/SP. Editora da UNICAMP.

Robin, R. (2016). *A memória saturada*. Trad. Cristiane Dias e Greciely Costa. Campinas/SP: Editora da Unicamp.

Silva Sobrinho, J. S. (2011). *A língua que nos une*: língua, sujeito e Estado no museu da Língua Portuguesa. Tese de doutorado sob a orientação de Eni Orlandi, Campinas, IEL.

Venturini, M. C. (2009). *Imaginário urbano*: espaço de rememoração/comemoração. Passo Fundo: UPF Editora.

SIMPÓSIO

47

DE VOLTA AOS ADVÉRBIOS: CONCEITUAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO EM XEQUE[216]

Ione Pereira dos Santos Oliveira
Universidade Federal da Bahia (UFBA). Grupo Nêmesis/UFBA. ioneps@yahoo.com.br. Brasil.

[216] Este trabalho constitui-se de texto preliminar de capítulo de tese em andamento.

Resumo:

Para Perini, em sua *Gramática Descritiva do Português* (1996, p. 338), "os 'advérbios' do português estão muito pouco estudados em seu conjunto". Desse modo, a latente necessidade de estudos que abordem os advérbios tem despertado o interesse de linguístas, resultando tanto em diversidade de pesquisas ligadas à Linguística Histórica, quanto em controvérsias em relação ao sentido e aplicações que lhe são atribuídas. Há que se salientar a impossibilidade de categorizar elementos que apresentam "comportamentos" diferentes e buscar agrupar elementos pela sua destreza em cumprir funções prototípicas a determinado grupo linguístico. No caso específico dos advérbios, não se dispõe, ainda, de um inventário que tenha sido organizado com os preceitos metodológicos da lexicografia histórica que, como se sabe, é deveras idiossincrático, como antes afirmou Machado Filho (2012)[217]. Por isso pretende-se com este trabalho discutir sobre uma adequada conceituação para o grupo dos advérbios e, consequentemente, um ajustado agrupamento desses elementos, a fim de contribuir para estudos em variados níveis de análise linguística dos advérbios, o que pode contribuir para a construção do conhecimento que se tem perseguido sobre Linguística Histórica, especialmente sobre os elementos adverbais na história do português.

Palavras-chave

Advérbios; Conceituação; Categorização; Lexicografia; Linguística Histórica.

[217]MACHADO FILHO, Américo Venâncio Lopes. Lexicografia histórica e questões de método. In: LOBO, Tânia; *et alli.* (Orgs.). **Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias**. Salvador: EDUFBA/ FAPESB, 2012. p. 381 - 389.

PALAVRAS INICIAIS

Perini (1996, p. 338) afirma que "[...] os 'advérbios' do português estão muito pouco estudados em seu conjunto; temos apenas estudos parciais. A situação é tal que não parece possível dar uma visão abrangente das diversas classes, nem mesmo uma lista completa delas". Atualmente, essa assertiva merece nova versão; na verdade, muitos já se dispuseram a abordar os advérbios, porém, as abordagens de cunho tradicional têm limitado-se a repetir a prescrição da Nomenclatura Gramatical Brasileira em seu enquadramento de formas gramaticais, sem considerá-las em termos de seu potencial funcional; e as abordagens de cunho linguístico ainda não conseguiram apresentar uma visão clara e eficiente sobre esse grupo de elementos. Ainda tem-se falta de uma conceituação e categorização adequadas aos adverbiais, trabalho bastante complexo e que depende de análises pormenorizadas das características desses itens, objetivo principal, ainda que modo preliminar deste trabalho.

Além disso, este trabalho pretende apontar para análise futura do conjunto de adverbiais presentes no *Flos Sanctorum* e n*Os Diálogos de São Gregório*, documentos do século XIV, ambos em edições de Machado Filho (respectivamente, 2003 e 2008)[218], levando em consideração características sintáticas e semânticas desses itens, também chamadas de *traços* por Perini (1996).

Em concórdia com Labov (1994) para quem "a tarefa da linguística histórica é explicar as diferenças entre o passado e o presente", reafirmamos o entendimento de Coelho (2004, p. 37) de que

> É sob esse ponto de vista que podemos entender e buscar as investigações linguísticas no período do português arcaico da Língua Portuguesa, constatando que a realidade linguística, de hoje, é fruto de transformações ocorridas em momentos pretéritos da língua.

Portanto, para consecução desta análise, fez-se uso de 179 adverbiais presentes nos *corpora* citados, através de pesquisa reversa a partir do Dicionário Etimológico do Português Arcaico, de autoria de Machado Filho (2013). Depois disso, buscou-se analisar os itens a partir dos traços formais e potencial funcional oferecidos por Perini (1996).

[218] Para informações sobre os corpora, cf. SANTOS (2014).

Salienta-se que este texto tem uma natureza preliminar, pois como dito anteriormente, conclusões sobre uma conceituação e classificação de adverbiais demandam análises e estudos particularmente detalhados e cuidadosos.

Para tanto, além desta introdução, este texto se divide em três partes: uma que revisa abordagens tradicionais e linguísticas dos advérbios, outra que apresenta uma análise dos traços formais dos advérbios a fim de contribuir para a sua conceituação e classificação e as palavras finais, como se verá a seguir.

REVISITANDO ABORDAGENS SOBRE OS ADVÉRBIOS

Apesar de as abordagens tradicional e linguística serem tão distanciadas em muitos pontos, o conceito atribuído ao advérbio parece ser consensual entre os pesquisadores e até mesmo os utentes da língua. O advérbio é considerado como uma expressão de natureza nominal ou pronominal, modificadora do verbo, do adjetivo, de outro advérbio e até mesmo de toda a oração.

Porém, a despeito do consenso sobre o conceito, todo o tratamento dispensado a esses itens costuma ser sobremodo diverso, como está destacado a seguir:

A PERSPECTIVA TRADICIONAL

Análises sobre os adverbiais[219] sempre se fazem presentes em gramáticas tradicionais, ainda que de maneira controvertida em função de reunir sob essa classe grande número de formas de considerável multiplicidade categorial. Além disso, as classificações tradicionais não fazem distinção entre traços sintáticos e semânticos.

Os tipos de advérbios apontados pela gramática tradicional são, comumente, os de modo, intensidade, lugar, tempo, dúvida, negação e afirmação. Bechara (1999) apresenta uma lista que decorre de circunstâncias expressas por assunto, causa, companhia, concessão, condição, conformidade, fim, instrumento e referência. Para Rocha Lima (2001) os advérbios modificadores do verbo expressam as várias circunstâncias da significação verbal, enquanto alguns, que se prendem a adjetivos e outros advérbios para indicar-lhes o grau, são chamados de advérbios de intensidade. Considerando as funções sintáticas desempenhadas pelos advérbios, Cunha e Cintra

[219] A exemplo de Costa (2002) este texto utiliza-se do termo 'adverbiais' no tratamento dos chamados advérbios e locuções adverbiais, sem distinção, pois os critérios individuais de tais itens não são relevantes a esta pesquisa.

(2007) e Rocha Lima (2001) ressaltam as espécies de *advérbios relativos* (onde, quando, como) e *advérbios interrogativos* (onde, quando, como, porque), os primeiros empregados em orações adjetivas e os outros nas interrogações diretas e indiretas. Os três autores, Cunha e Cintra (2007), Rocha Lima (2001) e Bechara (1999), referem-se aos graus dos adverbiais.

A abordagem de Cunha e Cintra (2007) diferencia-se das demais analisadas em três pontos. Apenas estes autores discorrem sobre a colocação dos advérbios (porém, sem a relacionar com sua função sintática, mas, antes, relacionando-a a traços semânticos ou ao seu escopo) e sobre a classe das palavras denotativas, além de, especificamente sobre a repetição dos advérbios em *-mente*. Cunha e Cintra (2007) retomam ainda a denominação dada por Oiticica (1942) de *Palavras Denotativas,* para tratar palavras consideradas inapropriadamente enquadradas na classe dos advérbios, já que não possuem caráter modificador[220]. Os autores argumentam que estas palavras denotam, por exemplo: inclusão (*até, inclusive, mesmo, também,* etc.), exclusão (*apenas, salvo, senão, só, somente*, etc.), designação (*eis*), realce (*cá, lá, é que*, etc.), retificação (*aliás, isto é, ou melhor,* etc.), situação (*afinal, agora, então,* etc.).

Perini (1996) chega a afirmar que não existe uma classe que compreenda os itens tradicionalmente chamados de "advérbios", pois considera que as diferenças sintáticas que os advérbios apresentam entre si são muito profundas. Para ele, o que comumente se agrupa na classe dos advérbios são, na verdade, "várias classes bem diferenciadas" (2010, p. 317). O autor defende que a definição de qualquer classe deve ser feita a partir de seu potencial funcional, e atribui papéis temáticos que podem ou não ser expressos pelos advérbios (PERINI, 2010). Suas análises, apesar de apontarem um caminho para chegar a uma conceituação e classificação adequadas, não apresentam uma conceituação e classificação claras. Além disso, é importante salientar que sua abordagem (2010) considera posição e escopo como propriedades importantes no tratamento dos adverbiais.

Importa ressaltar que para Bechara (1999, p. 287) os advérbios denotadores de tempo, lugar e quantidade são classificados por critérios semânticos, enquanto os demonstrativos, relativos e interrogativos se "juntam" através de critério funcional.

[220] Os autores ressaltam que as palavras denotativas são de classificação extremamente difícil e que adotam esta denominação por falta de uma mais precisa, adequada, ainda reconhecendo que 'denotar' é uma característica própria de unidades lexicais.

Porém, o autor também cita as principais circunstâncias expressas pelo advérbio ou locução adverbial – assunto, causa, companhia, concessão, condição, conformidade, dúvida, fim, instrumento, intensidade, lugar, modo, referência, tempo e negação, e observa o grupo de denotadores da NGB (Nomenclatura Gramatical Brasileira) – de inclusão, exclusão, situação, retificação, designação, realce, explicação e expletivo.

TRABALHOS DE ORIENTAÇÃO LINGUÍSTICA

Hodiernamente, tem-se disponíveis diversos e relevantes trabalhos a respeito de adverbiais, a exemplo, dentre outros, de Bomfim (1988), Moura Neves (2000)[221], Ilari *et alii* (2002) e Castilho (2010).

Sobre as teorias tradicionais, Bomfim (1988) opina:

i. Os advérbios de afirmação e negação não expressam circunstância, não dizem respeito ao processo verbal, nem são intensificadores. Mas considera *não* como advérbio;
ii. Os advérbios de dúvida também não expressam circunstância, nem são intensificadores; não se relacionam com o processo verbal. A falta de certeza é do sujeito da enunciação, a dúvida é uma opinião do locutor sobre o enunciado ou parte dele;
iii. Os advérbios de intensidade conferem grau a adjetivos e outros, e podem ser intensificadores do verbo. Os advérbios de intensidade não incidem sobre o substantivo;
iv. Os advérbios de modo são os legítimos representantes da classe, entre os quais o grupo formado com *-mente* é o mais numeroso, embora nem toda palavra em *-mente* expresse modo. Muitos não são de fato modificadores e outros não expressam circunstâncias de nenhuma natureza;
v. Os advérbios de tempo são tomados a partir de agrupamentos, propostos com base em afinidades semânticas entre os elementos e que se fazem pertinentes do ponto de vista do comportamento linguístico.
vi. Os itens *ontem*, *hoje* e *amanhã* são incluídos na classe dos pronomes, assim como os dêiticos;

[221] Apesar de este trabalho constituir-se em uma gramática, entendemos que o teor do texto referido não atende às características tradicionais das gramáticas citadas, atendendo mais aos moldes dos trabalhos de orientação linguística em que se baseia este subcapítulo.

vii. Os advérbios de lugar também são tomados, com base nos agrupamentos sugeridos, a partir das características semânticas e sintáticas;

Em suma, Bonfim (1988) conclui que as reflexões feitas sobre os advérbios apontam em duas direções: a primeira diz respeito ao caráter subjetivo de alguns advérbios e de outras palavras, que não se comportam tradicionalmente como são consideradas. A segunda direção diz respeito à função textual. Segundo Halliday (1976), "(...) cumpre à linguagem possibilitar o estabelecimento de veículos com ela própria e com as características da situação em que usada". Bomfim (1988, p. 50) defende que algumas palavras enquadradas como advérbios ou "entre palavras de classificação à parte, usando a terminologia da NGB", têm a função descrita por Halliday. À esteira de Oiticica (1940), a autora observa que as palavras denotativas, a maioria carregada de subjetividade, são algumas ligadas ao texto, outras revelam uma avaliação do sujeito da enunciação sobre o enunciado. A autora entende que devem ser considerados à parte, sugerindo, inclusive, um estudo que abranja as interjeições.

Na *Gramática de Usos do Português*, Moura Neves (2000) aborda a classe dos advérbios analisando sua forma (simples ou perifrástrica), natureza, subclasses e particularidades, de maneira minuciosa.

A autora conceitua o advérbio como palavra invariável, sob o ponto de vista morfológico, e como palavra periférica, funcionando como satélite de um núcleo nas diversas camadas do enunciado, do ponto de vista sintático ou relacional.

Moura Neves (2000) acredita ser a classe dos advérbios bastante heterogênea, dividida em categorias e subcategorias, conforme apropriada ilustração de Costa (2003, p. 119):

<table>
<tr><td rowspan="3">1 MODIFICADORES</td><td colspan="2">1.1 DE MODO (qualificadores) (ex.: depressa)</td></tr>
<tr><td colspan="2">1.2 INTENSIFICADORES (ex.: muito)</td></tr>
<tr><td>1.3 MODALIZADORES</td><td>1.3.1 <u>epistêmicos asseverativos</u>: afirmativos (ex.: evidentemente)
negativos (ex.: de jeito nenhum)
relativos (ex.: talvez)</td></tr>
</table>

		1.3.2 delimitadores: Com generalização plena (ex.: geralmente) Com generalização aproximada (ex.: quase) Com restrição (ex.: teoricamente)
		1.3.3 deônticos (ex.: obrigatoriamente)
		1.3.4 afetivos (atitudinais) subjetivos (ex.: felizmente) interpessoais (ex.: francamente)
2 NÃO-MODIFICADORES	2.1 OPERAM SOBRE VALOR DE VERDADE	de afirmação (ex.: sim)
		de negação (ex.; não)
	2.2 NÃO OPERAM SOBRE VALOR DE VERDADE	2.2.1 circunstanciais: fóricos (ex.: aqui, hoje) não-fóricos (ex.: atrás, sempre)
		2.2.2 de inclusão (ex.: também)
		2.2.3 de exclusão (ex.: exclusive)
		2.2.4 de verificação (ex.: justamente)
	2.3 JUNTIVOS ANAFÓRICOS	2.3.1 contraposição sem eliminação contraposição em direção oposta (ex.: porém) contraposição na mesma direção (ex.: porém) contraposição em direção independente (ex.: porém)
		2.3.3 contraposição com eliminação: eliminação no tempo (ex.: porém) eliminação sem relação temporal (ex.: porém)
		2.3.3 conclusão (ex.: portanto)

Figura 1. Características semânticas dos adverbiais. **Fonte:** Costa, 2003, p. 119.

Para Ilari *et al.* (2002) a definição de advérbio como palavra de caráter invariável e modificador que se aplica tipicamente a não substantivos atende à natureza morfossintática, enquanto o critério nocional aponta sua característica de indicar circunstância e modificação da ideia expressa por seu escopo.

Os autores propõem duas classificações para a classe dos advérbios:

i. Considerando a vinculação sintática entre os advérbios e as demais partes da sentença, dividem-os em: advérbios de constituinte, de sentença e de discurso. Vale ressaltar que eles entendem que os dêiticos aplicam-se a unidades cujas dimensões ultrapassem os limites dos constituintes e da sentença. Esses segmentos, de amplitude e natureza linguística diferentes, ou se restringem à predicação, ou se estendem à sentença toda, ou abarcam uma sequência discursiva mais ampla;

ii. Considerando a predicação, divide os advérbios em Predicativos e Não-predicativos. Para eles, o grupo dos predicativos é formado por advérbios qualitativos, intensificadores, modalizadores e aspectualizadores que modificam tipicamente o

sentido do verbo ou do adjetivo; enquanto o grupo dos não-predicativos possuem apenas advérbios de verificação e circunstanciais.

Ilari *et al.* (1992) registram, em suma, que os advérbios são uma classe heterogênea, caracterizada pelo caráter variado das funções sintáticas que exercem e dos ambientes sintáticos em que ocorrem. Sua posição na sentença equivale a paradigmas que se definem de forma funcional e que refletem propriedades sintáticas e semânticas diversas.

Castilho (2010) busca descrever os advérbios a partir dos campos morfológico, sintático, discursivo e semântico.

Morfologicamente, ele conceitua os advérbios como palavras invariáveis, que, sob o ponto de vista sintático, ligam-se a verbos, adjetivos, advérbios ou substantivos em expressões metafóricas.

Sintaticamente, Castilho (2010) conclui que alguns selecionam apenas um componente da sentença – chamando-os de 'advérbios de constituinte', enquanto outros têm todo conteúdo proposicional como escopo, recebendo estes a designação de 'advérbios de sentença'. Podendo atuar como 'quase argumentais', 'adjuntos adverbiais ou adsentenciais' ou 'marcadores gramaticais de argumentos e adjuntos.

Discursivamente, o autor destaca as funções dos advérbios enquanto conectivos textuais e orientadores do eixo argumentativo do texto, afirmando, inclusive, que o polifuncionalismo desta classe estende-se aos domínios do texto.

Semanticamente, Castilho (2010, p. 542) segmenta os advérbios em três subclasses: a. Predicativos ("qualificadores" de sentenças, verbos e adjetivos); b. De Verificação (não transferem propriedades à classe sobre que se aplicam; verbalizam o resultado de uma comparação já implícita); c. Dêiticos (conectivos textuais que "situam numa perspectiva temporal e locativa o estado de coisas expresso pelos verbos a que afetam") [222]. Vale ressaltar que o autor detalha sua proposta de classificação semântica, a qual vale conferir em Santos (2014).

No que concerne à colocação, Castilho (2010) assegura que, nas estruturas não marcadas, os Especificadores são, em sua maioria, pré-nucleares. Já o sintagma adverbial apresenta grande mobilidade na sentença, podendo, segundo o autor,

[222] O autor ressalta a sutileza entre estes advérbios e os pronomes, assumindo a dualidade de papéis exercidos por tais itens lexicais.

figurar em quatro posições (antes da sentença; depois da sentença; entre o sujeito e o verbo; e, entre o verbo e seu argumento interno), as quais podem, inclusive, resultar em diferentes significados para o sintagma.

Especificamente sobre os advérbios em *-mente*, Castilho (2010) pondera que constituem "um dos casos mais notáveis de transformação de um substantivo em advérbios" (p. 544). O autor lembra que "esse substantivo ocorria em sintagmas preposicionais tais como *agir de boa mente*, 'com bons propósitos'. Perdido o acento vocabular, *-mente* cliticizou-se ao adjetivo que virá sempre no feminino pois esse é o gênero de *mente*".

O COMPORTAMENTO DOS ADVÉRBIOS COMO OBJETO DE UMA CONCEITUAÇÃO E CATEGORIZAÇÃO ADEQUADAS

A questão da definição e da categorização é algo pujante nos estudos científicos de todas as áreas. Em estudos linguísticos usam-se, indistintamente, critérios sintáticos, morfológicos e semânticos, sobretudo no que diz respeito ao grupo dos adverbiais. O fato é que a definição e a categorização desses elementos têm protagonizado um processo bastante complexo e que não logrou a clareza e a segurança de que necessitam para o tratamento gramatical adequado desses itens.

A insatisfação com o que se tem oferecido pelas gramáticas e estudos linguísticos está expressa pela continuação da busca por um conceito e classificação adequados, tendo também sido expresso por Mário Perini em diversas passagens de sua *Gramática Descritiva do Português* – principalmente, mas também em outras obras de sua autoria e co-autoria[223]. Apesar disso, o autor limitou-se apenas a apontar caminhos possíveis para uma adequada conceituação e classificação dos adverbiais; os quais se tentarão percorrer aqui, ainda que embrionariamente, na tentativa de alcançar tal êxito.

Perini (1996) ressalta a importância de considerar dois aspectos fundamentais das unidades linguísticas: sua forma (ou significante) e o seu significado, classificando as palavras quanto a seus traços formais (comportamento sintático e morfológico) e quanto a seus traços de significado (p. 313). Essa metodologia resultará, como quer o autor, em duas classificações distintas: uma formal e a outra semântica.

[223] A esse respeito, cf. Perini (1996, 1998, 2010).

Cabe, assim, inicialmente, realizar uma análise, ainda que representativa, dos traços morfológicos e sintáticos de alguns adverbiais. Para tanto, tomar-se-ão os 179 adverbiais encontrados no *Flos Sanctorum* e nos *Diálogos de São Gregório*, documentos do século XIV, em edições de Machado Filho (2003 e 2008)[224].

Em relação a sua morfologia é possível dizer que se apresentam como estruturas simples (uma unidade) ou compostas (mais de uma unidade); algumas formadas com o acréscimo do morfema *-mente*, quase todas exibindo variação em suas formas gráficas. Vale dizer que muitos são podem ser relacionados a advérbios latinos, oriundos ou não de adjetivos de primeira e segunda classe. É importante também destacar que do total 179 itens, 86 (quase 50%) são formados com o morfema *-mente*, o que apresenta indício da prototipicidade do grupo em relação aos adverbiais[225]. A menor incidência de variabilidade é notadamente uma característica morfológica importante na distinção dos adverbiais dentre os demais elementos gramaticais, no entanto, é também um ponto de observação na busca entre os limites e alcances dos itens em discussão. Admitem como variação morfológica a gradação, ainda assim, nem todos os elementos são influenciados por essa propriedade por limitações de seu significado. É importante ressaltar que os adverbiais compartilham essa característica de invariabilidade com os conectivos gramaticais, mais conhecidos como *preposições* e *conjunções*.[226]

Sobre o comportamento sintático dos adverbiais Perini (2010) indica a posição e o escopo como propriedades particularmente importantes para esses itens. A posição do advérbio do português depende da função sintática exercida pelo mesmo. Daí hipotetiza-se que: a. Sendo o adverbial complemento do verbo ocorrerá, em regra, depois do verbo; b. Sendo o adverbial um adjunto, seu posicionamento é muito mais livre. Sem dúvida, é necessário analisar tais hipóteses tendo como base realizações dos adverbiais na língua. Para tanto, pretende-se empreender uma análise futura à luz de *corpora* do Português Arcaico em cotejo com usos atuais, a qual não terá espaço em proposta tão preliminar como a que se pretende aqui. De qualquer forma, não custa dizer que as características dos complementos e dos adjuntos corroboram para a

[224] Para mais informações sobre os corpora, cf. Machado Filho (2003, 2008) ou Santos (2014).
[225] Um estudo mais detalhado de adverbiais formados com o morfema *-mente* é oferecido por Santos (2014).
[226] As preposições que exibem flexão são apenas as que contêm contratação com algum elemento variável como artigos ou pronomes.

possível confirmação das hipóteses. É importante ressaltar que a abrangência de escopos selecionáveis pelos adverbiais (verbo, adjetivo, outro advérbio e oração, podendo ainda selecionar outros materiais linguísticos) é significativa para a sua mobilidade sintática.

Apesar de todas as incertezas que cercam esses elementos, parece consensual admitir que possuem grande flexibilidade dentro da estrutura oracional graças ao número de escopos que podem selecionar, como se pode observar nos exemplos a seguir[227]:

(a) [...] el *veo* **logo** com muyta gente. (FS – f. 37 v – c 1)

(b) [...] mais os homeens tolherom o nome aa insoa guadiz e chaman-na cadiz porque lhis semelha o nome **chus** *fremoso*. (FS – f. 16 r – c 2)

(c) [...] e aconteçeo emtom no tẽpo derrey totilla emijgo de deus e dos christãos. Aoste dos godos teue çercada aquella meesma çidade deperusio per *sete anños* **continoada | mente** [...]. (DSG - f. 53 v - c 1)

(d) *E***certam**ẽ**te** *assi aca | eceo*. (DSG - f. 13 r - c 2)

O potencial funcional dos adverbiais, no entanto, não tem sido pauta frequente nos estudos sobre os itens. Na verdade, mesmo Perini (1996), para quem o potencial funcional tem o poder de agregar elementos em uma classe, oferece uma análise do potencial funcional dos adverbiais. Isso se deve ao fato de as diferenças sintáticas dos adverbiais serem muito profundas, como afirma o autor (p. 340).

Apesar disso, é possível destacar funções sintáticas frequentemente exibidas pelos adverbiais no nível oracional, são elas: Adjunto Adverbial, Adjunto Circunstancial, Adjunto Oracional e Atributo; abreviadas por Perini (1996) como, respectivamente, AA, AC, AO e Atr. É importante dizer que essa lista não se apresenta como funções únicas ou exclusivas desses elementos.

Além da análise sobre seu potencial funcional, a reflexão que se busca introduzir com este artigo é a que envolve os limites e alcance dos adverbiais na caracterização de sua natureza gramatical. Dito de outra maneira, questiona-se quão rígidos ou fluidos são os limites desse grupo de itens em relação aos adjetivos e

[227] Os exemplos presentes nos *corpora* também são exibidos no Dicionário Etimológico do Português Arcaico, de Machado Filho (2013).

preposições, já que esses elementos compartilham com os adverbiais alguns traços, como se vê no quadro abaixo:

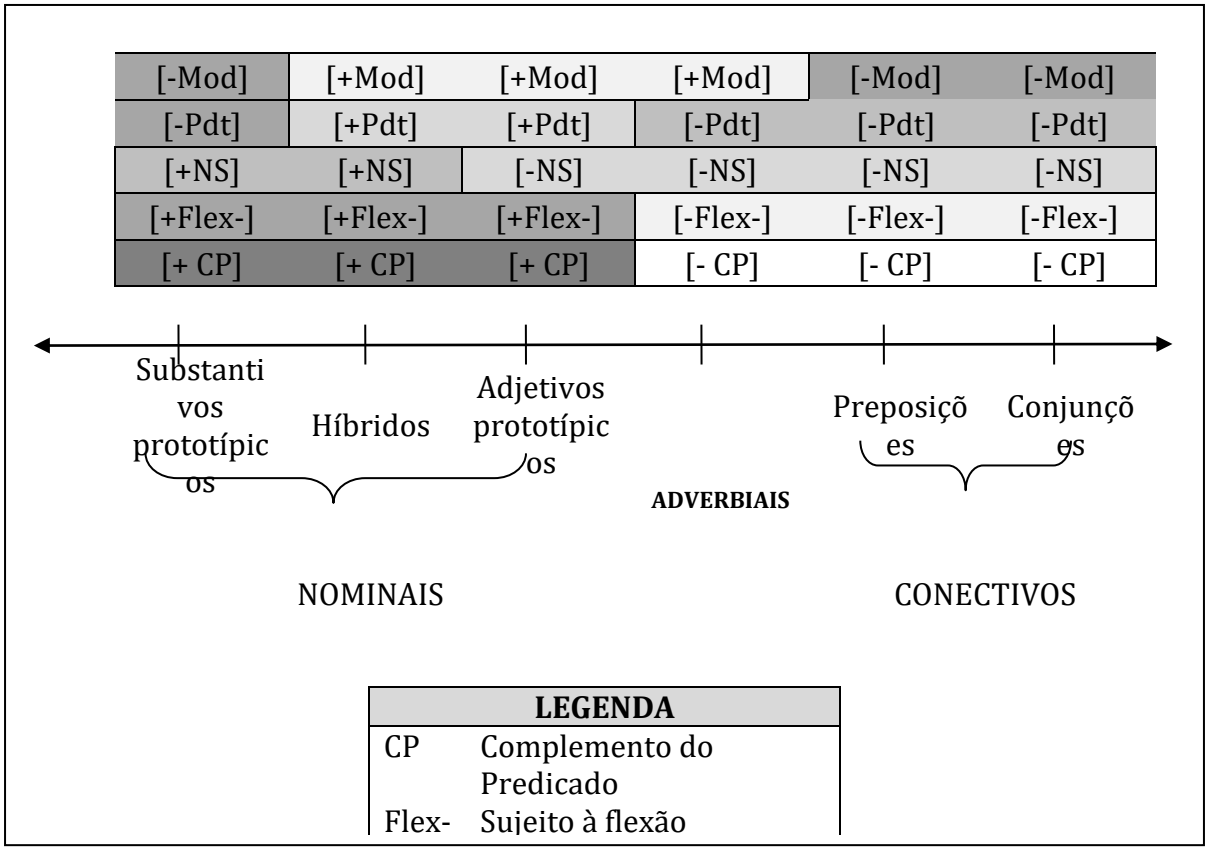


Figura 2. *Continuum* de traços de segunda ordem dos nominais, adverbiais e conectivos. **Fonte:** inédito.

Vale ressaltar que os traços especificados no *continuum* acima ilustrado se propõem apenas a ilustrar a natureza, alcance e limite dos elementos gramaticais destacados, a fim de oferecer uma conceituação e agrupamento mais adequados aos elementos gramaticais acima descritos.

É possível afirmar que a indistinção dos traços morfológicos, sintáticos e semânticos no tratamento dos adverbiais tem revelado ser o comportamento semântico priorizado no objetivo de conceituar e classificar esse grupo de elementos. Naturalmente, isso se dá devido à imanência de significar que está atrelada a língua. Perini (1996, p. 43) chega a afirmar que "Palavras são unidades gramaticalmente significativas".

No caso dos adverbiais, a significação está atrelada a sua função de Modificador – aqui se inclua a qualificação, intensificação, modalização, atribuição de circunstância ou qualquer outro traço de especificação designado pelo adverbial a seu escopo.

Alerta Perini (1996, p. 340) que "Semanticamente, "modificação" significa que um advérbio teria seu significado amalgamado ao de um outro elemento, formando um todo semanticamente integrado". Isso é possível graças à atribuição significado que o escopo oferece ao adverbial, o que levou a proposta de categorização de Santos (2014):

<table>
<tr><th colspan="4">CATEGORIAS SEMÂNTICAS</th></tr>
<tr><td rowspan="7">MODIFICADORES</td><td colspan="3">Qualificadores</td></tr>
<tr><td colspan="3">Intensificadores</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Modalizadores</td><td rowspan="2">Epistêmicos</td><td>Asseverativos</td></tr>
<tr><td>Relativos</td></tr>
<tr><td colspan="2">Delimitadores</td></tr>
<tr><td colspan="2">Deônticos</td></tr>
<tr><td colspan="2">Afetivos</td></tr>
<tr><td rowspan="8">CIRCUNSTANCIAIS</td><td rowspan="6">Temporais</td><td rowspan="3">Fóricos</td><td>Passado</td></tr>
<tr><td>Presente</td></tr>
<tr><td>Futuro</td></tr>
<tr><td rowspan="4">Não fóricos</td><td>Duração</td></tr>
<tr><td>Ordem</td></tr>
<tr><td>Progressão</td></tr>
<tr><td>Frequência</td></tr>
<tr><td colspan="3">Espaciais</td></tr>
<tr><td colspan="4">Estruturas Correlativas</td></tr>
</table>

Figura 3. Quadro de categorias semânticas dos adverbiais. **Fonte:** Adaptado de Santos (2014).

Importa ainda ressaltar as convergências e divergências que caracterizam as fronteiras entre os adverbiais e as preposições. Nas palavras de Castilho (2009, p. 288), "Preposições e advérbios são predicadores, isto é, atribuem ao seu escopo propriedades de que ele não dispunha". A divergência entre preposições e advérbios, para o autor, dá-se no fato de as preposições, ao contrário dos adverbiais, serem transitivas e estabelecerem nexos sentenciais.

> Lembre-se que Predicação se concebe, nestes textos, como uma relação de sentido entre expressões lingüísticas, ou seja, determinada pelas propriedades semânticas dos itens lexicais e das combinações de itens lexicais constituintes de uma unidade sintática. Lembre-se, ainda, que a Predicação não se restringe a uma relação semântica entre itens lexicais, mas envolve expressões complexas em processos componenciais e composicionais. (Franchi, 2003, p. 155 – 156)

> Lembre-se que a forma abstrata por que caracterizamos a Predicação e as relações temáticas, incluem como predicadores e atribuidores de papéis temáticos adjetivos, advérbios e preposições. (Franchi, 2003, p. 159)

Por isso, Perini (2010) chama atenção para as relações de sentido expressas pelas preposições. Essa ótica pode ser encontrada expressa em algumas gramáticas de Língua Portuguesa, a exemplo de Bechara (1999, p, 518) que enumera uma série de preposições e locuções prepositivas expressando os valores de causa (com, em, por, devido a, em virtude de, em vista de); concessão (sem - negando a causa e a consequência -, apesar de, não obstante); condição (a, sem); consequência (de); finalidade (a, de, para, em, a fim de); meio e instrumento (com, de) e tempo (antes de, a, depois de, após, prestes a, até). Não custa destacar a semelhança desses papéis temáticos com as classificações dos adverbiais feitas, comumente, nas análises gramáticas mais gerais.

Além da característica de predicação, destacada por Castilho (2009), a função conectora, oferecida por Moura Neves (2000) e Silva (2005), também é apontada como uma convergência entre preposições e adverbiais. Moura Neves (2000) se vale dos advérbios juntivos, de valor anafórico, que podem se referir a uma porção de oração ou a um sintagma precedente; enquanto Silva (2005) identificou desde os conectores propriamente ditos (mas, embora), permeando os itens que, embora não julgados como conectores, responsabilizam-se por denunciar esse sentido (advérbios e locuções adverbiais; preposições e locuções prepositivas: em vez de, apesar de, sem, etc.) até chegar a outros meios (oposição sem conector), incluindo aí: "itens lexicais antonímicos", "a negação", "a semântica do verbo", além da "sequencialidade temporal (antigamente/hoje, por exemplo)" (Silva, 2005, p. 101).

PALAVRAS FINAIS

Este trabalho teve o objetivo de observar o comportamento dos adverbiais no que diz respeito a sua natureza morfológica, sintática e semântica, levando em consideração as abordagens tradicionais e linguísticas como pano de fundo, a fim de contribuir para uma reflexão, ainda que introdutória, para sua conceituação e classificação adequadas.

Sendo assim, resta ainda cumprir a tarefa de oferecer uma conceituação que abrigue sob a classe dos adverbiais um grupo de elementos que se encaixe em sua descrição morfológica e atenda a suas funções sintáticas e semânticas. Para tanto, tomar-se-á um fórmula de definição, baseada na lexicologia, que busque agregar o

genus proximum e as *differentiae* desses elementos, conforme orienta Machado Filho (2012).

Seguindo essa fórmula, é possível dizer, com base nas reflexões do capítulo anterior, que os **adverbiais são elementos gramaticais de estrutura simples (uma unidade) ou compostas (mais de uma unidade)**, algumas formadas com o acréscimo do morfema *-mente*, e quase sempre invariáveis. **Sua posição depende da função sintática exercida**, sendo importante observar que **podem selecionar diversos escopos** (verbo, adjetivo, outro advérbio e oração, podendo ainda selecionar outros materiais linguísticos), característica bastante significativa para a sua **mobilidade sintática**. Sua **significação** está atrelada a sua **função de Modificador** – aqui se inclua a qualificação, intensificação, modalização, atribuição de circunstância ou qualquer outro traço de especificação designado pelo adverbial a seu escopo.

A fluidez entre os adverbais e alguns elementos nominais e conectivos, mais especificamente, adjetivos e preposições, tem vez no "*genus proximum*" observável, sobretudo, nos traços de função relacionados a esses elementos, como se expôs na figura 2 deste trabalho. Com os adjetivos, compartilha o traço de [-NS] e de [+Mod], este último apresentando-se como extremamente relevante para determinar os limites de classificação de um elemento gramatical como adjetivo ou advérbio, como se atesta nos exemplos a seguir:

(e) [...] vay-me veer antr'os outros bispos, ca **soo** nõ me poderás veer. (FS – f. 14v – c 2)

(f) [...] e todos choravam e el **soo** era ledo, ca sem dulta sabia que ya dereytamente aa celestial gloria. (FS – f. 17r – c 2)

O que distingue o adjetivo do adverbial, como se vê, é o escopo selecionado, já que o traço de Modificação é encontrado em ambos os elementos. Em (g) e (h), isso pode continuar se confirmando:

(g) [...] como em **tanto** tempo fezesti tu tã pouco como esto? (FS – f. 7r – c 2)

(h) [...] e **tanto** andey ata que cheguey aos homens que o anjo mi dissera e salvey aquel homem que mi mandaram. (FS – f. 8 r – c 2)

Em (i) o traço de Modificação não se apresenta mais; o que se vê, no entanto, é a função de Conexão, não desempenhada por adverbiais nem nominais:

(i) [...] **tanto** que chegamos a aquel logar e os frades o souberom, sayrom a nós e receberom-nos muy bem e muy ledamente. (FS – f. 18 v – c 1)

A função de Conexão não é compartilhada entre adverbiais e conectivos, como foi possível observar em (i). No entanto, a figura 2 revela outros traços compartilhados por esses elementos: [- CP], [-Flex-], [-NS] (também compartilhada com adjetivos), e [-Pdt]. O que distingue os adverbiais dos conectivos é justamente a função de modificar, não exercida por preposições e conjunções.

É importante ainda ressaltar a invariabilidade como característica comum entre adverbiais e conectivos, além do fato de que, para muitos gramáticos, esses elementos se assemelhem nos papéis temáticos de que se utilizam na explicitação da relação existente entre suas formas e seus significados.

De qualquer forma, há ainda o fato de se contraírem com adverbiais a fim de expressar significados específicos, como em *daqui*, *dali*, *dentre*, *donde*, etc., e de se comporem com estruturas adverbiais, como defende Cunha (2008, p. 315)

> Quando uma preposição vem antes do advérbio, não muda a natureza deste; forma com ele uma locução adverbial: *de dentro*, *por detrás*. Se, ao contrário, a preposição vem depois de um advérbio ou de uma locução adverbial, o grupo inteiro se transforma numa locução prepositiva: *dentro de*, *por detrás de*.[228]

O assunto está longe de ser encerrado. Assim, espera-se que as reflexões aqui suscitadas tenham servido de gatilho para novos trabalhos sobre esses elementos.

Referências bibliográficas:

Bechara, E. (1999). *Moderna gramática portuguesa* (37.ª ed.). Rio de Janeiro: Lucerna.

Bomfim, E. (1988). *Advérbios*. São Paulo: Ática.

Castilho, A., & Castilho, C. (2002). Advérbios modalizadores. In R. Ilari (Org.), *Gramática do português falado* (4.ª ed) (pp. 199-248). Campinas: Fapesp.

Castilho, A. (2009). Para uma análise multissistêmica das preposições. In *História do português paulista*. Campinas: Unicamp/Publicações IEL.

Castilho, A. (2010). *Nova Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Contexto.

Costa, S. B. B. (2003). *Advérbios espaciais e temporais do português*: indícios diacrônicos de gramaticalização. 3 v. Tese de doutoramento. Salvador: PPGLL/UFBA.

[228] Grifos do autor.

Cunha, C., & Cintra, L. (2007). *Nova gramática do português contemporâneo* (4.ª ed.). Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital.

Cunha, C. (2008). *Gramática do português contemporâneo*. (versão de bolso). Rio de Janeiro: Lexikon Editora Digital.

Franchi, C. (2003). Teoria da adjunção: predicação e relações "temáticas*". Rev. Est. Ling., 11* (2), 155-176.

Ilari, R. et al. (2002). Considerações sobre a posição dos advérbios. In A. Castilho (Org.), *Gramática do português falado* (4.ª ed., vol.1) (pp. 53-120). Campinas: Fapesp.

Machado Filho, A. V. L. (2003). *Um Flos Sanctorum do século XIV:* edições, glossário e estudo linguístico. Tese de Doutorado em Linguística apresentada ao Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia, Salvador.

Machado Filho, A. V. L. (2004). Três documentos medievais trecentistas em confronto: indícios paleográficos e linguísticos recorrentes e divergentes nos manuscritos Serafim da Silva Neto. In *Filologia e Linguística Portuguesa* (vol. 6) (pp. 39-51). São Paulo.

Machado Filho, A. V. L. (2008). *Diálogos de São Gregório*: edição e estudos de um manuscrito medieval português. Salvador: Edufba.

Machado Filho, A. V. L. (2012). Lexicografia histórica e questões de método. In T. Lobo, Z. Carneiro, J. Soledade, A. Almeida, & S. Ribeiro (orgs.), *ROSAE: linguística histórica, história das línguas e outras histórias* (pp. 381-389)**.** Salvador: EDUFBA.

Machado Filho, A. V. L. (2013). *Dicionário Etimológico do Português Arcaico.* Salvador: EDUFBA.

Mattos e Silva, R. V. (2008). *O Português Arcaico*: uma aproximação. 2 vols. (I: Léxico e Morfologia; II: Sintaxe e fonologia). Lisboa: Imprensa Nacional/ Casa da Moeda.

Mattos e Silva, R. V. (2006). *O Português Arcaico*: fonologia, morfologia e sintaxe. São Paulo: Contexto.

Mattos e Silva, R. V. (2008). *Caminhos da Linguística Histórica*: ouvir o inaudível. São Paulo: Parábola.

Módulo, M. (2005). A estrutura correlativa aditiva 'não só... mas também' de uma perspectiva multissistêmica. *Estudos Linguísticos XXXIV*, 171 – 176.

Moura Neves, M. H. (1997). *A gramática funcional*. São Paulo: Martins Fontes.

Moura Neves, M. H. (2000). *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP.

Moura Neves, M. H. (2002). *A gramática:* história, teoria e análise, ensino. São Paulo: Editora UNESP.

Pauliukonis, M. A. L. (2001) A estrutura correlativa como operador discursivo na articulação de cláusulas. *SCRIPTA, 5* (9), 119-125.

Perini, M. A. (1996). *Gramática descritiva do português* (2.ª ed.). São Paulo: Ática.

Perini, M. A., Liberato, Y. G., Saraiva, E., & Fulgêncio, L. (1998). Sobre a classificação das palavras*. D.E.L.T.A., 14* (nº especial), 15-25.

Perini, M. A. (2010). *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial.

Rocha Lima, C. H. (2001). *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olympio.

Santos, I. P. (2014). *Gramaticalização de Advérbios Formados com o Morfema -mente:* uma proposta de categorização semântica. (Dissertação de mestrado). Salvador: PPGLIC/ UFBA.

Silva, C. R. (2005). *Mas tem um porém...:* mapeamento funcionalista da oposição e seus conectores em editoriais jornalísticos. (Tese de Doutorado). João Pessoa: CCHLA/UFPB.

SIMPÓSIO

48

DE 1981 A 2014: O JOGO DAS ILUSÕES NA RELAÇÃO ENTRE GREVISTAS MILITARES DO ESTADO DA BAHIA E O GOVERNO

Aretuza Pereira dos SANTOS
UNEB, do Departamento de Ciências Humanas e do Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem. aretuzap@yahoo.com.br. Salvador, Brasil.

Resumo:

Observar o discurso político no que diz respeito à relação conflituosa que se estabelece entre os representantes do Estado e o Servidor Público Militar quando o assunto gira em torno de movimentos reivindicatórios, leva-nos a perceber certas regularidades discursivas marcadas pelos embates ideológicos. Nessas regularidades, os sujeitos envolvidos no processo discursivo projetam sua própria imagem e a que fazem do outro em relação aos lugares que ocupam na sociedade, lugares que vão significar diferentemente para e por sujeitos, além de representados pelas formações imaginárias e determinados pelas estruturas sociais. Durante as reivindicações da PMBA, a relação que se estabeleceu entre grevistas-militares e representantes do governo foi marcada por fortes tensões. A Análise do Discurso de linha pecheuxtiana, enquanto prática de compreensão histórica dos processos semânticos, nos permite compreender como essas tensões sociais se processam no campo da linguagem. Assim, propomos discutir como a relação entre grevistas militares e governo, ao longo da história dos movimentos reivindicatórios, compreendido entre 1981 e 2014, construiu-se pautada pelas formações imaginárias. Selecionamos o *corpus* com base na busca por pistas que ajudassem a compreender o porquê, como e sob quais condições os discursos em torno dos sentidos de greve são construídos a partir de ideologias que diferem quanto à possibilidade de os militares participarem do exercício político. Dentre os resultados, evidenciamos o quanto os sujeitos sociais fazem representações de seus lugares e agem segundo as normas que atribuem às funções que exercem, e como nas relações sociais o funcionamento discursivo se processa pelas formações imaginárias.

Palavras-chave

Discurso; Greve; Estado; Sentidos; Formações Imaginárias.

Introdução

Toda vez que se deflagra uma greve do segmento da polícia militar, tem-se um crescente alvoroço na sociedade em torno de discussões em relação ao *poder/dever* ou *não poder/dever* fazer greve, de ser ou não ser legal, além de um grande acirramento na relação construida entre os grevistas-militares e os representantes do governo. Nesses embates, os sujeitos envolvidos no processo discursivo projetam sua própria imagem e a que fazem do outro em relação aos lugares que ocupam na sociedade, lugares que vão significar diferentemente para e por sujeitos. Suzy Lagazzi, no livro "*O desafio de dizer não*", ao citar Pêcheux (1969) explana

> [...] devemos falar em termos de formações imaginárias: aquele que obedece faz uma imagem de si mesmo, do lugar que ocupa na relação com o outro, desse outro que exerce o poder, do lugar ocupado por este, e assim sucessivamente. Por sua vez, aquele que exerce o poder também constrói uma imagem de si próprio, do lugar que ocupa, do outro que está sob sua autoridade, do lugar deste.... É um movimento que se prolonga numa sucessão de imagens, como num jogo de espelhos (Pêcheux *apud* Lagazzi, 1988, pp. 38-39).

Nesse jogo de imagens, na qual há a projeção de si e do outro, notamos que no que tange as relações trabalhistas, o lugar de "patrão", gestor estatal, e o lugar de operário, funcionário público, são marcados distintamente por relações de força de dominação onde um subjaz ao outro. Tal dominação, agrava-se quando os envolvidos no dissidio são policiais, uma vez que, segundo Althusser (1970, p.65) "os militares, polícias, políticos e administradores são os agentes da repressão e estão a serviço da elite capitalista". Ora, o que deixa de funcionar ou o que falha quando os agitadores são aqueles que legitimamente exercem a função policial do Estado para conter qualquer

tipo de desordem. Por muito tempo, a polícia militar auxiliou o regime civil-militar a conter as manifestações sociais, migrando, após regime ditatorial, para o combate do crime, entretanto, não houve reestruturações nas práticas de atuação e nos instrumentos de trabalho compatíveis com a conjuntura democratizada. No livro, *Rio de Janeiro: repressão e resistência numa cidade do século XIX*, Thomas Holloway, ao discutir Polícia e Política explana

> A Polícia Militar era rotineiramente mobilizada para reprimir comportamentos inaceitáveis ou prender os que desrespeitavam eventos oficialmente autorizados, fosse o patrocinador a Igreja Católica, uma das irmandades da camada da elite, como a Ordem Terceira de São Francisco, o Estado ou grupo semi-oficial, como a Sociedade Defensora. (Holloway, 1997, p.153).

Historiacamente a polícia exerce o papel de reprimir comportamentos que fogem a ordem. Daí dimensionarmos o grau de tensionamento social e político que se constitue - marcado por interdições, repressões e resistências – durante os movimentos reivindicatórios da Polícia Militar do Estado da Bahia[229]. Haja vista, nesta categoria, os movimentos de greve sempre abalarem os dois pilares fundamentais do controle organizacional, isto é, a disciplina e a hierarquia.

Maurício Tragtenberg, ao prefaciar o livro, *Economia dos Conflitos Sociais*, de João Bernardo, teórico marxista, comenta que:

> No processo da luta de classes, o capital tanto emprega a repressão quanto uma política de ceder limitadamente às reivindicações dos trabalhadores, como

[229] Neste trabalho, discutimos alguns dos resultados da dissertação de Mestrado em Estudos de Linguagens defendida em 2016, a qual visa, de modo geral, compreender a produção de sentidos nos dizeres que circularam na sociedade sobre movimentos de greve da Polícia Militar do Estado da Bahia. A pesquisa nos possibilitou identificar aspectos históricos, sociais e ideológicos que determinaram os posicionamentos no discurso do governo sobre a PM *poder* ou *não poder fazer* greve, e sobre a greve da polícia *ser* ou *não ser* legal, legítima.

> forma de se antecipar a futuros conflitos. A burguesia tanto recorre à exploração da mais-valia absoluta, quanto mantém uma ditadura autoritária que fecha os sindicatos impedindo o surgimento de profissionais da "negociação", prende trabalhadores e fecha os canais políticos de participação social [...] essa não é a única técnica de manutenção da dominação e da exploração. (Tragtenberg *apud* Bernardo, 2009 [1991], p.4).

O processo de exploração gerado pelos agentes da produção e repressão capitalista leva-os, no campo discursivo-ideológico, a disputar por sentidos que os possibilitem deter o controle do outro. Desse modo, ao ser instaurado o confronto entre o capital e o trabalho, no processo da luta de classes, o lugar do dominado, os trabalhadores explorados pelo modo de produção, sustenta a posição do dominador, a elite capitalista e seu Estado. Logo, as ações de repressão aos movimentos reivindicatório de quaisquer categoria abarcam regras que ditam o que pode e não pode ser feito. No entanto, cabe o seguinte questionamento: a proibição do direito de greve camufla quais sentidos? A negação do direito de greve, realmente, apenas se circunscreve aos militares? Quem ditou que assim fosse? Jacques Rancière, no livro *O Desentendimento: política e filosofia*, explana que "as falas dos chefes ou dos magistrados, que negam aos operários o direito de greve, são uma confirmação desse direito, *já que* tais falas implicam uma não-comunidade, uma desigualdade que é impossível, contraditória" (Rancière, 1996, p. 64, grifos do autor). Os efeitos dessa luta entre o preservar e o resistir geraram conquistas, bem como retaliações, punições, prisões etc, uma vez que, é através da força que o Estado demonstra seu poder coercitivo frente aos embates ideológicos, criando mecanismos de disciplinarização baseados em leis, decretos, estatutos e regulamentos que limitam e regularizam direitos e deveres[230].

Os protestos representam rupturas com os modos de subserviência, arraigados nas relações sociais, mostrando os caminhos tortos da construção democrática. Conforme

[230] Nas polícias militares, os símbolos desse poder de força são os Estatutos e os Regulamentos Disciplinar.

o entendimento de Suzy Lagazzi (1988), o sujeito mobiliza recursos pelo direito de se colocar, de resistir

> O sujeito encontra, na linguagem, os recursos para lidar com o poder, para redistribuir a tensão que o embate entre direitos e deveres, responsabilidades, cobranças e justificativa coloca. A resistência é a batalha do sujeito pelo direito de se colocar, de não aceitar a coerção, é a batalha por 'um lugar no qual o sujeito se encontre um poder de dizer', com ou sem respaldo da hierarquia (Lagazzi, 1988, p. 97).

O ato de resistir, no campo discursivo-ideológico, considera a capacidade dos sujeitos históricos em sobrepujar-se contra uma prática de dominação que passa a não ser mais aceita como um todo. As práticas de dominação são constantemente transformadas porque há resistência. A dominação falha e é a falha que fomenta a ideologia do dominado, desde que possibilite a ruptura, a contestação, a indagação e a rejeição com os sentidos imputados e consolidados além do tempo.

Com efeito, a Análise do Discurso de linha pecheuxtiana[231], enquanto prática de compreensão histórica dos processos semânticos, nos permite compreender como essas tensões sociais se processam no campo da linguagem. Para constituição desta pesquisa, selecionamos o *corpus*[232] com base na busca por pistas que ajudassem a compreender o porquê, como e sob quais condições os discursos em torno dos sentidos de greve são construídos a partir de ideologias que diferem quanto à possibilidade de os militares participarem do exercício político. Desse modo, propomos discutir como a relação entre o governo e os grevistas-militares, ao longo

[231] De acordo com esta perspectiva teórica, assume-se que o sujeito do discurso já é interpelado ideologicamente e sua prática discursiva demonstra uma relação constitutiva com o imaginário que o afeta; esse assujeitamento (interpelação) se realiza pela identificação do sujeito com a formação discursiva – materialização na linguagem da formação ideológica – que o domina (Pêcheux, 2009 [1975]).

[232] Fora extraído de entrevistas veiculadas em jornais impressos e virtuais no período de vigência do movimento que faziam referência ao conflito entre o governo e a polícia.

da história dos movimentos reivindicatórios, compreendido entre 1981 e 2014, construiu-se pautada pelas formações imaginárias[233].

As imagens das ilusões: disputas, tensões e conflitos

Notamos o quanto no interior de uma luta de classes, a linguagem tem seu lugar representado constitutivamente por tensões e conflitos. Assim, durante os movimentos reivindicatórios na Bahia, observamos que algumas reações governamentais foram pautadas por formações imaginárias socialmente incorporadas que ditam as regras de como deve agir aquele que está em situação de poder, bem como aquele que está em posição inferior. Deixando claro como esse processo de assujeitamento evidencia o quanto os sujeitos sociais fazem representações de seus lugares e agem segundo as normas que atribuem às funções que exercem. Para Pêcheux (2014 [1975], p.82), "o que funciona nos processos discursivos é uma série de formações imaginárias que designam o lugar que *A* e *B* se atribuem cada um a *si* e ao *outro*, a imagem que eles fazem de seu próprio lugar e do lugar do outro". Em vista disso, esses lugares são representados pelas formações imaginárias e estão presentes no processo discursivo. Observemos, por exemplo, a reportagem da Revista *Veja* [234], publicada em 18 de julho de 2001, que ao noticiar a greve baiana de policiais, acresce o posicionamento do sociólogo e coordenador do Centro de Estudos de Criminalidade e Segurança Pública da Universidade Federal de Minas Gerais, Cláudio Beato, após afirmar que "Greve de gente armada é coisa de quadrilha"

[233] Vale destacar que a noção de Formação Imaginária foi proposta por Pêcheux, em 1969, no livro Análise Automática do Discurso. Tal noção propôs relacionar os processos de significação na sua determinação histórica com as condições de produção. Mónica Zoppi-Fontana (2015), ao discutir o conceito de Enunciação, esclarece que as formações imaginárias aparecem representadas como um conjunto de lugares que se representam imaginariamente nos processos discursivos. Disponível em: http://ufftube.uff.br/video/K326OXBK7D55/Enunciação--Mónica-Zoppi-Fontana.

[234] A reportagem traz uma cena inovadora: policiais fardados, armados, encapuzados e de braços cruzados. O título "A anarquia na greve da Polícia Militar". O corpo da reportagem, "Pânico em Salvador: A polícia promove a anarquia nas ruas e a bandidagem aproveita enquanto o governador viaja para fazer política". No cenário de greves realizadas pela PMBA, o movimento de 2001 destacou-se em razão da quantidade de dias de paralisação, do repertório de ações empregado, do ciclo de protestos no Brasil, do poder de resistir, da coesão dos envolvidos, da solidariedade interna e externa à causa reivindicatória e por gerar desgastes profundos em elementos específicos da instituição, embora não tão suficientes para transformar caracteres estruturantes.

Os Governadores que adotam essa posição, negociando antes mas endurecendo depois que a greve é deflagrada, costumam fortalecer-se politicamente. Quem endurece prematuramente ou fraqueja diante da paralisação paga uma conta alta. **Em 1981, o então governador da Bahia, Antônio Carlos Magalhães, encarcerou um coronel e enfrentou soldados grevistas sem diálogo.** Um ano depois, mesmo com a morte de seu primeiro candidato a quarenta dias do pleito, elegeu o sucessor tranquilamente. Em Pernambuco, o governador Miguel Arraes cedeu um pacote de benefícios a soldados que chegaram a enterrá-lo simbolicamente, em 1997. Arraes teve metade dos votos de Jarbas Vasconcelos no pleito seguinte. No ano passado, quando Jarbas Vasconcelos enfrentou sua greve, **ele demitiu baderneiros**, **abriu vagas para novos policiais e chamou o Exército para patrulhar as ruas.** Num levantamento recente, Jarbas aparece como o político mais popular de Pernambuco. Em Minas Gerais, ao contrário, o então governador **Eduardo Azeredo titubeou diante de uma greve selvagem da PM em 1997 e acabou cedendo até mais do que os soldados pediam no começo do movimento**. Fez depois a campanha mais cara do país, sem sucesso, ao tentar a reeleição. Na mesma onda grevista, o cearense Tasso Jereissati manteve-se irredutível e comandou a ação de tropas que permaneceram leais ao governo numa operação

que impediu manifestantes de tomar a Secretaria da Segurança**. "Se aquela bagunça triunfasse, o governo estaria desmoralizado"**, explicou Tasso depois. **Os líderes foram expulsos da polícia e o governador, que tinha usado até espionagem durante a preparação da greve, continua firme no Palácio Cambeba** (Beato, 2001, p.53, grifos nossos).

O comentário do sociólogo referente à performance a ser adotada por representantes governamentais diante de um movimento reivindicatório militarizado, evidencia que nas relações sociais o funcionamento discursivo se processa pelas formações imaginárias que permeia o imaginário social. Imaginário esse integrante de uma construção histórica-social. Enfrentar soldados grevistas sem diálogo, chamar o Exército para patrulhar as ruas, expulsar os líderes do movimento, espionar a preparação da greve foram práticas sociais e ideológicas adotadas por governadores na Bahia que evidenciam que os sujeitos não são sujeitos isolados das relações sócios-históricas. Os governadores ao se posicionarem o fazem a partir de imagens e normas que se atribuem à posição de líder. A posição de comando, de autoridade representativa e imbuída de poder, "não pode", no imaginário político, demonstrar fraqueza e nem negociar sob pena de enfraquecer-se politicamente: "*Quem endurece prematuramente ou fraqueja diante da paralisação paga uma conta alta*". Vejamos na Figura 01, como diante da ordem cronológica dos movimentos reivindicatórios ocorridos na Bahia, as ações empreendidas pelos representantes governamentais do turno aparecem projetadas e representadas no processo discursivo.

Figura 01 - Cronologia de Greves da PMBA: REAÇÃO DE GOVERNANTES

DATA	**1981**	**1992**	**1997**	**2001**	**2009**	**2012**	**2014**
	13 a 15/mar	03 a 09/set	28/jun; 04/jul; 19/ago	05 a 18/ jul	10 a 12/ago (48h)	31/jan a 11/fev	15 a 17/abr
GOVERNADOR	Antônio Carlos Magalhães (PDS)	Antônio Carlos Magalhães (PFL)	Paulo Souto (PFL)	César Borges (PFL)	Jaques Wagner (PT)	Jaques Wagner (PT)	Jaques Wagner (PT)

ESTRATÉGIAS REACIONÁRIAS	Impedir; Não aceitar negociar; Reprimir; Prender; Excluir; Acionar Exército; Afirmar quebra da hierarquia e da disciplina; e Enquadrar liderança na Lei de Segurança;	Impedir; Não aceitar negociar Reprimir; Prender; Excluir; Acionar Exército; Afirmar quebra da hierarquia e da disciplina; Prender Lider	Negociar, mas não cumprir todo o acordo; e excluir lideres	Minimizar adesão; Eleitorar; Não aceitar negociar; Prender; Excluir; Acionar Exército; Afirmar quebra da hierarquia e da disciplina; e prender de Líder	Não aceitar negociar; Eleitorar; Afirmar quebra da hierarquia e da disciplina; e acionar Exército	Não reconhecer a ação; Não aceitar negociar; Eleitorar; Minimizar adesão; Afirmar quebra da hierarquia e da disciplina; Prender; Excluir; Acionar Exército; Prender Líder	Reconhecer; Negociar; "Eleitorar"; Acionar Exército; e Enquadrar liderança na Lei de Segurança
	Não se pode fazer greve	A greve é ilegal	A greve é ilegal	A greve é ilegal	A greve é ilegal	A greve é ilegal	A greve é ilegal
REIVINDICAÇÃO	Não atendida	Não atendida	Atendida parcialmente	Atendida parcialmen-te	Atendida parcial-mente	Atendida parcialmente	Atendida parcialmente

Fonte: Arquivo de pesquisa

Nessa cronologia, as reações governamentais obedeceram à determinadas regularidades independente de o partido político ser de direita ou de esquerda. Evidenciando, uma repetitividade que não se limita apenas ao retorno da ordem do dizível, já-ditos, mas às práticas sociais dos papeis sociais daqueles que estão na posição de autoridade. Eni Orlandi comenta que

> […] o sujeito se submete à língua(gem) – mergulhado em sua experiência de mundo e determinado pela injunção a dar sentido, a significar(se) – em um gesto, um movimento sócio historicamente situado em que se reflete sua interpelação pela ideologia (Orlandi, 2012a, p.103).

Por conseguinte, o efeito de interpelação ideológica submete o sujeito a agir de acordo com os ditames de determinada formação social. Althusser[235] (1970) entende que

> Cada massa que fica pelo caminho está praticamente recheada da ideologia que convém ao papel que ela deve desempenhar na sociedade de classes: papel de explorado (com «consciência profissional», «moral», «cívica», «nacional» e apolítica altamente «desenvolvida»); papel de agente da exploração (saber mandar e falar aos operários: as «relações humanas»), de agentes da repressão (saber mandar e ser obedecido «sem discussão» ou saber manejar a demagogia da retórica dos dirigentes políticos), ou profissionais da ideologia (que saibam tratar as consciências com o respeito, isto é, com o desprezo, a chantagem, a demagogia que convêm, acomodados às subtilezas da Moral, da Virtude, da «Transcendência», da Nação, o papel da França no mundo, etc.) (Althusser, 1970, pp.65-66, grifos do autor).

Nesses papeis, os lugares sociais aparecem representados imaginariamente nos prococessos discursivos. Pêcheux (2014 [1975]), ao esclarecer o funcionamento desses lugares, propôs algumas perguntas que possibilitariam um melhor entendimento para analisar o funcionamento discursivo na relação interlocutiva.

Figura 02 - Esquema representativo das Formações Imaginárias

Expressão designado		**Questão implícita cuja "resposta" subentende a formação imaginária correspondente**

[235] Althusser (1970) ao discutir sobre a estrutura e funcionamento da ideologia, desenvolve secundariamente duas teses que sustentam o pressuposto teórico de que a ideologia interpela os indivíduos em sujeito. Essas teses consistem na ideia de que a ideologia é uma representação da relação imaginária dos indivíduos com as suas condições reais de existência e que a sua existência material é realizável pelos aparelhos ideológicos de Estado.

as formações imaginárias		Significação da expressão	
A	I_A(A)	Imagem do lugar de *A* para o sujeito colocado em *A*	Quem sou eu para falar-lhe assim?
	I_A(B)	Imagem do lugar de *B* para o sujeito colocado em *A*	Quem é ele para que eu lhe fale assim?

Fonte: Pêcheux (2014 [1975], p.82).

Desse modo, no processo interlocutivo, onde "A" e "B" são os interlocutores, o sujeito da enunciação ao estabelecer e se fazer esses questionamentos implícitos "*Quem sou eu para falar-lhe assim?*" e "*Quem é ele para que eu lhe fale assim?*" possibilita a significação da relação com o outro e das projeções imaginárias. Freda Indursky (2013, p.68) entende que nessas duas formações imaginárias, respectivamente

> A primeira sustenta a construção discursiva de diferentes lugares enunciativos que representam lugares institucionais a partir dos quais o sujeito do discurso realiza sua prática discursiva, enquanto a segunda, consequência da primeira, decorre da construção discursiva das diferentes representações do destinatário (Indursky, 2013, p.68).

Nos processos discursivos, "A" e "B" estabelecem para si imagens de seu papel ou lugar social e vice-versa[236]. Com a finalidade de obtermos uma amostra representativa do funcionamento discursivo em torno das formações imaginárias construídas na relação entre o governo e os grevistas-militares, durante o processo reivindicatório de 2012[237], examinamos dois pronunciamentos oficiais do então governador da Bahia,

[236] Pêcheux (2014 [1975]), em relação à teoria da informação de Jakobson (1963), redefine-a e substitui o "D" que equivale à "mensagem" como processo de transmissão de informação, por "discurso". Sendo assim, A e B, os interlocutores, é uma redefinição da noção de emissor e receptor respectivamente. Nesse interim, o "termo discurso [...] implica não se tratar de uma transmissão de informação entre A e B mas, de modo mais geral, de um 'efeito de sentidos' entre os pontos A e B" (2014 [1975], p.81). Daí, para a AD, o discurso ser entendido como o efeito de sentido que vai ser construído no processo de interlocução, levando-se em conta as condições de produção.

[237]Por ser marcado por inúmeras tensões que se instauraram durante e após o pioneiro movimento, majoritariamente, organizado, sustentado e presidido por soldados, ocorrido diante de uma conjuntura democrática e representado por governantes situados à esquerda do espectro político.

Jaques Wagner, situado à esquerda (PT), em dois momentos de sensível disputa pelos sentidos do movimento:

- o primeiro, uma fala em caráter extraordinário difundida pelas emissoras de rádio e televisão, três dias após ser deflagrada a greve

(Rd1) Não esperava outra atitude da nossa presidenta, Dilma, defensora da democracia como eu. E sabedora de que a democracia é o território do império da lei. [...] O governo sempre esteve aberto para a negociação. Foi com democracia que garantimos conquistas importantes. [...] Estamos abertos ao diálogo. Mas o que não aceito é que um pequeno grupo, de forma irresponsável, cometa atos de desordem para assustar a população. Continuarei firme contra este tipo de atitude. (Wagner, 2012a, p.1).

- o segundo, o pronunciamento realizado em Sessão Solene na Assembleia Legislatica da Bahia, quatro dias após o término.

(Rd2) Então quero, da tribuna desta Casa, mandar a palavra do governador ao comandante-geral da Polícia Militar do Estado da Bahia: nós, em função do ocorrido, não vamos nos alimentar de rancor e ódio, porque esta nunca foi a minha forma de agir. Temos de apurar. Temos, eventualmente, de punir aqueles que afrontaram – repito, não a mim –, mas afrontaram a democracia e o estado democrático de direito [...] Falo isso com muita serenidade, muito sofrimento, muita tranquilidade, mas com muita firmeza. Como democrata, estarei sempre aberto ao diálogo. Não me movimento por rancor ou ódio ou nenhum tipo de revanchismo. Porém não podemos assistir a Casa do Povo ocupada, as ruas a descoberto para os marginais, a afronta à população daqueles que ultrapassam

> qualquer limite da democracia para tentar atingir os seus direitos (Wagner, 2012b, p.08).

Nos recortes[238] (Rd1) e (Rd2), as expressões "Estamos abertos ao diálogo" e "Como democrata, estarei sempre aberto ao diálogo", foram enunciados em diferentes contextos, entretanto, com a finalidade de atingir o imaginário da opinião pública e representar a imagem de um governador democrata. O efeito de sentidos mobiliza saberes de que para o exercício da democracia, exige-se o diálogo. O interdiscurso disponibilizou dizeres que retomam a um já-dito onde não se admite mais uma sociedade não democrata. Os sintagmas verbais [estamos], enunciado durante a greve, e [estarei], enunciado pós-greve, são pistas do processo discursivo que apontam para as estratégias discursivas utilizadas por "A", por meio de antecipação das representações de "B", visando persuadi-lo. Ao pronunciar com o verbo posicionado na 3ª pessoa do discurso, marcado pela desinência "nós", que suscita sentidos de aproximação, identificação, união e coletividade, produz um efeito que mobiliza saberes de que "o poder emana do povo", logo, o povo e um governador, que é democrata, governam juntos.

Paralelo à imagem de um Governador Democrata, figura a **imagem de um Governador Autoritário**, entretanto, para prosseguirmos com a análise destacaremos o entendimento de Freda Indursky (2013, pp.75-76) ao afirmar que "a imagem do governo autoritário decorre do efeito de performatividade". Tal entendimento permite identificar, no protagonista do discurso, a imagem de um governador autoritário, uma vez que a "performancidade abrange tanto a atos discursivos declarativos quanto a operação de negação" (Indursky 2013, pp.75-76). A mesma aborda ainda que a performatividade assume o tom de advertência, como podemos perceber em "Não aceito que cometa atos de desordem para assustar a população" e "Continuarei firme contra este tipo de atitude", ambas declarações de advertência, mobilizam sentidos de ameaça. O enunciado "Temos de apurar. Temos de

[238] Segundo Freda Indursky (2013) "A noção de recorte discursivo foi formulada por Orlandi para distinguir o gesto do linguista, que segmenta a frase, do gesto do analista de discurso, que, ao recortar uma sequência discursiva, recorta uma porção indissociável de linguagem-e-situação."

punir, eventualmente, aqueles que afrontaram – repito, não a mim –, mas afrontaram a democracia e o estado democrático de direito" produz um duplo efeito de sentidos com o objetivo de atingir destinatários diferentes: produz efeito de sentidos de promessa para tranquilizar aqueles que não afrontaram a democracia; e produz efeito de sentidos de ameaças aos que afrontaram a democracia. Os sintagmas [não aceito, firme, contra, punir, mandar] apresentam cargas ideológicas que apontam a um campo semântico em torno de uma ideologia autoritária. Partindo do princípio teórico, de que o discurso é o efeito de sentidos construído entre os pontos "A" e "B", as sentenças "A casa do povo ocupada" e "As ruas a descoberto para os marginais é a afronta à população" mobilizam sentidos que retomam os já- ditos de que numa sociedade democrática "o povo é o poder", logo afrontar a população é afrontar a democracia. Esse efeito de sentido é retomado quando o protagonista do discurso enuncia "Temos de punir aqueles que afrontaram, não a mim, mas afrontaram a democracia e o estado democrático de direito". Observamos que o protagonista do discurso construiu a imagem de um governador autoritário, mas em consequência estrategicamente da defesa da "democracia", atribuições que um chefe de Estado deve adotar, a fim de garantir a preservação de sua imagem frente a opinião pública à respeito de sua competência e habilidade para gerir e representar legalmente os interesses do povo. Vale destacar que os enunciados acima representam a ilusão subjetiva do sujeito, que o faz pensar ser a fonte e a origem de seu dizer[239].

Osakabe (1999, pp.70-71) discute que

> A noção de poder público, que o locutor insiste em assumir, não pode ser caracterizada como sendo efetivamente o que ele pensa que o ouvinte pensa dele, mas como sendo uma forma pela qual ele pensa que pode abarcar tudo aquilo que o ouvinte possa dele pensar. Em outros termos é aquilo que o locutor

[239] Pêcheux e Fuchs (2014 [1975]) propõe o esquecimento de nº 2, os do processos da enunciativo, onde se estrutura a sequência discursiva, e o sujeito, ao falar, o faz de uma maneira e não de outra; e o esquecimento nº1, o de natureza inconsciente, aparece como constitutivo da subjetividade, nele temos a ilusão de ser a origem do que dizemos, quando na realidade reforça o quanto somos afetados pela ideologia.

> pensa que o ouvinte pensa *não dele*, mas da função que assume perante esse mesmo ouvinte (Osakabe, 1999, p 83, grifos do autor).

Neste sentido, no funcionamento da enunciação como constitutivo da subjetivação, o protagonista do discurso apresenta-se politicamente legítimo para representar o povo. O poder, símbolo estruturante do imaginário político-social, configura-se na matriz estrutural do real interesse daquele que ocupa a função pública, por isso as constantes insistências em suscitar a imagem de quem fala e age em nome do povo. Por conseguinte, nas disputas, tensões e conflitos no discurso, o locutor, na circunstância enunciativa, será a entidade de dominação, uma vez que estará manipulando e coordenando suas produções.

Nos protestos de 1992, chama-nos atenção os dizeres estendidos nas faixas, localizadas no quartel dos aflitos, "*Nossa fome não tem limite. Por favor pense e evite*", "*Policial Militar, vamos vencer porque vamos lutar*"; a entrevista ao Jornal A Tarde, em 09 de setembro, do então coronel Etienne, em posição de comando, de autoridade representativa do grupo de militares em protesto, revelara que as mulheres (esposas que também protestavam) resolveram deixar o acampamento porque conseguiram seu primeiro objetivo (chamar a atenção de autoridades e do povo em geral), sendo que duas delas, ao serem recebidas pelo comandante geral, foram ameaçadas de terem seus maridos excluídos caso continuassem; e a entrevista do Oficial da PM em greve de fome

> **Repórter:** "O senhor pretende continuar a greve de fome, mesmo tão debilitado?"
>
> **Capitão:** "Enquanto eu tiver preso vou continuar com a greve de fome. Eu espero que...que a polícia militar seja respeitada...que a polícia militar seja respeitada. Foi o que tava falando aqui. **Que o governador tem que respeitar a polícia militar**. **Não pode tratar a polícia militar desse jeito não.** Mas eu

> tô bem espiritualmente mais forte que nunca". (Santos *apud* Jornal A Tarde, 2016, p.38, grifos nossos).

A denuncia da opressão através da greve de fome e a posição discursiva que rompe com a subalternidade aos princípios hierárquicos, no universo militarizado, trazem a cena a marca do poder da resistência e o reconhecimento do seu lugar e do outro no processo de significação social.

Considerações

Ao trilharmos pela historicidade dos movimentos reivindicatorios da polícia militar da Bahia, com foco na relação conflituosa entre os representantes do Estado e o Servidor Público Militar, os quais disputam pela legitimidade do direito de greve, notamos que as ações empreendidas pelo governo baiano, em conjuntura ditatorial, recém-democratizada e estabilizada democraticamente, giraram em torno de dizeres e práticas reacionárias que buscaram negar o direito de greve à categoria da PM, deslegitimando o caráter reivindicatório. Seguir um padrão de endurecer, não negociar, impedir, declarar não reconhecer o estado de greve, declarar ilegalidade, minimizar a adesão, reprimir, determinar prisões, excluir, inserir outros especialistas (exército) de controle à massas, afirmar haver a quebra de hierarquia, caracterizar o movimento como eleitoreiro, dentre outros, evidenciam o quanto os sujeitos sociais fazem representações de seus lugares e agem segundo as normas que atribuem às funções que exercem; e como nas relações sociais o funcionamento discursivo se processa pelas formações imaginárias, uma vez que o efeito de interpelação ideológica submete o sujeito a agir de acordo com os ditames de determinada formação social. Tudo nos mostra que se por um lado, nos embates das lutas de classes, temos patrões e representantes estatais que comumente negam, reprimem e impedem os

movimentos reivindicatórios, do outro, temos sujeitos históricos que resistem, cada vez mais, com maior poder de organização, articulação, estratégia e resistência.

Referências bibliográficas

Almeida, J. R. (2010). Tropas em protesto: o ciclo de movimentos reivindicatórios dos policiais militares brasileiros em 1997. V.I. Tese (Doutorado em História Social) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo: FFLCH/USP.

Althusser, L. (1970). Ideologia e aparelhos ideológicos de estado. Editorial Presença: Martins Fontes, Tradução de Joaquim José de Moura Ramos.

A tarde. (1992). Mulheres de PMs acampam nos Aflitos em protesto. Jornal A Tarde, Salvador, p. 3-Geral, 09 set.

A tarde. (1992). PM denuncia baixos salários. Jornal A Tarde, Salvador, 04 set. 1992, Ano 79, nº 26.844, p. 2-Geral.

A tarde. (1981). Toda PM em greve. Jornal A Tarde, Salvador, 13 mar. 1981, Ano 68, nº 22.722, p. 3.

Beato, C. (2001). Greve de gente armada é coisa de quadrilha. [18 de julho de 2001]. Revista Veja: O Tamanho da Encrenca. Entrevista concedida a Leonardo Coutinho. Disponível em:< http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx>. Acesso em: 10 abr. 2014.

Bernardo, J. (1991). Economia dos Conflitos Sociais. 2ª Edição. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

Coutinho.L. (2001). Pânico em Salvador: A polícia promove a anarquia nas ruas e a bandidagem aproveita enquanto o governador viaja para fazer política. [18 de julho, 2001] Revista Veja: O Tamanho da Encrenca. Editora Abril, nº1709, 2001. Disponível em:< http://veja.abril.com.br/acervodigital/home.aspx>. Acesso em: 10 abril 2014.

Fonseca, R. (2013) Um olhar historiador para o trabalho com as formações discursivas:

os palanques enunciativos. In Freda Indursky, Maria Ferreira & Solange Mittmann. (Organizadoras), *O acontecimento do discurso no Brasil. Campinas*. SP: Mercado de Letras.

Indursky, F. (2013). A fala dos quartéis e as outras vozes. Campinas, SP: Unicamp.

Indursky, F. (1990) Polêmica e denegação: dois funcionamentos discursivos da negação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, 19. Campinas, SP.

Lagazzi, S. (1988). *O desafio de dizer não*. Campinas, SP: Pontes.

Osakabe, H. (1999). *Argumentação e discurso político*. São Paulo: Martins Fontes.

Rancière, J. (1995). *O Desentendimento: política e filosofia*. Tradução de Angela Leite Lopes. São Paulo: Editora 34, 1996.

Rocha, G. & Guibu, F. (2012). Governador diz que policiais em greve em Salvador cometem crimes. Salvador, Jornal Folha de São Paulo: 04 de fevereiro de 2012. Entrevista concedida a Graciliano Rocha e Fábio Guibu. Disponível em: . Acesso em: 06 fev.

Pêcheux, Michel & Fuchs, Catherine. (2014). A propósito da Análise Automática do Discurso: atualizações e perspectivas [1975]. Tradução Péricles Cunha. In F. Gadet & T. Hak (Org). *Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Campinas: Editora Unicamp, 2014 [1975].

Pêcheux, M. (2014). Análise Automática do Discurso (AAD-69). In F. Gadet & T. Hak (Org). *Por uma análise automática do discurso: Uma introdução à obra de Michel Pêcheux.* Campinas: Editora Unicamp, 2014 [1975].

Pêcheux, M. (2009). Análise Automática do Discurso. (1975). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Tradução Eni P. Orlandi [et al.] Campinas: Unicamp, 2009 [1975].

Pêcheux, M. (2009). Análise Automática do Discurso. (1975). *Só há causa daquilo que falha ou o inverno político francês: início de uma retificação*. In: PÊCHEUX, M. Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Unicamp, 2009 [1975].

Pêcheux, M. (1990) Análise Automática do Discurso. *Delimitações, inversões, deslocamentos*. Tradução de José Horta Nunes. Caderno de Estudos Linguísticos, nº19. Campinas: IEL/Unicamp.

Pêcheux, M. (2012b) Análise Automática do Discurso.. SESSÃO SOLENE de instalação dos trabalhos da 2ª sessão legislativa, ALBA, 15 de fevereiro de 2012b. Disponível em:< http://www.al.ba.gov.br/imagensAlbanet/PDFsSessao/splena15022012solenedeabertura.pdf>. Acesso em: 02 fev. 2013.

Santos, A. (2016). *A greve da polícia militar da Bahia no campo do discurso: disputas pelo sentido*. Dissertação (Mestrado). Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas. Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem. Salvador, 149f. Disponível: http://www.ppgel.uneb.br/novo/wp-content/uploads/2016/10/santos_aretuza.pdf

Veja. (1981). A polícia é enquadrada. [18 de março de 1981] Revista Veja: A seca do século. Editora Abril, nº654, 1981. Disponível em: http:. Acesso em: 05 agosto 2015.

Wagner, J. (2012a). Pronunciamento do Excelentíssimo Senhor Governador do Estado da Bahia. Salvador, 03 de fevereiro de 2012a. Disponível em:< https://www.youtube.com/watch?v=PQs7Kc7m-hA>. Acesso em: 03 fev. 2012

OS DISCURSOS DA MORALIDADE COMO ESTRATÉGIA DE LUTA POLÍTICA E CONSENTIMENTO DE VIOLÊNCIA NO COTIDIANO BRASILEIRO[240]

Cleudemar Alves Fernandes

UFU, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Instituto de Letras e Linguística. cleudemar@uol.com.br. Uberlândia, Brasil.

Kátia Menezes de Sousa

UFG, Programa de Pós-Graduação em Letras e Linguística, Faculdade de Letras. Km-sousa@uol.com.br. Goiânia, Brasil.

[240] Neste texto, retomamos parcialmente aspectos já abordados por nós anteriormente em Menezes (2017) e Fernandes (2017). A discussão aqui apresentada avança na abordagem e análise de discursos produzidos no presente.

Resumo:

Diferentes práticas discursivas e não discursivas marcadas por violência ganham visibilidade e formas de enunciação quando nosso olhar incide sobre o mundo contemporâneo e observa as relações e as condutas instauradas entre sujeitos, em âmbitos macros, que envolvem a inter-relação entre nações, e também a ética, própria às organizações sociais, culturais, políticas e econômicas, intrínseca a uma nação, um povo; bem como em micro relações instauradas entre sujeitos no cotidiano de um mesmo país. Na efervescência dessas discursividades contemporâneas, nosso olhar volta-se para a realidade política do Brasil, da qual destacaremos para análise algumas práticas discursivas marcadas por valores conservadores apresentados como forma de resistência a uma suposta sociedade perigosa, indisciplinada e pervertida. Essa sociedade teria sido construída por um governo, também suposto como de esquerda, que teria permitido a visualização e convivência incômodas do diferente, do não padronizado e do não normalizado em termos econômicos, sociais, étnicos, sexuais e religiosos. Tomaremos, dessa forma, alguns acontecimentos produzidos pela mídia, e que circularam pela internet nos anos de 2015 e 2016, que trazem, nas práticas discursivas que os constituem, atitudes de violência, sejam elas diretas, indiretas ou simbólicas, como forma de rotular a subjetividade daquele que as porta como definidora de um sujeito moral do bem e dos bons costumes. Nossa análise ganhará lugar neste estudo com a recorrência às noções experimentadas por Michel Foucault em algumas de suas problematizações das práticas constituídas nas relações de saber/poder/subjetivação, tais como verdade, segurança, perigo, conduta, governamentalidade e estética da existência.

Palavras-chave

Discurso político; Prática Discursiva; Violência; Poder; Subjetividade.

Introdução

A proposta deste texto consiste em explicitar e discutir formas de violência produzidas por práticas discursivas na atualidade e problematizar seus efeitos nos sujeitos envolvidos. Observamos que as formas de conduzir os outros e de conduzir-se, muitas vezes, produzem e sustentam práticas de violência como efeito, entre outras coisas, da dissimulação entre o dizer e o fazer, de um discurso do medo e da moralização, de um discurso infantil. Essas mesmas formas, ainda, descartam a reflexão de si por si mesmo. O objetivo de escrever este texto se liga ao exercício de pensar sobre alguns acontecimentos do presente, e analisar as relações entre o discurso religioso cristão, quando este atravessa outros domínios discursivos, e as formas de violência justificadas e aceitas no cotidiano brasileiro.

Nosso olhar se volta para algumas práticas discursivas que são marcadas, principalmente, pelo momento político atual que trouxe à tona valores conservadores como uma forma de resistência a uma suposta sociedade perigosa, indisciplinada e pervertida, construída por um governo, também suposto como de esquerda, que permitiu a visualização e convivência do diferente, do não padronizado e do não normalizado em termos econômicos, sociais, étnicos, sexuais e religiosos. Tomaremos, dessa forma, alguns acontecimentos que trazem, nas práticas que os constituem, atitudes de violência, sejam elas diretas, indiretas ou simbólicas, como forma de rotular a subjetividade daquele que as porta como definidora de um sujeito moral do bem e dos bons costumes. Essa análise ganhará lugar em duas partes deste texto, utilizando-se de noções experimentadas por Michel Foucault em algumas de suas problematizações das práticas constituídas nas relações de saber/poder/subjetivação, tais como verdade, segurança, perigo, conduta, governamentalidade e estética da existência.

Pautados em Foucault (2008 e 2014), o caminho delineado para análise nos levou a tratar, na primeira parte, do poder pastoral que esteve ligado durante séculos à instituição religiosa, mas que se estendeu a uma série de instituições, fundindo-se à política por meio de "uma 'tática' individualizante, característica de toda uma série de poderes múltiplos: o da família, da medicina, da psiquiatria, da educação dos

empregadores etc." (Foucault, 2014, p. 127). Também, consideraremos "o pastorado no cristianismo que deu lugar a toda uma arte de conduzir, de dirigir, de levar, de guiar, de controlar, de manipular os homens [...] que diz respeito ao que seria o pano de fundo histórico [da] governamentalidade" (foucault, 2008, pp. 218-219). A governamentalidade deverá ser contemplada pelo conjunto que a constitui formado pelo dispositivo de segurança e a noção de população (Foucault, 2008; 2003; 2011b) e pela noção de governo entendida como mecanismos e procedimentos destinados a conduzir os homens e suas condutas pela verdade.

Na segunda parte, pretendemos retomar as noções já discutidas anteriormente e produzir um efeito de fim à análise, refletindo sobre a estética da existência (Foucault, 2004) e as formas de contra condutas possibilitadas pela própria constituição da relação entre cristianismo, em seu exercício pastoral, governo e violência, e o discurso hipócrita da contemporaneidade.

O Poder pastoral e o governo dos homens

Para elaborar a noção de governo dos homens pela verdade, Foucault (2011b, p. 52-53) explica que precisou fazer um deslocamento em relação ao já "conhecido e repetido" tema do saber-poder para "dar um conteúdo positivo e diferenciado a esses dois termos saber e poder". Conforme sua explicação, a noção de governo parece ser mais operatória que a noção de poder, já que governo, entendido no sentido largo, trata dos mecanismos e procedimentos destinados a conduzir os homens, a dirigir sua conduta. Com essa noção, ele pôde estudar a arte de governar como racionalidade elaborando a prática mesma do governo e tratar o liberalismo contemporâneo não como teoria econômica e doutrina política, mas como certa maneira de governar. A noção de saber foi deslocada na direção do problema da verdade.

Na sequência, Foucault demonstra que a ligação entre o exercício do poder e a manifestação da verdade é bem antiga e coloca a questão de entender como foi possível, numa sociedade como a nossa, que o poder não possa se exercer sem que a

verdade se manifeste, e se manifeste na forma da subjetividade, e, nessa manifestação da verdade sob a forma da subjetividade, espera-se efeitos que estão para além da ordem do conhecimento, mas que são da ordem da salvação e da libertação para cada um e para todos. Assim, seria preciso considerar o problema que envolve o motivo e o modo como o exercício do poder em nossa sociedade, o exercício do poder como governo dos homens, exige não somente atos de obediência e de submissão, mas atos de verdade nos quais os indivíduos são sujeitos numa relação de poder, são sujeitos como ator, espectador-testemunha, ou como objeto. O poder, "e isso desde milênios em nossa sociedade, exige que os indivíduos digam não somente 'eu obedeço', mas lhes exige ainda que digam: 'eis aquilo que eu sou, eu que obedeço; eis o que eu sou, eis o que eu quero, eis o que eu faço'" (Foucault, 2011b, p. 76).

Diferentemente dos princípios da filosofia cínica, estudados por Foucault em *A coragem da verdade*, que visavam a prática da vida verdadeira pela experiência em uma vida outra neste mundo mesmo, em uma estilística da existência como cuidado de si, o cristianismo trouxe a salvação como uma maneira de cuidar de si, mas uma salvação realizada através da renúncia a si mesmo. Assim, conforme Foucault (2004), em nossas sociedades, a partir do cristianismo, o cuidado de si foi denunciado como uma forma de amor a si mesmo, uma forma de egoísmo ou de interesse individual em contradição com o interesse que é necessário ter em relação aos outros ou com o sacrifício de si mesmo. É justamente por introduzir a salvação como salvação depois da morte que o cristianismo vai perturbar a temática do cuidado de si antigo (Foucault, 2004) e introduzir novas técnicas no pastorado antigo. E o Estado ocidental moderno vai poder integrar, sob uma forma política nova, uma velha técnica de poder que tinha nascido nas instituições cristãs, o poder pastoral (Foucault, 2014).

O pastorado cristão é uma forma de poder cujo objetivo final é garantir a salvação dos indivíduos no outro mundo; uma forma na qual o pastor deve se sacrificar pela vida e pela salvação do seu rebanho; que não se preocupa somente com o conjunto da comunidade, mas com cada indivíduo particular; um poder que não se exerce sem conhecer o interior das pessoas, sem explorá-lo e sem forçar a revelação dos segredos. No curso de sua evolução, foi possível ver no Estado uma nova forma de poder pastoral que pode explicar a relação violenta produzida na tensão entre o discurso religioso cristão e as práticas políticas e cotidianas.

Em primeiro lugar, nesse novo poder pastoral, como observa Foucault (2014), ocorre uma mudança de objetivo, que passa da preocupação em conduzir as pessoas para a salvação no outro mundo à ideia de que a salvação deve ser também garantida neste mundo. Mesmo sendo tarefa do Estado, as igrejas não se colocaram fora dessa forma de salvação e aparecem ligadas aos novos sentidos de salvação na garantia da saúde e bem-estar, segurança, por exemplo, que se ligam a certo nível de vida correto. Esse nível define os comportamentos sexuais de risco, a medida da submissão de alguns grupos em relação a outros, a divisão entre os vícios aceitáveis e não aceitáveis, a forma de ocupação do tempo das pessoas etc. e justifica as medidas de exclusão, punição e aniquilamento da vida dos grupos que surgem dessa definição como aqueles de risco para a segurança dos demais.

Em segundo lugar, Foucault (2014) aponta o reforço da administração do poder pastoral com a polícia, as empresas privadas, as sociedades de assistência, as filantropias. A velha instituição família também foi mobilizada para preencher as funções pastorais e tem sido parâmetro forte neste novo cenário político brasileiro, para definir o grupo de pessoas do bem e o grupo das pessoas do mal. O escândalo da manifestação da verdade com a união civil de homossexuais para a constituição de família e adoção de crianças, com a independência financeira, emocional e psicológica da mulher, inaugurando novas formas de família, ou mesmo com a opção de não constituir qualquer tipo de família, abala a sensação de segurança e explicita as hipocrisias mantidas por tanto tempo, fazendo com que a religião se sobreponha à política em alguns momentos, como vimos assistindo nas polêmicas instauradas por projetos de governo do congresso brasileiro. As tentativas de ações da bancada religiosa no Congresso Nacional desembocaram na unânime justificativa, para o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, de que aquela decisão era pela família e por Deus. Explicitada e televisionada para a população brasileira, a justificativa veio como um recado, um aviso de que a religião cristã e a família tradicional seriam resgatadas e seriam anuladas as outras formas não convencionais, para que a paz pudesse reinar nesta vida mesma.

Uma terceira mudança do poder pastoral ao integrar o Estado, diz respeito ao fato de que “a multiplicação dos objetivos e dos agentes de poder pastoral permitiu centrar o desenvolvimento do saber no homem em torno de dois polos: um, globalizante e

quantitativo, dizia respeito à população; o outro, analítico, dizia respeito ao indivíduo" (Foucault, 2014, p. 127). Como consequência, o poder pastoral, ligado durante séculos a uma instituição religiosa bem particular, estendeu-se ao conjunto do corpo social e encontrou apoio em várias instituições, que não objetivaram nele se transformar, mas "realizar divisões, valorizações, desqualificações, reabilitações, redistribuições de todo tipo" (Foucault, 2008, p. 285), o que fica demonstrado nos acontecimentos políticos atuais. Dessa forma, na medida em que o Estado precisou se encarregar da conduta dos homens, retomando as funções pastorais, os conflitos de conduta já não vão se produzir tanto do lado das instituições religiosas, mas muito mais, do lado das instituições políticas. Foucault (2008) mostra que esses conflitos de conduta vão se dar também nas margens da instituição política. Essas margens permitem outra dimensão à arte de governar, visando não mais a um modelo de família como espelho, mas aos fenômenos ligados a toda uma população. De modelo, a família passa a instrumento para o governo das populações. Do modelo de família, restarão os temas morais e religiosos (Foucault, 2003). E são esses temas que compõem o estado de violência a que a população brasileira se vê exposta enquanto sujeito e objeto de intolerância.

O modelo de família tradicional vai se firmando como a solução contra o medo e insegurança, como argumento para retirar um governo supostamente de esquerda e como garantia para a direita ter um motivo que valha o apoio da população. A família acaba sendo a grande investida dos políticos da direita, dos conservadores e da mídia para desbancar de vez a possibilidade de o Brasil ter um governo de esquerda. A família tradicional permeia discursos em vários domínios por se tratar de um tema inquestionável em sua importância e sagrado para a grande maioria, com ou sem família. Os enunciados em defesa da família tradicional ganham a cena, funcionando como estratégia para as políticas de higienização (limpar do olhar, tirar a visibilidade, produzir dizibilidades que dissimulam as visibilidades) que vão sendo crescentemente utilizadas como forma de livrar a população do escândalo da verdade, para conduzi-la à ordem, a um mundo de pessoas igualadas por padrões convencionais, conservadores e moralistas, sem a impureza daqueles que fogem a esses padrões.

Com a entrada do vice-presidente Michel Temer na presidência e de sua equipe de governo, o investimento nessa estratégia será ainda mais forte, comprovando que há

uma regularidade discursiva para o convencimento da população e para se firmarem no governo. Tal regularidade servirá, também, para a normalização e naturalização das práticas de violência, mas nem, por isso, sendo eliminada do discurso do governo e da mídia, pelo fato de as estratégias de uso dos moralismos serem consideradas positivas nos cálculos da direita conservadora que teve a vitória com a retirada da presidenta Dilma. Assim, os brasileiros irão testemunhar, em enunciados e/ou em práticas, os retrocessos nas conquistas das lutas contra o racismo, o machismo, a homofobia, por exemplo.

Acreditamos que falar em violência no Brasil requer que a consideremos em dois sentidos, em dois pontos de vistas: um ligado às técnicas da biopolítica e do dispositivo de segurança, e outro que diz respeito às reações ao medo e à insegurança produzidos por essas técnicas.

Quanto ao primeiro sentido, deve-se considerar a integração de uma sociedade de controle à disciplinar, uma combinação com pretensões de administrar o corpo dos indivíduos e a vida da população. A biopolítica das populações (Foucault, 2001a) tem sua atuação garantida por um conjunto de poderes normalizadores que cuidam de regrar comportamentos individuais e de normalizar a própria conduta da espécie humana. O que se produz por meio da atuação específica do biopoder não é mais apenas o indivíduo dócil e útil, mas é a própria gestão da vida da população. A este último modo do biopoder, Foucault (1999) chama de tecnologia de segurança, que se centra no fenômeno de massa e caracteriza a população e as condições de sua variação, buscando prevenir os perigos resultantes da sua existência como entidade biológica. Da série centrada na população tem-se: processos biológicos - mecanismos de regulação - Estado. O dispositivo de segurança, conforme analisa Foucault (2008), insere um fenômeno, como o roubo, por exemplo, numa série de acontecimentos prováveis, e insere, também, as reações do poder ante esse fenômeno num cálculo de custo e, em vez de instaurar uma divisão binária entre o permitido e o proibido, fixa de um lado uma média considerada ótima e, depois, estabelece os limites do aceitável, além dos quais o fenômeno não deve ir. A segurança procura trabalhar na realidade, fazendo os elementos da realidade atuarem uns em relação aos outros por meio de uma série de análises e de disposições específicas. Dessa forma, a política não tem de levar até o comportamento das pessoas “as regras impostas por Deus ao homem ou

tornadas necessárias simplesmente por sua má natureza. A política tem de agir no elemento de uma realidade" (Foucault, 2008, p. 62), visto que a segurança se refere à vida social, baseando-se em fatos estatísticos, cálculos de riscos, rotina social, identificando o que é perigoso. Nessa identificação, produz a insegurança e o medo que garantem e expandem o alcance do dispositivo de segurança.

Sob o outro ponto de vista, as respostas e reações dadas aos cálculos de riscos, às estatísticas de casos detectados e às estimativas de perigo produzem, juntamente com as ações que lhe são dirigidas para solução ou atenuação, o medo e a insegurança. Dessa forma, esse dispositivo prevê o governo da conduta dos homens, numa realidade física, e o governo das almas desses homens. Para ilustrar os vários fenômenos que tomam parte do dispositivo de segurança na atualidade e que por ele são cuidados, podemos considerar o estado constante de insegurança e medo declarado pela população brasileira diante das notícias dos índices de crimes que constroem um consenso em torno da ideia de que são praticados por menores, negros e pobres. Tornados acontecimentos, esses crimes têm como reação não só medidas concretas de controle, mas reações que oportunizam a entrada de temas morais e religiosos para a solução dos problemas. Assim, com a preocupação de não só conduzir os homens, mas suas almas, surgem propostas de congressistas, principalmente daqueles pertencentes às bancadas, como ficaram conhecidas, da bíblia e da bala, para não só uma normalização da população vítima, mas para uma higienização, exclusão, dos perturbadores da ordem. Como falam de lugares autorizados por Deus ou pelo código penal, o dizer-a-verdade desses representantes do povo, de fato, rompe com o discurso do pastorado cristão e com as práticas de sua verdade. Produzem, assim, a discriminação generalizada de certos grupos e ainda difundem a ideia, resultante de um valor dissimulado, de que o convívio com as diferenças, com o heterogêneo, a permissividade e a liberdade são os facilitadores das violências, logo das inseguranças e medos. Como forma de sair da vida insegura, estendem essa culpabilização a outras misturas, a outras diferenças como forma de higienizar, padronizar, normalizar, e se tudo der certo, até normatizar, a população, não pela morte do diferente, mas por sua submissão ao poder. Com a justificativa do medo, gerado pela tentativa de viver uma vida outra que não seja a conservadora e tradicional em seus valores, assistimos à elevação do número de crimes cometidos contra mulheres, homossexuais, negros, religiosos não cristãos, índios e menores infratores, coincidindo com o

questionamento da competência da primeira mulher presidenta do Brasil e com as denúncias de corrupção de membros do Partido dos Trabalhadores, que promoveu o início das ações de inclusão da minoria social, étnica, sexual e economicamente desfavorecidos, fazendo o diferente aparecer e conviver publicamente com os normatizados aceitos, promovendo o escândalo ao olhar dissimulado dos que diziam respeitar as diferenças sem ter que conviver com elas.

As técnicas para a solução da violência, ao integrar a moral cristã, promovem outras violências que aparecem dissimuladas em nome da moral e dos bons costumes. O assassinato de homossexuais, por exemplo, marcou o Brasil em 2015 e 2016, levantando a desconfiança de que essa prática faz coro às constantes investidas contra homossexuais encabeçadas por políticos religiosos que insistem no dogma cristão de que sexo existe exclusivamente para a procriação e na premissa de que Deus fez Adão e Eva e que propõem formas de controle, como se estivessem lidando com uma epidemia que precisa ser derrotada, produzindo uma contradição com a própria bíblia que também diz que Deus é o criador de todas as criaturas. O que se nota é que algumas criaturas, colocadas em público, produzem o escândalo da verdade e se constituem como um impedimento para a correta condução dos homens e de suas almas neste mundo que garantiria a vida no outro mundo. Se os movimentos organizados trataram de tornar a questão da homossexualidade uma causa pública, o cristianismo tenta "veicular a vergonha, a culpa, a autodepreciação como sentimentos que devem ser subjetivados pelos homossexuais, levando-os a procurar novamente viver na sombra e no anonimato" (Albuquerque Júnior, 2012, p. 140). Considerando todas as minorias que têm experimentado a desqualificação nos enunciados, a vergonha ao serem apontadas e a culpa pelo desmantelamento da sociedade colocada em seus atos, podemos compartilhar com Albuquerque Júnior (2012) a constatação de que os dispositivos da confissão, do exame e da direção de consciência presentes no poder pastoral possibilitaram, na modernidade, a generalização do exame como forma de produção do saber e de exercício do poder na sociedade disciplinar e biopolítica, garantindo a presença estratégica do revelar e do silenciar.

Nascida do modelo da pastoral cristã, a sociedade de governo (dos homens e de suas condutas) será definida por Foucault (2003) como governamentalidade, que se refere ao conjunto constituído pelas instituições, procedimentos, análises e reflexões,

cálculos e táticas (biopolítica) que tem como alvo a população, como forma de saber, a economia política, e, como instrumento técnico essencial, os dispositivos de segurança.

O Caminho para o outro mundo e a ética de si

Como uma tentativa de problematizar as práticas discursivas e não-discursivas de violência na atualidade, após percorrermos, de forma concisa, as técnicas de governo construídas com a integração do poder pastoral cristão nas ações da governamentalidade, alcançamos o ponto em que o cotejamento de algumas questões se faz necessário, como uma forma de pensar as subjetivações daí produzidas e as formas de resistir às suas determinações.

Refletir sobre a violência do presente requer que consideremos as técnicas da pastoral cristã no dispositivo de segurança, principalmente quando tais técnicas são reativadas para eliminar o medo e a insegurança neste mesmo mundo, provocando um deslocamento do objetivo antigo do poder pastoral de conduzir as almas ao paraíso do outro mundo. Aliado ao jogo político atual, o poder pastoral conduz à crença de que é possível construir um mundo de segurança eliminando os comportamentos, as atitudes e as ações que perturbam a ordem por tornar público o que é diferente, não normalizado por seus dogmas, ou seja, aquilo que caracteriza outras possibilidades de viver, com outros valores para dizer a verdade. O acesso à outra vida passa para um segundo plano, mas importante por apontar as fragilidades do discurso que se quer verdadeiro do cristianismo. Se há um encorajamento para que seus fiéis condenem, até com violência, os atos públicos dos pervertidos, desobedientes, revolucionários e delinquentes, há que se perguntar quem terá acesso ao paraíso. Questionamentos sobre isso surgem em redes sociais, lembrando que se Jesus voltar, ninguém o reconhecerá e, com certeza, será novamente crucificado pelos preconceitos de seus próprios pastores.

Outra fragilidade diz respeito à prestação de contas no outro mundo que mobiliza cada cristão na condução de sua conduta e na condução da conduta dos outros, numa espécie de *marketing* para o convencimento sobre o investimento que deve ser

efetuado nesta vida para garantir um lugar no céu. Entra nesse jogo a técnica da barganha com Deus, na qual se deve ter certos comportamentos na terra para merecer o céu. Contudo, a disjunção entre o dizer e o fazer na prática da verdade se torna algo naturalizado, mas silenciado, e se escandaliza quando confrontado com a figura desnuda do não convencional.

Como exemplo do desencontro entre o dizer e o fazer nas práticas da vida cristã, no que diz respeito à humildade, tomamos como exemplo, entre tantos, um acontecimento que emergiu dentro da mesma situação política brasileira que já mencionamos: a discriminação explicitada aos mais pobres e aos grupos socialmente desvalorizados, como demonstração da insatisfação de uma parcela da população em relação às políticas sociais e de inclusão do governo. Trata-se da crítica ao acesso de usuários pobres (ou com aparência de pobres) aos aeroportos, local tido, em tempos de governos representantes da elite brasileira, como requintado, para pessoas da classe privilegiada, como um lugar distintivo da identidade econômica da população. Em notícia do dia 10 de fevereiro de 2014, o portal de notícias Terra[241] apresenta a reação de um passageiro que fora criticado pelo modo como se vestia naquele lugar (bermuda e camiseta cavada) por uma professora, também passageira, numa postagem no Facebook, com fotografia e a legenda "Aeroporto ou rodoviária". O título da notícia "'Me senti humilhado', diz advogado fotografado por professora em aeroporto", já indica um jogo de humildade que coloca em tensão os preceitos do cristianismo e o princípio da coragem da verdade dos seguidores da filosofia cínica que, conforme Foucault (2011a), ensinava a experiência da não dependência. A postagem da professora lembra a sociedade cristã atual como aquela que não usa na prática os ensinamentos da humildade, da simplicidade e da valorização da alma, mas que figuram apenas como uma forma de discurso, como condição sob a qual o indivíduo pode reconhecer um enunciado como verdadeiro, para ser usado em momentos convenientes para produzir a ideia de um sujeito moralmente bondoso, solidário e humilde. O despojamento do advogado que sentiu humilhado coloca no jogo traços do princípio da vida sem mistura da filosofia cínica, pois, com a humilhação, o passageiro criticado pode transformar a desonra inicial em orgulho e supremacia. Na notícia há a informação de que

[241] https://noticias.terra.com.br/brasil/me-senti-humilhado-diz-advogado-fotografado-por-professora-em-aeroporto,6c946b22adc14410VgnVCM4000009bcceb0aRCRD.html

o advogado “voltava de um cruzeiro marítimo pela Argentina, Uruguai e costa brasileira com dois amigos quando foi fotografado no aeroporto Santos Dumont, no Rio de Janeiro”. Apesar de sua foto e suas roupas terem sido ironizadas por vários usuários da rede social, em sua fala, ele informa que "usava aquela roupa porque estava à vontade, estava muito quente" e que "o ato dela (a professora) foi preconceituoso. Os comentários de muitas pessoas que a acompanharam também. Um preconceito de quem acha que uma pessoa pobre não pode andar de avião, não pode frequentar um local como aquele".

A presença de um pobre no aeroporto ou do carro de uma empregada doméstica estacionado no pátio do condomínio em que trabalha, acontecimento também noticiado na mesma época, constitui um escândalo, por obrigar o observador, que se diz pertencente daquele local, a reconhecer algumas verdades ligadas ao fato de que o lugar que ele ocupa é o lugar da vida falsa, porque é um lugar dissimulado e envergonhado pela exclusão do diferente, mas que é igual perante Deus. É um lugar adulterado, porque, em vez de celebrar a pureza da sua alma, celebra a sua própria miséria através da feiura do intruso, como demonstra Leme (2009).

O faz-de-conta em torno do dizer-a-verdade cristão, em confronto com os enunciados realmente produzidos e com as ações violentas daqueles que dizem quem é com base no pertencimento ao lugar cristão, constrói uma moralidade que tem, como um de seus elementos, o discurso pueril, voltado para crianças. Por isso será também um discurso do medo, que terá por função detectar o perigo e opor-se a ele. O discurso que se organiza em torno do perigo social é “um discurso do medo e um discurso da moralização, é um discurso infantil, é um discurso cuja organização epistemológica, toda ela comandada pelo medo e pela moralização, não pode deixar de ser ridícula” (Foucault, 2001b, p. 44).

Em um texto de opinião publicado na Folha de São Paulo em 19 de janeiro de 2011[242], intitulado “O aeroporto está parecendo rodoviária” e encabeçado pelo enunciado “Se o Brasil continuar crescendo e distribuindo renda, quem é que vai empacotar nossas compras?”, Antônio Prata narra uma cena trivial de supermercado, em que uma senhora se dirige a um funcionário do estabelecimento, tratando-o por ‘rapazinho’. Essa narrativa, e a de outros fatos que são lembrados no texto, ilustra, como afirma o

[242] http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff1901201104.htm

autor, a constatação de que "a infantilização dos pobres e outros grupos socialmente desvalorizados é recurso antigo, que funciona naturalizando a inferioridade de quem está por baixo e, de quebra, ainda atenua a culpa de quem tá por cima".

Nesse sentido, a não coincidência entre o dizer e o fazer acaba sendo produtiva, pois, fazendo parte de um jogo em que já se encontra naturalizada a ideia de que é constitutivo do discurso religioso o caráter de faz-de-conta e que seus usuários, por isso, são eternas crianças, a função do pastor se mantem garantida, e a imagem do bem será sempre buscada, apontada e comparada a outras tidas como do mal. Desconstruir esse engodo infantil seria o primeiro passo para sair da pedagogia da vida regrada pelo discurso religioso cristão rumo a outras possibilidades de experimentar vidas outras. Seria uma forma de questionar a construção da moral e do poder que sustenta a ideia de que as mulheres precisam ser desqualificadas para ficarem acomodadas em seu lugar de 'belas, recatadas e do lar' e não ousarem a se utilizar dos mesmos direitos dados há tempos aos homens. Ou, ainda, questionar a tradição que perpetua o lugar de negros e pobres como destinado a servir aos brancos ricos. Seria uma forma de desmascarar os fascismos que emergem sob os discursos cristãos da não mistura, que justifica a segregação e o aniquilamento do outro por ser um mau exemplo de moralidade para aqueles que devem seguir na hipocrisia disfarçada de amor ao próximo.

A vida sem mistura que vivemos é a da exclusão ao que é estranho a um grupo padronizado e higienizado conforme os valores da elite burguesa cristã, para quem a efígie da moeda está para sempre definida como forma de alcançar o outro mundo. Mudar a efígie e viver uma vida outra, mesmo havendo regras, normas e leis, é algo praticado por alguns que, como os adeptos da filosofia cínica, na busca de uma verdade, expõem a covardia e a hipocrisia daquele que julga trazer a divindade em si. Trata-se de "uma verdade de natureza ética que tem um destinatário preciso [...] se é uma verdade que dói é justamente porque obriga o destinatário a reconsiderar a sua própria vida" (Leme, 2009, p. 199).

Mudar o valor da moeda, mudar os costumes, romper com regras e convenções é o que poderia garantir a saída da hipocrisia e a construção de uma ética de si. Foucault (2011a), discorrendo sobre a estética da existência, mostra que a existência (o *bios*) foi constituída no pensamento grego como um objeto estético, como uma obra bela, e,

mais tarde, relacionada à preocupação com o dizer-a-verdade. A prática dos filósofos cínicos, por exemplo, pode nos dizer muito sobre os estilos de existência construídos com base na ideia de mudar o valor da moeda e ver que a verdadeira vida não pode ser mais que uma vida outra, em relação ao que é a vida tradicional daqueles que pregam a verdade da palavra de Deus, mas agem como opressores na condução de seus subordinados, seja pelo poder, seja pela moral.

As formas de resistência às condutas estipuladas pelo cristianismo e também pela governamentalidade podem surgir da reflexão sobre o mundo vivido, no qual não se exige mais as transformações, as modificações do sujeito para que ele seja capaz de acessar a verdade sobre si mesmo, e sobre a verdadeira vida cínica, que indica a possibilidade de fazer da nossa vida hoje um objeto de arte, com uma busca constante de uma existência cada vez mais bela, pela coragem de inverter os valores já consagrados dos temas relativos às subjetividades, para viver os riscos de experimentar a vida outra, passível de ser normalizada e se tornar a vida uma, que deverá novamente ser revertida em uma vida outra.

Para viver uma vida outra, como uma forma de resistência, é necessário que reconheçamos os valores e as formas de governo das condutas dos homens em nossa época, pois, se Foucault (2001b) ilustra as tecnologias de poder com as reações à lepra e à peste para dizer que a peste substituiu a lepra como modelo de controle político, com os últimos acontecimentos no Brasil, teremos de aceitar que estamos vivendo a inversão dessa substituição, em que a reação à peste, reação de inclusão, de observação, de formação de saber, está sendo substituída pela reação à lepra, uma reação de rejeição, de exclusão. Se Foucault (2008) considerou que as disciplinas estavam sendo atenuadas pelas técnicas do biopoder, nós estamos participando, de uma revitalização do poder disciplinar com suas exclusões, com sua divisão binária entre o permitido e o proibido, com sua vigilância e punição. Punição esta que retorna em toda sua violência física e moral, dificultando o exercício da liberdade, indispensável para a construção ética e estética de nós mesmos. Como nos alerta Foucault (2004, p. 251), “a tarefa do dizer verdadeiro é um trabalho interminável: respeitá-la em sua complexidade é uma obrigação que nenhum poder pode economizar. Exceto para impor o silêncio da escravidão”

Referências bibliográficas:

Albuquerque Júnior, D. M. (2012). A pastoral do silêncio: Michel Foucault e a dialética entre revelar e silenciar no discurso cristão. In C. Candioto & P. Souza (Org.). *Foucault e o cristianismo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Fernandes, C. A. (2017). Fazer sangrar... violência "metafórica" em tramas discursivas. In: C. A. Fernandes (Org.) *A Violência na contemporaneidade: do simbólico ao letal* (pp. 15-26). São Paulo: Intermeios, Coleção EntreDiscursos.

Foucault, M. (1999). *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.

Foucault, M. (2001a). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.

Foucault, M. (2001b). *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes.

Foucault, M. (2003). A governamentalidade. In M. B. Motta (Org.) *Foucault: estratégia, poder-saber*. Ditos e Escritos IV. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, M. (2004). O cuidado com a verdade. In M. B. Motta (Org.) *Foucault: Ética, sexualidade, política*. Ditos e Escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, M. (2004). A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In M. B. Motta (Org.) *Foucault: Ética, sexualidade, política*. Ditos e Escritos V. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, M. (2008). *Segurança, território, população.* São Paulo: Martins Fontes.

Foucault, M. (2011a). *A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

Foucault, M. (2011b). *Do governo dos vivos*: Curso no Collège de France, 1979-1980. São Paulo: Centro de Cultura Social; Rio de Janeiro: Achiamé.

Foucault, M. (2014). O sujeito e o poder. In M. B. Motta (Org.) *Genealogia da ética, subjetividade e sexualidade*. Ditos e Escritos IX. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Leme, J. L. C. (2009). Foucault e o cinismo de Manet. In M. Rago & A. Veiga-Neto. *Para uma vida não-fascista*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Sousa, K. M. (2017). A Outra vida ou uma vida outra? O violento percurso para o paraíso dissimulado e a estética da existência. In Cleudemar Alves Fernandes (Org.) *A Violência na contemporaneidade: do simbólico ao letal* (pp. 113-134). São Paulo: Intermeios,

Coleção EntreDiscursos.

A PERDA DO MEDO A MORTE COMO RESISTÊNCIA À REGULAÇÃO DOS CORPOS

Cristina Batista de ARAÚJO

UFMT, do Instituto de Ciências Humanas e Sociais. UFU, do Instituto de Letras e Linguística – PPGEL/PNPD – CAPES[243]. cristina.baraujo@uol.com.br, Barra do Garças/Uberlândia, Brasil.

[243] Pesquisa apoiada pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/PNPD, realizada no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos do Instituto de Letras e Linguística da Universidade Federal de Uberlândia, sob a supervisão do Prof. Dr. Cleudemar Alves Fernandes (2017-2018).

Resumo:

O presente trabalho objetiva discutir formas de resistência contemporâneas ligadas ao exercício de poder no universo escolar e que incidem sobre o jovem estudante brasileiro. Para tanto, discute-se, em Foucault (2006, 2005, 2002, 1995), as formas de poder que orientaram os processos de subjetivação e observa-se que o biopoder é exercido tomando a vida como estratégia. Sendo assim, postula-se que atos de resistência só poderiam ocorrer com a perda do medo da morte (SOUSA, 2012). A análise do corpo como objeto de poder-saber e de materialidade da produção de subjetividades é feita a partir dos trabalhos de Prado Filho e Trisotto (2008), Woodward (2007) e Guimarães (2005), e conclui-se que, quando o controle sobre a vida passa pela captura das subjetividades, confere-se ao corpo a capacidade de materializar as elaborações decorrentes das escolhas individuais e do posicionamento que o sujeito assume diante das normalizações. A avaliação da escola como um espaço nuclear, que torna visível os resultados de uma sociedade ordenada pelo controle e pela disciplina, e como dispositivo responsável pela execução violenta dos arbitrários culturais violência simbólica é baseada nos estudos sociológicos de Bordieu (1989). Finalmente, indaga-se sobre a indisciplina escolar e sobre as ocorrências de atos violentos (simbólicos e físicos) e de mortes no contexto escolar. Indaga-se se há na perda do medo da morte física ou simbólica alguma forma de resistência à regulação biopolítica a que os sujeitos estão submetidos.

Palavras-chave

Subjetivação; Violência escolar; Resistências; Ética; Cuidado de si.

Introdução

Para discutir diferentes formas de resistência contemporâneas ligadas ao exercício de poder no universo escolar e que incidem sobre o jovem estudante brasileiro, serão tomados como base de reflexão os trabalhos de Michel Foucault que tratam de diferentes relações que o poder estabelece com a produção de saberes e de verdades para a construção de subjetividades. Pode-se afirmar que, tanto na acepção disciplinar quanto na via do controle, o poder recai sobre direito de vida e sobre a capacidade de geri-la. Fala-se aqui de *biopoder*, que se constitui em torno de dois pólos: a gestão política da espécie humana a partir de categorias científicas e a criação de tecnologias do corpo, de práticas disciplinares. A noção de biopolítica, formulada por Foucault (2005) para demonstrar que o poder passa a exigir mais vida e a governá-la, ressignifica a relação entre os indivíduos e seus corpos e, assim, o fazer morrer é banido do meio social e torna-se objeto de tabu.

Em concordância com o pensamento de Sousa (2012), para a qual um dos aspectos da resistência diante de um poder que é exercido tomando a vida como estratégia passa pela perda do medo da morte, pretende-se discutir formas de resistência contemporâneas ligadas ao universo escolar e ao jovem estudante brasileiro. Considera-se que a escola não é uma instituição isolada da sociedade e, por isso, é permeada por diferentes práticas sociais (pedagógicas, religiosas, assistenciais, econômicas etc.) que se alinham para dar forma ao projeto de sujeito, cuja coerência se deve a sua vinculação e compromisso com a sociedade do presente e, quiçá, do futuro.

Para tal discussão, percorrer-se-á a obra de Michel Foucault (2017, 2010, 2006, 2005, 2003, 2002, 1996 e 1995) sobre as práticas éticas do sujeito, dentre as quais ele aponta o ato parresiástico como uma forma de o sujeito responsabilizar-se pelo cuidado de si. É importante dizer que Foucault (2006) entenderá a ética como um modo de relacionamento do indivíduo *consigo mesmo*, não como uma instituição moral ou um sistema de regras, mas como *cuidado de si*, o que corresponde ao direcionamento dado pelo sujeito a suas atitudes sobre si mesmo, levando-o a agir eticamente.

As discussões aqui apresentadas contemplam, ainda, uma análise do corpo como objeto de poder-saber e de materialidade da produção de subjetividades. A partir dos

trabalhos de Prado Filho & Trisotto (2008), Woodward (2007) e Guimarães (2005), entende-se que por meio do corpo, e de sua localização espaço-temporal, é possível criar identidades, desestabilizar normalizações e refutar projetos de subjetivação. Entende-se, também, que a capacidade de se distanciar e apresentar o estado de coisas, a si mesmo e aos outros, e depois retornar significando sua existência põe em jogo uma experiência de linguagens que possibilita deixar algo sempre em aberto: o que caracteriza a construção histórica de si.

Finalmente, a escola é pensada como uma instituição em que o arbitrário cultural e a violência simbólica persistem (Bordieu, 1989), contribuindo para a espacialização de resistências, agressões e morte. Trata-se da escola como uma heterotopia: um lugar em que a disciplina, o controle e o governo atuam conjuntamente, no qual o sujeito lida com as construções sobre o conhecimento, sobre a vida e sobre ele próprio; uma instituição que propicia cotidianamente a arena de embates entre o individual e o coletivo, entre a vontade de verdade e a potência do viver, entre os valores culturais e as formas de violência, entre as normalizações e a estética.

As contribuições desse trabalho são no sentido de problematizar uma compreensão recorrente entre estudos sobre educação escolar de que a formação de consciência e de autonomia decorre exclusivamente do conhecimento desvinculado da experiência, incluindo-se aí os diferentes modos de produção de subjetividades (assim como a sujeição nas prisões, a subjetivação pela sexualidade e a objetivação nas Ciências Humanas). E ainda, pretende-se com esse trabalho vincular-se aos estudos sobre a ética do cuidado de si como "práticas de liberdade", expressão escolhida por Foucault que implica sair de um estado de subjetividade no qual o sujeito está inscrito e retornar a si a fim de alcançar cumes de liberdade para agir, escolher e pensar de forma distinta do projeto dócil de subjetividade moderna.

Biopoder: subjetividades e resistências

A subjetivação, entendida como decorrente de diferentes relações que o poder estabelece com a produção de saberes e de verdades, produz um sujeito que se dá para um tempo presente e para uma sociedade que define suas práticas e procedimentos de estabelecimento de verdade. Existem múltiplas relações de poder que atravessam, caracterizam e constituem o corpo social e que não podem ser dissociadas do discurso, porque não se estabelecem nem funcionam sem a produção, a circulação e o acúmulo dos discursos. Por outro lado, o modo como o ser social se compreende sujeito de determinado tipo de conhecimento, ou como ele percebe a si mesmo na relação sujeito-objeto define os contornos do processo de subjetivação. Em outros termos, a produção de verdades de uma época consiste na relação entre o discurso que organiza o exercício de poder, a produção de saberes e a constituição de sujeitos.

Foucault (2002) expõe um cenário em que o exercício de poder se dá de formas distintas. De um lado, tem-se uma sociedade vinculada à extração de bens, à apropriação dos corpos e à possibilidade de morte onde era possível localizar um ponto de poder de onde emanava toda a força: o poder soberano. Por outro lado, em sociedades disciplinares predominou a delimitação do indivíduo nas diversas disciplinas (família, escola, fábrica, quartel, hospital, prisão), que se constituíram dispositivos encarregados de produzir e regular os costumes, os hábitos e as práticas produtivas dos sujeitos.

Foucault (2005) esclarece que o direito de vida e de morte eram atributos fundamentais do soberano, o que implicava dizer que a ele caberia decidir entre fazer morrer ou deixar viver qualquer um de seus súditos que conviviam com a constante tensão entre viver ou morrer, segundo a vontade de outrem. Entretanto, essa forma de poder, tais práticas e procedimentos não se fizeram mais tão viáveis diante de uma nova mecânica da sociedade, surgida nos séculos XVII e XVIII, que colocou em destaque procedimentos e aparelhos totalmente novos e incompatíveis com as relações de soberania: o poder sobre a vida.

Trata-se do poder sobre a vida, isto é, disciplina do corpo e o controle da população, ou ainda, o corpo-máquina que precisa produzir e o corpo-espécie que precisa viver para permanecer produzindo. Na medida em que o poder se tornava mais descentrado de uma figura, mais forte era a individualização daqueles sobre quem ele se exercia. É por isso que Foucault (1995) desenvolve a afirmação de que esse esquema de

visibilidade fez da disciplina um mecanismo amplamente eficaz para o controle dos corpos e da consciência dos indivíduos. Fala-se aqui de *biopoder*, que se constitui em torno de dois pólos: a gestão política da espécie humana a partir de categorias científicas e a criação de tecnologias do corpo, de práticas disciplinares.

No primeiro volume do *História da Sexualidade*, Foucault ([1976] 2006) introduz o termo *biopoder* para mostrar como se passou do controle do corpo para o controle da população, tomando o corpo coletivamente para inventar um novo foco de atenção, a saber, a população entendida como um conjunto de corpos. Foucault analisa que, a partir do século XVIII, começa a haver um poder sobre a vida com o objetivo de aumentar o nível de saúde e bem-estar da população e, consequentemente, aumentar a força do Estado. A noção de biopolítica, formulada no Curso *Em defesa da sociedade* (Foucault, 2005), tem o intuito de demonstrar que o poder passa a exigir mais vida e a geri-la. Assim, é sobre a vida que o poder se estabelece e o direito de fazer morrer é banido do meio social tornando-se, então, objeto de tabu. A morte, nesse contexto, é entendida não apenas como assassínio direto, mas também como tudo aquilo que expõe à morte ou que multiplica o risco de morte; mesmo que o risco seja só de alguns.

Em uma análise crítica dos efeitos do biopoder na atualidade, Sousa (2012) afirma que "A vida da população é regrada por enunciados que invadem todos os espaços da convivência social. As proibições aumentam a cada dia em conformidade com o desejo de viver mais e melhor, dentro de padrões estabelecidos pelos saberes e em conformidade com os problemas advindos das inovações científicas e tecnológicas. O biopoder é exercido de forma sutil, quase imperceptível, e produz comportamentos que o propagam e que aguardam por técnicas mais eficientes em garantir a vida. Produz, também, os culpados, os indolentes, que não quiseram perceber que a ciência, as novas tecnologias, os governos e a mídia investem na divulgação de saberes cujo objetivo é apenas melhorar e prolongar a vida da população" (Sousa, 2012, p. 49).

O foco do biopoder, que é a manutenção da qualidade de vida, poderá implicar e até mesmo exigir a destruição de outras vidas, pois a suposta necessidade de longevidade e saúde poderá chegar ao ponto de se efetuar o julgamento entre a vida que merece viver e aquela que pode ser exterminada; também, "instaura o corte entre a vida protegida e a vida abandonada e relegada à esfera marginal, a qual estando banida, pode ser capturada e morta" (Sousa, 2012, p. 49). Dessa forma, a concluir seu

raciocínio, Sousa (2012) afirma que se o biopoder é exercido tomando a vida como estratégia, a resistência só poderia ocorrer com a perda do medo da morte.

Uma atitude de resistência envolveria, no que se propõe a desenvolver aqui, uma espécie de libertação do sujeito nas diferentes dimensões de sua vida, e que implica, na maioria das vezes, no isolamento inevitável de suas responsabilidades em relação ao seu próprio corpo e à posição social assumida diante de outros. A resistência pode incluir o *falar francamente,* o ato parresiástico a que Foucault se dedica a abordar nos últimos cursos em que ministrou no Collège de France, nos anos 1980. Um dos exemplos utilizados por Foucault ([1983-1984] 2017), no curso *A coragem da verdade*, é Sócrates, que é apresentado como aquele que exerce a fala franca e que se dirige aos seus interlocutores com coragem. Para Foucault (2017), a coragem de Sócrates (*parresía)* decorre do fato de que ele não teme a morte e não nega a missão recebida pelos deuses de interpelar aos indivíduos acerca do modo como devem cuidar-se apropriadamente (*epimeleia*).

Há, também, outro exemplo utilizado por Foucault ([1982-1983] 2010) em *O governo de si e dos outros* que descreve o dizer-a-verdade como um ato de resistência. É Creusa, personagem da tragédia *Íon* cujo mote é o "arrancamento da verdade e da genealogia, mesmo que essa verdade seja arrancada pela violência" (Foucault, 2010, p. 106). Creusa revolta-se diante da indiferença e da negação de Apolo sobre a paternidade de seu filho e, por isso passa a denunciá-lo publicamente. Sobre essa passagem da tragédia, Foucault (2010) afirma: "O único recurso de combate para quem é ao mesmo tempo vítima de uma injustiça e totalmente fraco é um discurso agonístico mas estruturado em torno dessa estrutura inigualitária. Ora, esse discurso da injustiça, esse discurso que ressalta a injustiça do forte na boca do fraco - pois bem, ele tem um nome. (...) o discurso pelo qual o fraco, a despeito da sua fraqueza, assume o risco de criticar o forte pela injustiça que ele cometeu, esse discurso se chama precisamente *parresía*" (Foucault, 2010, p. 125)

No entanto, a liberdade e a prática da fala franca significam questionar o modo de vida e as formas postas de funcionamento social; é, também, por à prova o viver sabendo que há o risco de morte: isto é, ser rejeitado e condenado nesse modo de vida. Grande é o ônus, pois quando se tem uma sociedade de normalização que visa à eliminação do que classifica como perigos internos ou externos, a violência se torna indispensável

como condição para preservar o bem-estar de uma população, muitas vezes entendida até como uma instituição.

O corpo como território de disputas

O corpo funciona como materialidade e está organizado de acordo com as diferentes maneiras de leituras no mundo, além de expressar sentidos e subjetividades do presente. Para Milanez (2016), "o corpo está no centro das relações que envolvem o sujeito, o discurso e as instituições, fazendo a história do cotidiano por meio das posições que ocupa, dos desejos que suscita, do imaginário que dá os contornos do homem de hoje em dia, seja na rua, seja na escola, seja em casa, seja na mídia" (Milanez apud Neves e Cardoso, 2016, p. 98)

Por ser relacional, o corpo não é objeto exclusivo nenhum campo de saber, mesmo que ele tenha sido enquadrado como natural de áreas específicas, como a medicina e a biologia. Para Prado Filho e Trisotto (2008), na modernidade esse corpo passa por diversas formas de produção, sendo normalizado, modelado, moralizado, treinado, capacitado e "a Modernidade desenvolveu todo um conhecimento e uma sofisticada tecnologia de produção de corpos". (Prado Filho e Trisotto, 2008, p. 115). Segundo os autores, quando o corpo é tomado por uma perspectiva que considera a história e a cultura, esse corpo deixa de ser natural e passa a ser encarado como construído. E para Foucault (2005), "a história não é simplesmente um analisador ou um decifrador das forças, é um modificador. Em consequência, o controle, o fato de ter razão na ordem do saber histórico, em resumo, dizer a verdade da histórica, é por isso mesmo ocupar uma posição estratégica decisiva" (Foucault, 2005, p. 204).

Nessa relação entre corpo, história e cultura, Prado Filho e Trisotto (2008) indicam a existência de um corpo e de uma corporeidade: o corpo como um objeto concreto, histórico, objeto das práticas e a corporeidade como a regulação de enunciados e normas, que implicam enunciação, normalização e subjetivação, "nos quais não apenas o corpo, mas a própria 'alma', a subjetividade dos sujeitos, é produzida" (Prado Filho e Trisotto, 2008, p. 116). Dessa forma, o sujeito só tem acesso ao corpo pelos

enunciados e práticas, ou seja, pela corporeidade, a partir da qual os sujeitos se relacionam com o corpo.

Para Woodward (2007), o indivíduo estabelece fronteiras que definem sua identidade a partir do corpo e, por meio dele inicia um processo de construção do "eu". A forma como se dá a relação entre a identidade e o corpo do indivíduo não se dá pela mera projeção, pois a dimensão encarnada se configura como um espaço simbólico na formação das identidades. Há, ainda, outra relação entre o individual e o coletivo que coloca o corpo como instância máxima de individualização, mas que é coletivizado à medida que carrega os valores simbólicos de uma sociedade. Desse modo, "o embate entre o indivíduo e os interesses políticos e econômicos que querem incluí-lo nesse processo ganham no corpo um espaço" (Guimarães, 2005, p. 80) para a inscrição do pertencimento e lugar em que ocorre a batalha dos processos de identificação.

Foucault (2006, 2005, 2002, 1995) descreve um corpo sobre o qual recaem o poder e o saber, elementos decisivos para a construção da consciência do indivíduo sobre o próprio corpo. Isso só se deu devido a um investimento no corpo pelo poder: "é a partir de um poder sobre o corpo que foi possível um saber fisiológico, orgânico" (Foucault, 1995, p. 149). Para isso, o ato de vigiar foi um importante fator de controle, pois aquele que fugisse ao adequado, ao classificado pela disciplina como normal seria penalizado, de forma que a punição atuaria para reduzir os desvios.

Recai ainda sobre os corpos o biopoder, que age sobre a espécie humana, com o objetivo de assegurar a sua existência. Enquanto a disciplina atua no nível do individual, o biopoder se dá em relação ao corpo da população, ao nível da espécie, do ser vivo. A biopolítica volta-se para a população através de mecanismos reguladores que visam estabelecer e manter o equilíbrio, de forma que a vida seja otimizada. Enquanto a disciplina é centrada no corpo, produz individualidades e dociliza, o biopoder foca a vida, na tentativa de controlar, prevenir e remediar eventos aleatórios que possam surgir.

Por todo o exposto até então, considera-se que, em primeiro lugar, sobre a vida e o corpo incidem diferentes configurações de poder, e onde há poder, há resistências, que podem ser desencadeadas tanto pela palavra ou pela própria existência em si; em segundo lugar, o corpo e a corporeidade são objetos históricos de normalização e de

subjetivação, capazes de produzir identificação com valores sociais ou embates; em terceiro lugar, a materialidade das resistências pode ser configurada no corpo, uma vez que ele está no centro da relação entre sujeitos, discursos e instituições; e por último, as ações do sujeito relativas a seu corpo e, por conseguinte, à subjetividade resultam das elaborações decorrentes das escolhas individuais e do posicionamento que assume diante das normalizações e do coletivo.

Instituição escolar – espaço simbólico de agressões e morte

Para Araujo (2017), "a escola é o lugar da disciplina, do aprendizado e do exercício. Sua função de formar o aluno e prepará-lo para o mundo reitera cotidianamente sua atividade disciplinar e evidencia sua prática controladora. As filas que os alunos fazem nos pátios das escolas, a disposição de carteiras numa sala de aula, a distribuição dos alunos conforme a idade ou séries, e outros aspectos mais (d)enunciam um saber que qualifica" (Araújo, 2017, p. 120). Nesse contexto, a reflexão elaborada por Pierre Bordieu, em especial a noção de arbitrário cultural e de violência simbólica, servirá para discutir o espaço que a escola ocupa na vida social. Baseado na antropologia cultural, Bordieu (1989) postula que os valores e significados que orientam os grupos sociais em suas atitudes e comportamentos são, por definição, arbitrários na medida em que a estrutura e a função dessa estrutura não podem ser deduzidas de nenhum princípio universal. Na perspectiva do autor, transformar um arbitrário cultural em cultura legítima só é possível quando se consideram as disputas e as relações de força entre grupos e seus arbitrários em uma sociedade.

Para Bordieu (1989), é isso que ocorre na instituição escolar, pois a cultura escolar, apesar de arbitrária, é aquela legitimada como única e válida. E para que a legitimidade da ação pedagógica e da escola sejam garantidas, é preciso minimizar seu caráter arbitrário. É nessa ação, segundo o sociólogo, que se constitui a violência simbólica: a imposição dissimulada de um arbitrário cultural como cultura universal e que ressignifica as relações de força envolvidas.

A violência simbólica e o arbitrário cultural fazem parte da constituição da escola e nela persistem cotidianamente. No entanto, o que se sabe é que já não há um espaço

institucional favorável ao exercício de poder assimétrico e ao controle dos corpos. E as reações estão aflorando de forma material, quer pela agressão verbal, quer pela física.

Os professores da educação básica, por exemplo, estão habituados a uma violência nada sutil, porque o que recorrentemente chamamos de "indisciplina dos estudantes" é uma das formas de violência que tornam praticamente impossível o trabalho com os arbitrários pedagógicos, presentes em muitas práticas, também violentas, de professores. É recorrente ouvir que *a aula preparada tem que ser dada; custe o que custar* e que *o aluno tem que se ajustar ao sistema da escola, faça-se o que for preciso*. Essa é uma das faces da violência simbólica que se perpetra na sala de aula e no cotidiano da escola.

Mas, depois de tantos episódios concretos que envolvem o espaço escolar brasileiro – o tiroteio na escola em Realengo-RJ (2011), o assassinato de um estudante dentro de uma sala de aula no interior de Sergipe (2013), a morte da professora assassinada no estacionamento de uma escola no estado de Sergipe (setembro de 2017), o tiroteio na escola em Goiânia (outubro de 2017) – a violência deixou de ser simbólica para se tornar física.

Nesse sentido, as explicações não podem ser simplistas e dizer apenas que seja *buylling* ou indisciplina. A questão de fundo que leva à violência física ultrapassa as paredes da sala de aula e os muros da escola e põe em xeque a própria estrutura social que cada vez mais condena sutilmente à sobrevivência e à subserviência grande parte da sociedade. A violência do todo torna cada um violento.

Diante da violência crescente, as reações clamam por segurança: querem a polícia na escola, querem o detector de metais, querem câmeras de segurança, querem gestores inovadores, e assim se estende a violência incrustada na forma de nossa organização social. Mas, há outras formas de clamor, pois o poder não permanece concentrado em grandes instituições, não é fixo, nem se mantém inerte às movimentações da história. O poder circula também, em meio às mínimas relações entre os sujeitos, passivo de subversões, resistências e confrontos.

Existem, ainda, outras violências na escola, em que se unem a violência simbólica com a violência física auto-infligida, em que o sujeito questiona e contesta os padrões

vigentes de poder sobre sua vida. É assim que o fraco, a despeito da sua fraqueza, assume o risco de afrontar o forte, seja pela injustiça que ele cometeu ou pelas tentativas de silenciamento e apagamento de sua existência. E isso é o que tem gerado o assustador número de estudantes que se suicidam. No Brasil, a taxa de mortalidade entre os indígenas é de 15 óbitos para cada 100 mil habitantes, número quase três vezes maior do que o registrado entre brancos e negros. É na faixa etária escolar em que se concentra o maior número de morte, ou seja, dos 10 aos 19 anos, que somam 44% deste total, segundo dados apresentados pela Secretaria Especial de Saúde Indígena do Ministério da Saúde (SESAI)[244]. Ao avaliar a morte entre indígenas, o psicólogo responsável pelo Programa de Assistência Psicossocial da SESAI afirma: "Metade dos óbitos por suicídio entre indígenas se localiza na faixa etária de 10 a 19 anos, o que demonstra que o impacto do suicídio sobre a população indígena no Brasil ainda é maior do que na sociedade como um todo, tanto pela maior incidência, quanto pelo fato de que esses óbitos ocorrem mais cedo, diminuindo **a expectativa de vida da população** e dificultando **o desenvolvimento socioeconômico** de comunidades inteiras"[245] (Grifos nossos).

Assim como no século XVIII começa a haver uma preocupação com a vida, com o objetivo aumentar o nível de saúde e bem-estar da população e, consequentemente, aumentar a força do Estado; na fala do responsável institucional é visível a preocupação que motiva as políticas de assistência psicossocial ao indígena: não que a vida seja um bem em si mesmo, mas porque os jovens morrem cedo e isso dificulta o desenvolvimento socioeconômico da comunidade inteira. O problema dos óbitos constitui na perda de investimentos que seriam resgatados ao longo da vida da população, por meio de sua produtividade.

No que se refere aos óbitos entre indígenas, pouco se fala de uma população que ficou confinada em um pequeno território e que nas situações em que se tenta a sociabilidade no espaço urbano, os principais problemas por eles enfrentados são o monolinguismo nas escolas e nas demais instituições, a exclusão explícita ou velada desses sujeitos que se tornam invisíveis e rejeitados e que enfrentam o alcoolismo e a

[244] http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/o-ministerio/principal/secretarias/job/29724-suicidio-populacao-indigena-tem-o-maior-numero-de-casos-do-brasil
[245] http://portalsaude.saude.gov.br/index.php/o-ministerio/principal/secretarias/secretaria-sesai/noticias-sesai/29694-sesai-lanca-agenda-estrategica-de-prevencao-ao-suicidio-entre-povos-indigenas

depressão como fuga e negação dessa exclusão. Para Neves e Cardoso (2016), "dessa relação cotidiana crescem tensões e hibridismos culturais, especialmente, entre os mais jovens. Espaços de proliferação do discurso de não lugar, de não identidade, uma vez que a maioria deles não consegue mais se ligar às práticas culturais Kaiowá, nem conseguem inserção nas práticas culturais estabelecidas como uma ordem discursiva na cidade de Dourados. Para estes jovens, seu próprio corpo indígena, de certa forma, representa este "desajuste", este deslize social, o problema sem solução na região de Dourados, quando vistos pelos olhos de quem fazia o poder circular na região. Seus corpos passam a produzir efeitos de sentido e de encontrar formas de reinvenção de suas tradições" (Neves e Cardoso, 2016, p. 97).

A situação descrita é compartilhada por outros estudantes, imigrantes ou não, que não conseguem se inserir no contexto escolar brasileiro. No geral, há casos em que estudantes, sejam indígenas, haitianos, bolivianos e mesmo brasileiros, se suicidam por não conseguirem se con-formar ao sistema proposto pela escola. E estes suicídios de estudantes (d)enunciam a estrutura seletiva do sistema escolar, explicitam a condenação de sujeitos a espaços não desejados e a subjetividades que não os representam e nem os definem.

Há que se falar ainda do duelo entre valores culturais que se forma em torno da homossexualidade e que são captados na escola, pois, como parte de uma sociedade, essa instituição capilariza seus conflitos. Segundo relatório divulgado pelo Grupo Gay da Bahia (GGB)[246], fundado em 1980, 343 pessoas identificadas como lésbicas, gays, bissexuais e transexuais foram assassinadas no Brasil, em 2016. Para os pesquisadores e integrantes do GGB, esses números são apenas a ponta de um iceberg de violência e sangue, pois tais números representam somente uma parte do que é disponibilizado em notícias publicadas na mídia, internet e informações pessoais.

Há ainda os casos de suicídio entre pessoas LGBT, apontado pelos dados do primeiro boletim epidemiológico sobre suicídio, divulgado pelo Ministério da Saúde – 2017, em que se avalia a descoberta e a aceitação da homossexualidade como um fator de risco para o suicídio. Entende-se, na perspectiva que se discute no presente artigo, que os arbitrários culturais são fatores decisivos para que a violência se instale e que motive,

[246] https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/01/relatc3b3rio-2016-ps.pdf

por exemplo, o suicídio ocorrido na Universidade Federal de Lavras (outubro de 2017), onde um estudante do quinto período do curso de Medicina se jogou do prédio de aulas, por não suportar a violência do espaço universitário.

Para refletir

Infelizmente, aos suicídios, assim como à violência escolar, responde-se como se fossem atos individuais, e não como consequências de um corte que instaura a distinção entre a vida desejada e protegida e aquela vida relegada à esfera marginal, banida, capturada e morta. Muito menos se vê a perda do medo da morte física ou simbólica como forma de resistência à regulação biopolítica a que os sujeitos estão submetidos.

Os discursos, as instituições e os sujeitos governam e organizam aquilo que se pode chamar, em sentido amplo, de formas de existência relativas ao dever e à moral que se aplicam ao corpo social, e essa é a dimensão coletiva e reguladora. Mas, o *cuidado de si* pressupõe um exercício ético do sujeito que consiste em **distanciar-se** de campos de subjetivação, **voltar-se** para si reflexivamente, **elaborar** para si mesmo regras de existência distintas de padrões e normas ditadas pelas relações sociais e **retornar** às experiências de sua demanda, tendo esculpido a própria vida e sua subjetividade.

Referências bibliográficas:

Araújo, C. B. (2017). *Discurso e cotidiano escolar: saberes e sujeitos.* Jundiaí: São Paulo.

Bourdieu, Pierre. (1989). *Poder simbólico*. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil.

Foucault, M. (2017). *A coragem da verdade: o governo de si e dos outros II*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes.

Foucault, M. (2010) *O governo de si e dos outros*. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo: WMF Martins Fontes.

Foucault, M. (2006). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Edições Graal.

Foucault, M. (2005). *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France (1975-1976)*. São Paulo: Martins Fontes.

Foucault, M. (2003). *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: NAU Editora.

Foucault, M. (2002). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ: Vozes.

Foucault, M. (1996). *A ordem do Discurso*. São Paulo: Loyola.

Foucault, M. (1995). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Giddens, A. (2002). *Modernidade e identidade*. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Guimarães, M. E. A. (2005). Globalização: o corpo como campo de batalha. In M. L. Bueno & A. L. de Castro (Orgs.). *Corpo, território da cultura*. São Paulo: Annablume.

Neves, V. S. e Cardoso, A. S. P. (2016). "Sou Guaraní-Kaiowá": o Ativismo, a Resistência e o Suicídio no Facebook. In V. Prata & N. Milanez (Orgs.) *Filosofia do suicídio: quando o corpo tem vez.* Vitória da Conquista: Labedisco.

Prado Filho, K. e Trisotto, S. (2008). O corpo problematizado de uma perspectiva histórico-política. *Psicologia em Estudo*, Maringá, *13*(1), 115-121, jan./mar.

Sousa, K. M. (2012). Discurso e biopolítica na sociedade de controle. In I. Tasso & P. Navarro (Orgs.) *Produção de identidades e processos de subjetivação em práticas discursivas*. Maringá : Eduem.

Woodward, K. (2007). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In T. T. da Silva (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais.* Petrópolis: Vo

VULNERABILIDADE, MERCADO DE TRABALHO E O DISCURSO DISCRIMINATÓRIO HOMOFÓBICO RELACIONADO À POPULAÇÃO DAS TRAVESTIS E TRANSEXUAIS (TTS) NO MUNICÍPIO DE TRÊS LAGOAS/MS: MITOS/DISCURSO/CONSTRUÇÃO/DESCONSTRUÇÃO

Edimilson Cardoso da CRUZ

UEMS – Unidade Universitária de Paranaíba, do Programa de Pós-Graduação em Educação. edimilsoncruz7@gmail.com. Três Lagoas, MS, Brasil.

Maria José de Jesus Alves CORDEIRO

UEMS – Unidade Universitária de Paranaíba, do Programa de Pós-Graduação em Educação. profamaju@gmail.com. Dourados, MS, Brasil.

Resumo:

A pesquisa tem por objetivo mostrar a vulnerabilidade sob a qual travestis e transexuais (TTs) da cidade de Três Lagoas/MS estão expostos com base nos discursos discriminatórios e homofóbicos, fato que dificulta a inserção no mercado de trabalho. As discriminações ocorrem sob as mais variadas formas de discursos e atitudes, apresentam-se de formas explícitas, veladas e inconscientes, e, por vezes, são evidenciadas por discursos representativos da cultura presente na sociedade local, que ainda se apresenta distante das novas políticas públicas socioassistenciais. A pesquisa de cunho qualitativo, do tipo estudo de caso etnográfico, com duração de dois anos, busca no seu percurso metodológico ouvir narrativas de TTs, que trabalham em três pontos da referida cidade. Para registro das narrativas, será feito uso de entrevista semiestruturada, a qual indagará sobre as formas de discriminação homofóbica que sofrem e o que alegam como fundamentação a essa prática discriminatória, além das dificuldades para inserção no mercado de trabalho formal. Serão entrevistadas vinte (TTs). As entrevistas serão gravadas e transcritas literalmente. A análise das entrevistas será feita pela Análise do discurso, tendo como base os estudos de Foucault (1988), (2014) e de autores/as como Louro (2013), Goffman (1988), que serão importantes para entendermos e articularmos os conceitos sobre o discurso discriminatório homofóbico contra (TTs), cultura, identidade e poder. Espera-se como resultado, que possamos aferir dados úteis para a desconstrução de atitudes e discursos discriminatórios homofóbicos identificados durante a pesquisa, de modo a contribuir na elaboração de políticas públicas antidiscriminatórias nas diversas áreas de atendimento da sociedade.

Palavras-chave

Vulnerabilidade; Trabalho; Violência; Gênero.

Introdução

Os grupos sociais minoritários existentes na sociedade contemporânea, e em constante luta para resguardar os seus direitos sociais, reflete o mapa exato das novas realizações sociais em todos os seus setores e vertentes. Isso não é diferente com relação a um destes grupos, LGBT, o qual, por longa data, têm se assenhorado de uma demanda decidida contra a violência e a discriminação, ou ainda, contra os discursos de ódio vivenciados dia a dia, praticados por indivíduos ou grupos homofóbicos, radicais ou não, que tentam reprimir de forma violenta, seja pela discriminação ou pelo discurso de ódio contra pessoas de comportamentos diferentes.

Um exemplo dessa cultura de ódio é explicitada na pesquisa de Luiz Mott, fundador do Grupo Gay da Bahia (GGB), divulgada no Relatório Anual de Assassinatos de Homossexuais no Brasil relativo a 2014, (2015), relatório que menciona que o Brasil continua sendo o campeão mundial de crimes motivados pela homo/transfobia. Segundo agências internacionais, 50% dos assassinatos de transexuais no ano passado foram cometidos em nosso país. Dos 326 mortos, 163 eram gays, 134 travestis, 14 lésbicas, 3 bissexuais e 7 amantes de travestis (T-lovers). Foram igualmente assassinados 7 heterossexuais, por terem sido confundidos com gay, só por estarem em circunstâncias ou espaços homoeróticos. [247]

Tais ações causam desequilíbrio e exclusão social; contribuem para uma profunda marginalização e expõem as travestis e transexuais a violências cotidianas e fere a Constituição Federal – CF (1988, p. 11), no Título I, Dos Princípios Fundamentais, Art. 3º: "Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil", o qual estabelece no inciso IV - "promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação".

[247] MOTT, Luiz. Relatório 2014. O Grupo Gay da Bahia (*GGB*) divulga mais um Relatório Anual de Assassinato *de* Homossexuais no Brasil *(LGBT)* relativo *a 2014*. Publicado 13 de jan de 2015 - Salvador, BA. Disponível em: https://grupogaydabahia.com.br/2015/01/.../assassinato-de-lgbt-no-brasil-**relatorio-20**...

Pode-se ainda citar os direitos fundamentalmente sociais, estabelecidos no Título II, Dos Direitos e Garantias Fundamentais, Capítulo I, Dos Direitos e Deveres Individuais e Coletivos, Art 5º:

> Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; [...]

E no Capítulo II, Dos Direitos Sociais o Art. 6º evidencia: "São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição". Logo, após os Princípios Fundamentais citados, Simões (2013), recomenda que o Estado:

> [...] deverá promover as medidas destinadas a aumentar as possibilidades de emprego e mantê-las em alto nível, a incrementar a produção e as rendas nacionais e a distribuí-las equitativamente e a melhorar a saúde, a alimentação, o vestuário, a habitação e a educação em geral e profissional dos trabalhadores e seus familiares. (p. 173)

Contudo, ao pontuar sobre os direitos sociais, políticos e civis que o sujeito deveria vivenciar de ato, de fato e de direito no exercício de sua cidadania, percebe-se a discrepância entre a teoria legalista vigente e as relações praticadas com o indivíduo diferente na sociedade.

As mais variadas ciências – em detrimento do senso comum expresso nos ditos corriqueiros e populares – a fim de ter as condições para desmanchar mitos e discursos discriminatório-homofóbicos, explícitos ou velados, muitas vezes presentes até no inconsciente cultural[248] das pessoas, respaldam-se não só nos atos e leis

[248] Foi Joseph Henderson *(1984),* quem introduziu o termo "inconsciente cultural" que, numa representação topográfica, estaria situado entre o inconsciente coletivo e o inconsciente pessoal, ele

constitucionais, mas também no modo como tais ações repercutem socialmente, de forma a dirimir segregações, disputas e violências gratuitas contra pessoas consideradas pertencentes às chamadas minorias.

A vida em uma moderna sociedade democrática exige não somente uma "tolerância" quanto a gêneros e a existência da diversidade na expressão da sexualidade, mas também o reconhecimento pleno dos direitos de pessoas, de todos os grupos sociais, de sua igualdade e da legitimidade de suas liberdades individuais. A igualdade de direitos passa pelo reconhecimento das pessoas frente à diversidade, tal como se observa a seguir:

> Podemos dizer que o que nos torna mais semelhantes enquanto gênero humano é o fato de todos apresentarmos diferenças: de gênero, raça/etnia, idades, culturas, experiências, entre outros. E mais: somos desafiados pela própria experiência humana a aprender a conviver com as diferenças. O nosso grande desafio está em desenvolver uma postura ética de não hierarquizar as diferenças e entender que nenhum grupo humano e social é melhor ou pior do que outro. Na realidade, somos diferentes. (Gomes, 2007, p. 22)

A questão discriminatório-homofóbica contra travestis e transexuais no mercado de trabalho é uma temática que, *prima face,* justifica-se nesta proposição ainda que fosse pelo simples fato de se constatar direitos sociais constitucionalmente legitimados, conforme anteriormente mencionados. Assim, é a partir de minha experiência pessoal e de militância na Organização Não Governamental, como coordenador geral da Associação Três-lagoense de Gays e Lésbicas Travestis do município de Três Lagoas-MS, que defendo tais direitos, tanto no coletivo, quanto no individual.

Desse modo, ainda que cada travesti e/ou transexual decidisse por si mesmo/a, em sua individualidade, se lançar ao mercado de trabalho para fazer programas sexuais –

reserva o termo "inconsciente cultural" apenas para os fatores arquetípicos, enfatizando principalmente o potencial de mitos e ritos. Henderson é tido como um dos primeiros a falar sobre isso (SINGER, 2012), na década de 1960. Entretanto foi um brasileiro, chamado Arthur Ramos, que lançou esse conceito na década de 1930, influenciado pelas ideias de Jung (ARAÚJO, 2002). Só que ele o chamou de *inconsciente folclórico*.

estaria constitucionalmente legitimado. Outro olhar necessário ao se observar essa conjuntura é a dificuldade que o grupo tem para se colocar no mercado comum/convencional de trabalho – doutra maneira – as mesmas possuem baixa escolaridade por problemas como violência, assédio, bullying, que na maioria das vezes são cometidos por parte dos colegas, docentes, coordenações, direção e sociedade, e esses problemas levam os sujeitos à evasão escolar, causando o isolamento, o estigma, que por sua vez gera a depressão ou as empurram para o álcool e drogas, e ou por fim caem na prostituição para se manter, onde a rua lhes abraça e acolhe, ainda depois de tantos anos de esforços empenhados.

E nesse processo de expropriação do próprio corpo, é possível entender a afirmação de Louro (2013) quando afirma que:

> Um corpo não é apenas um corpo. É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele exibem, a educação de seus gestos... enfim, é um sem limite de possibilidades sempre reinventadas e a serem descobertas. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem mas, fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ele atribuem. (p. 31)

O corpo transita nos diversos espaços sociais onde são produzidos, construídos nas relações sociais e de poder que fazem parte de nosso dia a dia. Na história da sociedade ele se tornou uma forte moeda de troca devido às complexas relações estabelecidas, as quais fazem aflorar desejos e vontades. Nessa perspectiva, o corpo dos sujeitos diferentes, com identidades diferentes, e expressões de gênero discordante da heteronormativa, torna-se um dispositivo que permite por sua forma de ser constituído e construído um elo de acontecimentos da sociedade contemporânea, em relação a valores, sentidos e discursos provenientes da relação de poder social, que determina o seu funcionamento através dos marcos regulatórios heteronormativo e

binário, com leis, contratos institucionais e sociais, resultando na construção de um discurso que regula e disciplina de como os corpos devem funcionar, e tendo como consequência dessa falsa verdade os discursos e atitudes de discriminação homofóbica.

E para que o reconhecimento da cidadania da população de lésbicas gays bissexuais e travestis e transexuais aconteça, uma ação importante é o diagnóstico e consequente tratamento dos discursos discriminatório-homofóbicos que permeiam a sociedade, começando por uma análise aprofundada sobre os mesmos. A partir disso, poder-se-á adotar uma pauta de ações sociais que visem ao seu combate e desconstruir esses discursos discriminatório-homofóbicos por meio da real efetivação dos atos constitucionalizados, a partir do aval das diversas ciências, presentes ou não, nas relações pertinentes ao seu trabalho como profissional do sexo.

Nesse contexto, Pelúcio (2008), aponta que a carência de alternativas "tem feito da prostituição um destino, mais que uma possibilidade de escolha" (p.2).

E quando se começa a refletir sobre discursos, gênero, sexualidade, verifica-se que esses marcadores sociais têm uma relação intrínseca com a relação do poder, sobre o qual Silva afirma (2014):

> [...] Podemos encontrar uma “verdadeira” identidade? Seja invocando algo que seria inerente à pessoa, seja buscando sua “autentica” fonte na historia, a afirmação da identidade envolve necessariamente o apelo a alguma qualidade essencial? Existem alternativas, quando se trata de identidade e de diferença, à oposição binária “perspectivas essencialistas versus perspectivas não essencialistas? (p.13)

Portanto, pode-se ressaltar que devido aos marcadores sociais e as relações de poder na sociedade, as identidades e as diferenças são construções culturais não raro conflitantes. Assim, podem-se ter várias identidades, de acordo com o momento histórico vivido pelo sujeito.

Vulnerabilidade em foco: por um discurso emancipatório

Travestis e transexuais estão naquela parcela da população que é alvo de inúmeras discriminações e violações de direitos. Promover o acolhimento, a igualdade, o reconhecimento e a afirmação de Direitos para esse grupo é um desafio para a sociedade atual e representaria um de seus mais marcantes êxitos, assim como também foi a conquista do direito ao casamento, ao nome social, à cirurgia de redesignação sexual, entre outros.

Experiências desenvolvidas em diversas partes do país permitem visualizar o quanto o preconceito, a discriminação e a violência - verbal, física e psicológica - contra essa população socialmente vulnerável pode promover danos emocionais, segregar e estigmatizar o/a cidadão/ã, simplesmente por suas características de gênero, raça, cor, orientação sexual e identidade de gênero.

As discriminações ocorrem sob as mais variadas formas de discursos e atitudes, apresentam-se de formas explícitas, veladas e inconscientes, e, por vezes, são evidenciadas por discursos representativos da cultura presente na sociedade local, que ainda se apresenta distante das novas políticas públicas socioassistenciais.

E ao falar sobre discurso Foucault afirma que, "o discurso nada mais é do que a reverberação de uma verdade nascendo diante de seus próprios olhos [...]"; (2014, p. 46). Onde os discursos, para o referido autor, "[...] devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem". (Foucault, 2014, p. 50).

Nessa passagem fica evidente que o discurso da sexualidade é uma leitura do momento em que o sujeito vive, com toda a sua construção social e relação de poder e verdades, legitimadas ou não pelas instituições, governamentais ou não. Resta aos sujeitos, questionar os reais significados e o modo de construção dessas verdades e para quem elas estão postas; avaliar as práticas discursivas e, por fim, refletir profundamente acerca dos motivos pelos quais somos movidos a inferiorizar os 'diferentes' e fazer uso

dos discursos do interdito, do silêncio, dos temas proibidos, os quais são responsáveis pela invisibilidade social.

Nesse contexto, a dificuldade de inserção das travestis e transexuais no mercado de trabalho, é motivada por discriminações e preconceitos com relação às suas características não heteronormativas, na construção da sua identidade feminina e de gênero, e pelo não reconhecimento da identidade sexual desse grupo de pessoas. Fica evidente nessa relação de poder, o enraizado preconceito da sociedade que impede o acesso aos espaços para uma qualificação profissional, impossibilita o exercício da cidadania plena e estimula a exclusão social. Dentro dessa perspectiva, Agnoleti & Neto (2016) asseveram que "[...] a discriminação em virtude da identidade de gênero pode ser apontada como causa provável do baixo número de contratações de travestis" (p. 4); o que resulta na proliferação desse grupo para a prostituição.

As zonas de trabalho ao qual se inserem as travestis e transexuais (TTs) – dado ao fato de a sociedade discriminá-las por diversos fatores – são locais, de total exposição a perigos, longínquos, sem nenhuma estrutura e privacidade e que as expõem à vulnerabilidade certa. Porém, adverte Pelúcio (2005) que:

> Interpretar o enveredamento de algumas travestis pela prostituição como falta de opção seria por demais reducionista. A despeito do forte estigma que pesa sobre tal atividade profissional e sobre a travestilidade, o mercado do sexo avulta como possibilidade concreta, não só de obtenção de renda e sustento, mas de socialização, e expressão de uma sensualidade feminina coerente com as identidades e desejos de travestis. (p. 247)

O trabalho sexual seja ele na rua, na pista, na esquina ou nos becos de prostituição, e mesmo mediante todos os perigos e situações de vulnerabilidade a que estão expostas todos os dias para a garantia de seu sustento, lhes trazem inúmeras possibilidades dos arranjos sociais, onde o sujeito diferente é aceito e acolhido sem perguntas e restrições, onde as travestis e transexuais são integralmente aceitas, embora seu corpo masculino esteja em processo de transformação, de descoberta por meio da sexualidade e identidade de gênero. Esse transcurso possibilita o desenvolvimento da

autoestima, da autoconfiança; promove melhoria da aparência física, assim como acentua sua latente feminilidade.

Agnoleti & Neto, (2009) aponta que:

> A rua lhes orienta condutas, práticas e aprofunda transformações, tanto físicas quanto psicológicas. Fora do ambiente doméstico, são aceitas, estabelecem referências positivas, experimentam a dinâmica dos jogos eróticos, testam seus poderes de conquista, vivenciam situações de prazer e sofrimento que lhes conferem maturidade, são acolhidas, aprendem a se vestir, a ingerir hormônios que lhes arredondam os corpos, a desenvolver cuidados estéticos tidos como típicos de mulher, como maquiagem, depilação, tratamento de pele, cabelos, unhas. É na rua que se lhes mostram os caminhos para "se tornarem mulheres". Isso faz com que muitas travestis não oponham tantas objeções morais, nem apresentem grande rejeição à possibilidade de desempenhar a atividade prostitucional, na medida em que muitas vezes é ela que cria condições de vivência da identidade trans de uma forma mais intensa, embora geralmente não a idealizem como forma de realização profissional, proponham-se outras metas e almejem trabalhos menos estigmatizados, vulneráveis, arriscados, mais estáveis e socialmente respeitados. (p. 7)

As travestis são tratadas pela sociedade brasileira com extrema e elevada discriminação, a partir da concepção de que o grupo excede e transgride os padrões normativos vinculados ao gênero e à sexualidade. São, portanto, de acordo com as ditas 'normais', consideradas assustadoras, inapropriadas para a aceitação social. (Júnior, 2012, pp. 559-568).

Nesse sentido, a relação que estabelecem com seus corpos as configuram como seres defeituosos e, a partir das contribuições de Goffman (1988), podemos dizer que carregam o estigma de uma categoria socialmente desacreditada.

> Acreditamos que alguém com um estigma não seja completamente humano. Com base nisso, fazemos vários tipos de discriminações, através das quais efetivamente, e muitas vezes sem pensar, reduzimos suas chances de vida. Construímos uma teoria do estigma, uma ideologia para explicar sua inferioridade e dar conta do perigo que ela representa. (p. 15)

A vivência constante da discriminação faz com que muitas travestis acabem por significar a condição de exclusão como inexorável, e assim não se reconheçam como sujeitos de direitos, mas como pessoas que até podem receber pequenos benefícios dados por órgãos governamentais ou não governamentais. Para Foucault, (2014):

> O desejo diz: "Eu não queria ter de entrar nesta ordem arriscada do discurso; não queria ter de me haver com o que tem de categórico e decisivo; gostaria que fosse ao meu redor como uma transparência calma, profunda, indefinidamente aberta, em que os outros respondessem à minha expectativa, e de onde as verdades se elevassem, uma a uma; eu não teria senão de me deixar levar, nela e por ela, como um destroço feliz". E a instituição responde: "Você não tem por que temer começar; estamos todos aí para lhe mostrar que o discurso está na ordem das leis; que há muito tempo se cuida de sua aparição; que lhe foi preparado um lugar que o honra, mas o desarma; e que, se lhe ocorre ter algum poder, é de nós, só de nós, que ele lhe advém". (p. 07)

Assim, acabam por acreditar que devem se conformar com a invisibilidade à qual se submetem, com sua medíocre vida, com a renda obtida por meio da prostituição – não

raro a única forma de sobrevivência possível, em decorrência das dificuldades de acesso à profissionalização e à inserção no mercado, que também se pautam no padrão heteronormativo (Peres, 2002, pp. 8-17).

De acordo com Pelúcio (2005) as travestis, em geral, possuem baixa escolaridade e pertencem às classes sociais mais baixas, o que contribui para a falta de qualificação profissional e o agravamento da estigmatização em razão da sua identidade sexual.

E segundo Vanessa Alves Vieira, defensora pública coordenadora do Núcleo de Combate à Discriminação da Defensoria Paulista, da Associação Paulista de Defensores Públicos – APADEP, (2014) complementa afirmando que as histórias de travestis e transexuais são marcadas por marginalização e exclusão social, a instituição escolar as estigmatiza, o mundo do trabalho as exclui e quando conseguem acessar um emprego enfrentam dificuldades na utilização de seus nomes sociais, dentre outras discriminações que ferem suas identidades de gênero. Isso se confirma em dados da Associação Nacional de Travestis e Transexuais - ANTRA, que revela 90% das travestis e transexuais brasileiras na prostituição devido essa marginalização da qual são vitimizadas. (n.p.)

A exclusão se reflete na baixa proporção dessa população que consegue uma vaga no mercado formal. Como se observa na fala da defensora anteriormente citada e de acordo com a ANTRA, as travestis e transexuais têm se prostituído, e assim estão expostas a todo o tipo de vulnerabilidade, tais como: física, doenças sexualmente transmissíveis, assassinatos, entre outras, embora tenham obtido certa visibilidade social. Elas permanecem sendo discriminadas e marginalizadas pela sociedade, vivem em guetos, nas ruas, de onde tiram o sustento para sua sobrevivência, por meio da prostituição.

A visibilidade que os grupos homossexuais adquiriram contribuiu, também, para o aumento de processos discriminatórios, devido à vinculação da orientação sexual e a identidade de gênero com fatores relacionados à maior vulnerabilidade às IST/AIDS[249] Para o Ministério da Saúde, a orientação sexual e a identidade de gênero são categorias

[249] A terminologia Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) passa a ser adotada em substituição à expressão Doenças Sexualmente Transmissíveis (DST), porque destaca a possibilidade de uma pessoa ter e transmitir uma infecção, mesmo sem sinais e sintomas. Infecções Sexualmente Transmissíveis/A AIDS é a síndrome da imunodeficiência adquirida (originária do inglês *Acquired Immuno Deficiency Syndrome*).

consideradas determinantes e condicionantes da condição de saúde, por implicar práticas sexuais e sociais específicas, mas também, por expor Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais a agravos decorrentes do estigma e da exclusão social.

É de essencial importância destacar aqui que a prostituição enquanto prática individual e autônoma não é considerada ilegal no Brasil, e sim a exploração sexual. Todavia, não há o reconhecimento desse ofício como uma profissão, o que favorece a utilização de ensejos legais na forma de acusações de atentado ao pudor e escândalo público, como mecanismos para a inibição e a criminalização dos sujeitos que exercem essa atividade, com o fim de coibir a prática da prostituição. (Guimarães & Merchán-Hamann, 2005, pp. 525-544).

O termo profissional do sexo começou a ser utilizado na década de 1980. Com a abertura política, após a ditadura e o aparecimento dos movimentos sociais, passou-se a reivindicar a regulamentação da prostituição, como forma de garantir os direitos trabalhistas das pessoas que desempenham essa atividade. (Rodrigues, 2009, pp. 68-76). Embora a prostituição ainda não tenha sido legalizada, pois a luta pela sua regulamentação se arrasta até a atualidade, o ofício de profissional do sexo é reconhecido como uma ocupação pela Classificação Brasileira de Ocupações do Ministério do Trabalho, que inclui a categoria profissional do sexo em 2002, a qual refere-se no TÍTULO 5198-05 como:

> Profissional do sexo - Garota de programa; Garoto de programa; Meretriz; Messalina; Michê; Mulher da vida; Prostituta; Trabalhador do sexo.
>
> DESCRIÇÃO SUMÁRIA: Buscam programas sexuais; atendem e acompanham clientes; participam em ações educativas no campo da sexualidade. As atividades são exercidas seguindo normas e procedimentos que minimizam a vulnerabilidades da profissão.
>
> FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA: Para o exercício profissional requer-se que os trabalhadores participem de oficinas sobre sexo seguro, o acesso à profissão é

> restrito aos maiores de dezoito anos; a escolaridade média está na faixa de quarta à sétima série do ensino fundamental.
>
> CONDIÇÕES GERAIS DE EXERCÍCIO: Trabalham por conta própria, em locais diversos e horários irregulares. No exercício de algumas das atividades podem estar expostos a intempéries e discriminação social. Há ainda riscos de contágios de DST, e maus-tratos, violência de rua e morte. (CBO, 2010, p. 809)

Ao analisar a citação acima pode-se afirmar que em geral, as travestis e transexuais (TTs) que atuam como profissionais do sexo estão à margem da sociedade, com sua cidadania e direitos violados. O que chama a atenção nessa classificação é o fato de travestis e transexuais serem utilizadas como sinônimo de profissional do sexo para identificar quem exerce esse ofício, junto a outras nominações, como: Garota de Programa, Garoto de Programa, Meretriz, Messalina, Michê, Mulher da Vida, Prostituta, Puta, Quenga, Rapariga, e Trabalhador do Sexo. (Brasil, 2010, p. 809).

Essa correlação estabelecida na classificação de ocupações do Ministério do Trabalho, entre os sujeitos que se identificam como transgêneros e a prostituição, demonstra o fato de as travestis e transexuais não terem acesso ao mercado de trabalho e muitas vezes recorrerem à prostituição como forma de sobrevivência, devido às ínfimas oportunidades de trabalho a elas oferecidas. Dessa forma, o fato de serem retratadas como sinônimo de prostituição por uma classificação pertencente a um órgão (entidade) governamental reforça oficialmente a situação de exclusão, discriminação e estigma social vivenciados pela população travesti. (Silva, 2012).

A Organização das Nações Unidas (ONU), ao discutir sobre a violência homofóbica e transfóbica dentre os aspectos legais que servem de suporte para os governantes e as pessoas que defendem os direitos humanos, lançou a Publicação: Nascidos Livres e Iguais, orientação sexual e identidades de gênero no Regime Internacional de Direito Humanos (2013), a qual faz um resumo dos cinco passos recomendados como obrigações do Estado, destacando que, o primeiro passo se refere a proteção das pessoas da violência homofóbica e transfóbica, tendo como um dos passos para isso a orientação sexual e a identidade de gênero como características protegidas por leis

criminais contra o ódio; o segundo se trata da prevenção da tortura e tratamento cruel a população LGBT por meio de punição aos agressores e para que essa etapa seja efetivada é necessário treinamento aos agentes do Estado para aplicação da Lei; a terceira infere sobre a revogação de leis que criminalizam a homossexualidade e também que não sejam presos em razão de sua orientação sexual ou identidade de gênero; o quarto passo estabelece que seja proibida a discriminação com base na orientação sexual e identidade de gênero; e, o quinto passo assevera que seja protegida as liberdades de expressão, de associação e de reunião para as pessoas intersexo e LGBGT.

No entanto, as mudanças estruturais no mundo trabalhista não acompanham a expansão e as políticas afirmativas para acesso educacional, pois o sistema educacional oferece uma força de trabalho com maior nível de escolaridade, não absorvida totalmente devido ao número reduzido de vagas existentes no mercado de trabalho e forma um panorama de vulnerabilidade econômica, social e de exclusão. (Letelier, 1999, pp. 133-148).

Segundo Foucault (1988), a sexualidade está presente nas mais variadas relações de poder, como entre a sociedade e as relações de trabalho, articulando estratégias e dificuldades para os diferentes:

> Não existe uma estratégia única, global, válida para toda a sociedade e uniformemente referente a todas as manifestações do sexo: a idéia, por exemplo, de muitas vezes se haver tentado, por diferentes meios, reduzir todo o sexo à sua função reprodutiva, à sua forma heterossexual e adulta e à sua legitimidade matrimonial não explica, sem a menor dúvida, os múltiplos objetivos visados, os inúmeros meios postos em ação nas políticas sexuais concernentes aos dois sexos, às diferentes idades e às classes sociais. (p. 114)

E nesse cenário não há como negar ou esconder a triste realidade que a maioria das travestis e transexuais (TTs) passa mesmo na sociedade contemporânea, no que tange aos seus direitos que continuam sendo violados, não chegando a viver a sua cidadania plena que é de direito da pessoa humana.

Percurso Metodológico: o viés da construção

Para o desenvolvimento desta pesquisa qualitativa do tipo estudo de caso etnográfico, será usada como instrumento de coleta de dados a entrevista semiestruturada desenvolvida com vinte (20) travestis e transexuais (TTs) inseridas em três pontos de prostituição como mercado de trabalho: 1. Posto de Gasolina "Linhão Small", na BR 262; 2. Rodovia "Ranulpho Marques Leal" (trecho 'Cristo'- Autoposto de Gasolina São Luiz) e 3. Avenida Clodoaldo Garcia.

Desenvolver uma pesquisa qualitativa implica na maneira de obter dados sobre a realidade do público-alvo selecionado, os quais possibilitarão a evolução do estudo, por meio de questionamentos e dúvidas surgidos no processo de interação entre o pesquisador e pesquisados/as, que podem levar ou não ao desenlace do objetivo pretendido. Ludke e André (1986) destacam que a abordagem qualitativa ocupa um lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional, com a vantagem de ser usada como principal método de investigação ou associada a outras formas de coleta, possibilitando um contato pessoal e estreito entre o pesquisador e o pesquisado.

Este trabalho teve inicio com a pesquisa bibliográfica para construção de estado da arte envolvendo as temáticas de gênero, sexualidade, educação, currículo, cultura, identidade, poder, discriminação e homofobia, mercado de trabalho, entre outras, por meio de artigos, dissertações, teses e livros a exemplo, de autores/as como: Michel Foucault sobre análise do discurso (2014), corpo e poder História da sexualidade I (1988), Guacira Lopes Louro (2013) Stuart Hall (2014), Tomas Tadeu da Silva (2012), dentre outros/as, que serão importantes para o entendimento e a articulação conceitual sobre a questão do discurso discriminatório-homofóbico contra travestis e transexuais, especialmente no contexto escolar, onde estes funcionam como fator de exclusão e, portanto, da não escolarização.

Para a pesquisa de campo, contatos iniciais com os/as pesquisados/as serão feitos, na busca de interação e confiabilidade, quesito necessário para a gravação de entrevistas com narrativas pessoais, que depois serão transcritas e analisadas por meio da análise do discurso. As narrativas pessoais são primordiais para a compreensão e interpretação das histórias de vida, a trajetória escolar e as dificuldades para acesso ao mercado de trabalho formal e posteriormente, a prostituição. Durante as entrevistas as respondentes serão questionadas sobre as formas conhecidas e vividas de discriminação homofóbica e o que se alega quanto à sua fundamentação ou justificativa.

As entrevistas semiestruturadas oferecem flexibilidade, permitindo que informantes falem à vontade, além de oportunizar o surgimento espontâneo de novos dados.

> Nestas, também chamadas focalizadas, o entrevistador faz perguntas específicas, mas também deixa que o entrevistado responda em seus próprios termos. É também possível optar por um tipo misto, com algumas partes mais estruturadas e outras menos. (Alves-Mazzoti & Gewandsznajder, 2001, p. 168).

Os sujeitos deste trabalho são as travestis e transexuais (TTs), atendidas nas ruas do município de Três Lagoas-MS, por meio da Organização Não Governamental (ONG) Associação Três-lagoense de Gays Lésbicas e Travestis (ATGLT), o que possibilita maior familiaridade, aproximação e assim, maior confiabilidade nos resultados.

Identificados/as quem serão os/as entrevistados/as, haverá o esclarecimento a cada um/a sobre o objetivo da pesquisa, a necessidade da gravação e a questão do sigilo, bem como a participação por meio da assinatura do **TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE,** o qual autoriza apresentação de resultados da pesquisa na dissertação de mestrado, bem como em congressos, eventos científicos e publicações, porém sem identificação de nomes ou identidades. Além disso, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética com seres humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), via Plataforma Brasil, de acordo com as normas vigentes.

Encerradas as entrevistas, os dados colhidos nas entrevistas gravadas em áudio e anotações impressas, será dado início ao processo de transcrição das mesmas, e para as análises será usada a técnica de Análise do Discurso, que segundo orientações de

Orlandi (2009), visa compreender os conteúdos manifestos e ocultos que concebe a linguagem como mediação necessária, que é o discurso para a transformação da realidade, e para identificação dos diferentes discursos discriminatório-homofóbicos e outras temáticas julgadas importantes na análise, tendo como base de sustentação aportes teóricos oriundos da pesquisa bibliográfica relacionada ao tema da pesquisa, fato que possibilitará compreender as respostas dos sujeitos e a fazer uma reflexão sobre suas colocações.

Com os resultados obtidos por meio dos referenciais e da análise de discurso sobre a trajetória de vida das travestis e transexuais, marcada pela violência, exclusão, preconceito e discriminação, bem como a partir do conhecimento adquirido durante a pesquisa, espera-se poder mensurar por meio de análises, os discursos discriminatório–homofóbicos exarados contra os/as sujeitos dessa pesquisa, identificar os aspectos históricos e sociais dos discursos discriminatório-homofóbicos contra travestis e transexuais (tts), as falas mais recorrentes no dia a dia, bem como especificar as ideologias e valores que "aparentemente" justificam estes discursos na cultura brasileira e da população de Três Lagoas.

Considerações finais

A partir do conhecimento teórico específico das vulnerabilidades vivenciadas na trajetória de vida das travestis e transexuais, verifica-se que esta vem sendo marcada pela violência, exclusão, preconceito e discriminação. A partir dessa constatação chegou-se a necessidade de mapear e discutir esse processo de vulnerabilidade, o mercado de trabalho e analisar os discursos dos envolvidos nessa exclusão social e profissional. Mensurar por meio de análises, os discursos discriminatórios–homofóbicos exarados contra os referidos sujeitos dessa pesquisa, identificando os discursos de maior incidência, presentes no dia a dia, bem como especificar as ideologias e valores que fornecem sustentação para estes discursos, poderá fornecer dados para mudanças de paradigmas e contribuir para uma melhor compreensão das

necessidades dos sujeitos envolvidos, bem como levantar novas discussões sobre o assunto.

Espera-se ainda, ao final do estudo, aferir dados úteis para a desconstrução de atitudes e discursos discriminatórios homofóbicos identificados durante a pesquisa, de modo a contribuir com os gestores municipais e sociedade civil organizada na elaboração de políticas públicas antidiscriminatórias nas diversas áreas de atendimento da sociedade, propor a construção uma política para a população de LGBT do município, referente à educação, trabalho, saúde, segurança, entre outros segmentos.

Referências bibliográficas:

Agnoleti, M., & Neto, J. B. de M. (2005). Família, escola, mercado de trabalho – há lugar para as travestis? Disponível em: http://www.catedraunescoeja.org/gt03/com/com052.pdf.

Agnoleti, M., & Neto, J. B. de M. (2009). Trabalho e emprego para travestis: do estigma à realização pessoal e profissional. Disponível em: www.andhep.org.br/anais/arquivos/Vencontro/gt6/gt06p01.pdf.

Alves-Mazzoti, A. J. & Gewandsznajder, F. (2001). *O Método nas Ciências Naturais e Sociais. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa*. 2ª ed. São Paulo, Pioneira; Thomson Learning.

Associação Paulista de Defensores Públicos. (2014). Defensoria pública de SP promove audiência pública, "Inserção de travestis e transexuais no mercado de trabalho". Disponível em: www.apadep.org.br/.../defensoria-publica-de-sp-promove-audiencia-publica-insercao.

Brasil. (2010). Ministério do Trabalho e Emprego (MTE). Classificação Brasileira de Ocupações: CBO - 2010 – 3. ed. Brasília: MTE, SPPE, Disponível em: www.cofen.gov.br/.../CLASSIFICAÇÃO-BRASILEIRA-DE-OCUPAÇÕES-...

Brasil. (2012). Constituição de1988. Constituição Federal. Brasília: Senado Federal, Subsecretaria de Edições Técnicas, 460 p.

Brasil. (2017). Ministério da Saúde. O que são IST / Departamento de Vigilância, Prevenção e ... - AIDS.gov. Disponível em: www.aids.gov.br/pt-br/publico-geral/o-que-sao-ist

Foucault, M. (1988). *História da Sexualidade I: A vontade de saber*. Tradução de Albuquerque, M. T. C., & Albuquerque, J. A. G. . Graal: Rio de Janeiro.

Foucault, M., (2014). *A ordem do discurso*. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 24 ed. - São Paulo: Loyola.

Goffman, E. (1988). *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Tradução de Márcia Bandeira de Mello Leite Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: LCT.

Gomes, N. L. (2007). Indagações sobre currículo: diversidade e currículo; organização do documento Beauchamp, J. , Pagel, S. D. , & Nascimento, A. R. (p. 17-41) – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

Guimaraes, K. & Merchan-Hamann, E. (2005). Comercializando fantasias: a representação social da prostituição, dilemas da profissão e a construção da cidadania. *Revista Estudos Feministas*, *13*(3), 525-544. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-026X**2005**000300004&script=sci...tlng...

Júnior, J. L. (2012). Transitar para onde? Monstruosidade, (des) patologização, (in) segurança social e identidades transgêneras. *Estudos Feministas*, *20*(2), 559-568.

Letelier, M. E. (1999). Escolaridade e inserção no mercado de trabalho**.** *Caderno de Pesquisa*, (107), 133-148. Disponível em: http://scielo.br/pdf/cp/n107a05.pdf.

Louro, G. L., Felipe, J. & Goellner, S. V. (Org.). (2013). *Corpo, Gênero, e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Ludke, M. & Andre, M.F.D.H. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo. E.P.V.

Mott, L. (2015). Relatório 2014. O Grupo Gay da Bahia (*GGB*) divulga mais um Relatório Anual de Assassinato *de* Homossexuais no Brasil *(LGBT)*. Salvador,

BA. Disponível em: https://grupogaydabahia.com.br/2015/01/.../assassinato-de-lgbt-no-brasil-relatorio-20...

Organização das Nações Unidas. (2013). Comissão de direitos humanos. Nascidos livres e iguais, orientação sexual e identidades de gênero no regime internacional de direito humanos**,** [s. l.: s. n.].

Organização das Nações Unidas. Comissão de Direitos Humanos Pacto Internacional Sobre Direitos Civis e Políticos (1992). Disponível em: https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/

Organização das Nações Unidas. Comissão de Direitos Humanos Declaração Universal dos Direitos Humanos 1948. (2009). Disponível em: https://nacoesunidas.org/direitoshumanos/declaracao/

Orlandi, E. P. (2009). *Análise de Discurso: princípios & procedimentos*. 8. ed. Campinas: Pontes.

Rodrigues, M. T. (2009). A prostituição no Brasil contemporâneo: um trabalho como outro qualquer? *Revista Katálysis*, *12*(1), 68-76, jan./jun. Disponível em: www.**scielo**.br/**scielo**.php?script=sci_nlinks&ref=000133&pid=S0102...lng...

Pelúcio, L. M. (2005). Nem todos os gatos são pardos: notas sobre a prostituição travesti. *Cadernos Pagu*, (25), 217/248, jul./dez. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-8333**2005**000200009&script=sci...tlng

Pelúcio, L. (2008). *Travestis brasileiras: singularidades nacionais, desejos transnacionais*. In: Anais... 26° Reunião Brasileira de Antropologia. (p. 2). Porto SeguroDisponível em: http://agreste.blogspot.com.br/2011/01/anais-xxvi-reuniao-brasileira-de.html.

Peres, W. S. (2002). Biossociabilidade contemporânea e a expressão travesti. *Revista de Psicologia da UNESP*, *1*(1), 8-17. Disponível em: www.scielo.br/scielo.php?script=sci_nlinks...**110**42013000300016000 12

Silva, M. (2012). *A vida profissional de travestis: da marginalização à inserção no mercado de trabalho formal*. Brasília: In: http://repositorio.ucb.br/jspui/bitstream/10869/4746/1/Mariana%20da%20Silva.pdf

Silva, T. T., Hall, S. & Woodward, K. (2014). *Identidade e diferença: A perspectiva dos estudos culturais*. In 15. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Simões, C. (2013). Teoria & crítica dos direitos sociais: o estado social e o estado democrático de direito. São Paulo: Cortez.

ENTRE MITOS DO PASSADO E DESEJO DE AFIRMAÇÃO INTERNACIONAL: A NOVA IMIGRAÇÃO BRASILEIRA E SEUS EFEITOS SOBRE A IDENTIDADE NACIONAL

Ingrid Bueno PERUCHI

UPN, du Département de Langues Etrangères Appliquées. ingrid.bueno_peruchi@u-paris10.fr. Paris. França.

Resumo:

País nascido a partir do encontro, quase sempre conflituoso, de diferentes povos – autóctones, europeus, africanos, principalmente – o Brasil encontrou, em teorias sobre a identidade nacional (Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Darcy Ribeiro, dentre outros) a possibilidade de ver a multiplicidade de seu povo não como um impedimento ao desenvolvimento de uma nação mas como um valor que o representa, uma unidade baseada numa grande diversidade cultural. Porém, essas teorias e seus efeitos discursivos encontram-se hoje expostos a uma desestabilização, particularmente em consequência dos novos movimentos migratórios que se dirigem ao país. Esses novos fluxos são consequência do historicamente recente *boom* econômico brasileiro, da imagem positiva do Brasil no mundo que o acompanhou e, indiretamente, da política externa brasileira, que privilegiou então uma política Sul-Sul e a ação do Brasil junto aos membros da CPLP. Considerando esse contexto histórico (mais precisamente situado entre o segundo mandato do Presidente Lula da Silva, em 2007, e as Manifestações de Junho, em 2013) e tendo por bases teórico-metodológicas a Análise do Discurso de linha francesa, a Sociologia e a Sociologia das Relações Internacionais, este artigo busca analisar as representações das novas ondas migratórias em direção ao Brasil veiculadas pela mídia brasileira e estrangeira. Pretende-se, assim, verificar se a representação da imigração reforça antigos estereótipos identitários ou cria novos, associados a uma nova imagem de "país emergente", e ainda se uma nova relevância internacional é reconhecida ao Brasil ou se, na verdade, a tradicional divisão do poder entre países do Norte e do Sul continua a persistir.

Palavras-chave

Identidade nacional; Representação da imigração ; Brasil emergente ; Sul Global; Discurso midiático

1. A nação e a identidade: do coerente essencialismo à desestabilização contemporânea

Quando evocamos a nação e a identidade coletiva que a assegura, a associação com a idéia de contato e de fronteira aparece necessariamente. Fronteira entre eu e o outro, limite entre o mesmo e o diferente. Essa associação pressupõe não somente o essencialismo que seria próprio às nações, mas também sua predestinação à intemporalidade, pela reunião de um povo que partilharia visões semelhantes do mundo e uma forte unidade baseada na história, na língua e na cultura comuns. Neste conjunto, tomado portanto como homogêneo, a figura do imigrante traz frequentemente um sentimento entendido entre curiosidade e ameaça, em razão da desestabilização que ele provocaria nos fundamentos nacionais compreendidos como eternos.

No entanto, essa suposta unidade nacional, ainda que frequentemente afirmada por diferentes historiadores e governos, tanto no passado quando na contemporaneidade, não deixou de ser alvo de críticas e de análises que visavam a desestabilizá-la, que visavam, enfim, a entender a identidade nacional, sua função social e as relações de poder às quais seu construto ideológico levariam.

Em se tratando da identidade brasileira, construída a partir de uma diversidade (étnica, cultural, social e histórica) cuja convivência ou contato esconde conflitos, massacres e disseminações, a desconfiança em relação a uma identidade essencialista poderia parecer uma evidência, não fosse um esforço em garantir um conjunto de pertencimentos e características próprias ao brasileiro.

No pensamento historiográfico internacional, duas análise maiores, separadas entre si por um século, buscam entender e desestabilizar as bases da identidade nacional. Lembremos rapidamente os principais pontos sobre os quais Renan (1882) e Anderson (1983) assentam sua crítica.

Ernest Renan, numa célebre conferência em 1882 na Sorbonne, buscava discutir os fundamentos da Nação moderna a fim de chamar a atenção principalmente para uma idéia que se difundia na Europa de sua época e que ele qualificava como "grave erro" (1991 [1887], p. 32), ou seja, a confusão entre raça e Nação. Argumenta o autor que

não há raça pura e assentar a política sobre a análise etnográfica é uma quimera, pois mesmo "as primeiras Nações da Europa são Nações de sangue essencialmente misturado"(*op. cit*., p.39). Renan contesta ainda as outras bases fundamentais da Nação, como a língua, que "nos convida a nos reunirmos, mas não nos força" (*op. cit*., p.39), e a religião, que não assegura mais "massas que creem de maneira uniforme [...], ela se tornou uma coisa individual", longe, portanto, da idéia de uma religião de Estado (*op. cit*., p.41). Acaba por concluir que se, apesar dessas dissonâncias, a Nação persiste, é porque ela estaria estruturada numa "vontade de estar junto", uma vontade fundada tanto no esquecimento de que a unidade se efetiva sempre de forma brutal quanto na valorização da memória das lutas engajadas em comum.

Benedict Anderson (1983), contesta igualmente o papel das línguas, da religião, ou ainda da tradição, cuja continuidade com o passado seria largamente fictícia, como elementos fundadores da unidade nacional. Define o autor que a condição principal do surgimento das Nações modernas, qualificadas por ele como "imaginárias", ainda que elas sejam reais em sua existência, é o desenvolvimento do capitalismo de impressão, que permitiu o rompimento com a ordem divina, reforçou o monolinguismo e provocou o nascimento da consciência nacional. Nesse sentido, explica o historiador, o romance teve um papel fundamental, por criar o sentimento de conexão entre as pessoas, assim como a imprensa e a instrução escolar, que se colocaram a serviço de uma ideologia nacional, do patriotismo e do sentido do sacrifício.

Torna-se claro nessas críticas, assim como no pensamento de outros contemporâneos de Anderson, que a nação se constituiria menos por um conjunto de pertencimentos culturais próprios a uma população de um determinado território que por, finalmente, uma estratégia política. No século XIX, a era das Nações-Estado, a promoção de uma ideologia nacional nesses moldes se deu da mesma forma no Brasil. A literatura romântica representava então um povo brasileiro que seria resultado da união entre o índio, detentor de valores como a coragem, a força e a resistência ao sofrimento, e o português, o conquistador, o civilizado. Essa união e a referência ao índio como origem fundadora só poderia, no entanto, ser imaginária, se levarmos em conta a relação de conflito entre esses povos no sistema colonial.

Em momento posterior, já no século XX, com o advento do Centenário da Independência em 1922, a imagem deste índio fundador mítico reforça-se na metáfora

da antropofagia. Assim, a cultura brasileira seria o resultado da *deglutição*, da *digestão* da influência cultural não mais portuguesa mas do Velho Mundo mais amplamente, gerando assim uma cultura autêntica que seria resultado da integração metafórica da Europa com o Brasil.

Sob outro viés, podemos perceber que os valores artísticos de referência continuavam a ser os do Velho Mundo, os valores do Norte, e isso justamente num momento em que se projetava conscientemente um distanciamento dele. Em suma, era preciso partir dele para poder então existir. Nesse momento de uma intensa promoção da idéia de uma identidade nacional, o negro, antigo escravo, integra esse projeto principalmente através dos escritos de historiadores e sociólogos desse início de século, que, na mesma linha de reflexão, destacam a mestiçagem étnica e cultural, que terminará por ser associada a um sentimento de unidade rapidamente traduzido como ausência de racismo. Na base dessa reflexão, encontramos a obra de Gilberto Freyre (1900 – 1987) ou ainda de Sérgio Buarque de Holanda (1902 – 1992). Seus escritos são fundadores de teorias posteriores, como a de Roger Bastide nos anos 1950/1960 ou a de Darcy Ribeiro nos anos 1990.

Pela idéia da mestiçagem entre o português, o índio e o negro, uma idéia de democracia racial brasileira se exibe e se associa às representações do Brasil, permitindo a compreensão do brasileiro como um ser tolerante e pacífico. Buarque de Holanda adiciona a cordialidade a essa explicação da identidade brasileira, correspondente a "um fundo emotivo extremamente rico e transbordante", bem ilustrado pela suposta "hospitalidade e generosidade" do brasileiro (1999 [1936], p.141).

Podemos observar que nessas teorias, ou discursos fundadores sobre a identidade brasileira, a contribuição da imigração parece ausente, o que podemos interpretar em parte pelo fato de que esse movimento populacional ainda estava em curso no início do século XX. Implicitamente, no entanto, é possível identificar a referência ao imigrante pelas características atribuídas ao brasileiro, afinal, um povo tolerante, hospitaleiro e generoso só pode se definir de tal forma em relação ao diferente, ao estrangeiro, aquele que não partilha desses mesmos valores próprios a um grupo nacional determinado.

Essa impressão de tolerância e abertura à diferença, ou seja, à imigração, implica também uma vontade de apagamento ou de reinvenção, no momento de celebração do centenário de fundação da nação, da imagem negativa do colonizado, fortemente estigmatizado por sua suposta inferioridade. De fato, é revelador que no final do século XIX, momento em que Ernest Renan advertia, na França, sobre os perigos da confusão entre raça e nação, Silvio Romero definia, no Brasil, o brasileiro como um ser "apático, pouco motivado e que espera tudo do governo [...] uma sub-raça mestiça, enfim, nascida da fusão de duas raças inferiores - a indígena e a negra - e de uma raça superior, a branca" (Chaui, p. 48-49). Diante dessa constatação, sustenta Romero que, a fim de evitar a degeneração dessa raça mestiça ou o determinismo histórico, seria necessário estimular seu branqueamento pela imigração européia, cujos povos se encontravam em um estado mais avançado de civilização, o que permitiria o desenvolvimento de uma civilização nova (*op.cit.,* p. 49). Através da política de incentivo à imigração da época, a idéia era também partilhada pelo governo.

É assim que, por volta de 1880, um movimento de imigração se intensifica a fim de sustituir a mão de obra escrava e preencher vazios demográficos. Com o advento da República, essa política se reforça. Partindo de um interesse nacional, esse movimento era subvencionado, os imigrantes eram acolhidos, transportados, alimentados e hospedados antes de serem orientados em direção ao local de trabalho. Além do branqueamento da população, essa política era baseada na expectativa segundo a qual a presença do imigrante abriria o caminho ao progresso, à civilização, à modernização da sociedade. Uma vez estabelecida, essa população era submetida a um controle estatal, cujo maior objetivo era a integração forçada desses estrangeiros e de sua descendência. Durante o período Vargas, o autoritarismo em relação aos imigrantes buscava garantir um estado forte e não liberal, a partir de medidas como a proibição de falar sua língua estrangeira em público, de circular livremente no território nacional, de associar-se a fim de partilhar sua cultura e tradição (Altenhofen, 2004). Essas medidas se ligavam certamente ao contexto da segunda Guerra Mundial, mas também ao receio do surgimento de guetos ou comunidades que prejudicassem a homogeneidade ou a coerência desejada pelo projeto nacional.

Podemos afirmar que essa primeira imigração, as teorias sobre a identidade brasileira e os projetos políticos colocados em prática marcaram inevitavelmente o imaginário

nacional e internacional sobre o Brasil, visto como um país mestiço, formado étnica e culturalmente pela fusão de três raças, ou seja, o índio, o português e o negro, mas também pelos múltiplos imigrantes, cujas origens se diversificaram durante a primeira metade do século XX. Povo mestiço, o brasileiro seria aberto à diversidade que o constitui e o valoriza, seria acolhedor e detentor de um "fundo emotivo extremamente rico e transbordante", representação de sua cordialidade, que se contrapõe à civilidade (Buarque de Holanda, 1999 [1936]).

A despeito da crítica historiográfica que contesta ou desconstrói a identidade e a nação, nesse momento histórico a identidade se vivia imaginariamente de modo fixo, pois assegurada por teorias e por aparatos políticos, ou por aparelhos ideológicos de Estado, nos termos de Althusser (1970), tais como a religião, os sistemas de ensino e a mídia. Porém, no final do século XX – início do XXI, o fim da divisão da cisão do mundo entre comunistas e capitalistas, a generalização do liberalismo de mercado e a globalização geraram sobre as identidades e culturas um efeito crítico, que pôde ser teorizado como um momento de homogeneização, de hibridização, de resistência ou mesmo de choque entre civilizações.

A primeira interpretação, detentora de pouca adesão, se encontra particularmente no pensamento de Fukuyama (1992), que preconizou o "fim da história" num mundo pós-Guerra Fria marcado pela generalização de um modelo único, o da democracia liberal ocidental e da economia de mercado. A essa teoria responde Huntington (1996), preconizando, ao contrário, um "choque de civilizações", que ocorreria quando da união da Ásia com a civilização muçulmana contra o Ocidente. No espaço entre ambas, a teoria que obtém maior adesão é aquela que preconiza uma hibridização, ocorrida a partir das reivindicações das chamadas minorias e das migrações internacionais em direção aos países economicamente mais importantes do Ocidente, essencialmente a partir da década de 1960.

Essa linha de reflexão entende a identidade contemporânea como plural e em perpétua renovação ou construção, de forma que a utilização do termo "identificação" pareça mais adequada para compreendê-la. Sustentam seus defensores que no contexto do liberalismo internacional, do fim das fronteiras, da livre circulação do capital, da compressão espaço-tempo permitida pelo desenvolvimento dos meios de transporte e pelos meios de comunicação, o poder centralizador do Estado-nação se

enfraqueceria, enfraquecendo com ele a manutenção da identidade nacional. Afirma Bauman (2001:21), assim, que:

A desintegração da rede social, a derrocada das agências efetivas de ação coletiva é recebida muitas vezes com grande ansiedade e lamentada como efeito colateral não previsto da nova leveza e fluidez do poder cada vez mais móvel, escorregadio, evasivo e fugitivo. Mas a desintegração social é tanto uma condição quanto o resultado da nova técnica do poder que tem como ferramenta principais o desengajamento e a arte da fuga. Para que o poder tenha liberdade de fluir, o mundo deve estar livre de cercas, barreiras, fronteiras fortificadas e barricadas. Qualquer rede densa de laços sociais e em particular uma que esteja territorialmente enraizada é um obstáculo a ser eliminado. Os poderes globais se inclinam a desmantelar tais redes em proveito de sua contínua e crescente fluidez, principal fonte de sua força e garantia de sua invencibilidade. E são esse derrocar, a fragilidade, o quebradiço, o imediato dos laços e redes humanos que permitem que esses poderes operem.

Sem teorizar a homogeneização mas aproximando-se de suas justificativas, Bauman destaca no excerto o papel do poder, que não teria desaparecido num imaginado fim da história, mas estaria ativo e deslocado do controle dos Estado-nação. Esse poder, fugudio, escorregadio, buscaria impor a desintegração das redes sociais, segundo seus interesses liberalizantes. Esse cenário permite a interpretação, bastante aflorada, de que a globalização e o neoliberalismo que a caracteriza abririam espaço para a emergência de novos países, de novas potências, num mundo não mais marcado pela submissão dos antigamente chamados *países do terceiro mundo* e *países em desenvolvimento* a uma superpotência.

Integrando fortemente o neoliberalismo internacional nos anos 1990, é por volta dos anos 2000 que o Brasil começa a se afirmar como um ator importante da economia e da política internacionais, sobretudo regionais. Destacando-se principalemente no setor do agronegógio, mas também de minérios e energia, o Brasil entrou não somente no grupo das dez principais potências econômicas na última década, como conquistou um leadership no Mercosul e dinamizou a CPLP quando de sua presidência. Reconhecido como país emergente dentro do grupo designado por BRICS, o Brasil buscou um lugar e um reconhecimento internacionais, apoiado não mais nos tradicionais parceiros do Norte mas nos novos parceiros do Sul, integrando e

dinamizando uma colaboração Sul-Sul, numa política de "solidariedade periférica" (Rouquié, 2010, p. 113).

Esse novo país com vontade de grandeza mediou conflitos internacionais, pagou a dívida externa, levou a primeiro parceiro internacional a China, uniu-se a novas potências regionais a fim de estabelecer novas zonas de poder (a exemplo do IBAS, do G4, do G20, da Unasul) chegando até mesmo a articular a mudança do modelo do Conselho de Segurança da ONU, do qual pretendia ser membro permanente, em reconhecimento a sua liderança na América Latina, e particularmente na América do Sul.

Levados por essa visibilidade internacional ou pelas consequências dessa liderança, muitos estrangeiros provenientes de países em crise econômica ou mesmo em guerra buscaram imigrar no Brasil, particularmente no período que se situa entre o segundo mandato do Presidente Lula da Silva e as Manifestações de Junho (2007-2013). Porém, se num primeiro momento histórico a identidade nacional brasileira pôde se construir de forma coerente e essencialista, a partir dos textos fundadores sobre a identidade nacional ou pelas diferentes formas de controle estatal, o que restaria dela num momento contemporâneo, marcado pela globalização e seus efeitos desestabilizadores da ordem internacional, tais como, no caso brasileiro, a recepção de uma nova imigração, de um lado, e a vontade de potência na cena internacional, de outro?

2. A imigração no Brasil na visão da mídia nacional e estrangeira

A fim de responder a essa pergunta, analisaremos artigos da mídia nacional (Folha de São Paulo) e da mídia internacional (El País – Espanha; El Diario Nacional- Bolívia; Le Nouvelliste – Haiti) que se interessam, de um lado, pela chegada de imigrantes à cidade de São Paulo e, de outro, pela emigração de seus nacionais em direção ao Brasil.

Essa onda migratória recente, que se torna visível no espaço público, particularmente na cidade de São Paulo, reatualiza a percepção da identidade nacional e o discurso que

a sustenta historicamente, fato que pode ser observado, de modo privilegiado, através do discurso midiático, que tanto se constitui como veículo de ideologias quanto como um meio formador de opiniões. Indiretamente, a abordagem da questão migratória gera também uma visão sobre o país de acolhimento, o Brasil, e as razões que o levariam a se tornar atrativo.

Diferentemente da imigração do século XIX e do início do século XX, este novo movimento nasce espontaneamente, é frequentemente ilegal e reúne populações legalmente classificadas como "imigrantes" (caso dos latino-americanos e dos europeus), como detentoras de um visto humanitário (como no caso dos haitianos), como refugiadas (caso em geral dos africanos e dos sírios). Seu número não é comparável à realidade do passado nem seu projeto em relação ao país de acolhimento. Se, no passado, os imigrantes deixavam seu país na perspectiva de "Fazer a América", ou seja, de encontrar ali oportunidades a fim de poder se estabelecer, hoje essa presença se motivaria pelo movimento internacional do capital, pela busca de empregos e oportunidades, sem para tanto visar a um estabelecimento[250]. Esses novos imigrantes, em grande parte, tem por destino final a cidade de São Paulo, historicamente constituída pela imigração.

Um artido do jornal "Folha de São Paulo" (5/2/2012) interessa-se por essa presença, explicando o perfil dos novos imigrantes e as razões de sua ida ao Brasil. Vejamos alguns excertos:

"Os imigrantes dos países vizinhos em geral têm baixa escolaridade e pouca qualificação. Bolivianos trabalham em oficinas de costura e como empregados domésticos; peruanos atuam como ambulantes e operários na construção. Portugueses e espanhóis ocupam postos gerenciais ou trabalham como arquitetos, engenheiros e advogados."

"...três razões: boom econômico brasileiro, acordo de residência do Mercosul e anistia - os dois últimos, de 2009"

[250] Segundo estatísticas do Ministério da Justiça, o número de imigrantes legais em 2012 era de 1,51 milhão em dezembro. Quanto aos ilegais, estimava-se que eles estariam entre 60 mil e 300 mil. (Folha de São Paulo, 5/2/2012)

"Vim para o Brasil porque percebi que este país tinha futuro", diz o boliviano Davi Gironda, 25, que mora em São Paulo há três anos."

"Ele diz que não é hora de voltar à terra natal. "O mundo está de olho no Brasil."

O título da reportagem evidencia por si só a concepção desses novos imigrantes, cuja presença assimila-se ao trabalho e justifica-se pelo fato de ser uma mão-de-obra. Pela generalização própria às estatísticas, que transformam individualidades em média coletiva, aprende-se que há uma oposição geradora de dois tipos de imigrantes: os de baixa escolaridade e qualificação em contraposição aos super qualificados. Analogamente, uma hierarquia no mercado de trabalho também se estabelece entre eles: enquanto bolivianos "trabalham" e peruanos "atuam", portugueses e espanhóis "ocupam cargos", o que sugere a informalidade ou a irregularidade da atividade profissional dos primeiros e valoriza o trabalho e o perfil dos últimos. O excerto também leva à sugestão de que se vive uma situação de pleno emprego, confirmada pelas razões indicadas posteriormente que explicariam tal movimento, ou seja, a economia brasileira e o dinamismo do Mercosul, que abre as fronteiras e permite a residência num país-membro. Por fim, a impressão de "economia emergente, país do futuro" se confirma na fala do imigrante boliviano, que teria sido atraído pelo dinamismo brasileiro, que, aliás, seria conhecido de todo o mundo, como seu comentário final ("O mundo está de olho no Brasil") busca evidenciar.

Numa outra reportagem à revista São Paulo do mesmo jornal, intitulada "Outros trópicos" (2012), alusão positiva aos "Tristes Trópicos" de Lévy-Strauss, o jornalista parte ao encontro dos imigrantes europeus, essencialmente portugueses, espanhóis, italianos e gregos, que são localizados em restaurantes e cafés "chiques", segundo a palavra empregada, do bairro da Vila Madalena, em São Paulo. Esses imigrantes, frequentemente jovens, segundo a reportagem, dizem-se atraídos pelos grandes eventos esportivos e pela possibilidade de trabalhar neles. Um português declara que "trabalho não falta em Portugal, mas é trabalho para quem não tem qualificação", afirmação que, de um lado, visa a defender que a situação econômica em Portugal não é ruim, o que contraria um discurso internacional sobre a crise, e, por outro, coloca-o num grupo de profissionais privilegiados. Um engenheiro entrevistado afirma ter vindo "tentar a sorte", expressão que provoca uma impressão positiva, longe do fatalismo frequente da condição de imigrantes. Essa impressão é confirmada pelas

afirmações da especialista entrevistada, Rosana Baeninger (Unicamp), de que esses imigrantes consideram o Brasil como "uma etapa" e que "eles têm uma capacidade social e financeira de circular entre vários países".

Esses novos imigrantes afirmam ainda que São Paulo é uma cidade aberta a outras culturas, impressão indiretamente partilhada também por outro especialista entrevistado, Samy Dana (FGV), que vê a presença deles de forma positiva e declara que "quando você tem concorrência, motiva escolas e alunos a serem melhores". Podemos observar que essa declaração autoriza implicitamente a interpretação de que os brasileiros não são tão competentes quanto os europeus, ou, dito de outro modo, que a presença desses representa uma contribuição ao desenvolvimento do país, um argumento, finalmente, que já justificava a importância da imigração européia entre os séculos XIX e XX, como analisamos.

Num complemento de informações final, a reportagem evoca brevemente a situação dos "detentos europeus", cujo número teria aumentado 80%. Essa informação, negativa, é, no entanto, relativizada tanto pelos crimes praticados ("muitos são detidos com drogas") quanto pela justificativa apontada, "a crise". Assinala, assim, o delegado da Polícia Federal em Guarulhos que "informalmente, falam que a situação econômica é desesperadora", afirmação que, por um lado, desculpa moralmente os crimes cometidos e, por outro, enfatiza, por contraposição implícita, um *boom* econômico brasileiro.

A reportagem leva, em suma, à impressão de um sentimento fortemente positivo, por vezes admirável, face a esses novos imigrantes, apresentados como qualificados, em situação econômica confortável e podendo contribuir ao desenvolvimento brasileiro. Outras reportagens reafirmam tal sentimento, a exemplo da reportagem "Aumenta o registro de trabalhadores imigrantes em São Paulo" (2013), em que um especialista em recursos humanos afirma que "com a falta de investimentos em educação, há 5 anos as empresas vão buscar lá fora executivos e engenheiros para as áreas de mineração, óleo e gás, mercado financeiro e tecnologia", ou ainda a reportagem "Autorização para trabalho estrangeiro cai 11,8% no 1° trimestre no Brasil" (2013), pela qual aprende-se que "os portugueses e espanhóis foram os profissionais estrangeiros que mais receberam visto de trabalho", ainda que imigrantes de países vizinhos latino-americanos e haitianos tenham sido mais numerosos a pedir tal visto.

A despeito dessa visão positiva, a convivência entre os nacionais e os estrangeiros nem sempre é harmoniosa, como demonstram agressões, por vezes filmadas e partilhadas na internet, cujas vítimas são sobretudo os haitianos, mas também os bolivianos. Esses documentos são prova de um grande racismo e intolerância, que pôde evoluir a atos criminosos como alvejamentos, assaltos e assassinatos divulgados na grande imprensa. Aliadas a reportagens sobre os centros de acolhimento de imigrantes veiculados à Igreja Católica (Missão Paz, RJ), os haitianos são frequentemente representados como vítimas, assim como o são, num contexto diferente, os bolivianos, o que gera um estereótipo de povos submissos. A presença dos haitianos é frequentemente sentida como temporária, visando o trabalho, interpretação autorizada pelas referências à prática de envio de dinheiro aos membros da família que ficaram no país de origem, temática de reportagem da TV Folha (27/4/2015). Haitianos afirmam na reportagem que o preconceito e as dificuldades de acesso ao emprego são grandes, e reclamam do fato de terem uma formação, por vezes universitária, que nunca é levada em consideração para uma melhor inserção profissional. Segundo uma imigrante haitiana entrevistada pelo jornal, o Brasil é "difícil" para os estrangeiros. "Muitas pessoas não gostam dos imigrantes", afirma ela, opinião partilhada por um músico boliviano que adiciona que as pessoas o consideram como "traficante de drogas" . O imigrante nigeriano, que beneficia beneficia de uma inserção profissional e de uma boa condição financeira, afirma que ele frequenta uma igreja de brasileiros e "nunca teve problemas", uma expressão que nos revela, pela denegação utilizada, uma expectativa inconsciente para que a relação entre o nacional e o estrangeiro fosse conflituosa.

Os bolivianos, cuja presença em São Paulo é muito visível em razão de seu número e de seu fenótipo, constituem uma grande comunidade. São fortemente representados como escravos da indústria têxtil e vítimas do tráfico de pessoas. Várias reportagens do jornal paulista evidenciam essa situação, que levou à organização de três CPI, municipal, estadual e federal. Numa dela, dedicada à descoberta de uma oficina de costura ilegal, afirma-se que "Bolivianos afirmam preferir trabalho insalubre a 'passar fome' em seu país"(Folha de São Paulo, 30/9/2007). Fica, assim, a impressão da fragilidade desses imigrantes, a que poucas pessoas ou a sociedade em geral parece pouco concernida.

Podemos perceber, assim, que o imaginário do povo acolhedor continua presente, mas ele se evidencia quando se trata de acolher os povos do Norte, os europeus, vistos como qualificados, desejados para o desenvolvimento do país. A democracia racial, frequentemente esperada pelos imigrantes negros, torna-se na maior parte das vezes uma falácia, um mito, no duro cotidiano das filas por emprego, das condições insalubres de trabalho e de vida, na xenofobia, realidades a que a sociedade parece indiferente. Em suma, a questão étnica e social interfere na percepção do imigrante, por vezes desejado, por vezes um entrave. Indiretamente, a imprensa evoca o Brasil emergente, que, por essa razão, justifica-se como pólo de atração de imigrantes de diferentes origens.

Na imprensa internacional, no entanto, pouca referência se faz ao fato desse movimento de êxodo ser levado pela emergência econômica brasileira. Na imprensa boliviana, impressiona o fato de o assunto sobre a situação dos emigrantes bolivianos ser praticamente ignorado. O interesse pela questão surge quase exclusivamente após as denúncias dos jornais brasileiros. Ainda assim, define-se sua condição como "exploração laboral" (El Diario Nacional, 21/12/2015), expressão que não remete aos mesmos sentidos de criminalidade quanto "escravidão", termo utilizado largamente pelo jornal brasileiro. Em meio a essas poucas reportagens, critica-se o fato de a Polícia Federal só se ocupar dos problemas trabalhistas e não agir contra crimes como roubos ou assassinatos, de que seriam vítimas os bolivianos. Uma reportagem do jornal El Diario Nacional (4/2/2016), a aliança entre os países do Mercosul é evocada para sugir que o Brasil deixa de agir corretamente ao restringir o acesso dos bolivianos ilegais à saude, às bolsas sociais, etc. Outro tema recorrente é a discriminação a que as crianças bolivianas estão sujeitas nas escolas brasileiras.

A mídia haitina, da mesma forma, destaca pouco a emergência do Brasil como justificativa das migrações. Na maior parte dos artigos, o país seria mais um dos destinos escolhidos pelos haitianos que fogem depois do terremoto de 2010. Critica-se, no entanto, a dissonância entre o discurso político oficial, em que o presidente Lula afirma a abertura e a generosidade dos brasileiros para com o povo haitiano, e o fechamento das fronteiras quando os haitianos começaram a se multiplicar ao Norte do Brasil, durante o governo da Presidente Dilma Roussef. Uma reportagem do jornal AlterPresse (de 28 de fevereiro de 2012) ressalta que que o tratamento reservado aos

haitianos revela uma lógica que está no limite do desrespeito, pelo Brasil, dos direitos humanos. Segundo Ricardo Paes de Barros, coordenador do projeto de elaboração de uma nova política brasileira de imigração, entrevistado pelo jornal, "é necessário definir até onde irá nossa generosidade, pois não iremos contribuir a diminuir o sofrimento do mundo e absorver essas pessoas. A solidariedade deve ter limites e estar em consonância com a ajuda que o Brasil pode oferecer."[251] O economista brasileiro destaca ainda que "o Brasil é atualmente uma ilha de prosperidade no mundo, há muitas pessoas de qualidade que querem ir para lá"[252], frase que, contraposta ao testemunho anterior, revela que o fechamento aos haitianos se justificaria menos por problemas econômicos brasileiros e mais por uma vontade de recepcionar "pessoas de qualidade", o que os haitianos, implicitamente, não seriam.

Criticam, ainda, os jornais haitianos, a demora para a obtenção de um visto e as desgastantes filas de espera, que se iniciam de madrugada.

Na imprensa espanhola, impressiona igualmente a ausência quase total do assunto na mídia. O jornal El País abordou o tema através da seleção de testemunhos de jovens espanhóis que fizeram a experiência do que eles definem como "expatriação". Pode-se notar que o uso desse vocábulo no lugar do termo mais genérico "imigrante" acaba por exprimir um sentido positivo, do ponto de vista de quem parte, a esse movimento populacional. A expatriação é sentida como temporária, como um movimento próprio ao mundo globalizado em que vivemos, onde as oportunidades de valorização de carreira encontram-se também na oportunidade de experiências profissionais no exterior. Os designados expatriados comentam a amabilidade dos brasileiros e o fato de que foram atraídos pela oportunidade de trabalhar nos grandes eventos esportivos (El País, 23/10/2013).

3. Conclusão

[251] «il est nécessaire de définir jusqu'où ira notre générosité. Puisque, nous n'allons pas contribuer à alléger la souffrance du monde et absorber ces personnes. La solidarité doit avoir des limites et s'accorder avec l'aide que le Brésil peut offrir» (Tradução nossa).
[252] « Le Brésil est actuellement une île de prospérité dans le monde, il y a beaucoup de gens de qualité qui veulent y venir » (Tradução nossa).

À vista dos discursos analisados, pertencentes à mídia brasileira e à mídia de países de onde provêm os imigrantes, podemos concluir, assim, que o discurso sobre a relação com o outro, ou implicitamente sobre a identidade nacional brasileira, reativa os mitos do passado.

A mídia nacional vê os imigrantes europeus como uma vantagem para o desenvolvimento da sociedade que os acolhe, enquanto imigrantes do Sul costumam ser vistos com frequência como um problema. Vale ressaltar, no entanto, que tanto esses imigrantes do Norte quanto os demais, do Sul, deixam seus países pelas mesmas razões de ordem econômica.

Assim sendo, a democracia racial, assim como a solidariedade periférica, existem mais nas promessas de governantes que na percepção dos estrangeiros como um todo. Nota-se, ainda, que o papel do Brasil como economia emergente, largamente evocado pela mídia nacional para justificar a atratividade do país, não é central na representação desses movimentos de emigração nas mídias estrangeiras, tanto nos países do Sul quanto na imprensa espanhola. É revelador, igualmente, que o papel do Brasil seja muitas vezes interpretado, pela mídia boliviana e haitiana particularmente, como autoritário, assumindo traços da relação tradicional de dominação entre Norte e Sul, distanciando-se, na prática, do discurso da pretensa solidariedade. Esse contraste pode ser interpretado como descrença ou desconfiança dos outros países face a um novo estatuto de poder do Brasil na cena internacional.

Assim sendo, por mais que vivamos hoje em um mundo globalizado e interconectado, os limites entre a visão que se tem do outro e a compreensão de sua própria identidade estão longe de se apagar, de se fusionar ou de se hibridizar. O brasileiro, ainda que se entenda como emergente, continua a ver o europeu como superior a si próprio; o estrangeiro do Norte vê o brasileiro como generoso e acolhedor, características que o definem mais por sua suposta cordialidade que por seu nível de desenvolvimento civilizatório ; o estrangeiro do Sul, por sua vez, entende o brasileiro como desrespeitador dos direitos humanos e dos acordos firmados, sendo assim não digno, portanto, de confiança.

Essas constatações vêm ao encontro da análise de Charvin (2013) acerca da emergência do Sul na cena internacional e de sua percepção pelo Norte, quando o autor afirma que:

um forte provincialismo ideológico perdura no Ocidente na época da globalização! [...] os velhos Impérios, mesmo que decadentes, continuam fechados na sua cultura de Império, reproduzindo um fenômeno constante na História. À sua dominação material, eles adicionaram sempre uma hegemonia cultural, fundada no desprezo pelo Outro. [...] Depois das independências, as relações de força favoráveis aos ex-colonizadores persistiram, foi em nome da democracia e dos direitos humanos que as ex-metrópoles tentaram perenizar sua dominação. Charvin (2013:10-11, tradução nossa)

Um provincialismo ideológico persiste na concorrência entre as nações e nega, finalmente, uma nova configuração do poder internacional. Na era da globalização, as idéias dominantes continuam a ser as idéias do Ocidente, tidas como universais, verdadeiras, civilizadas, assim como as identidades continuam a ser marcadas pelas hierarquizações sociais cuja origem se encontra no passado colonial e na relação Norte-Sul.

Referências bibliográficas :

I. Textos impressos

Altenhofen, Cléo V. (2004). Política lingüística, mitos e concepções lingüísticas em áreas bilíngües de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. *Revista Internacional de Lingüística Iberoamericana (RILI)*, *3*, 83-93.

Althusser, L. (1976 [1970]). Idéologie et appareils idéologiques d'État. (Notes pour une recherche). *POSITIONS* (1964-1975) (pp. 67-125). Paris: Les Éditions sociales.

Anderson, B. (1983). *Imagined Communities : Reflections On The Origin And Spread Of Nationalism*. First published. London, New York : Verso.

Bauman, Z. (2001). *Modernidade Líquida*. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Charvin, R. (2013). *Les Tiers mondes: du Sud aux suds : panorama critique*. Avant-propos par maître Jacques Vergès. Paris : Publisud.

Chauí, M. (2000). *Brasil: Mito Fundador e Sociedade Autoritária*. Ed. Perseu Abramo.

Fukuyama, F. (1992) *The end of history and the last man*. New York : Free Press.

Holanda, S. B. de. (1999 [1936]). *Raízes do Brasil*. Rio de Janeiro: José Olympio.

Huntington , S. (1997) *Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. New York : Simon & Schuster.

Renan, E. (1991 [1887]) "Qu'est-ce qu'une nation?" (Conférence prononcée le 11 mars 1882 à la Sorbonne). In Philippe Forest (Dir.) *Qu'est-ce qu'une nation? Littérature et identité nationale de 1871 à 1914*. Chapitre 2 (pp. 12-48). Paris: Pierre Bordas et fils. Collection Littérature vivante.

Rouquie, A. (2010). Le Brésil dans le monde ou la tentation de la grandeur. *Revue internationale et stratégique, 4*(80), 109-116.

II. Weblografia

Alterpresse (28/2/2012). Migration/Amérique latine et Haïti : Entre éthique et politique dans les procédures d'accueil. Par Par WooldyEdson Louidor. Port-au-Prince, Haiti. URL: http://www.alterpresse.org/spip.php?article12439#.WiEvS0riZPY Consultado em 23/11/2017.

El diario nacional (21/12/2015). Talleres textiles son centros de explotación laboral. Santa Cruz, Bolivia. URL : http://www.eldiario.net/noticias/2015/2015_12/nt151221/nacional.php?n=52&-talleres-textiles-son-centros-de-explotacion-laboral Consultado em 10/1/2017.

El diario nacional (4/2/2016). 200.000 bolivianos sufren de explotación laboral en Brasil. Santa Cruz, Bolivia. URL: http://www.eldiario.net/noticias/2016/2016_02/nt160204/politica.php?n=67&-200-000-bolivianos-sufren-de-explotacion-laboral-en-brasil Consultado em 10/1/2017.

El país (23/10/2013). La gente, por lo general, es amable y amigable. Tratan bien a los espagnoles. Gabriel B. Toscano. Madrid: España. URL : https://elPais.com/economia/2013/10/15/empleo/1381838648_652062.html Consultado em 10/1/2017.

Folha de são paulo (30/9/2007). Blitz apura elo entre varejo e trabalho degradante em SP. Caderno Mercado. São Paulo, Brasil. URL: http://www1.folha.uol.com.br/fsp/dinheiro/fi3009200702.htm Consultado em 10/1/2017.

Folha de são paulo (5/2/2012). Brasil recebe 57% mais mão de obra estrangeira. Por Patrícia Campos Mello. São Paulo, Brasil. URL: http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mercado/24069-brasil-recebe-57-mais-mao-de-obra-estrangeira.shtml Consultado em 23/11/2017.

Folha de são paulo (15/5/2013). Autorização para trabalho estrangeiro cai 11,8% no 1º trimestre no Brasil. Classificados. São Paulo, Brasil. URL: http://classificados.folha.uol.com.br/empregos/2013/05/1278962-trabalho-estrangeiro-cai-118-no-1-trimestre-no-brasil.shtml Consultado em 10/1/2017.

Folha de são paulo (11/8/2013). Aumenta o registro de trabalhadores imigrantes em SP. Caderno Mercado. Por Claudia Rolli. São Paulo, Brasil. URL: http://www1.folha.uol.com.br/fsp/mercado/123359-aumenta-o-registro-de-trabalhadores-imigrantes-em-sp.shtml Consultado em 10/1/2017.

Revista São Paulo (18/03/2012). Outros trópicos. Portugueses, italianos, espanhóis e gregos contam por que escolheram São Paulo para fugir da crise econômica que aflige a Europa. Por Ana Paula Boni e Guilherme Genestreti. São Paulo, Brasil. URL: http://www1.folha.uol.com.br/saopaulo/2012/03/1062813-cresce-numero-de-europeus-que-buscam-trabalho-qualificado-em-sp.shtml Consultado em 10/1/2017.

TV FOLHA (27/4/2015). “A nova fase da imigração haitiana”. São Paulo, Brasil. URL: https://www.youtube.com/watch?v=G5a3gtdnZWs&t=213s Consultado em 10/1/2017.

TV FOLHA (18/9/2015). “Nação Guaianases: Informalidade e preços 'criam' novo bairro imigrante”. São Paulo, Brasil. URL: https://www.youtube.com/watch?v=QCOgzk9WrPk Consultado em 10/1/2017.

A MULHER “FORA DE SI”: A MEMÓRIA E A IMAGEM DA HISTERIA NA MULHER POLÍTICA

Joseane Silva BITTENCOURT

UFSCar, do Departamento de Linguística. ane.bittencourt@hotmail.com. São Carlos – Brasil

Resumo:

Este trabalho pretende apresentar alguns resultados de minha pesquisa de doutorado, realizada na UFSCar e ainda em desenvolvimento, o qual objetiva analisar a constituição disfórica da imagem pública da mulher política a partir de enunciados que rememoram o discurso médico da histeria como um estado exclusivamente feminino. Fundamentados no aparato teórico-metodológico da Análise do Discurso, derivado do pensamento de Michel Pêcheux e com contribuições dos trabalhos realizados por Michel Foucault e dos estudos desenvolvidos por Jean-Jacques Courtine, analisaremos a reportagem "Uma presidente fora de si", da revista *Istoé*, publicada também em sua versão eletrônica no dia 06 de abril de 2016, meses antes da votação realizada no Congresso brasileiro que aprovou o afastamento definitivo da presidenta do Brasil, Dilma Rousseff, para descrever e identificar de que forma o argumento do "comportamento histérico" é mobilizado nas diferentes materialidades, verbais e imagéticas, e que outros discursos são retomados a fim de objetivar a mulher política no lugar de incapaz. Por meio de formulações linguísticas, imagens, expressões e gestos, pretendemos verificar como esse lugar da histeria é demarcado na política, e como a memória coletiva é operacionalizada, para fazer emergir enunciados que atravessam outros campos discursivos que reforçam a ideia e a presença do discurso da "inaptidão" feminina para exercer uma função de comando, ainda que, na atualidade, cada vez mais mulheres estão a assumir essas funções no espaço público em nossa sociedade.

Palavras-chave

Discurso político; mulher; imagem; memória; mídia.

Introdução

No dia 1º de abril de 2016, a revista *Istoé*, em sua edição eletrônica, publica uma matéria a respeito do suposto comportamento da presidenta Dilma Rousseff dias antes da votação do processo de impeachment. Com o título "Uma presidente fora de si", os repórteres Sérgio Pardellas e Débora Bergamasco descrevem o comportamento que julgam não condizente com o posto ocupado pela representante máxima do Estado brasileiro. Para tanto, se utilizam de "fontes" anônimas para relatar supostas conversas entre a presidenta e alguns membros do governo e funcionários do Palácio do Planalto, bem como informações de que estava sendo medicada, a fim de produzir uma imagem disfórica da política em questão e justificar seu afastamento da presidência do Brasil.

Essa reportagem[253] circulou pelas redes sociais, estimulando debates sobre a misoginia que atravessa o espaço público, por meio da memória da histeria como um estado doentio eminentemente feminino. Por meio da análise das imagens e das formulações linguísticas publicadas na reportagem, identificaremos como a referida matéria jornalística rememora o discurso médico-patológico sobre a histeria o qual atravessa o discurso político para desqualificar a imagem da mulher política em questão. Tal análise se fará com base nos estudos do discurso produzidos no Brasil, nos quais retomamos alguns postulados de Michel Pêcheux, Michel Foucault e Jean-Jacques Courtine com o propósito de verificar as relações entre que se estabelecem entre essas redes de enunciados para reforçar o estereótipo da mulher inábil e incapaz de governar.

A ordem do discurso na política: os sintomas da histeria em palavras...

Em sua aula inaugural no Collège de France, Michel Foucault (1999) declara que em toda a sociedade, a produção dos discursos é controlada, organizada, selecionada e obedece a alguns critérios ou procedimentos internos e externos ao próprio discurso que regulam sua formação, rarefação e circulação. Ao citar os procedimentos internos

[253] A reportagem completa pode ser acessada no seguinte endereço eletrônico: <http://istoe.com.br/450027_UMA+PRESIDENTE+FORA+DE+SI/> Acesso em maio de 2016.

na organização e controle dos discursos, Foucault trata do princípio de exclusão sob o tema da separação ou rejeição, que pode ser vislumbrada na oposição razão/loucura. O autor esclarece que desde a Idade Média, a palavra do louco era descartada ou, em outros casos, não podia circular como a dos outros, restringindo-se a alguns lugares investidos de poderes secretos, mas também logo refutados: com o nascimento da psicanálise, esta se tornaria índice significante para o tratamento médico, e sua separação se daria exatamente no momento em que tal fala fosse anunciada: de todo modo, mesmo investida desses poderes secretos ou como fonte de diagnóstico médico, logo essa palavra era refutada ou esquecida. Há muito tempo, além da palavra do louco, as palavras de mulheres e crianças também possuíam este estatuto. Incapazes de se constituírem como sujeitos mais ou menos autônomos, essa grande parte da população estivera sob a tutela dos sujeitos "capazes": nessa categoria se ajustavam os pais e os maridos – os homens, aqueles que desfrutavam dos direitos como cidadãos, em sentido amplo. Com a emancipação feminina, cujo movimento tomou corpo principalmente a partir do século XIX, as mulheres conquistaram alguns direitos e puderam assim "tomar a palavra".

No entanto, o ato de "tomar a palavra" pela mulher parece evocar uma série de memórias atravessadas por essa rejeição e separação que incide sobre um discurso que deve ou não ser levado em conta. Apesar das conquistas femininas no mercado de trabalho, por exemplo, existem lugares onde sua presença ainda parece ser interditada ou refreada. Os cargos de chefia nas empresas privadas e os cargos públicos executivos são um exemplo disso. Pesam contra elas um discurso biologizante que naturaliza os lugares sociais ocupados por homens e mulheres, cujo princípio faz reservar a elas o "conforto" do lar e a narrativa privada, ou até mesmo o silêncio, e ao homem, a gestão das cidades e a tribuna dos pronunciamentos públicos. A inversão desses lugares remete concomitantemente a uma inversão "contranatural", portanto, disfórica e estereotipada, em que o homem se efemeniza e a mulher se masculiniza, ou ainda, suas "naturezas" não permitem uma boa atuação nessas esferas distintas, justificadas até mesmo pela fisiologia dos corpos feminino e masculino.

Pensamento que advém desde a Antiguidade, a mulher carece do calor viril e da razão – *logos* – para dirigir a *pólis*, porém, seu corpo não suportaria tais características. Sua emoção, afetividade, languidez e melancolia podem dificultar o enérgico trabalho na esfera pública. Assim, esse domínio de memória (Foucault, 2010) da medicina

hipocrática atravessa o discurso médico/psicanalítico em diversas épocas para formar o quadro etiológico da histeria a fim de desqualificar a mulher em outros domínios. Segundo Trillat (1991), este "estado natural feminino" como um propulsor da condição histérica foi atualizado por Sydenham no século XVII, reforçado pela ideia dessa crise ter uma origem emotiva. Acreditava-se então que as mulheres de temperamento fraco são muito mais suscetíveis aos ataques histéricos que os homens. A mulher era categorizada como um ser hipersensível às paixões, dona de uma sensibilidade difusa. Neste sentido, a memória discursiva (Courtine, 2009) presente no senso comum por meio da imagem da mulher histérica é marcada profundamente pelos discursos médico e essencialista que, por muito tempo, patologizou a mulher como uma doente de seu sexo.

A partir dessas proposições, podemos identificar resquícios desses discursos na referida reportagem para vislumbrar os usos da língua para a reatualização dessa memória da mulher histérica no espaço público. Selecionamos aqui alguns excertos que apresentam o "estado" emocional da até então presidenta. Vejamos:

(1) Uma presidente **fora de si**

(2) A presidente **saiu de si.**

(3) As **explosões nervosas** da presidente

(4) (...) **descompostura** presidencial

(5) (...) outro **surto** de Dilma

(6) Não bastassem as **crises** moral, política e econômica, **Dilma Rousseff perdeu também as condições emocionais para conduzir o governo**.

(7) (...) a mandatária **está irascível, fora de si e mais agressiva do que nunca**.

(8) [Dilma] **dispara palavrões aos borbotões** a cada nova e frequente má notícia recebida.

(9) (...) fez com que **Dilma perdesse o equilíbrio e as condições emocionais para conduzir o país.**

(10) Dilma **perdeu as estribeiras**

(11) (...) os **nervos estão à flor da pele.**

(12) (...) a presidente **tem sido medicada** com dois remédios ministrados a ela desde a eclosão do seu processo de afastamento: **rivotril e olanzapina,**

este último usado para esquizofrenia, mas com efeito calmante. A medicação nem sempre apresenta eficácia, como é possível notar.

(13) Depois de uma forte turbulência, **a presidente invadiu a cabine do piloto aos berros**: "Você está maluco? Vai se f...! É a presidente que está aqui. O que está acontecendo?", **vociferou**.

(14) **Dilma teria**, segundo o testemunho de um integrante do primeiro escalão do governo, **avariado um móvel de seu gabinete, depois de emitir uma série de xingamentos**.

(15) Não seria a primeira vez que **Dilma perdia o equilíbrio** durante um vôo oficial.

(16) Os **desvarios de Dilma** durante os vôos já lhe renderam uma reclamação formal.

(17) Além dos **surtos de raiva,** a presidente, segundo relatos de seus auxiliares, apresenta **uma espécie de negação da realidade**.

(18) Na **tática do desespero** oferece cargos e verbas para angariar apoios à sua causa, não se importando com o **estouro do orçamento** e muito menos com **o processo sobre suas contas abertos nos órgãos de fiscalização e controle**, como o TCU.

Notamos que em nenhum momento, a publicação utiliza o termo "histeria". No entanto, verificamos nesses trechos a presença de pré-construídos (Pêcheux, 1995) sob a forma de atributos e predicações, de nominalizações e de encaixes sintáticos que, através da narração dos "sintomas" e do mau comportamento da política em questão frente aos funcionários do governo, formulam, como efeito discursivo, uma constatação evidente, transparente e consequentemente indiscutível do estado de histeria da governante do país. Palavras e expressões como "surtos", "desvarios", "descompostura", "explosões nervosas", "nervos à flor da pele", "está irascível", "está fora de si", entre outras, suscitam, pela formulação parafrástica de sequências que resgatam a memória de um discurso médico/psiquiátrico que patologiza "o ser mulher" afetada em seu excesso de sensibilidade, engendrando a imagem da mulher nervosa, da mulher histérica. A informação sobre a suposta medicação da qual a até então presidenta faz uso reforça o caráter "doentio" da política em questão, evocando o lugar da autoridade médica em classificar os indivíduos nas categorias de são e

doente. Tomar uma medicação, que só poderia ser prescrita por um médico/psiquiatra, seria a prova cabal da sua condição de "doente"; no entanto, sob a forma de uma constatação, o excerto (12) A medicação nem sempre apresenta eficácia, **como é possível notar** reforça e coaduna com a linha argumentativa do estado de histeria da presidenta como um caso sem "cura". Assim, o excesso de paixões produziria a sua condição histérica e, numa relação metafórica o descontrole de si, estabelece uma relação com uma incapacidade de exercer a função pública para qual foi eleita, ou seja, se ela é incapaz de governar a si mesma, por relação metafórica, também é incapaz de governar os outros. Enfim, a escolha desses termos produz imagens sobre a presidenta como uma mulher histérica, as quais servem como um "operador de memória social" (Davallon, 2007, p. 27) para produzir a desqualificação do governo feminino. Vejamos como a imagem pode produzir discursivamente o efeito da histeria na referida reportagem.

... em palavras e em imagens

Courtine (2009) postulou o conceito de memória discursiva como a existência histórica dos enunciados, um sempre-já e um sempre-ainda do discurso, presente na noção de pré-construído apreendida pela formulação linguística através do encaixe sintático e na articulação com outras sequências linguísticas em uma materialidade. No entanto, o autor, levando em conta a noção de enunciado postulada por Foucault (2010), cuja materialidade não é exclusivamente linguística, fez estender a possibilidade da memória discursiva poder ser evocada em nossa sociedade também pelas imagens. Tal proposição defende a ideia de que toda sociedade dispõe de uma memória visual que é retomada, deslizada, atualizada: assim como há um sempre-já do discurso materializado na língua, há um sempre-já da imagem que pode apresentar um caráter discursivo: é a noção de intericonicidade (Courtine, 2011). Vejamos então como a memória da histeria é apresentada nas imagens presentes na reportagem analisada. Comecemos pela capa que ilustrou a publicação impressa da Revista *Isto é*:

Imagem 1 – capa da edição nº2417 da revista *Istoé*, 06 de abril de 2016[254]

A capa apresenta o rosto de Dilma Rousseff com uma expressão que denota um estado de agressividade – sobrancelhas arqueadas, testa franzida e olhos arregalados – e a boca aberta em que aparecem os dentes parece simular um grito. Segundo a revista *Fórum*[255], a imagem que originou a montagem da referida capa da Revista *Istoé* é uma fotografia produzida em 2014, durante a Copa do Mundo, quando a presidenta comemorava um gol da seleção brasileira de futebol. A montagem da imagem, cujo recorte apresenta somente o rosto da política com as características disfóricas já referidas, é reforçada pelo teor da matéria, em que palavras como **vociferou**, **gritos**, **berros**, **disparou palavrões**, bem como o título em destaque na capa "**as explosões nervosas da presidente**", explicitam a condição emocional excessiva e, portanto, patológica da presidenta. No entanto, essa imagem relaciona-se com outras imagens, que fazem parte do nosso arquivo visual, evocadas pela memória para produzir a imagem da mulher histérica. Vejamos:

[254] Não há especificação, na matéria, dos responsáveis diretos pelas imagens. No final da reportagem, há uma nota citando de forma geral que os créditos pelas fotos são de: Adriano Machado, Claudio Belli/Valor; Adriano Machado/Ag. Istoé; CELSO JUNIOR/AE; EPITACIO PESSOA/AE, Marcelo Camargo/Agência Brasil, Givaldo Barbosa/Agência O Globo.

[255] A imagem original pode ser acessada no seguinte endereço eletrônico: <https://www.revistaforum.com.br/quilombo/2016/04/06/1035/> Acesso em: 20 de novembro de 2017.

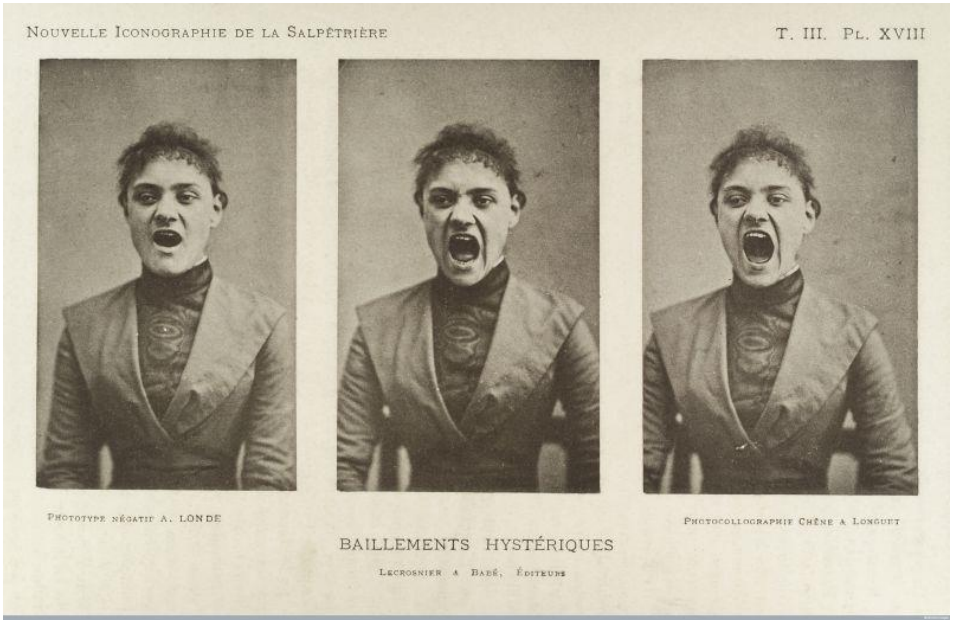


Imagem 2 – Reprodução sequencial de um ataque histérico em Pitié-Salpetrière[256]

Esta imagem pode ser encontrada no arquivo produzido sob o comando de Jean-Martin Charcot que se propôs a fazer, em meados do século XIX, um inventário da doença, quando o médico foi nomeado diretor do Hospital Pitié-Salpetrière. Alguns registros de imagens de pacientes sofrendo os ataques e espasmos foram publicadas no livro *Iconographie Photographique de la Salpetrière*. Charcot observou a manifestação da doença no corpo dos pacientes, mulheres em sua maioria, de diversas maneiras. Contorções, espasmos, catatonia, desmaios, perda da voz, soluços e choros, entre outros. Mas a memória visual do ataque histérico parece sempre remeter a uma irregularidade do corpo feminino, a um descontrole mental que se expressa pelo descontrole do corpo. Esta parece ser a memória cultivada em nossa sociedade da mulher histérica, reatualizada na capa da publicação, cujo excesso de sensibilidade e emotividade é expressado pelo descontrole corporal. A imagem 2, em que uma paciente de Charcot está manifestando um ataque histérico, por meio dos espasmos faciais, se relaciona com a imagem 1, em que a imagem de Dilma Rousseff também tem

[256] Imagem disponível em: <https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Series_of_three_photos_showing_a_hysterical_yawning_woman_Wellcome_L0034940.jpg> Acesso em julho de 2017.

suas expressões faciais marcadas pela construção discursiva da raiva e do descontrole. A relação icônica remete à relação patológica: a segunda, em um ambiente hospitalar, sendo observada em seu ataque e tratada clinicamente, muito provavelmente isolada de sua família; a primeira, observada em sua função pública, expõe sua fragilidade e descontrole em sua incapacidade de governar, portanto, é necessário isolá-la, retirá-la do governo.

Imagem 3 – Reportagem da revista *Istoé*

O discurso da crise também é cooptado em seu caráter polissêmico no interior da reportagem. A imagem 3 ilustra o início da versão eletrônica do texto jornalístico e aparece acompanhada da seguinte legenda: "DESCONTROLE. A presidente se entope de calmante desde a **eclosão da crise**. **Os medicamentos nem sempre surtem efeito, atestam seus auxiliares**". Primeiramente, identificamos mais uma vez a memória da histeria, evocada no corpo da presidenta na imagem 3, onde ela se encontra de costas, andando em um corredor do Palácio do Planalto com seus braços levantados. A imagem insinua uma irritação marcada pelo corpo, que é corroborada pela primeira expressão que aparece na legenda, em letras maiúsculas, em destaque, "DESCONTROLE". Na sequência, o verbo "entupir" é utilizado, metaforicamente, para exagerar sua condição. A grande quantidade de remédios que a presidenta consome é proporcional ao tamanho de sua crise, a gravidade de seu estado é exagerado pela

locução adverbial "nem sempre", que nega a iteratividade da ação indicada pelo verbo. Isso significa que, apesar do consumo excessivo da medicação, ela continua a ter crises, ou seja, a medicação "não surte efeito", quando normalmente se esperaria o contrário. A expressão "eclosão da crise", presente no primeiro período da legenda, evoca dois sentidos que reforçam a sua incapacidade para o governo. A "crise" pode ter dois sentidos: o primeiro, que remete à crise pessoal da presidenta, ao seu estado histérico; e o segundo, às crises no governo, mencionados no excerto 6 do tópico anterior, "Não bastassem as crises **moral**, **política** e **econômica (...)**", aludindo à crise pela qual passa o país e o seu governo.

Por último, é necessário observar o encaixe da sentença "atestam seus auxiliares", logo depois da sentença utilizada na matéria que declara a ineficácia dos medicamentos ante as crises da presidenta. Assim como nesta sentença, o subtítulo da versão eletrônica da matéria, "Bastidores do Planalto nos últimos dias mostram que a iminência do afastamento fez com que Dilma perdesse o equilíbrio e as condições emocionais para conduzir o país", lança luz sobre os sujeitos das declarações sobre o estado emocional da presidenta. Os responsáveis pelas informações sobre a sua saúde são sempre sujeitos genéricos, sem nome e sobrenome. Resguardados por uma ideia de "sigilo da fonte" a publicação narra "os surtos da presidente" e emprega substantivos genéricos determinados por adjuntos que especificam relação com o governo como as fontes das declarações e histórias narradas na matéria. "Funcionários", "seus auxiliares", "um integrante do primeiro escalão do governo", "bastidores do palácio do Planalto" são os responsáveis pelos relatos cuja personagem principal é a presidenta. Esta, ao contrário, nunca é convidada a falar, dar a sua versão dos fatos, como deveria acontecer em qualquer denúncia feita pela imprensa: conceder o direito de fala à outra parte interessada na matéria em questão. Mas é sempre um outro que fala sobre ela ou sobre o que ela disse, reforçando a posição daquela que não pode ou não deve ser ouvida. Sua versão "dos fatos" é então interditada, assim como o discurso do louco e da criança. Neste caso, a confrontação de um sujeito que tem autoridade para falar – aquele que pode dizer quem está são ou doente se faz de maneira implícita, na reportagem, pelos indíviduos mais próximos da presidenta e pelo saber médico, presente no texto jornalístico de maneira metafórica pela informação da medicação da qual a presidenta faz uso, "**rivotril** e **olanzapina,** este último usado para esquizofrenia, mas com efeito calmante". É interessante

constatar que um dos sintomas da histeria catalogados pelos médicos ao longo da observação da manifestação da crise é justamente a perda da voz que se relaciona, desde a Antiguidade, à perda do *logos*.

Retornemos a Foucault (1999), ao primeiro procedimento interno de controle ao discurso. Tabu do objeto e ritual da circunstância: Foucault declara, em *A ordem do discurso*, que os campos mais suscetíveis de sofrer a interdição são os campos da política e do sexo. Não é surpreendente de constatar essa interdição da mulher na política se pensarmos que, ao longo da história, a mulher sempre esteve ligada ao seu sexo, seja pela forma do mistério e do perigo que ele representa, seja pela carência e pela doença de seu próprio sexo (Perrot, 2017), demarcação que concede à histérica a sua imagem mais rememorada, atualizada e reatualizada, agora podendo aparecer juntas e deslizar seus sentidos sobre o que se diz sobre as mulheres quando ocupam lugares que antes lhe eram interditados. Mais uma vez a metáfora se faz presente na matéria jornalística. A presidenta, doente emocionalmente, uma quase "histérica", tem sua fala interditada e outros lugares que se põem a falar dela e no lugar dela, impondo-lhe um diagnóstico: seus auxiliares, o saber médico e o próprio discurso jornalístico. A seguir, verificaremos o último recurso utilizado pela reportagem para concluir o diagnóstico da presidenta, a comparação, para propor a sua cura e, consequentemente, a cura da crise pela qual o país passa: a sua saída do governo.

Imagens em comparação: Fernando Collor, Maria, a "louca" e Helmuth von Moltke

Encontramos ainda na reportagem da revista *Istoé*, uma comparação entre a presidenta Dilma Rousseff e outros três personagens da história política mundial: Fernando Collor de Mello, a rainha Maria I, e o general Helmuth von Moltke. O primeiro foi eleito presidente do Brasil em 1989 e, acusado de corrupção, sofreu um impeachment em outubro de 1992. A segunda, a rainha Maria I, conhecida como "a rainha louca", rainha de Portugal, foi a primeira mulher a ocupar o trono português, herdado de seu pai, D. José I. Em 1799, foi diagnosticada como incapaz de governar e

seu filho, D. João VI, assumiu como príncipe regente. Por último, o general Helmuth von Moltke foi um exímio comandante das tropas prussianas e alemãs durante o surgimento do segundo Reich. Desenvolveu táticas de guerra bem-sucedidas, o que lhe permitiu publicar livros sobre a temática militar. Ao colocar esses três personagens em comparação com a presidenta Dilma Rousseff, o par razão/loucura é mais uma vez mobilizado como metáfora do controle dos corpos e governo de si que se revela também no governo dos outros. O efeito metafórico está presente no processo de identificação e da proximidade de seu governo e de sua história no impeachment de Collor de Mello e na interdição da rainha, e como processo de desidentificação e distância a respeito da glória e o sucesso do general von Moltke. Vejamos como essa memória é mobilizada para este fim.

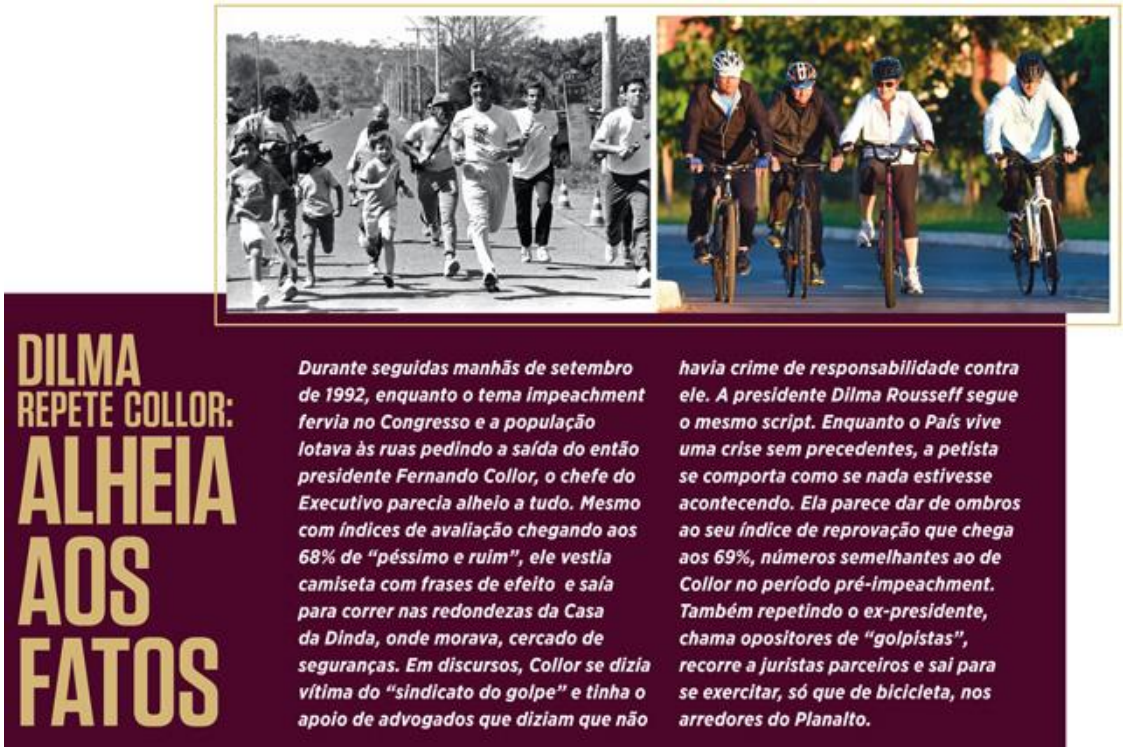


Imagem 4 - Reportagem da revista *Istoé*

Dispostas lado a lado, as fotografias de Fernando Collor de Mello e Dilma Rousseff os mostram praticando esportes – ele correndo, ela andando de bicicleta – ambos acompanhados de assessores e seguranças. A fotografia do primeiro é apresentada em preto e branco, a da segunda, colorida, remetendo uma ao passado e a outra ao

presente. No entanto, ambos passam pelo mesmo problema: a negação da realidade do impeachment iminente, reforçado pela letras maiúsculas da sentença "Dilma repete Collor: alheia aos fatos". O fato de que os dois presidentes continuaram a fazer suas atividades físicas costumeiras, como se tudo estivesse na mais perfeita ordem, mesmo com a ameaça iminente de impeachment é sintoma de sua condição emocional, argumento referendado pelo saber psiquiátrico. Citam a psiquiatra Elisabeth Kübler-Ross para justificar "a negação da realidade" como um dos sintomas sofridos por uma pessoa quando se depara com a proximidade da perda de algo. Assim, Dilma repete Collor não apenas pelo comportamento de negar a realidade da crise do governo, representado pelos percentuais quase parecidos de reprovação aos seus respectivos mandatos – 68% e 69% –, ou pela forma como a nega, praticando esportes, mas principalmente pela perda (iminente) do mandato. No entanto, não há nenhuma referência ao Collor de um estado "histérico", ao contrário, sua imagem sempre esteve atrelada ao ser viril, mesmo com a ameaça de sua deposição.

Ao seu extremo oposto está o general Helmuth von Moltke. A este, a matéria reserva um lugar de grande líder, reproduzindo parte de sua resposta quando perguntado certa vez em uma entrevista de "como se sentia como um general invicto e o mais bem-sucedido militar da segunda metade do século XIX". O general respondeu "de pronto", segundo a publicação: "não se pode dizer **que sou o mais bem-sucedido**. **Só se pode dizer isso de um grande general, quando ele foi testado na derrota e na retirada**. **Aí se mostram os grandes generais, os grandes líderes e os grandes estadistas**". A conjunção "só" marca a concessão para que um líder possa ser considerado bem-sucedido, e em que tipo de situação ele pode provar sua grandeza. A resposta do general denota um estado de humildade e de honra ao declarar que os grandes líderes se mostram quando testados "na derrota e na retirada", ou seja, que os grandes líderes sabem quando é a hora de deixar sua liderança a outrem. A matéria exalta o general e o louva por estas características e, em comparação, rebaixa ainda mais a imagem da presidenta, ao colocá-la em seu extremo oposto. Ao negar a realidade, e se recusar a retirar-se do governo, Dilma Rousseff não pode ser considerada uma grande líder. Essa posição é referendada pela publicação, sem rodeios: **"na retirada, Dilma sucumbiu ao teste a que Moltke se refere**. **Os surtos, os seguidos destemperos e a negação da realidade revelam uma presidente completamente fora do eixo e incapaz de**

gerir o País". Assim, Dilma está diametralmente oposta ao grande e honrado líder von Moltke e cada vez mais perto de outra personagem política, Maria I, a louca.

De todas as comparações feitas pela publicação, esta é a que mais marca as similitudes entre uma e outra no encaixe sintático produzido pela reportagem. As duas são mulheres políticas, as duas foram pioneiras, uma foi a primeira rainha regente de Portugal e, consequentemente, do Brasil; a outra, a primeira presidenta do país. Mas há ainda outras semelhanças menos abonadoras. Em primeiro lugar, podemos verificar o uso da imagem das duas mulheres. A publicação não ousou posicioná-las lado a lado, como na montagem com a imagem de Collor de Mello. As imagens das duas mulheres políticas aparecem separadas por um parágrafo do texto, cujo teor relata uma espécie de estratégia do governo Dilma de adiar ou virar o placar do impeachment. Essa estratégia foi nomeada pela matéria de "a volta da tática do terror", em referência, de acordo com a publicação, à volta da estratégia da campanha eleitoral escolhida pela equipe de marketing da coligação petista nas últimas eleições. A imagem da presidenta Dilma escolhida foi a seguinte:

Imagem 5 - Reportagem da revista *Istoé*

A presidenta é fotografada em um momento em que estava sozinha, de cabeça e olhos baixos, braços apoiados em cadeiras ao lado, vazias. Sua expressão facial parece indicar uma espécie de tédio. Rememoramos aqui que um dos sintomas da histeria é o estado catatônico, estado em que o paciente se encontra imóvel e com um olhar vazio.

A legenda ao lado começa com a seguinte sentença, em letras maiúsculas: “Cada vez mais só”. Resultado da crise do governo, a presidenta está só, seus companheiros começam a abandoná-la. Dessa forma, para tentar dar sobrevida a um governo em crise, é necessário apelar para o terror, segundo a revista, uma tática desesperada e cruel. Entre solidão, terror e crueldade, surge a imagem da Rainha Maria, e logo abaixo o título em negrito “As diabruras de ‘Maria, a louca’”, que se associam às diabruras de Dilma Rousseff no uso de sua tática do terror. Esta é a imagem:

Imagem 6 - Reportagem da revista *Istoé*

Talvez podemos até vislumbrar uma disposição corporal parecida entre as duas mulheres, como a posição dos braços ou as corres do blazer e do vestido possuírem uma tonalidade também parecida, mas não seria possível, em plena vigência de uma monarquia absolutista, retratar um membro da realeza em uma condição desabonadora, em uma imagem oficial. Em uma sociedade democrática, isso é permitido e até mesmo incitado e prestigiado. As diferenças param por aí. As duas mulheres são retratadas de forma disfórica nas formulações linguísticas que resumem a vida da rainha que seguem esta imagem. A matéria começa a expor desta forma: “não é exclusividade de nosso tempo e nem de nossas cercanias que, na **iminência de perder o poder, governantes ajam de maneira ensandecida e passem a negar a**

realidade”. Nesse caso, a presidenta Dilma Rousseff não foi a primeira a “agir de maneira ensandecida”; a primeira foi a rainha Maria I que, inclusive, era tratada por um psiquiatra, Francis Will, o qual observou que “**os sintomas de sandice e de negação da realidade manifestados por Maria I se agravaram na medida em que ela era colocada sob forte pressão**” e “**Quanto mais pressão, mais a sua consciência se obnubilava (...)**” e costumava correr “pelos corredores palacianos **gritando palavrões desconexos**”: assim, tudo que serviu à rainha, se aplica também ao “reinado” da primeira mulher eleita, Dilma Rousseff, de acordo com a revista e com o encadeamento das sequências linguísticas apresentadas desde o início da reportagem. Ainda sobre a “Maria I, a Louca”, a revista declarou: “**seus atos de governo denotavam desatino**”. E “diante desse quadro”**,** só poderia haver uma resolução: **era preciso que ocorresse o seu “impedimento na Coroa”**. É importante ressaltar que, no texto, o complemento “impedimento na Coroa” dessa última sentença apresenta-se entre aspas, fazendo crer que esta foi a recomendação de seu psiquiatra, Francis Will. No entanto, esta é também a recomendação referendada pela revista a respeito da presidenta. Assim como as “diabruras de Maria, a louca” precisam ser encerradas de uma vez por todas para o bem da nação, Dilma precisa ser também **“impedida de qualquer ato na Corte”.** Maria I foi substituída pelo o seu filho Dom João VI no comando de Portugal, enquanto a revista ainda, naquele momento, torcia, diagnosticava e esperava pela destituição de Dilma Rousseff.

Considerações finais

Diante de tudo o que foi discutido neste trabalho, concluímos que a Revista *Istóe*, através da matéria jornalística “Uma presidente fora de si”, se valeu do princípio jornalístico do sigilo da fonte e da “liberdade de expressão” para construir disforicamente a imagem da presidenta Dilma como uma mulher histérica e, portanto, incapaz de governar. Por meio de formulações linguísticas que atravessaram o discurso médico/psiquiátrico, tal reportagem evocou a memória da histeria como uma doença exclusivamente feminina, deslocando seus enunciados do campo do saber

médico para o campo político a fim de referendar sua opinião desabonadora a respeito da política em questão. Além da materialidade linguística, a revista utilizou imagens outras que revisitaram o nosso arquivo de memória visual para reforçar a ideia do descontrole emocional do corpo e das ações como uma metáfora para o descontrole e gestão do governo no espaço público, intensificado o preconceito que a mulher enfrenta ao assumir funções que historicamente foram ocupadas pelos homens.

Tal matéria levou a até então presidenta a entrar com um pedido de direito de resposta contra a publicação. A juíza Tatiana Dias da Silva decidiu em favor de Dilma Rousseff em julho de 2017. A presidenta afastada ganhou o direito de utilizar o mesmo espaço e destaque na revista para dar a sua versão dos fatos[257]. Em sua decisão, a juíza acatou os argumentos dos advogados da política, expondo a diferença entre o direito à informação e o respeito ao princípio da veracidade dos fatos, uma vez que não há, na matéria, a identificação das fontes a não ser de forma genérica, como foi abordado na análise feita neste trabalho. Assim, a publicação da matéria e o seu contraponto, outorgado pela Justiça, nos prova que o discurso é objeto de batalhas, de resistências e de conquistas, lugar de lutas pelo direito da mulher e da mulher política de tomar e retomar a palavra e, quem sabe, reescrever outras histórias e possibilidades, reforçar outras imagens e construir outros sentidos.

Referências bibliográficas:

Courtine, J-J. (2009) *Análise do discurso político*. O discurso comunista endereçado aos cristãos. Prefácio de Michel Pêcheux. São Carlos: EdUFSCar.

Courtine, J-J. (2011) *Déchiffrer le corps*. Penser avec Foucault. Grénoble: Éditions Jérôme Million.

Davallon, J. (2007) A imagem, uma arte de memória? In P. Achard et al. (Org.) *Papel da memória* (pp. 23-37). Tradução e introdução José Horta Nunes. Campinas: Pontes.

[257] https://www.conjur.com.br/2016-ago-02/istoe-publicar-resposta-dizer-dilma-ficou-fora-si

Foucault, M. (1999) *A ordem do discurso.* Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. (5th ed.) São Paulo: Edições Loyola.

Foucault, M. (2010) *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. (7th ed.) Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Pêcheux, M. (1995) ***Determinação, formação do nome e encaixe*.** In Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio (2nd ed, pp. 95-103). Traduzido por Eni Pulcinelli Orlandi, Lorenço Chacon J. Filho, Manoel Luiz Gonçalves Corrêa e Silvana, M. Serrani. Campinas: Editora da Unicamp.

Perrot, M. (2017) *Minha história das mulheres*. Trad. Angela M. S. Côrrea. (2nd ed.). São Paulo: Contexto.

Trillat, E. (1991) *História da histeria*. Trad. Patrícia Porchat. São Paulo: Escuta.

O PANOPTISMO, O BIOPODER E OS DISPOSITIVOS DE SEGURANÇA NA MÍDIA

Karoline Machado

UFPB, do Programa de Pós-Graduação em Linguística. kalfreire@yahoo.com.br. João Pessoa, Brasil

Regina Baracuhy

UFPB, do Programa de Pós-Graduação em Linguística. mrbaracuhy@hotmail.com. João Pessoa, Brasil

Resumo:

Na obra Vigiar e Punir (FOUCAULT, 2013), o autor afirma que a rede carcerária da sociedade, com seu funcionamento panóptico de vigilância, foi o grande apoio do poder normalizador que fez com que os sujeitos sociais passassem a ter suas atividades constantemente controladas pelas relações de saber/poder, como também, ter vigilâncias visíveis e invisíveis, classificando, normalizando e punindo os hábitos e comportamentos de pessoas que tentam fugir à ordem do discurso, através de dispositivos disciplinares, com o objetivo de produzir corpos dóceis e úteis a serem submetidos a um regime de poder. A partir de tal afirmação, esse artigo objetiva analisar o discurso da segurança em material promocional de condomínios brasileiros, como também de empresas de segurança privada, buscando compreender como os dispositivos de segurança atuam na efetivação e no fortalecimento das formas de controle da população empreendidas pelo biopoder. Utiliza, para isso, os pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso, sobretudo, das contribuições dos trabalhos de Michel Foucault. Pode-se constatar que os discursos presentes no *corpus* analisado apresentam a vigilância a serviço da sociedade, como garantia de segurança e bem-estar, quando é utilizada, sobretudo, para garantir o poder sobre os modos de ir e vir da população.

Palavras-chave

Análise do Discurso, Panoptismo, Dispositivos de Segurança.

Introdução

O crescente aumento da violência no Brasil trouxe consigo uma também crescente sensação de insegurança. Com isso, foi possível perceber uma sutil mudança nos discursos promocionais de condomínios brasileiros: nota-se que houve um enfoque no discurso sobre a segurança do imóvel, destacando, além de um texto verbal sobre seu moderno sistema de segurança, imagens de grandes paineis de monitoramento de câmeras de segurança, que poderíamos chamar de "sinoptismo" (Mathiesen, 1998) ou "panoptismo moderno" (Bruno, 2009), tendo em vista que todos vigiam todos.

Câmeras de segurança estão cada vez mais presentes na vida do brasileiro. Para quem se sente vigiado para onde quer que vá, em São Paulo, por exemplo, essa sensação pode ser medida em números. A cidade tem mais de 1 milhão de câmeras de vigilância, segundo a ABESE (Associação Brasileira das Empresas de Sistemas Eletrônicos de Segurança), ou seja, temos em média uma câmera para cada 12 habitantes. A estatística leva em conta todo tipo de equipamento, dos particulares aos que monitoram as ruas (Abese, 2017).

Dada a constatação, pretendemos pensar, nesse artigo, a partir do discurso da segurança em propagandas de condomínios brasileiros e de empresas de segurança privada, como os dispositivos de segurança atuam na efetivação e no fortalecimento das formas de controle da população empreendidas pelo biopoder. Se fazemos isso, é com o objetivo de saber o que somos hoje. Queremos concentrar nosso estudo no que nos acontece hoje, no que somos, no que é nossa sociedade, como chegamos a essa vontade de verdade sobre a segurança.

Assim, este texto, intitulado "O Panoptismo, o Biopoder e os Dispositivos de Segurança na mídia", inscreve-se na área da Linguística e, especificamente, na área da Análise do Discurso, por nos dar o aporte necessário para discutir a historicidade contida na linguagem. Considerando o diálogo entre os diferentes campos epistemológicos e uma acepção de linguagem pensada enquanto prática social, tratar do discurso midiático no interior da Linguística é revelar os múltiplos sentidos que se sobressaem da linguagem.

Considerações sobre o objeto de pesquisa

> *O medo faz parte da vida da gente. Algumas pessoas não sabem como enfrentá-lo, outras – acho que estou entre elas – aprendem a conviver com ele e o encaram não como uma coisa negativa, mas como um sentimento de autopreservação. (SENNA, 1991)*

> *Nem tudo é ruim, mas tudo é perigoso, o que não significa exatamente o mesmo que ruim. Se tudo é perigoso, então temos sempre algo a fazer (...) determinar qual é o perigo. (FOUCAULT, 1995)*

As epígrafes acima discursivizam os sentimentos de medo e sensação de perigo. Sentimentos tão familiares e tão atuais que atingem qualquer idade, cor, raça, classe social, gênero, profissão. Tememos as doenças, catástrofes naturais, acidentes, violência, obesidade, guerras, mas, sobretudo, a morte. Um dos fatores que vem contribuindo para intensificar essa sensação de estarmos constantemente correndo o risco de morrer está intimamente ligado ao aumento da criminalidade, que traz em seu escopo as drogas, a violência, o homicídio, o latrocínio etc.

Segundo Foucault (2012a), são as condições (econômicas, políticas, sociais etc.) que possibilitam, em certo momento histórico, o aparecimento de um determinado enunciado e não de outro em seu lugar, ou seja, essa realidade sócio-histórica possibilitou a emergência da contínua publicização/discursivização da violência e da insegurança. Às vezes, essas trágicas notícias surgem como "matéria de capa"/"trending topics"; às vezes, como um assunto do cotidiano, sem valor.

O fato é que a violência produz uma sensação de insegurança, esta produz um efeito de medo na população que é alimentado pelos discursos sobre a violência os quais são difundidos pela mídia, em suas variadas formas, formando assim um círculo vicioso.

A população aflita, com medo, recua e passa a se proteger mais: "entrincheiram-se atrás de muros, multiplicam-se as câmeras nas vias de acesso aos apartamentos, contratam guardas armados, compram carros blindados" (Bauman, 2009, p. 54). E,

então, entra em pauta a governamentalidade do corpo. Um corpo populacional temeroso é controlado com mais facilidade, a história está aí para comprovar.

Foucault (2013) nos mostrou que o poder tem uma historicidade, que ele não foi sempre o mesmo e que ele se transforma com as transformações do governo. Fazendo uma pequena retomada dessa historicidade, destacamos que, segundo o autor, no século XVIII, com o aparecimento de um poder que era, ao mesmo tempo, disciplinador e normalizador, os sujeitos sociais passaram a ter suas atividades constantemente controladas pelas relações de saber/poder, além disso, as vigilâncias visíveis e invisíveis classificavam, qualificavam, normalizavam e puniam os hábitos e comportamentos de pessoas que tentavam fugir à ordem do discurso, através de dispositivos disciplinares, com o objetivo de produzir corpos dóceis e úteis a serem submetidos a um regime de poder. Esse era o tempo do poder soberano, do "fazer morrer e deixar viver".

A partir do século XIX, a arte de governar passou a agir diretamente sobre a população, por meio de campanhas que objetivam melhorar a saúde da população e, consequentemente, aumentar sua longevidade; ou indiretamente, utilizando-se de técnicas que monitoram a vida do corpo populacional, sem fazer-se perceber, conduzindo-os para uma determinada atividade ou para uma determinada região, por exemplo. Dessa forma, o governo passou a agir como se estivesse a serviço dos governados (Foucault, 2012c).

Como o objetivo principal do biopoder é a vida, os perigos devem ser eliminados (Foucault, 1999) e, assim, a população começa a ser bombardeada por enunciados sobre o que deve, ou não, fazer para ter saúde, segurança, felicidade etc. Por isso, a mídia possui um papel importante nesse processo de normatização da vida cotidiana. A cada passo que damos no nosso dia-a-dia, há uma série de saberes normatizadores (jurídicos, médicos, religiosos, do cotidiano, científicos etc.) que ancoram as nossas práticas.

Por meio do discurso midiático, as instituições normatizadoras utilizam estratégias de controle da população, dentre elas, a produção do medo. Esse medo leva a população a se prevenir contra os perigos já descobertos pelos saberes – como o cigarro, a

obesidade, o sexo sem prevenção, a poluição etc. –, garantindo, assim, o funcionamento dos dispositivos de segurança (Bauman, 2009).

Foucault (2013) afirma que a rede carcerária da sociedade, com seu funcionamento panóptico de vigilância, foi o grande apoio do poder normalizador. É importante destacar que o modelo panóptico de controle social foi um modelo arquitetônico de vigilância, conhecido como o Panóptico de Jeremy Bentham, que tinha por objetivo principal induzir o observado, seja ele prisioneiro, louco, aluno, paciente, operário, etc., a acreditar que está sendo vigiado constantemente e, assim, ser controlado mais facilmente. O projeto foi idealizado da seguinte forma (ver Figura 01):

> [...] uma construção periférica, em forma de anel, e uma torre no centro do anel. O edifício periférico está dividido em celas, cada uma delas possui duas janelas, uma para o exterior, por onde entra luz, e outra que dá para a torre central. Esta, por sua vez, possui janelas que permitem olhar através das janelas interiores das celas. Basta situar o vigilante na torre central para assegurar a vigilância dos que se encontram nas celas. O jogo da luminosidade assegura que esse vigilante possa ver sem ser visto. O funcionamento do panóptico repousa essencialmente sobre essa distribuição da visibilidade no espaço (CASTRO, 2016, p. 314-315).

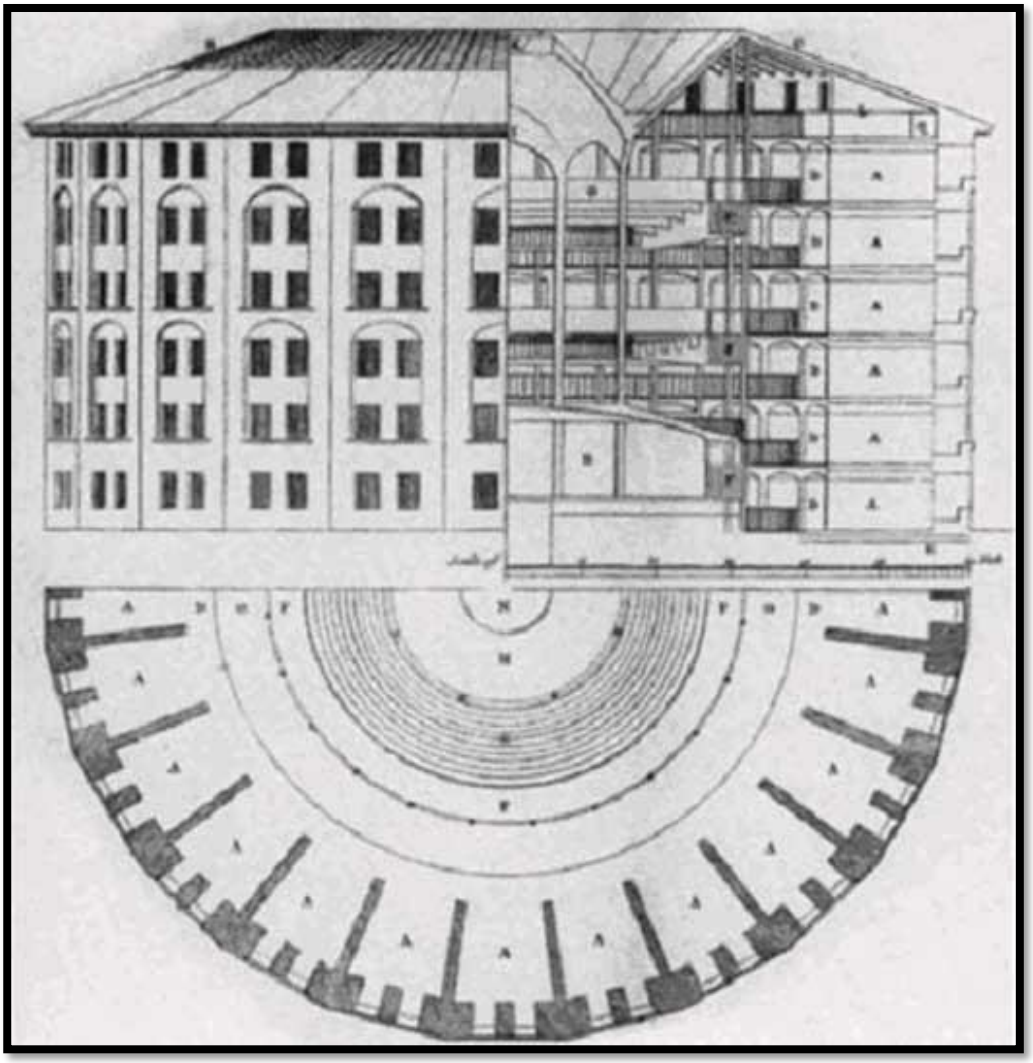


Figura 1 – O Panóptico de Jeremy Bentham

Disponível em: <http://obviousmag.org/archives/2007/06/panoptico_a_gen.html>. Acesso em: 03 ago. 2017.

Segundo Foucault (2006), o sonho do idealizador dessa importante invenção tecnológica, J. Bentham, era que um único indivíduo pudesse vigiar todo mundo. O autor, então, conclui que esse sonho tornou-se realidade, tendo em vista que vivemos hoje em uma sociedade panóptica, na qual tudo e todos são vigiados e controlados diuturnamente. Poderíamos dizer que houve uma verdadeira generalização da vigilância. Porém, conforme Foucault (2006), não sob a forma arquitetural que Bentham propunha, mas, sobretudo, como uma forma de governo, como uma forma de se exercer o poder sobre a sociedade.

Dessa forma, ao construirmos uma base teórica de trabalho sob o olhar discursivo, propomos uma análise do discurso sobre a temática em questão. Vale ressaltar que a pesquisa está embasada nos pressupostos teórico-metodológicos da Análise do Discurso (AD) e, sobretudo, das contribuições dos trabalhos de Michel Foucault. Para tanto, tomamos por base a obra Vigia e Punir (Foucault, 2013).

Considerações sobre a Análise do Discurso

Campo do saber que se denomina Análise do Discurso surgiu na França no final dos anos 1960, em torno dos trabalhos de Michel Pêcheux (Gregolin, 2003). Porém, a história da AD praticada na França foi construída a partir dos diálogos/duelos travados principalmente entre Michel Pêcheux e o filósofo Michel Foucault. Esses dois importantes autores construíram uma teoria do discurso que propõe um novo olhar para o sentido, o sujeito e a história (Gregolin, 2006).

A AD passou por três épocas ao longo do seu processo de constituição teórica. Na primeira época (1969 – 1974), era considerada "um dispositivo de reconhecimento de frases, espécie de 'máquina de ler' da qual se esperava que produzisse informaticamente uma 'leitura não-subjetiva'" (Courtine, 1999, p. 15), ou seja, "um dispositivo sofisticado de leitura" que buscava alcançar a "verdade" do texto. Seu objeto de estudo era o discurso político, "pois foi fundada para se constituir, ao mesmo tempo, como uma intervenção científica e como uma intervenção política" (Gregolin, 2008, p. 22). Nessa fase, os conceitos centrais discutidos foram os de sujeito e ideologia. Pêcheux, nesse momento, difundiu os alicerces do objeto da AD – o discurso – sob uma concepção na qual se inter-relacionam a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. Nessa fase, as teses sobre os Aparelhos Ideológicos do Estado e o assujeitamento levam-no a pensar o sujeito atravessado pela ideologia e pelo inconsciente, um sujeito que, não sendo fonte nem origem do dizer, seria afetado pelos pré-construídos. Segundo Pêcheux e Fuchs (2010, p. 307), "os sujeitos acreditam que 'utilizam' seus discursos quando na verdade são seus 'servos' assujeitados, seus 'suportes'".

Na segunda época (1975 – 1980), em relação aos procedimentos de análise, poucas mudanças foram apresentadas, o foco se deu principalmente nos conceitos de Formação Discursiva (FD), memória e interdiscurso. Foucault (2012a) convencionou tratar de FD as regularidades encontradas em um sistema de dispersão. Já Pêcheux, utilizou o termo FD de Foucault, mas o reformulou, relacionando-o à ideologia marxista.

Na terceira época (1980 – 1983), o procedimento analítico por etapas é abandonado. A AD, a partir de então, será marcada pela abertura dos horizontes teóricos e será nessa fase que haverá a confluência das ideias de Pêcheux com as de outros pensadores, como Foucault, Le Goff, Pierre Nora, os novos historiadores que pensam os discursos do cotidiano e Courtine, através da Semiologia Histórica. O conceito central será o de heterogeneidade enunciativa e o discurso-outro.

Dessa forma, os *corpora* que anteriormente eram tratados em sua homogeneidade passam a serem estudados a partir da sua alteridade, enquanto discursos constitutivamente heterogêneos. "É por essa via que Courtine, focalizando a heterogeneidade do discurso comunista, pode mostrar enunciados divididos, evidenciando o fato de que uma formação discursiva é sempre assombrada pelo seu antagonista" (GREGOLIN, 2008, p. 24), concordando com Foucault (2012a, p. 118) quando ele diz que "um enunciado tem sempre margens povoadas de outros enunciados". E, assim, o trabalho do analista do discurso será o de apreender "o discurso em suas asperezas múltiplas" (Foucault, 2012a, p. 191).

Michel Pêcheux, nessa terceira época, a partir da leitura de Michel de Certeau, passa a tratar dos discursos do cotidiano e do universo das significações não estabilizadas; sob influência de Michel Foucault, passa a tratar do sujeito da resistência, ampliando as fronteiras dos estudos da linguagem e os conceitos operacionais, deslocando, assim, o foco de análise – dos discursos políticos aos do cotidiano. Isso leva Pêcheux a falar, em seus últimos escritos, em "análise de discurso" e não mais "análise do discurso". Influenciado por Jean-Jacques Courtine, Pêcheux percebe que é chegado o tempo de começar a partir os espelhos, ou seja, por meio da metáfora do espelho, Pêcheux expressa seu desencanto com a política e com a prática da Análise do Discurso feita até então (Gregolin, 2008). Segundo Gregolin (2007), essas transformações derivaram da

necessidade de a AD ampliar seus objetos de análise, incorporando o verbal, o não-verbal e o discurso midiático.

Para concluir brevemente a história da AD, com a morte de Michel Pêcheux, e devido ao momento sócio histórico que vivia a França, e a redução das tensões sobre a teoria do discurso, houve um esfacelamento do grupo de Pêcheux e o enfraquecimento e gradativo desaparecimento da AD na França.

Análise discursiva do *corpus*

Na sociedade de controle, as técnicas utilizadas são mais sutis, mais sofisticadas e aparentemente inocentes, de tal forma que vem tomando todo o corpo social (Gregolin, 2003) e a materialização desse controle sobre os corpos pode ser observada em quatro aspectos: i) no controle do espaço, ou seja, ao serem delimitados os locais por onde os corpos devem transitar, torna-se mais fácil a vigilância, o olhar fiscalizador; ii) no controle do tempo, ou seja, o tempo não é próprio, individual, mas coletivo e controlado pelas instituições detentoras de poder; iii) na vigilância, de tal forma que o controle ultrapassa todos os limites, assim, ao sermos vigiados e controlados em todas as nossas ações ininterruptamente, passamos a não mais identificar se essas ações partem de nossas atitudes ou se são impostas pelo poder; e iv) no saber, ou seja, a disciplina produz saber e o acúmulo de saber produz poder, assim, os saberes racionais e normativos fundamentam as técnicas disciplinares (Gregolin, 2003). Essas técnicas de controle sobre o espaço, o tempo, a vigilância e o saber são a garantia para o adestramento, para a subordinação.

Para Foucault (2013, p. 133), as disciplinas são os "métodos que permitem o controle minucioso das operações do corpo, que realizam a sujeição constante de suas forças e lhe impõem uma relação de docilidade-utilidade", moldando o corpo para que ele se torne cada vez mais dócil e útil às relações de poder vigentes, tendo em vista que um corpo dócil é aquele "que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser

transformado e aperfeiçoado"; e útil, aquele que "torna-se hábil ou cujas forças se multiplicam" (Foucault, 2013, p. 132).

Partindo da premissa, segundo Foucault (2013) defende que, para haver o adestramento, é preciso haver uma observação permanente, ou seja, é necessário vigiar e avaliar diuturnamente o comportamento cotidiano da sociedade; problematizaremos enunciados que constroem o discurso da segurança em nossa atualidade. Para isso, tomaremos alguns enunciados midiáticos que, de alguma forma, tratam dos mecanismos de segurança e de seu funcionamento. Os exemplos, dada a curta extensão deste trabalho, restringem-se a alguns enunciados midiáticos que vêm constituindo os problemas de segurança em moradias. Para este trabalho, nos deteremos à análise de material promocional de empresa de segurança privada e de folder de condomínios de luxo da cidade de João Pessoa.

Portanto, tendo em vista que procuraremos refletir sobre o funcionamento dos discursos sobre a segurança, analisaremos o outdoor da empresa TKS Segurança Privada Ltda. (ver Figura 2), para discutir sobre o carcerário moderno.

Figura 2 – Outdoor da empresa TKS Segurança Privada LTDA.

Fonte: Foto de outdoor instalado em João Pessoa-PB – Karoline Machado

A propaganda da empresa de segurança privada mostra a imagem de uma família bastante descontraída, brincando em um gramado verde, ou seja, em sua vida cotidiana; em primeiro plano, temos a imagem de um segurança da empresa supracitada, que observa ininterruptamente a família em seu momento de lazer; e o enunciado "A segurança que sua família e seu patrimônio merecem".

A imagem de um segurança observando a família nos inquieta, mas, se, em vez da família, tivéssemos um grupo de presidiários conversando em seu momento de banho de sol, essa imagem seria bastante comum. Essa superposição de modelos diferentes permite determinar a função desse "adestramento", desse controle e normalização do corpo social. Controle esse que monitora não só presidiários, mas a sociedade como um todo, demarcando os espaços destinados a cada atividade específica, para uma melhor cobertura do "olhar vigilante". Assim, podemos ver que, por meio dessa presença do "carcerário", com seus mecanismos de vigilância e punição, técnicas utilizada em instituições penais são transportadas para o corpo social por inteiro (Foucault, 2013).

Segundo Foucault (2013, p. 284), "o 'carcerário' com suas formas múltiplas, difusas ou compactas, suas instituições de controle ou de coação, de vigilância discreta e de coerção insistente", assegura a normalização da sociedade, o controle social dentro dos limites impostos pela lei. Por outro lado, precisamos destacar que, nessa sociedade panóptica, esse carcerário está mais presente nas inúmeras câmeras de segurança espalhadas em toda a amplitude do corpo social. Foucault (2013) analisou essa relação entre o espaço e o poder a partir do modelo do Panóptico, que, segundo Bauman:

> [...] através dos variegados invólucros dos poderes controladores, a sua tarefa principal e comum [...] era disciplinar mantendo uma ameaça constante, real e palpável de punição; e, através dos muitos nomes dados às maneiras pelas quais se exercia o poder, a sua estratégia básica e central [...] era fazer os súditos

> acreditarem que em nenhum momento poderiam se esconder do olhar onipresente dos seus superiores, de modo que nenhum desvio de comportamento, por mais secreto, poderia ficar sem punição. No seu "tipo ideal", o Panóptico não permitiria qualquer espaço privado; pelo menos nenhum espaço privado opaco, nenhum sem supervisão ou, pior ainda, não passível de supervisão (BAUMAN, 1999, p. 56).

Desse modo, como reconhecer uma sociedade controlada pelos dispositivos de segurança? Esse tipo de sociedade seria aquela que tem como alvo a população e utiliza a instrumentalização do saber econômico (Foucault, 2012c), ou seja, praticamente todas as sociedades da pós-modernidade – utilizando um termo de Bauman (1999).

Como exemplo dessa vigilância, a qual denomina-se Panóptico Moderno, trouxemos um recorte de um folder promocional de um condomínio de luxo da cidade de João Pessoa, o Holanda's Prime, para discutir um pouco sobre como é discursivizado esse sistema ininterrupto de vigilância da vida cotidiana (ver Figuras 3 e 4).

Tendo em vista que: na nossa atual sociedade panóptica, o vigilante se encontra nas salas de monitoramento das inúmeras câmeras de segurança que estão espalhadas por quase todos os lugares que transitamos no nosso dia-a-dia (ver Figura 3). Daí a importância de se demarcar, limitar, os locais por onde a sociedade deve transitar, para que se garanta que sempre haja uma câmera, um vigilante, a nos observar.

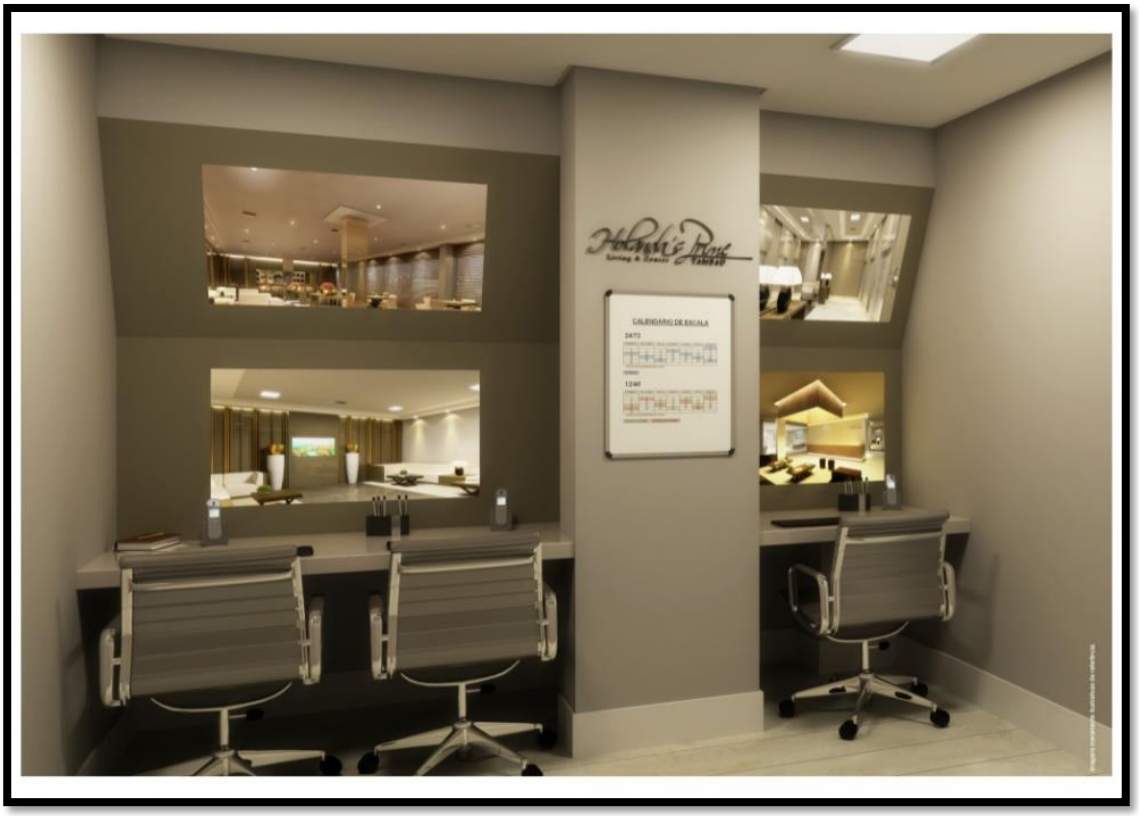


Figura 3 – Material Promocional do Condomínio *Holanda's Prime*

Fonte: Foto reprodução do material promocional (p. 17).

Segundo Foucault (1999), o objeto e objetivo do biopoder é a vida, por isso os perigos devem ser eliminados. Assim, na Figura 4, percebemos em seu discurso que há uma preocupação com o bem-estar e a segurança das pessoas, que pode ser adquirido por meio de novas técnicas de segurança, ou seja, é garantido aos futuros proprietários que o condomínio possui os recursos tecnológicos necessários para tonar a vida de seus habitantes muito mais confortável e segura. Essa característica facilita no convencimento de que precisamos ser constantemente observados, vigiados, monitorados e, por consequência, controlados. É por isso que dizemos que o governo age como se estivesse a serviço dos seus governados, instaurando-se, assim, uma governamentalidade que age indiretamente sobre a população.

Figura 4 – Material Promocional do Condomínio Holanda's Prime

Fonte: Foto reprodução do material promocional (p. 16).

O discurso sobre a segurança é tão forte na campanha desse condomínio, que, observando apenas esse pequeno texto da página 16 do catálogo promocional (ver Figura 4), percebemos que a palavra "segurança" aparece seis vezes, como também outros termos que remetem à mesma. Além de que, o texto faz uso do saber científico para dar uma maior credibilidade, ou seja, utiliza termos técnicos para ratificar o que está sendo apresentado aos seus pretensos clientes, elencando itens de segurança, como: sistemas de câmeras internas e externas, sistema de segurança biométrica, iluminação por sensor de presença, controle de acesso de veículos codificados, porta de segurança giratória, etc.

Nesse sentido, é perceptível que as campanhas promocionais fazem circular a vontade de verdade da época a qual estão inseridas. Com isso, a mídia participa da articulação entre a realidade sócio-histórica de medo e insegurança que aflige a população e os enunciados sobre a segurança, apresentando uma certeza de melhoria da qualidade de vida, de uma maior segurança e de um maior controle do ir e vir das pessoas e dos

veículos que têm acesso ao condomínio. Observamos, assim, que tais campanhas se mostram detentoras de um saber quando, por meio do poder, discursivisam enunciados que induzem os sujeitos a ver de forma benéfica o excesso de vigilância a que são submetidos.

Conclusão

Nossa preocupação, no presente artigo, foi a de analisar o discurso da segurança em material promocional de condomínios brasileiros, como também de empresas de segurança privada. No percurso que desenvolvemos até aqui, abordamos importantes perspectivas teóricas, apresentando alguns conceitos relativos à Análise do Discurso (AD), traçando também um breve panorama do percurso desse campo de análise que se situa no entremeio da linguística com a história e, paralelamente, realizamos a análise do nosso corpus de pesquisa, a fim de encontrarmos respostas para a problemática. Utilizamos, para nossa pesquisa e análise de dados, os pressupostos teórico-metodológicos da AD, sobretudo, das contribuições dos trabalhos de Michel Foucault.

Como já foi sinalizado, buscamos traçar suscintamente a história das transformações dos mecanismos de poder, a partir do direito do soberano de fazer morrer e deixar viver; posteriormente, a partir do século XVII, quando o poder se organizou em torno da vida, das disciplinas e do corpo individual, considerado como máquina; e, a partir de meados do século XVIII, com o surgimento de uma biopolítica da população, do corpo-espécie (Foucault, 2014).

Além disso, a sociedade normalizadora é a sociedade onde se cruzam a norma da disciplina e a norma da regulação, ou seja, nessa sociedade, a norma pode ser aplicada tanto a um corpo que se quer disciplinar, quanto a uma população que se quer regularizar (Foucault, 1999).

Assim, analisando o corpus a partir dessa ótica da historicidade do poder, podemos constatar que os discursos presentes nesses materiais promocionais de condomínios

e de empresas de segurança privada, como observamos no outdoor e no catálogo analisados, corroboram com a ideia de que há uma transposição de técnicas utilizadas no sistema carcerário de instituições penais para a vigilância do corpo social; essa vigilância é utilizada como estratégia de controle e normalização do corpo social; e essa tecnologia avançada de vigilância, a qual chamamos de panoptismo moderno, é empregada como se estivesse a serviço dos observados, para garantir a sua segurança e seu bem-estar, quando é utilizada, sobretudo, para garantir o poder sobre os modos de ir e vir da população, para garantir o biopoder, ou seja, o poder sobre a vida, sobre as formas de viver. Não falamos, nesse trabalho, das formas de resistência à vigilância e ao controle, dado o curto espaço, mas conhecemos a sua existência. Porém, também sabemos que o exercício do biopoder é tão eficiente que se torna quase impossível resistir a todo esse sistema panóptico de vigilância e controle social.

Referências bibliográficas:

Associação brasileira das empresas de sistemas eletrônicos de segurança. (2017). *Segurança inteligente*, (16).

Bauman, Z. (1999). *Globalização: as consequências humanas*. Tradução de Marcus Penchel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Bauman, Z. (2009). *Confiança e medo na cidade*. Rio de Janeiro: Zahar.

Bruno, F. (2009). Taxonomias oraculares: vigilância e futuro nas tecnologias informacionais. In Marcio Tavares D'Amaral (Org.). *As ideias no lugar: tecnologia, mística e alteridade na cultura contemporânea* (pp. 97-107). Rio de Janeiro: E-papers.

Castro, E. (2016). *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica.

Courtine, J.-J. (1999). *O discurso intangível: marxismo e linguística*. Porto Alegre: UFRGS.

Foucault, M. (1999). *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.

Foucault, M. (2006). *Estratégia, poder-saber*. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, M. (2012a). *A arqueologia do saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves. 8 ed. Rio de Janeiro, RJ: Forense Universitária.

Foucault, M. (2012b). *A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France*, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 22 ed. São Paulo: Edições Loyola.

Foucault, M. (2012c). *Microfísica do poder*. 25 ed. São Paulo: Graal.

Foucault, M. (2013). *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 41 ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Foucault, M. (2014). *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. São Paulo: Paz e terra.

Gregolin, M. do R. V. (2003). A mídia e a espetacularização da cultura. In M. do R. V. Gregolin (Org.). *Discurso e Mídia: a cultura do espetáculo* (pp. 9-17).

Gregolin, M. do R. V. (2006). *Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos e duelos*. São Carlos, SP: Editora Claraluz.

Gregolin, M. do R. V. (2007). Formação discursiva, redes de memória e trajetos sociais de sentido: mídia e produção de identidades. In R. L. Baronas. *Análise do discurso: apontamentos para uma história da noção-conceito de formação discursiva* (pp. 155-168).

Gregolin, M. do R. V. (2008). J.-J. Courtine e as metamorfoses da análise do discurso: novos objetos, novos olhares. In V. Sargentini & M. do R. Gregolin (Orgs.). *Análise do Discurso: heranças, métodos e objetos*. São Carlos: Editora Claraluz.

Mathiesen, T. (1998). A sociedade espectadora: o "panóptico" de Michel Foucault revisitado. *Margem*, (8), 81.

Pêcheux, M. & fuchs, C. (2010). A propósito da análise automática do discurso: atualização e perspectivas (1975). In F Gadet & T. Hak (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux* (pp. 159-249). 4 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp.

ESTETIZAÇÃO DA SUBJETIVIDADE: FORMAS CONTEMPORÂNEAS DE CUIDADO E PRODUÇÃO DE SI MESMO.

Kleber Prado Filho

Universidade Alto Vale do Rio do Peixe. Kleberprado.psi@gmail.com. Caçador/SC – Brasil

Resumo:

A problematização ética de Michel Foucault, levada a efeito em seus estudo realizados ao longo dos anos 1980, trata centralmente das relações do sujeito consigo mesmo. Neste contexto de análises o autor recorta algumas experiências éticas na história da cultura ocidental, destacando a modernidade como um período caracterizado por práticas de estetização da subjetividade. Esta forma de relação consigo mesmo implica todo um conjunto de cuidados e trabalhos do sujeito no sentido de uma produção de si a partir de normas e estéticas relativas a modos de ser circulantes em nossa cultura. Seus estudos mostram ainda a dinâmica e as transformações históricas dessas formas de relação consigo mesmo, abrindo-se para a possibilidade de reflexões em torno da contemporaneidade desses modos de relação numa sociedade de mercado urbana e tecnológica, altamente fetichizada e narcísica. Em síntese são estas as trajetórias a serem percorridas nesta apresentação.

Palavras-chave

Michel Foucault; subjetividade; estetização e produção de si mesmo

I – **Sobre a temática**: esta reflexão trata de uma questão ética e imediatamente política, molecular, microfísica, muito central entre nós, referente às formas contemporâneas de cuidado, produção e estetização de nós mesmos, também, de práticas de resistência às ações normalizantes dos dispositivos de poder operantes em nossas sociedades. O que aqui se denomina "**estetização da subjetividade"** diz respeito a todo um conjunto de trabalhos do sujeito sobre si mesmo no sentido de produzir-se em sua singularidade, a partir da sua história, em relações com a norma, em jogos de verdade, de identificação, modos de objetivação e subjetivação, tendendo a uma composição estética de si mesmo – uma **bricolagem**!

II – Vou iniciar chamando a atenção para **diferentes empregos possíveis do termo "cuidado de si"** no contexto dos estudos que compõem a ética de M. Foucault:

- existe um **sentido mais amplo**, não demarcado historicamente, que se refere a uma diversidade de práticas do sujeito em relação a si mesmo, **práticas de si**, trabalhos realizados sobre si mesmo, estetizações, **produções de si**, caracterizados ou não como uma "tecnologia", presentes em uma sociedade, uma cultura, em diferentes momentos históricos. Dessa perspectiva, cada sociedade, em diferentes momentos, produziria sua própria tecnologia de si. Tomadas em sentido amplo as técnicas de cuidado de si podem assumir formas mais ativas, produtivas, ou mais reativas, negadoras e assujeitantes;

- e existe **um emprego marcado do termo**, que remete à cultura romana dos séculos II AC a II DC, designada por Foucault **"cultura do cuidado de si"**, objeto do estudo apresentado no IIIº volume da sua "História da sexualidade". Este emprego, historicamente demarcado, aponta para um conceito fundamental no contexto dos estudos éticos de Foucault, referente à historicidade das **"experiências éticas"** no Ocidente. Não experiência de um sujeito singular, nem experiência ontológica, essencial – experiência humana – mas, experiência anônima, impessoal, nas suas próprias palavras: **"experiência coletiva, historicamente concreta"**, à qual estamos todos sujeitos em certo tempo e cultura. E **ética**, não no sentido tradicional do termo como relação entre valores, práticas e condutas em uma cultura, mas como formas

históricas de relação do sujeito consigo mesmo presentes em uma sociedade ou cultura.

III – As trajetórias percorridas nas análises da genealogia da ética de Foucault desenham **4 experiências éticas na cultura ocidental**:

- a experiência heroica da **estética da existência** predominante na cultura grega entre os séculos IV e II AC, caracterizada pelo domínio ativo do sujeito sobre si mesmo; pela relação necessária entre o governo de si e o governo dos outros, o que caracteriza uma indissociabilidade entre ética e política; experiência descrita no volume II da "História da sexualidade: O uso dos prazeres";

- a experiência do **cuidado de si,** predominante no cultura romana entre os séculos II AC e II DC, marcada por um conjunto de cuidados ativos do sujeito sobre si mesmo, que objetivam longevidade e acesso à sabedoria; experiência apresentada no volume III da "História da sexualidade: O cuidado de si";

- **a experiência reativa, hermenêutica, confessional e interiorizada** característica da cultura cristã entre os séculos IV AC e os séculos XV e XVI, centrada na problemática da "carne", que é objeto do volume IV, não publicado, da "História da sexualidade: As confissões da carne" ("Les aveux de la chair" no original em francês), cujo conteúdo pode ser garimpado em alguns textos dos anos 1980, como "Tecnologias de si", e o curso "A Hermenêutica do sujeito";

- e **a experiência propriamente moderna**, a partir dos séculos XVIII e XIX, centrada nas problemáticas do sujeito, da subjetividade e da sexualidade, experiência tratada curiosamente no volume I da "História da sexualidade: A vontade de saber", mesmo não estando este trabalho incluído no contexto dos seus estudos éticos.

Vale ressaltar **a complexidade da experiência ética moderna** que engloba elementos de todas as experiência antecedentes – da estética da existência grega, do cuidado de si romano e da hermenêutica confessional interiorizada cristã – além de introduzir suas próprias invenções: o racionalismo cartesiano, o utilitarismo e o produtivismo capitalistas, o individualismo liberal, a moral burguesa, a

heteronormatividade sexual, elementos constitutivos da cultura e da subjetividade moderna.

E não se deve esquecer que **a modernidade introduz também suas próprias tecnologias e jogos de poder**: as disciplinas e a anátomo-política dos corpos; a vigilância e o panoptismo como laboratórios de produção de efeitos de subjetividade; as técnicas de individualização, marcação e identificação de corpos e sujeitos; os jogos de normatização e normalização; a ação dos dispositivos de poder em termos de objetivação e subjetivação de sujeitos, porque a produção de subjetividade se dá nas confluências de práticas de objetivação e subjetivação.

IV – Considera Foucault que a cultura ocidental é marcada por dois tipos relacionados de atenção do sujeito a si mesmo: o **"ocupa-te de ti mesmo"** e o **"conhece-te a ti mesmo"**, materializados em práticas e formas cotidianas de cuidado de si e de conhecimento de si mesmo em diferentes momentos históricos. E aponta ele ainda, que nas sociedades antigas, grega e romana, predominava o princípio do cuidado de si sobre o do conhecimento de si, sendo o primeiro condição para o segundo. No entanto, com a falência do Império e o declínio da cultura romana, com a emergência da experiência ética cristã, acontece uma inversão entre esses dois princípios, passando a prevalecer a partir de então o conhecimento de si como condição para o cuidado e o trabalho sobre si mesmo. Este acontecimento inaugura um tipo de relação hermenêutica e reativa do sujeito consigo mesmo na cultura ocidental.

Em seu livro: **"A genealogia da moral" Nietzsche** se refere a este acontecimento histórico e político como "revolta escrava da moral", ou, a falência da cultura antiga, constituída por valores nobres, condutas ativas, heroicas e a emergência da cultura cristã, composta por valores de compaixão, por costumes, práticas sociais e formas reativas de relação do sujeito consigo mesmo.

- **Mas o que caracteriza uma relação reativa do sujeito consigo mesmo?** R: uma relação centralmente negadora com o corpo, negadora dos prazeres, da intensidade de vida, que coloca em jogo a renúncia, a culpa, a mortificação e a salvação – porque na ética cristã não há salvação sem dor e sofrimento. É também quase desnecessário

dizer que **a experiência ética moderna é debitária de algumas dessas formas reativas e negadoras** do sujeito em relação a si mesmo, ao seu corpo e aos prazeres.

V – Tudo isso constitui um conjunto díspar de condições de possibilidade para aquilo que nos interessa, que são as **formas modernas e contemporâneas de cuidado e produção de si**, o que aponta para um emprego amplo, não marcado do termo.

Assim como a ética moderna é herdeira de uma relação negadora do sujeito com seu corpo, seus prazeres seus sentimentos e desejos, pela mesma proveniência cristã, ela herda ainda um tipo de **relação interiorizada e hermenêutica do sujeito consigo mesmo.**

Isto, pela importância ocupada na ética cristã – mas também moderna – pela prática de **confissão**. Esta prática introduz um tipo de relação na qual o sujeito busca a verdade no "interior" de si mesmo, que opera como **decifração de si**, das suas próprias faltas, seus próprios erros, pecados, objetivando uma **"veridicção"** – o ato de recitar sua verdade a respeito de si mesmo – numa relação confessional, de poder, na qual, curiosamente, segundo Foucault, fala aquele que busca o conhecimento, enquanto aquele que conhece e detém o poder, ouve. Nessa imbricada relação de saber e poder a confissão inventa a própria interioridade do cristão, mas também do sujeito moderno.

No entanto, enquanto a **hermenêutica cristã** se coloca num registro religioso e moral da decifração das tentações e pecados da carne, a **hermenêutica moderna** se aplica à problemática do desejo, **da sexualidade**, operando num registro técnico-científico. Isso é parte do diálogo estabelecido por Foucault com a psicanálise no volume I da "História de sexualidade: A vontade de saber", onde ele afirma fazer uma "arqueologia da psicanálise".

Foucault chega a afirmar que visto de uma perspectiva genealógica o consultório psicanalítico e a clínica psicológica são debitários da relação confessional cristã, postos, evidentemente em registros e tempo bem diferentes. Lacan responde à afirmação de forma discordante, alegando que ao padre confessa-se aquilo que passa

pela consciência: atos, palavras, pensamentos e sentimentos, mas ao psicanalista confessa-se aquilo que não se conhece, que não se apresenta à consciência.

Porém, é fato constatado que há muito a confissão transbordou o confessionário, a ética cristã e saiu de um registro moral, difundindo-se amplamente pela sociedade moderna, nas relações profissionais, na medicina, nas ciências "psi", na justiça, nas escolas, empresas e instituições diversas, em relações comerciais, sociais, também na intimidade, nas relações familiares, entre pais e filhos, entre casais, irmãos, transformando-se numa grande matriz de produção de verdades a respeito do sujeito.

VI – Se a problematização da sexualidade – central à experiência ética moderna – apresenta vestígios de uma proveniência cristã, **a questão do sujeito e da subjetividade** deixam transparecer outros elementos:

- **a questão do sujeito provem da filosofia moderna**, particularmente da **"teoria do conhecimento"**, remonta a Kant, ao sujeito do conhecimento, **sujeito cognoscente**, transcendental, mas acaba contaminando toda a filosofia moderna, caracterizada pejorativamente por Foucault como "filosofia do sujeito", jogo entre o empírico e o transcendental;

- **a questão da subjetividade**, curiosamente, também provem da teoria do conhecimento, também remonta a Kant e sua problematização quanto às dificuldades em se atingir um conhecimento universal a partir de uma perspectiva particular, limitada. A solução para a questão é a figura do sujeito transcendental, que não é nenhum sujeito concreto e a superação da subjetividade que opera como obstáculo ao acesso à objetividade das coisas;

- todas essas questões – **da sexualidade, do sujeito e da subjetividade** – são estratégicas e centrais para a modernidade, demandando investimentos de saber-poder no sentido de equacioná-las. De certa maneira é por isso eu estamos aqui: desdobrando uma vontade de saber a respeito da questão da subjetividade, das nossas formas de subjetivação, de estetização, de produção de nós mesmos e também de resistência a todos esses jogos e tecnologias.

VII – No entanto, até pela necessidade de maior precisão histórica, faz-se necessário **distinguir modernidade de contemporaneidade**, separar aquilo que é caracteristicamente moderno daquilo que nos é contemporâneo e não é mais exatamente moderno. Poderíamos evocar aqui a discussão sobre **modernidade x pós-modernidade** mas temo não ser adequado. Quero apenas marcar algumas diferenças entre nosso tempo – contemporâneo – e as tradições modernas dos séculos XVIII, XIX e até mesmo a primeira metade do século XX, muito diferentes do nosso presente neste início do século XXI.

E penso que particularmente neste **domínio das relações o sujeito consigo mesmo** aconteceram muitas modificações nos últimos anos, decorrentes de pressões por mudanças de valores, de práticas de condutas, de modos de vida e também como exercício de resistência a modos viciosos de subjetivação fascistas, racistas, sexistas, preconceituosos, intolerantes. Aquilo que Foucault caracteriza no texto "O sujeito e o poder" como luta pela afirmação do **direito à diferença**, contra os poderes ao mesmo tempo individualizante e totalizantes do Estado.

Se a modernidade já vinha desenvolvendo desde os séculos XVII e XVIII uma poderosa tecnologia de produção de corpos e indivíduos, o século XX, com ferramentas teóricas e práticas oferecidos pelos saberes e práticas "psi", desenvolveu uma não menos poderosa tecnologia de produção e **estetização da subjetividade**.

Desde o final do século XIX os saberes "psi" vem-se firmando como conhecimento mas também como tecnologia de intervenção sobre a subjetividade, sobre o inconsciente, mas também sobre a cognição, as capacidades, o comportamento, as condutas, reações dos sujeito, desenhando uma diversidade de sujeitos psicológicos e produzindo uma diversidade de instrumentos e técnicas aplicáveis a situações diversas em campos diversos, na clínica, nas escolas, organizações, na saúde, na sociedade, na aplicação de políticas públicas. Como tecnologia de intervenção sobre a subjetividade a psicologia pode operar tanto produzindo quanto desconstruindo ou transformando características específicas ou um conjunto delas.

Nos passa desapercebido mas a vida no século XX é profundamente atravessada por saberes, práticas e tecnologias "psi": os poderes encontram-se psicologizados, sutilizados, nas organizações, nas escolas, na educação familiar, nas relações afetivas e nas relações do sujeito consigo mesmo.

Os saberes "psi" tem sido demandados como ferramentas nesta busca pelo conhecimento e pela verdade de si mesmo, nesta vontade de saber a respeito de si mesmo, da qual o sucesso dos livros de auto-ajuda são uma mostra. Mas há também demanda por instrumentos de produção e transformação de si mesmo com vistas a estéticas circulantes nas mídias, na Internet, em redes sociais, sites e blogs diversos, que exigem uma elaboração, um trabalho psicológico sobre si mesmo.

VIII – As estéticas contemporâneas são profundamente exigentes, elaboradas, articuladas a uma dietética restritiva, ascética, e a normas de saúde minuciosas, difíceis de serem atendidas. **A medicalização** contemporânea da vida, a vigilância médica e os cuidados médicos consigo mesmo são mostras destes **modos de subjetivação**.

Temos a nosso dispor toda uma tecnologia de trabalho e produção de corpos em academias, envolvendo disciplinas corporais: produção de potência física, de músculos, de agilidade, destrezas e também saúde – aspectos funcionais – mas, ainda, estéticos, produzindo beleza e constituindo certa **"corpolatria"**: um exacerbado culto ao corpo**.**

As **relações com e através da Internet** vão assumindo um lugar cada vez mais central em nossas vidas: compramos na Internet; trabalhamos na Internet; estudamos e adquirimos conhecimento na Internet; jogamos e nos divertimos na Internet; nos expomos na Internet; buscamos diagnósticos e conhecimentos a nosso respeito na Internet; buscamos também técnicas de transformação de nós mesmos, nossos corpos e subjetividades, na Internet; conhecemos pessoas e namoramos através da Internet; mantemos relações familiares e íntimas através da Internet – todas essas modalidades emergentes de relação implicam novas formas de subjetivação.

IX – Penso que deveríamos trabalhar um pouco melhor alguns conceitos que vem sendo aqui utilizados e as relações que se pode estabelecer entre eles – os conceitos de **subjetivação; modos e formas de subjetivação; trabalho sobre si mesmo; produção de si; estetização de si e o que se pode entender por "estética da subjetividade":**

- **ponto de partida**: nas suas diferenças, são todos da ordem da relação, **referem-se a relações**, tipos de relações, relações éticas do sujeito consigo mesmo mediadas por preceitos, normas e/ou estéticas; **são práticas de si**, relações que os sujeitos estabelecem consigo mesmos e conforme seu nível de elaboração **compõem tecnologias de si**;

- **subjetivação** é um tipo de relação onde o sujeito se coloca como objeto para si mesmo no sentido de operar um **trabalho sobre seu corpo, sua subjetividade**, sua identidade, com base em enunciados, preceitos, normas, estéticas, trabalho que muitas vezes objetiva algum tipo de transformação ou **"conversão"**;

- uma relação de subjetivação pode se desenvolver em diferentes direções conforme a vetorização de forças que a orienta: pode envolver um componente de **assujeitamento ligado ao reconhecimento de si** como sujeito do enunciado, preceito ou norma, podendo ainda ser propriamente **"positiva"** – em termos de biopoder – possibilitando ao sujeito produzir-se com mais **exercício de liberdade e resistência**;

- é dessa vetorização que se trata quando se usa os termos **"modos de subjetivação" ou "formas de subjetivação"** – importante sutileza da ética de Foucault – um **modo de subjetivação** é de ordem maquínica, molar e refere-se a efeitos normalizadores e subjetivantes de ações dos dispositivos sobre os sujeitos e as **formas de subjetivação** – no plural – referem-se a uma diversidade de possibilidades de relação do sujeito com enunciados, normas e principalmente estéticas, que tendem ao exercício de liberdade, a práticas de resistência e à busca de **"linhas de fuga"**;

- pensados em termos de práticas sociais e de poder os **jogos de subjetivação**, em imediata relação com **jogos de objetivação**, são constitutivos do sujeito, do seu corpo e sua subjetividade;

- **trabalho sobre si mesmo** é todo tipo de operação do sujeito sobre seu corpo, subjetividade ou identidade, num sentido mais "reativo" de submeter-se, de negar-se, ou mais "ativo" de produzir-se, estetizar-se, podendo, conforme seu nível de elaboração, constituir uma tecnologia;

- **produção de si** refere-se a um tipo de trabalho "positivo" sobre si mesmo que se opera como exercício de liberdade ou prática de resistência;

- **estetização** é um tipo de produção de si que toma como referência uma estética, modelos ideais ou concretos a serem alcançados. Na verdade a estetização e produção de si são prática solidárias e interdependentes;

- e uma **estética da subjetividade** envolve aspectos corporais: formas de se vestir, se apresentar, se produzir; e também modos de vida, formas de ser, de se conduzir, estilos pessoais, preferências, identificações... formas de ser mais ou menos belas, valorizadas, desejadas.

X – Observação final: deve-se notar, no entanto, que toda esta tecnologia contemporânea de estetização e produção de si é profundamente **narcísica e autocentrada**, acentuando o individualismo moderno. Cada vez mais nos colocamos no centro do nosso próprio mundo, cada vez nos relacionamos mediados pela internet, virtualmente, em redes sociais, nos distanciando cada vez mais do outro, vendo cada vez menos o outro na sua singularidade, em presença, em relações face-a-face.

Referências bibliográficas:

Foucault, M. (1988). *História da sexualidade I: a vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.

Foucault, M. (1990). *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal.

Foucault, M. (1987). *História da sexualidade III: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Graal.

Foucault, M. (1990). Tecnologías del yo. In M. Morey. *Tecnologías del yo y otros textos afines* (pp. 45-94). Barcelona: Paidós/ICE-UAB.

Foucault, M. (1995). O sujeito e o poder. In H. Dreyfus & P. M. Rabinow. *Foucault: uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica* (pp. 231-249). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Foucault, M. (2002). *La hermenéutica del sujeto*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Nietzsche, F. (1988). *A genealogia da moral*. São Paulo: Brasiliens

TERRA VERMELHA DO SANGUE DERRAMADO: O PERCURSO INDENITÁRIOS INDÍGENA PELA MÍDIA DA FRONTEIRA

Laura Cristhina Revoredo Costa

UFMS – *Campus* de Três Lagoas, do Programa de Pós-Graduação em Letras. lrevoredocosta@gmail.com. Três Lagoas.Brasil.

Resumo:

A mídia produz movimentos, tanto do local para o global, quanto em seu caminho inverso, faz ainda ecoar na memória da sociedade determinadas representações dos seus sujeitos, por sua vez, exercendo forte influência nas maneiras e práticas destes. A partir disso, a materialização da identidade indígena, construída como foi idealizada e representada pela história e, hoje, reverberada na mídia, faz-nos observar questões sobre como ocorre a constituição identitária do indígena em território latino americano, em especial, materializadas na mídia fronteiriça Sul-mato-grossense. Protagonistas deste trabalho, o grupo indígena de *rap*, Brô MC's, é formado por jovens indígenas da fronteira Brasil-Paraguai. Avançando nesta proposta, a música, neste caso, age como um dispositivo de representação do sujeito clivado indígena. Tomando como hipótese deste trabalho, as escritas do outro, como maneiras de representação identitárias e, as escritas de si, como maneiras de se dizer, assumimos como recorte matérias veiculadas no *site Campo Grande News*, no ano de 2012. Para tal leitura, nos fundamentamos numa perspectiva transdisciplinar, primeiramente a perspectiva discursivo-desconstrutivista (Coracini, 2007), o suporte teórico-metodológico foucaultiano arqueogenealógico (2016), além do panorama (pós)-colonialista (Mignolo, 2003). Embasamo-nos nessa articulação, tendo em vista que os conflitos resultados da retomada de terras fomentam os versos das músicas e vem intervindo historicamente nas subjetividades indígenas. Resultados preliminares indicam que os efeitos de sentidos advindos das matérias anunciam uma colonialidade tática, o desrespeito por parte de políticas públicas e reverberadas no meio social como cristalizado

Palavras-chave

Identidade(s); Colonialidade; Brô Mc’s; Fronteira.

Desobediência Civil: Movimentos em rede

Os movimentos populares que vemos nas ruas de um determinado lócus nasce de forma local, por englobar uma especificidade local, mas também emergem de maneira global, por se constituírem dentro da rede de computadores que conecta o mundo todo (Castells, 2013). Mas é também o que presenciamos em nosso cotidiano: cada vez mais a internet é um lugar através do qual nos organizamos contra o saber/poder opressivo e decadente.

As mudanças sociais, de acordo com Castells (2013) ocorrem em períodos de crise em que se convergem dois elementos: a insatisfação da população e a perda da legitimidade dos governantes, posto que há uma profunda desconfiança nas instituições políticas (Castells, 2013). No Brasil, esse fato, hodiernamente, tem muita visibilidade, haja vista a crise econômica e política que se instaurou, o que engendra nas pessoas o desejo de confrontar o poder político e se contrapor às regras impostas pela instituição política.

Para Foucault, onde há poder, há resistência (1988). Em se tratando dos esquemas de exclusão e dos feixes hegemônicos de marginalização da população indígena brasileira, o grupo indígena de *rap* corporifica uma cultura outra, resultado da interação e do movimento dos projetos globais para as histórias do local. Não aplaudimos o fato da população incorporar uma cultura outra, ou binarizarmos entre qual circunstância é a mais adequada para uma população, nessa toada entre o indígena residente em reservas ou o indígena aquém das reservas. Nesse sentido, são essas as manifestações do social, motivadas por questões afetivas, políticas e históricas.

Durante a história da produção intelectual, tanto no viés cultural (a arte, a literatura, a música), quanto no viés social (a mídia, a história, etc.) a resistência do sujeito descentrado se deu pela sua presença nos discursos, ainda que excluído ou marginalizado, sua plurilateraliedade esteve as escondidas na formação do que hoje podemos denominar de a crítica do sujeito. Não basta mais um indivíduo, pois não conta, tão somente, com uma única e pré-datada identidade. Se, de um lado, a linguagem se dá na interação com o outro e nela o sujeito se constitui discursivamente

(Cardoso, 2005, p.29), de outro, ressalvamos não se tratar de um binarismo, o sujeito "é uma construção social e discursiva em constante elaboração e transformação" (Coracini, 2007, p. 17).

Pensando nesse sujeito em constante (re)elaboração de si e do outro, o grupo indígena de *rap* Brô Mc's emergiu no lamaçal dos dispositivos de poder a toada da resistência de sua etnia no *lócus* discursivo na fronteira. As músicas de Charlie, Kelvin, Clemersone Bruno inscrevem, de uma maneira subjetiva e denunciativa, as circunstâncias do local que enleiam os indígenas e as aldeias (como assalto, roubos, violência e assassinatos, etc.), além de apresentar uma cultura indígena outra, aquém do imaginário colonial/moderno: das etnias Guarani e Kaiowá, os jovens traçam, no discurso do *rap,* o local de enunciação da voz indígena.

O indígena Sul-mato-grossense, após o término histórico da colonização territorial, muito mais deixando rastros hoje numa colonialidade do saber e dos seres (Quijano, 2005), inscrevem, sob os pilares esquemáticos e hegemônicos da cultura branca e patriarcal, carregando consigo a mirada em sua constituição como sujeito indígena, marginalizado, na medida em que entalham em seus corpos sua etnia. Surge, portanto, o indígena clivado pela identidade jovem, situados num *lócus* enunciativo latino-americano, a colonialidade impregna os saberes e os fazeres sociais e culturais; portanto, se encontra na sobrevida, no bojo da sociedade, delineando a trajetória da identidade do sujeito subalterno e marginal.

O lugar epistêmico de enunciação congrega, em suma, com a postura conceitual de um sujeito tomando seu lugar no discurso, herdando da memória e da formação discursiva fragmentos relevantes do que poderá imputar acerca de sua identidade (Coracini, 2007). Sendo assim, as letras, em grande maioria, derivam da trilha discursiva do outro e de si, da história e da sociedade. Isto é, há uma determinação no dizer, histórica e, interventiva na relação dos discursos que emergem nas letras das músicas com os saberes e os poderes articulados na sociedade (Gregolin, 2006).

As músicas adquirem corpo tanto em língua portuguesa, quanto em língua guarani, ora em língua espanhola, talvez seja por isso que seu alcance se estenda não apenas para a sociedade indígena, mas também para toda população *mestiza* latina-americana. Outros vestígios dispersados nas letras como as suas identidades materializadas

marcam a vontade de sobrevivência de sua(s) identidade(s), que por vezes parece ser a mesma quinhentistas, mas não é. Marca também uma identidade outra, a identidade da clivagem, da fragmentação, da liquidez.

Vale explicar que estamos entendendo a hegemonia como um feixe de esquemas intelectuais e políticos que são vistos pela maioria das pessoas como fornecendo o entendimento natural ou único possível da vida social (Santos, 2014).

Não se trata tão somente da América Latina, mas, também, de um *lócus* na fronteira. As aldeias Jaguapiru e Bororo, onde residem os jovens do grupo de *rap,* se situam muito próximas a cidade de Dourados (Mato Grosso do Sul). A memória coletiva local (a mídia, instituições do local), identificam-nas como urbanas, embora estejam nas cercanias rurais da cidade. Com base, estão na periferia da periferia, entrecortada por uma rodovia interestadual, onde se anuncia metaforicamente "Cuidado, Indígenas na pista".

Ainda assim, Dourados faz fronteira seca e está próxima de outra fronteiras estaduais e internacionais. Salientamos o fato de que não podemos, tão somente, considerar a fronteira como um ambiente, um local. Ou seja, ela não configura apenas o espaço, mas a incerteza que se inscreve no próprio sujeito do trânsito, intervindo, desta maneira, na produção cultual, no estado de ser, na clivagem dos sujeitos da fronteira, na plurilateraliedade do corpo e do ser.

Seria errôneo verificar a fronteira como não ambíguo, não plural, contudo, como um espaço, também epistêmico, uma vez que, junto dela, há elos com outros aspectos culturais, outras forças simbólicas, "[...] todas tentando cavar um lugar junto" (Hall, 2013, p. 29).

Posto isso, a configuração centro/periferia vem suprir o princípio de que a "periferia não qualifica nem desqualifica um pensamento, mas o situa" (Achugar, 2006, p. 90). Observar o local, no caso a periferia, a aldeia, requer uma visada outra, na qual possa abarcar o máximo possível das particularidades que se imbricam nas constituições culturais, histórias e sociais que atravessam os percursos dos sujeitos da fronteira, aqui, corporificado na materialidade musical do grupo indígena de *rap.*

Retomando a mídia como um dos centros Suleadores deste trabalho, é do espaço digital para o espaço físico que acontece, realmente, o movimento do social, local, para

o global (e vice e versa), uma vez que é entre esses dois *loci* que se engendram o que Castells nomeia de espaço da autonomia, porque tal lugar só se dá na habilidade em se sistematizar no espaço livre das redes de comunicação, contudo, em concomitância, essa habilidade pode funcionar de maneira transformadora, desestabilizando a forma institucional disciplinar, ao solicitar o espaço da cidade para os seus cidadãos. (Castells, 2013).

Esse espaço, ou melhor, esses espaços, convergem para o aparecimento de culturas outras, como do grupo indígena de *rap,* porém, não somente a resistência, como articulado mais acima, mas o seu caminho inverso também se pinta nos discursos. Onde há resistência, há poder. Pensando nessas inscrições, este trabalho procurará ainda problematizar os efeitos de sentidos emergidos em notícias veiculadas no ano de 2012, pelo site *Campo Grande News*, site este de grande circulação regional.

Assim como o grupo indígena de *rap* materializa uma identidade de si e em diálogo, deixa rastros de identidade do(s) outro(s), a mídia também corporifica uma identidade de si, como veículo de informação, voltada para um público em particular, para um perfil de leitores, direcionada para uma identidade regional específica, da perspectiva do veículo de informação.

Além disso, outro elemento reverberou e adquiriu corpo após a primeira notícia. Uma estudante de direito da cidade de Dourados (ab)usou (n)os comentário como um veículo de materialização da identidade colonial indígena. A partir disso, foram publicados mais duas matérias, uma sobre o comentário e a reação da população diante do discurso da estudante e um terceiro com sua retração.

Foram escolhidos recortes desse *corpus* para que pudéssemos, nessa pesquisa, discutir e problematizar os efeitos de sentidos da constituição identitária do indígena, a partir de sua perspectiva, ganhando roupagem em seu próprio discurso. E a identidade que o outro, colonialmente, talvez venha reverberando no imaginário colonial/moderno.

Rap **da Aldeia e Mídia Fronteiriça**

O avanço nos meios tecnológicos, especialmente ocorridos nas últimas décadas, mais particularmente na interação com outros sujeitos, proporcionou um maior diálogo e influência dos movimentos sociais, nos espaços urbanos, do local para o global, do global para o local. Este episódio, sequencialmente, ativa olhares para o convívio com outras culturas e propicia uma reflexão acerca do progressivo processo de homogeneização e/ou globalização, pois aflora nos discursos as "diferenças e interações [que] apresentam uma dinâmica própria e as paisagens culturiais funcionam em vários múltiplos tempos e direções" (Santos, 2008, p. 27).

Nessa esteira, Anibal Quijano (2005) afirma que a globalização é resultante de uma espécie de método colonial/moderno, iniciado desde o princípio do processo de colonização da América Latina. Acrescenta-se a isso a consolidação do capitalismo como um eixo norteador do discurso de poder, oriundo do padrão patriarcal e eurocêntrico, que resultou na classificação social, racial e religiosa da população latina.

A (pós)-modernidade, vista como uma oportunizadora de uma série de avanços críticos, científicos, culturais e do próprio sujeito, a tecnologia e a sociedade, deixa, como efeito do discurso, mergulhados numa visão política capitalista, "contribuindo fortemente para a proliferação de verdades, com base em interesses que fazem ver as novas tecnologias [...] como a única alternativa para a construção de uma sociedade eficiente" (Coracini, 2007, p. 211).

Desta maneira, a mídia pode ser pensada como um veículo de poder discursivo, por se valer-se da própria linguagem, incorrendo na criação de ideologias, manutenção de valores cristalizados na sociedade, ou revigorar teorias legitimadas e, portanto, "homogeneizar os conhecimentos, preservar a moral e os bons costumes, ditados pelas classes sociais hegemônicas (Coracini, 2007, p. 81). Em diálogo com a epistemologia foucaultiana (1987), as relações de poder entre mídia e público emergem de implicações plurilaterais, de origem históricas. Outro fator imprescindível na construção dessa toada se dá no poder assumido pelos comentários, particularmente, em notícias publicadas nos meios eletrônicos, por, talvez, não existir estratégias para se aferir os autores de tais comentários.

> É certo que os locutores desses comentários têm como interlocutores outros brasileiros, com os quais compartilham ou não o mesmo discurso. Essa é, sem dúvida, uma prática de dizer o mesmo, de reforçar o já dito, de criar polêmica ou mesmo nutri-la, e que constantemente demonizam, inferiorizam, subjugam o "outro". (Góis, 2016, 252).

Não obstante, à mídia é incorporada uma identidade discursiva de toda uma sociedade e, ao mesmo tempo, controlada, selecionada, organizada e redistribuída por certo número de procedimentos que têm por função conjurar seus poderes e perigos (Góis, 2016, p. 253). Em território fronteiriço e sanguinolento, como o Oeste Sul-mato-grossense, o papel dum veículo de informação está respaldado nos aspectos do local, fronteira sem lei, sob os comandos e desmandos da violência do trânsito. Sob luz da fronteira brada um povo interiorano, ancorados numa visada moralista guarnecida pela ideologia religiosa, o medo do outro, do estrangeiro.

O mesmo receio que promulga uma exaltação cultural, um purismo, uma negação das peculiaridades dos sujeitos, imbrica em outra reflexão, de que a pode ser entendida como "tradutória porque essas histórias espaciais de deslocamento – agora acompanhadas pelas ambições territoriais das tecnologias 'globais' de mídia – tornam-se a questão de como a cultura significa" (Bhabha, 2007, p. 241).

É nesse contexto social e histórico de disseminação de saberes e poderes que entendemos o atravessamento do outro, possíveis vistas para a denúncia de uma identidade de si e do outro (indígenas), e o acontecimento discursivo (des)colonial inscrito nas matérias referente a apresentação do grupo indígena de *rap* Brô MC's.

Nesse caminho as próximas páginas procurarão realizar uma análise discursiva ancorada nas epistemologias foucaultianas, principalmente no método arqueogenealógico (1987), por se tratar de uma produção do local, mergulhadas no (im)penetrável mundo das (des)significâncias dos dizeres, *oceanificadas* na leitura da obra *Palavras Incertas* de Jacqueline Authier-Revuz (1998), despertando o real interesse na pequena passagem de uma das epígrafes "conforme a bela expressão popular da qual, como as mais célebres epopeias, não se conhece o autor [...]" (M. Proust).

Com a morte epistêmica do autor as teorias da linguagem puderam proliferar e seguir até os caminhos da resistência. O estudo sobre enunciado e enunciação é efeito disso, afinal de contas, observar a enunciação, o contexto de realização da linguagem, pode muito bem virar-se para a periferia, como também foi priorizado na referida epígrafe, ocupando, antes mesmo de Proust, o primeiro lugar, a fala de uma Babá.

Tendo em vista o exposto, a identidade dos indígenas instauradas nos processos de significação das formas da linguagem e materializado nos veículos de comunicação representativos da identidade dos sujeitos da Fronteira-Sul tende a traçar a constituição de sujeitos clivados, sob a justificativa de desconstruir formações ideológicas que são disseminadas e perpetuadas nas relações de poderes hegemônicas, revigoradas no capitalismo e na globalização. Portanto, não se trata de uma arguição sobre o correto ou errado, mas entender as mudanças propiciadas pela relação mutual entre os projetos globais e as histórias locais (Mignolo, 2003) que atravessam a identidade do indígena e do outro na matéria do *site.*

Mecanismos de (des)qualificação dos saberes e seres: dizeres da Fronteira

A história da imprensa se mistura a história do poder. *Acta Diurna,* a primeira publicação oficial do Império Romano, veiculada por volta do ano de 59 A.C., é identificado como o primeiro jornal da História. Eram divulgadas as vitórias militares, o pensamento e a política romana, corroborou, portanto no fortalecimento do poder do imperador. As primeiras mídias surgem e ganham visibilidade e exercem poder epistêmico no saber produzido pelo povo.

Muitos anos antes do advento das tecnologias virtuais, as artes literárias já anunciavam, sob o pretexto latente da resolução dos problemas do povo, as possíveis indagações acerca da imersão da população em novas tecnologias. A linguagem está em toda e qualquer produção humana, e, desses novos meios, a resposta da população nos discursos jornalísticos, representativos de um pensar e um saber social, estão sobrepostos em constante avaliação e julgamento. Dentro dos comentário pode florescer um campo vasto para a pesquisa em identidades.

É no discurso midiático moderno e sua característica móvel, inconstante e, pela facilidade duvidosa, que se dá a construção das formações discursivas a respeito de um povo, um comportamento, aqui, corporificadas pelo saber indígena, da produção cultural fronteiriça, pois essas mesmas formações regem a sociedade e se dá anteriormente, na própria linguagem e, por isso, deixam rastros desse encadeamento (Foucault, 1987).

O discurso com vistas colonialistas, vívido nas práticas sociais dos sujeitos, mantém, a rédea curta, um projeto global suspeito pela homogeneização, purificação, embranquecimento, dum discurso eurocêntrico, hoje, gritante nas mídias (gritante talvez apenas para alguns leitores). Talvez resida aí a certeza coerente de que a inclusão de um sujeito clivado no debate acadêmico seja uma hipótese coerente, por meio de uma tentativa de descolonização dos saberes, tentar solucionar anos de imersão do saber latino-americano confundidos com um saber colonial e/ou eurocêntrico. A respeito da comunicação pelas mídias, Charaudeau firma:

> A situação de comunicação midiática pode convocar uma finalidade dominante dupla: de 'informação', para responder à exigência democrática que quer que a opinião pública seja esclarecida sobre os acontecimentos que se produzem no espaço público; e de 'incitação', para responder à exigência de concorrência comercial que quer que este discurso se enderece ao maior número e, desse modo, procure captá-lo (2010, p.83).

Não lidamos apenas com a informação como veículo para se esclarecer a população, mas observar a maneira como isso se dá: Qual informação? Qual população? Qual esclarecimento? Qual a verdade obscurecido nesses esclarecimentos? Nesse processo de escavação, segundo Authier-Revuz, ao solicitar "uma pluralidade de sentidos", a autora aponta para a abertura dessa pluralidade ocorrendo de duas maneiras "*nos dois sentidos da palavra"* e *"em todos os sentidos da palavra".* (1998, p. 43-44). Sendo assim, quais os caminhos desses esclarecimento? Quais palavras? Quais sentidos? Entre tantas perguntas retóricas, cabe-nos a consciência e utilidade em se desmistificar as verdades hegemônicas homogêneas e eurocêntricas.

O discurso inscreve a identidade, as escritas, os ditos e, irrevogavelmente, denuncia as relações cristalizadas entre os saberes dos homens e suas práticas cotidianas, sem ao menos uma única clareza ou luz, necessário a obscuridade dessas formas de força (Foucault, 1987, p. 24). A mídia constitui o sujeito e suas relações nesse trânsito de ação entre si e o outro. Impera e está imbuída do cerceamento dos saberes, poderes e da ética, afinal de contas, são os não ditos, os silenciamentos que assumem o papel de denunciar os esquecimentos, os papéis predestinados pela história aos sujeitos (ARAÚJO, 2000, p. 88).

A partir desse suporte, o *site* regional do estado de Mato Grosso do sul/ Brasil, *Campo Grande News,* se viu literalmente palco de uma disputa discursiva identitária, típica dos conflitos ocasionados pelos avanços tecnológicos na pós-modernidade, contudo, isso se dá na Fronteira-Sul. No ano de 2012, o site, de ampla circulação virtual, publicou três notícias, circunstância esta quando os *rappers* do grupo de *rap* Brô Mc's ganharam visibilidade nacional, principalmente após o empossamento da ex-presidente da república Dilma Rousseff, solenidade esta onde se fizeram presente, representando a cultural regional e indígena.

O *corpus* desta pesquisa se divide em três recortes empreendidos a partir da leitura dos três títulos das três matérias supracitadas. A primeira matéria, intitulada "*Rap* do Brô MC's, criado nas aldeias de Dourados, chega ao TV Xuxa", consiste na divulgação de uma participação do grupo indígena de *rap* num extinto programa televisivo, TV Xuxa. Era um programa voltado para todo o tipo de público, semanalmente, transmitido por uma das maiores redes televisivas do Brasil, a Rede Globo.

Contudo, o que clama a atenção não está precisamente na notícia, não que está não deixe a provocar uma leitura analítica. Para este trabalho, ressalvamos a presença constante das escritas do outro, no exame da notícia e no desenrolar dos fatos.

Por se tratar de um veículo virtual de informação, como já exposto, o público tem livre acesso de interação com os demais públicos, o próprio *site* e com outras pessoas também com acesso ao conteúdo publicado. Com isso, uma jovem da cidade de Dourados materializou comentários utilizando itens lexicais de baixo calão, referindo-se aos indígenas e a presença na rede televisiva de alcance nacional.

Com efeito, emergiram duma instigante e tímica crítica social discursos outros denunciando tais comentários. O site, então, publicou a segunda matéria, sob o título de "Estudante chama índios de 'fedorentos', vira alvo de investigação e de 'linchamento' virtual", publicado no dia 16/04/2012. A terceira matérias, por sua vez, traz apenas a retratação informal, por meio do site de relacionamento Facebook, no mesmo dia, com o título de "Após 'linchamento virtual', estudante que chamou índios de fedorentos se retrata".

Indubitavelmente, as três matérias denunciam uma colonialidade do poder ainda vívida nas produções culturais e coletivas do povo da fronteira.

O primeiro recorte empreendido no primeiro título: R1. "*Rap* do Brô MC's, **criado** nas aldeias de Dourados**, chega** ao TV Xuxa", traz arraigado consigo a toada centro/periferia, tendo em vista que, um pensamento do local, as histórias do local, a partir dos esquemas de homogeneização, precisam, necessariamente, passar pela autorização de um veículo que os conceda fala e legitimidade. Mesmo que compondo e pertencendo a uma história local, o *rap,* ao passar pelo programa de televisão, quanto mais a sua devida relevância para a época, incorpora a sua prática valorização, não apenas nacional, mas do próprio alcance cultural dentro do próprio estado.

O Brasil vem incorporando em sua identidade, como uma forma de atração, a *mestizaje* como aspecto fundamental na consolidação de uma identidade nacional e o indigenista, principalmente depois que os discursos das minorias começaram a ganhar corpo e visibilidade, também tomou dessa dose homeopática, tanto é que a sua presença, só se corporificou, após os discursos de in(ex)clusão.

Além disso, as aldeias não são mais indígenas, as aldeias, onde o *rap* foi **criado,** não são mais aldeias indígenas, são aldeias da cidade de Dourados. São silenciamentos tecendo corpo em outros dizeres não-ditos, corporificando uma noção de que alí reside uma marca regionalista identitária, uma representação da cidade da fronteira, de toda a cidade. Porém, as políticas públicas e sociais, mencionamos as leis inclusive, não incluem o indígena em suas práticas voltadas para a sociedade, sendo preciso, a todo instante, adendos para que possa resguardar o mínimo do direito a um ser humano.

Enquanto o indígena puder, materialmente, agregar a identidade regional da fronteira do Brasil, sua presença nos discursos midiáticos e sua incorporação como sujeitos das cidades está resguardada.

E, no trânsito da periferia para a cidade, não apenas da periferia da periferia, da aldeia para a cidade de Dourados, o indígena realiza outro trânsito, pois, ao **chegar** (Verbo da Língua Portuguesa, cujos sentidos dizem respeito à: '. Dar entrada em; atingir, alcançar; Ascender; Conseguir) no referido programa, ganham corpo no centro da produção midiática nacional, pois a produção do local ganha visibilidade, ou mesmo a devida importância, quando esta é exibida e aplaudida pelos centros hegemônicos, embora centros brasileiros.

Ainda que o enunciado se valha do item lexical aldeia, outro silenciamentos no título da matéria está na ausência da identificação dos *rappers* como indígenas. Ao grupo poderá agora, aos indígenas do grupo, ser atribuído outra identidade, uma que seja, aos esquemas homogeneizadores, dentro dos poderes normativos (Foucault, 2010), não identificável a partir de sua etnia. Poderá ser atribuído, como o faz no título da reportagem, o uso de itens como *rappers,* o uso do nome do grupo (Brô MC's), cidadãos da cidade de Dourados, etc.

Mesmo com o cuidado higienizador e branqueador (Foucault, 2010) do site *Campo Grande News,* o público e os esquemas de normalização, exclusão, marginalização adquiriram corpo por intermédio da materialização do comentário do público.

Não se trata de rechaçamento da pessoa que o publicou, de um lado que devemos tomar, mas de uma postura crítica, de uma postura intelectual na busca incessante por escavar os pilares que sustentam os saberes e os seres. O comentário via discurso corporifica uma prática colonial/moderna. Fortuitamente, a autora do comentário materializou um dos vários esquemas homogeneizadores rastreáveis pelos discursos do outro, em tantos esquemas de colonização dos saberes e dos seres.

Após um rechaço de uma parte de outros internautas, o site publicou a segunda notícia com o título de "**Estudante** chama **índios** de '**fedorentos**', vira alvo de investigação e de '**linchamento' virtual**". Entendemos que o uso do léxico **índios** remete uma memória quinhentista, onde os nativos aqui residentes desde o princípio do processo de colonização foram denominados pelos colonizadores, tendo em vista as Índias

como rota, isto na memória cultural. O uso da denominação **indígenas,** neste trabalho e em outros cujo sujeito da linguagem na problemática a ser discutida seja os sujeito destas etnias, anuncia a posição epistêmica e inclusiva de um sujeito a margem da história, da sociedade e dos discursos cristalizados.

A partir disso, entendemos que o uso do léxico **índios** ao invés do léxico **indígenas** (d)enuncia a identidade do veículo de informação *Campo Grande News¸* pois, desta forma, recupera uma identidade quinhentista, impregnando a palavra e, no sentido que dela reverbera a história dessa população, vivenciada ao longo do processo de colonização territorial.

O sujeito, ao inserir comentários numa rede de informação e conexão, assume o seu dizer e, para tanto, talvez devesse, dentro das políticas jurídicas do país, passar por averiguação do caso, contudo, o sujeito, a **estudante**, recebe, tão somente, o substantivo estudante, cabendo, portanto, ao veículo de notícias respaldar qual a identidade desse outro deverá assumir na notícia. Ao assumir essa postura discursiva, o *site* deixa silenciado, em conjunto com o uso do léxico **índios**, a representatividade dos sujeitos que aqui se inscrevem por meio dessa notícia. De um lado, o índio da reserva e, lá, deve(ria) manter-se(?). Do outro, uma **estudante**, com efeitos para um sujeito que tem respaldo acadêmico para tal afirmação, um sujeito que, provavelmente deve possuir em sua bagagem intelectual conhecimento de causa para poder empreender tal afirmação.

No comentário em questão e retomado no título da segunda matéria, materializa-se o adjetivo **fedorentos,** cuja acepção no dicionário Priberam está associado a uma situação ou pessoa importunadora, ou seja, que causa incômodo, insuportável. O uso desse item lexical e, principalmente, sua retomada, deixa um rastro colonial, pois a população indígena assumiu uma postura de resistência em boa parte da campanha colonizadora. Com efeito, nos escritos, nos discursos e, consequentemente, nas identidades que lhe foram conferidas, está essa, cujo efeito de sentido reverbere um sujeito que incomoda, que causa desconforto. Não se trata do odor, mas da história que neles são inscritas identidades do outro.

Além disso, na frase seguinte “vira alvo de investigação”, logo após a primeira parte do enunciado, exuma-se então, formações discursivas de banalização do discurso, pois,

como se trata de um sujeito da margem, e, mais ainda, de um veículo de informação sem respaldo autorizado, a roupagem que dela se criou foi um espetáculo.

O Brasil vem vivenciando, mais ainda se tornando palpável nos discursos, a divisão entre sujeitos que, de um lado procuram discutir e problematizar acerca dos sujeitas das margens, ficando a mostra em sites de relacionamentos ao abordarem questões do feminino, homossexualidade, etnias e raças, classes sociais. De outro lado, emerge um discurso direitista, da moral e dos bons costumes, patriarcalista, higienizadora, com grande reforço de personalidades célebres da política e do em evidência nos meios de comunicação.

Esse discurso separatista, onde o outro é banalizado e suas imbricações que nela se pilham historicamente não são importantes para questões sociais e se deixam a mostra até esse momento do enunciado.

O uso de aspas em alguns contextos emanam um sentido de ironia, reforçando a analise até aqui, pois o **'linchamento virtual'** vivenciado pela autora do comentário, nesse caso e a partir desta leitura, uma leitura apenas, demonstra que o rechaço e a percepção de uma parcela da população nas implicações que um enunciado, como o materializado por ela, podem influenciar outros – ainda por cima em se tratando de uma **estudante** – não são alcançáveis e podem não surtir efeito, nem mesmo no que tange a crítica empreendida contra discursos que excluem os sujeitas das margens e das periferias, quanto mais o sujeito autor.

Na terceira matérias, sob o título de "**Após 'linchamento virtual'**, estudante que chamou índios de fedorentos **se retrata**" desaparece o item lexical **investigação** na qual a autora dos comentários se tornou alvo, materializado na matéria anterior.

Muitas empresas de marketing vem tomando uma postura retratista, ou seja, procurando "desdizer" o que foi dito, seja em qual linguagem tenha sido corporificada.

O site, silencia a investigação na qual a **estudante** deveria estar sendo alvo e apenas publica sua retratação em site de relacionamento Facebook. Essa postura epistêmica, mais uma vez, banaliza uma crítica que estava pronta para emergir, para ocupar o palanque principal da problematização do conflito identitário e étnico, próprio da fronteira do estado de Mato Grosso do Sul.

Possíveis (In)Conclusões

O discurso, por assim dizer, materializa as identidades dos sujeitos da (na) linguagem, sejam eles binaristas, indígenas, positivistas, de minorias. Dizem e se dizem de si e dizem do outro. Este trabalho procurou, ao longo destas páginas, problematizar os efeitos de sentidos reverberados em notícias veiculadas no site regional *Campo Grande News¸* estado de Mato Grosso do Sul, Brasil.

Refere-se a materialização da tácita colonialidade que, ainda hoje, engendram por meio dos discursos cristalizados, formas de se constituir sujeitos, sejam elas das/nas margens, sejam eles ocupantes de lugares privilegiados.

Ainda se faz presente nas formas de representação e materialização dos saberes e dos seres uma identidade com roupagem colonial/moderna, apesar disso, o cancioneiro entre as histórias locais, histórias da resistência e os projetos globais, projetos talvez do poder capitalista e homogeneizador, engendram outros discursos. Um se vale do outro, tanto o resistente se *mestiza* a identidade do outro para que possa ser ouvido, quando esse outro, se vale da produção cultural para se ressignificar.

Contudo, por ainda nos depararmos com afirmações de exclusão materializadas nas mídias, nas redes sociais e mesmo em outros discursos, em outros meios de veiculação do discurso, problematizar o seu aparecimento torna possível uma crítica outra, uma provável descolonização dos saberes, tendo em vista que, primeiramente são dos saberes e dos discursos que deles se manifesta as mudanças críticas nos sujeitos.

Referências bibliográficas:

Araújo, I. L. (2000). *Foucault e a crítica do Sujeito*. Curitiba: Ed. Da UFPR.

Authier-Revuz, J. (1998) *Palavras Incertas: as não-coincidências do dizer*. Campinas: Editora da Unicamp.

Bhabha, H. *O local da cultura*. (2007). Trad. Myrian Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis, Gláucia Renat Gonçales. Belo horizonte: Editora UFMS.

Cardoso, S. H (2005). B. *Discurso e Ensino*. 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica/FALE-UFMG.

Castells, M. (2013). A transformação do mundo na sociedade em rede. (pp. 161-178). In *Redes de indignação e esperança: movimento sociais na era da internet*. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar.

Charaudeau, P. (2010) Uma problemática comunicacional dos gêneros discursivos. In *Revista signos*, *43*(1), 77-90.

Coracini, M. J. R. F. (2007). *A celebração do outro: arquivo, memória e identidade*. Campinas: Mercado de Letras.

Foucault, M. (2010) *Os Anormais*. Trad. Eduardo Brandão. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

Foucault, M. (1988) *Método*. In *História da sexualidade I: vontade de saber* (pp. 88-97). Trad. Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro, Edições Graal.

Foucault, M. (1987) *A arqueologia do saber*. Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. 3 ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária.

Góis, M. L. De S. (2016). Discurso contemporâneo: Migrantes no Jornal O GLOBO. (pp. 241-270). In Guerra, V. Nascimento, & C., Souza, C. (Orgs). *Sociedades Contemporâneas: diversidade e transdisciplinaridade*. Campinas, SP: Pontes Editores.

Gregolin, M. R. (2006). *Foucault e Pêcheux na análise do discurso: diálogos & duelos.* 2 ed. São Carlos: Claraluz.

Hall, S. (2013). *Da Diáspora: Identidades e mediações culturais*. Trad. De Adelaine La Guardia Resende et al. 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Mignolo, W. (2003) *Histórias Locais/Projetos Globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento limiar*. Trad. De Solange Ribeiro de Oliveira. Belo Horizonte: Editora UFMS.

Quijano, A. (2005). Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. (pp. 227-278) In Lander, E. (Org). *Colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais*. Perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso.

Santos, B. De S. (2014) *Se Deus fosse um ativista dos Direitos Humanos*. 2 ed. São Paulo: Cortez.

Santos, P. S. N. (2008). *Fronteiras do Local: roteiro para uma leitura crítica do regional sul-mato-grossense*. Campo Grande: Editora UFMS.

Acesso ao site https://www.priberam.pt/dlpo/ em 31 de janeiro de 2017.

A CAMPANHA DA REFORMA DO ENSINO MÉDIO NO BRASIL: A VONTADE DE VERDADE E AS RELAÇÕES DE FORÇA NO DISCURSO POLÍTICO

Vanice Maria Oliveira Sargentini.

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), do Centro de Educação e Ciências Humanas e do Departamento de Letras. sargentini@uol.com.br. São Carlos - SP, Brasil.

Resumo:

A associação de notícias ditas falsas com a produção de propaganda política é frequente. Não se trata do fato de que essas propagandas difundam exatamente notícias falsas, mas são informações que não podem ser facilmente verificadas, ou que ainda não se sustentam completamente, ou ainda são discutíveis, exageradas, distorcidas ou contraditórias. Outro ponto importante envolvido na produção de notícias falsas são as redes sociais. Essas já existiam em outros formatos há muito tempo, eram redes de comunicação que se estabeleciam por bilhetes, por panfletos, por notícias boca-a-boca. Atualmente, as campanhas políticas valem-se da diversidade de meios de distribuição e de formas de credibilidade, dentre as redes de comunicação estão as propagandas televisivas, os vídeos e postagens de influenciadores digitais, ampliando assim as formas de ocorrências das notícias no mundo da pós-verdade. Objetivando problematizar as formas como são produzidas e circulam as diversas notícias ditas falsas e como elas servem ao discurso político, analisaremos a Campanha da Reforma do ensino médio, feita pelo Governo Federal no Brasil entre o final do ano de 2016 e início de 2017, composta por vídeos publicitários televisivos e vídeos postados em redes sociais em canais de influenciadores digitais. Recorreremos, então, ao conceito de vontade de verdade (Foucault, 1971), no qual se considera que a verdade é da ordem daquilo que um discurso efetivamente diz, exercendo pressão sobre outros discursos, vindo a separar-se deles por um sistema de exclusão. Nessa reflexão foucaultiana, a verdade repousa sobre o verdadeiro e o falso, estando sempre suscetível à desconstrução devido a relações de força.

Palavras-chave

Discurso político-midiático, Reforma do Ensino médio, Verdade.

Introdução

Na longa história da desinformação, a fabricação de fatos não é algo excepcional, em especial no campo do discurso político, a história está repleta de exemplos. Entretanto na atualidade, diante de um universo saturado de informações, emoções e desconfianças, amplia-se um murmúrio de vozes que avança sem provas, germinando em um terreno de inquietações e muito eco. Os rumores, que circulam sem mestre aparente, podem ser falsos ou verdadeiros, mas têm o potencial de semear um grão de dúvida que conduzirá a uma crise de credibilidade que atinge as instituições de forma geral, abalando assim a democracia. A proposta de intensificar a checagem dos fatos, conforme tem sido proposta por diversos veículos de comunicação, parece não ser suficiente, porque a factualidade tem menos influência para formar a opinião pública que o apelo às emoções e crenças pessoais. Recorreremos, então, ao conceito de vontade de verdade (Foucault, 1971), no qual se considera que a verdade é da ordem daquilo que um discurso efetivamente diz, exercendo pressão sobre outros discursos, vindo a separar-se deles por um sistema de exclusão. Nessa reflexão foucaultiana, a verdade repousa sobre o verdadeiro e o falso, estando sempre suscetível à desconstrução devido a relações de força.

Objetivando problematizar as formas como são produzidas e circulam as diversas notícias ditas falsas e como elas servem ao discurso político, analisaremos a Campanha da Reforma do ensino médio, feita pelo Governo Federal entre o final do ano de 2016 e início de 2017, composta por vídeos publicitários televisivos e vídeos postados em redes sociais em canais de influenciadores digitais.

1. O novo não está no que é dito, mas no acontecimento da sua volta: a pós-verdade em discussão

Eleita a palavra do ano de 2016, pelo Dicionário Oxford, a Pós-verdade foi um termo empregado pela redatora chefe, Katharine Viner, do Jornal Guardian para referir-se sobre a forma como exageros e mentiras circularam intensamente na Campanha do Brexit (formulação feita a partir da junção das palavras inglesas Britain e Exit), ocasião em que o Reino Unido discutia, levando à aprovação, sua saída da União Europeia. O termo pós-verdade veio qualificar como se retrata a verdade no mundo pós-moderno, tempo em que as mídias são amplamente questionadas em relação à divulgação dos fatos, gerando forte crise de credibilidade. Diante de tal desconfiança, a exemplo dos eleitores do Reino Unido no referendo de 23 de junho de 2016, as mídias acabaram por criar e sustentar suas próprias verdades sobre os fatos.

Procedimentos como fabricação de fatos, divulgação de notícias completamente ou parcialmente falsas, disseminação de meias verdades ou de informações comprometedoras sem confirmação, implantação de exageros ou distorções são formas diversas de propagação das notícias que nutrem a possibilidade de crer na verdade que se elege. Na era da pós-verdade, os fatos não são mais fundamentais para a sustentação da verdade, sendo que personalidades públicas anunciam, sem inibição, notícias falsas, extraindo benefícios de sua consequência.

As falsas notícias, entretanto, não são somente novidade. R. Darnton (2017) afirma que há, desde a Antiguidade, exemplos, como o caso do historiador bizantino Procópio de Cesareia (século IV), que reuniu sob o título de Anekdota, informações duvidosas, que desonravam a reputação do Imperador Justiniano e que ficaram guardadas até sua morte, vindo posteriormente a serem publicadas. Ou ainda, o episódio que deu nome ao gênero Pasquim, ocorrido em 1522, quando o italiano Pierre l'Arétin tenta manipular a eleição pontifical "compondo sonetos cruéis sobre todos os candidatos (à exceção do favorito dos Medicis, seus protetores) e os colando, para que todos vissem, sobre o busto da estátua antiga de um personagem batizado de Pasquino, próximo à Piazza Navona, em Roma" (Darnton, 2017, para. 2).

Outro elemento importante envolvido na produção de notícias falsas são as redes sociais. Essas também já existiam em outros formatos há muito tempo, eram redes de comunicação que se estabeleciam por bilhetes, por panfletos, por notícias boca-a-boca. R. Darnton (2014), em Poesia e Polícia, redes de comunicação na Paris do século XVIII, faz um cuidadoso estudo dos documentos do Caso dos catorze. A partir de um pedaço

de papel obtido por um espião da polícia desencadeou-se uma sequência de prisões. Eram poemas e melodias que faziam críticas ao Rei. Inicialmente supunha-se ser um único, depois se viu que havia pelo menos seis. O autor também não era um único, um contava para o outro que decorava e acrescentava algo e o recitava a outro que depois o escrevia e passava a outro. Enfim, algo que se assemelha a uma forte rede social no ano de 1749. O Rei Luís XV, vulnerável aos comentários contra ele (por demitir e exilar o conde de Maurepas e por suas relações amorosas com a Mme de Pompadour) vê instalar-se uma crise no reinado. Entretanto, não se pode afirmar que esse caso de 1749 seja um sintoma dos acontecimentos de 1789. Segundo Darnton "entre o Caso dos Catorze e a queda da Bastilha, sobrevieram tantos acontecimentos, influências, causas, contingências e conjunturas que é inútil procurar uma conexão" (Darnton, 2014, p. 144)

Por um lado há a continuidade quando falamos em redes de comunicação, mas há descontinuidade se quisermos considerar esse fato como desencadeador da queda da bastilha. Fizemos, enfim, referência a esse caso, por duas razões: i) a importância de se estudar o acontecimento, sem buscar nele uma relação impositiva de causa e consequência e nesse aspecto consideramos a contribuição de Foucault aos estudos do discurso e ii) a avaliação de que há muito tempo as redes de comunicação agitam o discurso político.

No Brasil do século XXI, as notícias falsas circulam com intensidade e os portais de notícias adiantam-se em oferecer aos leitores uma verdade pautada na apuração dos fatos. O portal G1 (da empresa Globo) criou a sessão "É ou não é?" Banco de boatos [258]. Frequentemente atualizada, a página propõe-se a checar as mensagens que viralizam nas redes, a fim de responder se as informações procedem ou se são somente um boato. A Revista Piauí, também preocupada com a checagem das notícias, criou a Lupa – "A primeira agência de fact-checking do Brasil" - dedicada a "checar, de forma sistemática e contínua, o grau de veracidade das informações que circulam pelo país"[259] , pretendendo com isso contribuir para aprimorar o debate público. Para citar mais um grupo preocupado com a apuração dos fatos, fazemos referência à Pública - Agência de Reportagem e Jornalismo Investigativo, que colocou em funcionamento o

[258] http://especiais.g1.globo.com/e-ou-nao-e/2017/banco-de-boatos/

[259] http://piaui.folha.uol.com.br/lupa/

projeto de checagem denominado Truco, no qual são verificadas "falas de políticos e personalidades e informações em circulação na rede para saber se são verdadeiras, sem contexto, contraditórias, discutíveis, exageradas, distorcidas, impossíveis de provar ou falsas." Segundo a agência "o objetivo é aprimorar o discurso público e a democracia, tornando as autoridades mais responsáveis por suas declarações".[260]

A associação de notícias ditas falsas com a produção de propaganda política é frequente. Não se trata do fato de que essas propagandas difundam exatamente notícias falsas, mas são informações que não podem ser facilmente verificadas, ou são afirmações que ainda não se sustentam completamente, ou ainda são discutíveis, verdadeiras em parte ou ainda não podem ser checadas.

2. A campanha da Reforma do Ensino médio no Brasil: uma análise

Objetivando problematizar as formas como são produzidas e circulam as diversas notícias ditas falsas, bem com suas vontades de verdade e como elas servem ao discurso político, analisaremos a Campanha da Reforma do ensino médio, feita pelo Governo Federal entre o final do ano de 2016 e início de 2017, composta por vídeos publicitários televisivos e vídeos postados em redes sociais em canais de influenciadores digitais.

A Ementa que tramitou no Congresso foi a seguinte:

> EMENTA: Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de

[260] https://apublica.org/truco/

20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

EXPLICAÇÃO DA EMENTA: Promove alterações na estrutura do ensino médio, última etapa da educação básica, por meio da criação da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Amplia a carga horária mínima anual do ensino médio, progressivamente, para 1.400 horas. Determina que o ensino de língua portuguesa e matemática será obrigatório nos três anos do ensino médio. Restringe a obrigatoriedade do ensino da arte e da educação física à educação infantil e ao ensino fundamental, tornando as facultativas no ensino médio. Torna obrigatório o ensino da língua inglesa a partir do sexto ano do ensino fundamental e nos currículos do ensino médio, facultando neste, o oferecimento de outros idiomas, preferencialmente o espanhol. Permite que conteúdos cursados no ensino médio sejam aproveitados no ensino superior. O currículo do ensino médio será composto pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC e por itinerários formativos específicos definidos em cada sistema de ensino e com ênfase nas áreas de linguagens, matemática, ciências da natureza, ciências humanas e formação técnica e profissional. Dá autonomia aos sistemas de ensino para definir a organização das áreas de conhecimento, as competências, habilidades e expectativas de aprendizagem definidas na BNCC. (Congresso Nacional, 2017)

Assim que divulgada, a proposta de Medida Provisória (MP) causou grande alarde na sociedade que se perguntava: Nós pedimos isso? Isso é relevante? Isso é realmente urgente? Questionou-se a respeito da razão de implementação de tempo integral naquele momento. Algo que não pareceu à sociedade imediatamente coerente, já que simultaneamente estava em tramitação no Congresso a PEC 241, que aprovou a manutenção do teto dos gastos por 20 anos.

Depois de ter sido anunciada pela M. Temer, em setembro de 2016, a Medida Provisória que instituiu a Reforma do Ensino Médio foi aprovada pela Câmara no final do ano e posteriormente pelo Senado, por 43 votos a 13. A Medida Provisória que institui a Reforma do Ensino Médio foi sancionada pelo presidente em 16 de fevereiro de 2017.

Na seleção dos enunciados que vieram a compor nosso corpus de análise, recorremos a vídeos publicitários televisivos e vídeos postados em redes sociais em canais de 'youtubers' influenciadores digitais.

A campanha foi alvo de questionamentos, tanto pela pouca credibilidade das informações, quanto pelo alto custo discriminado. Segundo matéria da Folha de São Paulo foram os seguintes os custos da campanha:

> A produção da campanha custou exatamente R$ 1.876.335,28. Foram R$ 378.746,37 para a produção de dois vídeos de 60 segundos cada um; R$ 974.603,46 para a veiculação de peças publicitárias em jornais e; R$ 522.985,45 para a publicação dessas peças em revistas. Segundo o MEC, a divulgação dos vídeos em rede de TV foi gratuita graças a um convênio mantido entre o ministério e a Abert (Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão, 2016, n.d.).

Os dois vídeos exibidos em TV eram interpretados por atores jovens, que revelavam confiança e alegria com a proposta do 'Novo Ensino Médio', expressão que por um

efeito de deslizamento lexical substituiu a ‘Reforma do Ensino Médio’. No vídeo, os jovens sentados em um teatro são, um a cada vez, destacados por um foco de luz, momento em que se erguem e enunciam como avaliam a proposta do Ensino Médio:

Figura 1

Figura2

Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=RuF0GYgmrJQ

(Voz masculina de um narrador adulto):

-Novo ensino. Quem conhece, aprova!

(Voz de alguns jovens):

-Eu quero fazer jornalismo.

-Eu quero ser professora. É o que eu amo!

-E eu, designer de games.

-Eu quero um curso técnico para já poder trabalhar.

(Narrador):

Com o Novo Ensino Médio, você tem mais liberdade para escolher o que estudar de acordo com a sua vocação. É a liberdade que você queria para decidir o seu futuro.

(Jovem):

-Quem conhece o Novo Ensino Médio, aprova!

(Narrador):

Acesse o site e saiba mais.

(Texto na tela):

Já é assim com 72% dos brasileiros. Fonte: Pesquisa Ibope, nov/2016.[261]

Nesse vídeo, a publicidade responde a uma ordem midiática (Navarro, 2010). Os atores jovens têm a voz autorizada por um processo de identificação. Pretende-se conquistar a adesão por meio do dizer ser enunciado por seus iguais. Os jovens que enunciam são rapazes e moças, brancos e negros, iguais a tantos outros que o cercam em um amplo espaço. Apenas a luz que os faz emergir da massa é que, ao focalizar alguns, abre-lhes espaço para a manifestação. Enunciam em discurso direto, assim como o narrador também se dirige diretamente ao telespectador: "Agora é você quem decide o seu futuro". As expressões individualizadas e repetidas do desejo são formuladas na expressão – "Eu quero X" – e sustentam o argumento de liberdade, conforme expresso na sequência pelo narrador: "É a liberdade que você queria para decidir o seu futuro!" A força argumentativa da publicidade centra-se, sobretudo, na repetição de expressões lexicais, que expondo a individualidade, faz parecer atender a todos. Um processo de totalização, conforme discutido por Foucault (1995), denominado poder pastoral, que, em sua analogia, permite-nos ver o poder sobre os corpos (disciplina), e sobre as populações (o biopoder). Nesta forma de poder, a individualização e a totalização são efeitos inevitáveis.

A campanha estendeu-se posteriormente a outros vídeos, como podemos ver a seguir a título de exemplificação.

Figura 3

[261] Transcrição nossa.

Para mudar o ambiente de conflito em torno da MP do ensino médio, o governo federal encomendou uma campanha publicitária veiculada em rádio, televisão, internet, jornais e revistas. A campanha é composta por dois vídeos de 60 segundos e peças publicadas em jornais e revistas.

Disponível em: https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/11/24/em-meio-a-ocupacoes-mec-gasta-r-18-mi-em-campanha-por-mp-do-ensino-medio.htm

Figura 4

Em um dos vídeos, um aluno sai de sua carteira para falar aos colegas sobre os supostos benefícios da mudança no ensino médio e sobre como as medidas propostas pelo governo foram inspiradas em políticas adotadas por outros países.

Em outro, uma professora começa o vídeo enfatizando os resultados negativos da educação brasileira para depois afirmar que a mudança no ensino médio é uma medida a ser tomada "pra ontem".

(Disponível em: https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/11/24/em-meio-a-ocupacoes-mec-gasta-r-18-mi-em-campanha-por-mp-do-ensino-medio.htm)

Além desses vídeos, houve ainda vídeos postados por influenciadores digitais, que suscitaram muitas polêmicas em torno do fato de supostamente não terem sido publicizados como vídeos patrocinados. Sobre isso foram feitas algumas matérias. A Folha de São Paulo cita canais de 'youtubers' como o canal do Pyong Lee e o canal 'Você Sabia?' de Lukas Marques e Daniel Molo. Esses dois canais, dentre outros quatro (Rafael Moreira, Malena, T3ddy e Rato Borrachudo) [262] são acusados de reforçar posicionamentos defendidos pelo MEC. Os termos empregados para explicar a Reforma são os mesmo utilizados pela equipe do Ministério da Educação.

[262] http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2017/02/1859532-governo-paga-youtubers-para-fazer-elogios-as-mudancas-do-ensino-medio.shtml

Os influenciadores digitais representam uma nova forma de se fazer campanha publicitária. Com um canal na internet e um grande número de seguidores, os youtubers contratados para a campanha explicam as mudanças propostas para o Novo Ensino Médio. Não debatem a Medida Provisória da Reforma do Ensino Médio, apenas fazem elogios à nova proposta, reafirmam a urgência da mudança e engrandecem a liberdade de escolha supostamente ofertada. Como são influenciadores, a construção discursiva é centrada na opinião do enunciador seguida do seu aconselhamento.

As notícias e os comentários das mídias de massa, como TVs de canais abertos em seus telejornais, também reproduzem um mesmo discurso sobre a Reforma do Ensino Médio. No texto que analisamos, observamos que não houve espaço para problematizações e nem mesmo para dar voz aos vários segmentos que são afetados pela Reforma. Vejamos, a seguir, o texto disponibilizado no canal on-line do telejornal Bom dia Brasil.

Figura 5

Edição do dia 09/02/2017
09/02/2017 08h31 - Atualizado em 09/02/2017 09h36

MP da reforma do ensino médio é aprovada no Senado

Texto dá mais flexibilidade para currículo e aumenta oferta de ensino. Medida Provisória segue para sanção do presidente Michel Temer.

FACEBOOK

O plenário do **Senado** aprovou, na quarta-feira (8), a Medida Provisória da reforma do ensino médio. O texto dá mais flexibilidade para o currículo de cada aluno e aumenta a oferta de ensino em tempo integral.

O texto prevê a ampliação progressiva na carga horária: de 800 para 1.400 horas e estabelece o mínimo de 5 anos para que todo o ensino médio tenha 1.000 horas anuais.

Português e matemática são obrigatórios nos três anos de ensino médio. O inglês é obrigatório a partir do 6º ano do ensino fundamental. Outras línguas poderão ser oferecidas, de preferência o espanhol.

A medida também prevê que são obrigatórios os estudos de filosofia e sociologia, e práticas de educação física e arte. A Medida Provisória segue para sanção do presidente **Michel Temer**.

Recorte de imagem de matéria jornalítica sobre a Reforma do Ensino Médio. Disponível em: http://g1.globo.com/bom-dia-brasil/noticia/2017/02/mp-da-reforma-do-ensino-medio-e-aprovada-no-senado.html

O texto junto à figura 5 foi lido pelo jornalista âncora do telejornal Bom Dia Brasil, da TV Globo. As informações ofertadas aos telespectadores estão muito próximas do texto da Ementa produzida pelo MEC, seja do ponto de vista do emprego do léxico, seja da perspectiva da construção discursiva. Embora no momento dessa informação já terem sido feitas várias discussões sobre a proposta da Reforma, não há na matéria nenhum distanciamento entre os enunciados produzidos pelo Ministério da Educaçaõ e os enunciados que divulgam o resultado da aprovação da Reforma.

Em voz uníssona, documento do MEC, Campanha publicitária e texto do telejornal reafirmam, sem problematizações, que os alunos terão mais flexibilidade no currículo.

3. A construção da verdade por meio de campanhas midiáticas

Considerando o material analisado, observamos que são várias as formas de ocorrência da falsidade das notícias na campanha, sustentadas por diferentes efeitos de sentido (Pêcheux, 1997). Arrolamos as seguintes:

a) Falsidade da Informação: um dos temas centrais da campanha foi ressaltar a liberdade de escolher. Entretanto essa liberdade sofre contingenciamentos, uma vez que a escolha refere-se a algumas áreas ou à opção pelo ensino técnico-profissionalizante. Produz-se o efeito de sentido de liberdade, do aluno sentir que tem a possibilidade de fazer uma sua escolha, quando o que se tem é a imposição de uma escolha dentre algumas possíveis. Entretanto, isso não é problematizado. A obrigatoriedade de escolher uma área e ter que desistir das outras é apresentada como uma oferta de diversidade e de melhor aproveitamento do tempo.

b) Falsidade produzida pela noção de unidade nos termos LIBERDADE e VOCAÇÃO. Quando esse aluno afirma, nos vídeos publicitários, que passa a ter "Tudo de acordo com os meus sonhos", ou ainda que o que se propõe é uma "Reforma com o que a gente quer mesmo", constrói-se discursivamente um efeito de unidade, inquebrantável. É por esse efeito de unidade – que sustenta o discurso de que as ações propostas vêm a atender de forma unânime aos desejos dos estudantes, - que se compreendem os termos Liberdade e Vocação como uma unidade de sentido não questionável. O que é ter liberdade? O que é Vocação? Foucault (1996), em A ordem do Discurso, explica que é preciso suspender a soberania do significante, é necessário questionar essas unidades, compreendendo que quando se emprega um termo, ele não diz por sua evidência. O argumento que se baseia no poder pastoral (Foucault, 1995) de atender a todos e também atender a cada um na sua individualidade é sustentado pelo efeito de unidade dado pelas palavras Vocação e Liberdade.

c) Falsidade no Gênero (Bakhtin, 1992): a suposta espontaneidade da pauta dos influenciadores digitais expõe um descompasso com notícias patrocinadas. O gênero que se instala com os youtubers desestabiliza-se quanto aos efeitos de veridicção, quando os enunciadores são flagrados na reprodução da fala patrocinada por um

outro, no caso o Governo Federal, contratante da matéria, e não a opinião, supostamente, do próprio influenciador digital.

d) Falsidade na evidência dos fatos: Em alguns enunciados como: "Quem conhece, aprova!" ou "Venha discutir no site do MEC", ou ainda "Com o ensino técnico, você sai pronto para o trabalho" observa-se um efeito de evidência dos fatos que não se sustenta. Nem todos que conhecem aprovam, não há possibilidade de discussão no site do MEC, que é preparado para apenas oferecer informações e também é pouco provável que se garanta uma formação técnica que disponibilize sem restrições alguém para o trabalho. Além disso, esses enunciados têm algo em comum, eles foram proferidos em situação de finalização do vídeo onde circularam. O efeito de evidência é somado ao efeito de fechamento e de conclusão.

A vontade de verdade (Foucault, 1971) assenta-se na repetição e intensidade da campanha. A diversidade de formas e de gêneros garante o afastamento da percepção do excesso e da insistência da informação. Os sujeitos enunciadores expressam o discurso (como uma opinião pessoal espontânea) enunciando do lugar do jovem que faz adesão às medidas previstas na Medida Provisória. Há nisso uma estratégia que simula o dizer verdadeiro, entretanto, o gênero 'peça publicitária' produz um grau de distanciamento entre o enunciador e enunciatário. Essa distância reduz-se com a estratégia de contratação de 'influenciadores digitais' para atuar na campanha de forma a não explicitar que se trata de uma ação patrocinada. A professora, que é o foco central de uma das peças publicitárias, também fala ao aluno do lugar historicamente e supostamente inquestionável da verdade. Com didática e assentimento de seus alunos, explica que eles passarão a ter 'liberdade de escolha'. Aliás, essas são as duas palavras centrais em todas as peças e vídeos.

-Eu tenho liberdade

-Eu tenho liberdade de escolha

-Eu tenho liberdade de escolher entre 4 áreas ou estudar no ensino técnico

Liberdade de escolha é o que nas audiências públicas não resiste como verdade. A consultora legislativa na área de Educação na Câmara, Marisa Abreu, na segunda audiência pública informa que o Ensino Médio atende 8,07 milhões de jovens e, considerando os repasses financeiros previstos, o número de alunos a serem atendidos em período integral será de 257 mil alunos (cerca de 3% do total, ainda segundo ela das 19.513 escolas de Ensino médio, no máximo 572 serão atendidas). Quanto ao outro ponto de escolha – a flexibilização – a oferta de itinerários formativos também não resiste, porque não há como flexibilizar sem aumentar a desigualdade, nem todos itinerários serão oferecidos em todas as escolas. Nessa checagem, as informações tornam-se discutíveis, é a vontade de verdade que na luta de relações de força angariam adeptos como a própria mídia de massa, que reproduz igualmente na lousa branca o que deve ser tomado como verdade, reafirmando didaticamente (e aí está a lousa desencadeadora desse poder de verdade) que a Reforma do Ensino Médio amplia a carga horária (de todos!). Essa notícia não é falsa, mas continua a reproduzir o que se silencia em toda a campanha, além do tom e termos eufóricos que acompanham a notícia.

Considerações Finais

As formas de ocorrência das ditas notícias falsas são várias. A notícia pode ser completamente inventada, não tendo nenhum grau de checagem com a realidade ou pode revelar diferentes formas de contradição, enviesamento, distorção em relação aos fatos a que se refere. Nesse material analisado, consideramos a complexidade dessas formas de ocorrência. Como se trata de uma campanha, diversos são os gêneros envolvidos como peças publicitárias e vídeos de influenciadores digitais.

Afirmações falsas de liberdade de escolha, silenciamento dos conflitos e limitações, falsidade dos influenciadores digitais, alunos atores e professora atriz, telejornais com apresentadores que reproduzem sem questionar são todos elementos que sustentam uma vontade de verdade (Foucault, 1971) distribuída na mídia intensamente e por meio de diferentes gêneros. A suposta verdade sempre na lousa, respondendo a uma

estratégia que reafirma que o poder da escrita continua a funcionar como fonte de verdade! A figura 6 a seguir, extraída de uma campanha publicitária sobre o Novo Ensino Médio mostra-nos como a lousa foi até mesmo ocupar o espaço público da rua.

Figura 6

Recorte de imagem de vídeo da campanha publicitária sobre o Novo Ensino Médio. Disponível em**:** https://www.youtube.com/watch?v=iIszj0WWqfA

Referências bibliográficas:

Associação Brasileira de Emissoras de Rádio e Televisão (2016). Disponível em: https://educacao.uol.com.br/noticias/2016/11/24/em-meio-a-ocupacoes-mec-gasta-r-18-mi-em-campanha-por-mp-do-ensino-medio.htm

Congressso Nacional – Senado (2017). Disponível em: (https://www.congressonacional.leg.br/materias/medidas-provisorias/-

/mpv/126992)

Bakhtin, M. (1992 [2000]) Os gêneros do discurso. In M. Bakhtin. *Estética da Criação Verbal*. Tradução feita a partir do francês por Maria Ermantina Galvão. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

Darnton, R. (2014) *Poesia e Polícia. Redes de Comunicação na Paris do Século XVIII*. Trad. Rubens Figueiredo. São Paulo: Companhia das Letras.

Darnton, R. (2017) *A verdadeira história da notícias falsas*. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/04/28/cultura/1493389536_863123.html. Acesso em 10/10/2017.

Foucault, M. (1971 [1996]) *A ordem do Discurso*. Rio de Janeiro: Edições Loyola.

Foucault, M. (1995). O Sujeito e o Poder. In P. Rabinow & H. Dreyfus. *Michel Foucault: uma Trajetória Filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica* (pp. 229-249). Trad. de Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Navarro, P. (2010). Uma definição da ordem discursiva midiática. In N. Milanez & N. A. Gaspar. *A (des)ordem do discurso*. São Paulo: Ed. Contexto.

Pêcheux, M. (1997) *Semântica e Discurso - Uma Crítica à Afirmação do Óbvio*. Tradução Eni Pulcinelli Orlandi [et al.]. 3ª ed. Campinas: EDUNICAMP.

VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA A CRIANÇA: ATUAÇÃO DOS PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL FRENTE A ESTA PROBLEMÁTICA.

Welton Rodrigues de SOUZA

UEMS – Unidade Universitária de Paranaíba, do Programa de Pós-Graduação em Educação. weltonprofessor10@gmail.com . Três Lagoas, MS, Brasil.

Maria José de Jesus Alves CORDEIRO

UEMS – Unidade Universitária de Paranaíba, do Programa de Pós-Graduação em Educação. profamaju@gmail.com . Dourados, MS, Brasil.

Resumo:

A violência doméstica contra criança é um tema de grande relevância na contemporaneidade e todos os profissionais que trabalham com este público, dentre estes, professores/as, tem um papel importante na realização de denúncias aos órgãos competentes. Esta pesquisa visa contribuir com a formação continuada de professores/as que atuam no Ensino Fundamental da rede pública municipal de ensino de Três Lagoas-MS, no campo da atenção aos indícios da violência e às medidas de proteção contra a criança. Para tanto, a pesquisa se configura dentro da abordagem qualitativa, do tipo estudo de caso etnográfico. Será usada como instrumento para coleta de dados a entrevista semiestruturada e como público-alvo uma amostra de no máximo 20% dos/das professores/as que atuam no Ensino Fundamental – Anos iniciais - 1º ao 5º ano, em duas escolas da rede municipal de ensino de Três Lagoas-MS. A escolha dos sujeitos de pesquisa justifica-se pelo fato destes estarem envolvidos com a realidade das crianças que mais sofrem com a violência doméstica. Os dados coletados serão analisados via análise do conteúdo, com base nos estudos de Michael Foucault, Maria Amélia Azevedo, Sarita Amaro, entre outros. Acredita-se que os resultados da pesquisa poderão colaborar nas políticas públicas locais de combate a violência e de maneira significativa com a formação continuada de professores/as, incluindo o papel de mediador nas mais diversas situações, dentre as quais, a constatação de casos de violência contra crianças na turma sob sua responsabilidade.

Palavras-chave

Violência intrafamiliar; infância; Formação docente; Direitos da criança; Educação;

Introdução

Alguns autores colaboraram de maneira significativa com a abordagem do tema violência doméstica, como Guerra (1985), Mendes (1994), entre outros. Nos últimos anos vários estudos foram realizados na área da violência doméstica, apontando a necessidade de se refletir sobre esse assunto, a fim de garantir que os direitos da criança não sejam violados.

É alarmante saber que atos de violência doméstica são práticas rotineiras em muitas famílias e, sendo a escola a segunda instituição em que a criança permanece uma boa parte de sua vida, é de suma importância realizar um estudo para averiguar como está sendo a atuação dos professores/as dos anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º), em duas Escolas Municipais de Três Lagoas-MS, frente aos casos detectados na escola e na sala de aula, de acordo com dados da SDH (Secretaria de Direitos Humanos), cerca de 70% dos casos de violência contra crianças e adolescentes no Brasil acontece em residências, onde crianças são vitimadas e na maioria das vezes não possuem vozes para denunciar a violência sofrida, porque são silenciadas, principalmente pelo medo e ameaças sofridas. Dessa forma, saber identificar e agir diante dos casos suspeitos ou comprovados de violência doméstica é de grande relevância para que as crianças que geralmente confiam em seus professores/as, tenham a garantia da proteção de seus direitos.

Diante desse dado é preciso nos perguntar se no período de formação inicial os/as professores/as receberam orientações sobre como agir frente a situações de violência doméstica contra crianças. Ademais, caso não tenham recebido essas informações durante a graduação, faz-se necessário investigar se existe em Três Lagoas-MS, formação continuada sobre o assunto, oferecida pela escola ou pela rede municipal de educação e como a escola tem lidado com estas situações (suas dificuldades e política de prevenção).

O estudo dessa temática propiciará fazer apontamentos sobre algumas maneiras dos/as professores/as, identificarem e encaminharem os casos suspeitos de violência física e negligência familiar para os órgãos competentes. Este tema despertou-me a necessidade de numa pesquisa de mestrado, investigar se professores/as do ensino

fundamental se encontram preparados para perceber e notificar casos de violência contra a criança, haja vista que se esta prática for realizada corretamente, traz importantes elementos para as autoridades competentes atuarem no combate ao problema.

Esta pesquisa pretende oferecer informações e orientações que professores/as possam utilizar para garantir que as crianças tenham proteção, e ainda seus direitos preservados, pois o ato de denunciar pode salvar uma vida. Diante disso, cabe-nos fazer algumas reflexões: Será que os profissionais de educação básica do 1º ao 5º anos, estão preparados para agir diante dos casos de violência doméstica sofridas por seus alunos/as? Com os resultados espera-se responder a estas indagações e contribuir com a prática dos profissionais de educação, ajudando-os a serem colaboradores na garantia dos direitos da criança, haja vista que além de ser uma atitude cidadã, é dever da escola preservar e fazer valer esses direitos. Espera-se ainda tecer observações relacionadas à formação docente para o enfrentamento desta violação de direitos.

A Violência Intrafamiliar Infantil

A violência é uma das questões sociais que mais causam preocupação e é abordada como um problema de saúde pública em todo o mundo. Especificamente, a Violência Intrafamiliar é aquela que se refere a todas as formas de abuso que acontecem entre os membros de uma família, caracteriza as diferenças de poder entre estes, e podem envolver a relação de abuso que incluem condutas de uma das partes em prejudicar o outro (Seldes, Ziperovich, Viota & Leiva, 2008).

Dentre os tipos de Violência Intrafamiliar, a Violência Intrafamiliar Infantil é definida como aquela que acontece dentro da família, no lar onde a criança convive cometida por algum parente ou pessoas que tenham função parental, ainda que sem laço de consanguinidade, e pode ser caracterizada de formas diferentes como: física, psicológica, sexual e negligência. Geralmente é mantida por meio das relações de

subordinação e dominação, é um dos principais motivos para as crianças fugirem de casa e do convívio familiar (Williams, 2004). O problema da Violência Intrafamiliar Infantil não ocorre de forma fragmentada, e sim de forma dinâmica. No entanto, é importante que se faça uma definição adequada e didática para que este seja compreendido e tenha implicações práticas para a prevenção e o manejo. Os principais tipos de maus tratos passíveis de notificação serão descritos a seguir (Pires & Miyazaki, 2005).

A **Negligência** é a omissão de responsabilidade e de cuidados básicos de atendimento às necessidades físicas e emocionais prioritárias e de proteção à criança frente a situações graves que podem ser evitadas. Uma forma de negligência considerada grave é o abandono, que por sua vez evidencia a ausência de um vínculo adequado dos responsáveis para com a mesma. Para Gomide (2004) pais negligentes agem como espectadores e não como participantes ativos da educação dos filhos/as. Assim, esse tipo de violência é considerada a forma mais frequente de maus tratos e inclui a negligência física, emocional e educacional. A Negligência Física abrange a maioria dos casos de maus tratos e caracterizam problemas como: ausência de cuidados médicos pelo não reconhecimento ou admissão por parte dos pais ou responsáveis, abandono ou expulsão da criança de casa por rejeição, ausência de alimentação, cuidados de higiene, roupas, proteção a alterações climáticas, imprudência ou desobediência às regras de trânsito, falta de medidas preventivas para evitar intoxicação exógena, supervisão inadequada (como deixar a criança sozinha e sem cuidados por longos períodos). A Negligência Emocional inclui ações como falta de suporte emocional, afetivo e de atenção, exposição crônica à violência doméstica, permissão para o uso de drogas e álcool (sem intervenção), permissão e encorajamento de atos delinquentes, recusa ou não procura por tratamento psicológico quando recomendado. A Negligência Educacional compreende; permissão para faltar às aulas, não realização da matrícula em idade escolar e recusa para matricular a criança em escola especial quando necessário (Pires & Miyazaki, 2005).

A **Violência Física** pode ser praticada por parte dos pais, responsáveis, cuidadores, familiares ou pessoas próximas, assim como os outros tipos de Violência Intrafamiliar Infantil. Neste caso, a força física é usada de forma intencional, isto é, não acontece de forma acidental e tem como objetivo ferir e lesar a vítima. Na maioria das vezes este

tipo de violência deixa marcas no corpo, o que possibilita seu diagnóstico. As marcas indicativas do abuso incluem hematomas, escoriações, lacerações, contusões e queimaduras. O grau de violência física pode variar consideravelmente e as agressões mais frequentes incluem tapas, beliscões, chineladas, chutes, cintadas, murros, queimaduras com brasa de cigarro, água quente e ferro elétrico, intoxicação com psicofármacos, sufocação, mutilação, espancamentos e agressões que conduzem à morte. A Síndrome do Bebê Sacudido (Shaken Baby Syndrome) é destacada como subtipo da violência física. Este termo é utilizado para denominar uma agressão frequentemente praticada e que não deixa marcas. Envolve sacudir ou chacoalhar fortemente a criança, principalmente no sentido ântero-posterior, podendo provocar graves lesões cerebrais, hemorragias oculares, causar atraso no desenvolvimento psicomotor e morte (Pires & Miyazaki, 2005).

A **Violência Sexual** pode ser definida como uma situação em que a criança é usada para satisfação sexual hetero ou homossexual, com base em uma relação de poder, utilizando força física, cujo agressor esteja em estágio de desenvolvimento psicossexual mais adiantado do que a criança, sendo que este pode usar de influência psicológica, uso de armas ou drogas como formas de coerção (Pires & Miyazaki, 2005). Pode ser caracterizado de duas maneiras: sem contato físico (telefonemas obscenos, exibicionismo e voyeurismo) e com contato físico (atos físico-genitais, estupro, sadismo, pornografia e prostituição infantil) (Brino, 2006). A violência sexual pode incluir desde carícias não consentidas, manipulação de genitália, mama ou ânus, olhar perturbador e insistente, cantadas obscenas, relações sexuais com menores de 14 anos – mesmo com consentimento (essa prática é considerada violência presumida porque até essa idade , entende-se que o jovem não tem maturidade para a tomada de decisões dessa natureza) (Arruda, Zamora & Barker, 2003).

A **Violência Psicológica** é considerada toda ação ou omissão que causa ou visa a causar dano à autoestima, à identidade ou ao desenvolvimento da pessoa. Inclui ameaças, humilhações, agressões, chantagens, discriminação e exploração. É a prática mais difícil de ser identificada, embora ocorra com bastante frequência. Pode levar a criança a se sentir desvalorizada, ansiosa e a adoecer com facilidade. Em situações mais graves pode até levar ao suicídio (Arruda, et al., 2003).

É preciso dedicar atenção e agir perante essa questão da violência doméstica, pois o que está em jogo nesse momento é a proteção da infância. Segundo Guerra (1985, p. 90) "a violência contra a criança é uma realidade sempre presente", por isso é necessário que a sociedade como um todo, discuta e conheça o problema e a partir disso se mobilize em torno de políticas públicas que ajudem na superação desse quadro.

Segundo Guerra (1985) a violência traz implícita a noção de controle, por meio do qual uma pessoa se submete a outra. Isso ocorre de várias formas, tanto pelo uso da força física ou por meio de constrangimento psicológico, objetivando demonstração de poder.

A violência é um fenômeno que perpassa por toda a sociedade, pois onde há relações humanas, há relações de poder e, consequentemente, violência. Mendez (1994, p. 85) relata que "[...] a violência se manifesta, cresce, legitima-se e consolida-se, através das relações sociais".

Isso significa que a questão da violência tem se tornado comum nas relações sociais, apresentando grande crescimento devido ao controle, registro e disseminação dos órgãos de proteção a grupos vulneráveis. Apesar dos esforços do Estado e da sociedade na superação das mais diversas manifestações da violência, ela tem se capilarizado pelos mais diversos contextos.

Faleiros (1998) nos revela que o fenômeno da violência não é uma prática isolada, realizada pelo descontrole, pela doença, mas é desencadeada pelas relações que envolvem a cultura, a imaginação, as regras, e também o processo civilizatório de um povo.

Segundo Michaud (1989), a violência acontece quando, numa situação de interação, um ou vários atores agem de maneira direta ou indireta, maciça ou esparsa, causando danos a uma ou várias pessoas em graus variáveis, seja em sua integridade física, seja em sua integridade moral.

Entre as manifestações ou modalidades de violência encontramos a violência doméstica, caracterizada como:

> [...] Todo ato ou omissão praticado por pais, parentes ou responsáveis contra crianças e/ou adolescentes que – sendo capaz de causar dano físico, sexual e/ou psicológico à vítima – implica, de um lado, uma transgressão do poder/dever de proteção do adulto e, de outro, uma coisificação da infância, isto é, uma negação do direito que as crianças e adolescentes têm de ser tratados como sujeitos e pessoas em condição peculiar de desenvolvimento. (Guerra 1998, p. 32-33).

A violência doméstica também é entendida como confrontação física entre os membros da família, na qual as vítimas são encaradas como mais fracas e geralmente inocentes e onde está presente uma perspectiva de análise cósmica ou moral (Guerra, 1985). Esse tipo de violência tem prejudicado a cada dia o pleno desenvolvimento da criança, além de transgredir seus direitos fundamentais.

Este é um fenômeno muitas vezes camuflado e envolvido pelo silenciamento da própria família, que impõe barreiras ou dificuldades à detecção, registro, notificação, e tratamento.

Korczack e Dallari (1986) afirmam que a criança vem sendo tratada de maneira indulgente, ríspida e brutal, ou seja, a criança vem sendo tratada com total desrespeito, ao que acrescentaríamos frequentemente violentada. É pertinente lembrar o artigo 229 da Constituição Federal (Brasil, 2004) estabelece que os pais tem o dever de assistir, criar e educar filhos/as. Entretanto, sabemos que os pais, embora devam dar assistência aos filhos/as, são os primeiros a violar seus direitos, sendo “as surras”, um dos instrumentos usados como meio disciplinar. Isso é uma realidade presente, pois:

> Sabe-se hoje que a criança pode ser maltratada em diferentes instituições e lugares públicos ou privados, mas é dentro de casa, em cenário familiar, que os maus-tratos são mais frequentes e perigosos [...] A realidade da família como

> lugar privilegiado de violência, no passado como no presente, é uma constatação que reencontramos em toda a literatura disponível. Nos dias de hoje essa conclusão é de algum modo, paradoxal: a família moderna define-se, sobretudo, como um lugar privado de afeição e de companheirismo entre os seus membros. (Costa, 2008, p. 45).

Alguns artigos do Estatuto da Criança e do Adolescente-ECA (2005) alertam às instituições educacionais sobre a necessidade de notificar as situações de maus-tratos tendo crianças e adolescentes como vítimas e, isso pode ser confirmado em seu art. 245 que diz:

> Deixar o médico, professor ou responsável por estabelecimento de atenção à saúde e de ensino fundamental, pré-escola ou creche, de comunicar à autoridade competente os casos de que tenha conhecimento, envolvendo suspeita ou confirmação de maus-tratos contra criança ou adolescente: Pena – multa de três a vinte salários de referência, aplicando-se o dobro em caso de reincidência. (Brasil, 2005.)

A instituição escolar pode ser uma parceira de grande importância na luta pela efetivação dos direitos da criança e do adolescente, sendo fundamental que os profissionais de educação não se calem diante de suspeita ou de confirmações de casos de maus-tratos contra crianças e adolescentes. Isso é abordado por Costa (2008, p. 39) quando diz que:

> Defendemos que professores orientadores educacionais e diretores têm compromisso moral e ético em perceber comportamentos de seus alunos que

> podem ser expressão de maus-tratos e encontrar alternativas que sejam efetivas para alterar a situação dessas crianças que sofrem maus-tratos, seja em casa ou na própria escola que frequentam. Nosso não comprometimento com a violação de direitos da população infanto-juvenil nos torna cúmplices e fazendo parte do complô do silêncio que envolve a criança vitimizada.

Partindo dessa premissa, considera-se pertinente averiguar como o/a professor/a trabalha com a questão da violência doméstica no ensino fundamental, na perspectiva de avaliar o preparo dos/as docentes quanto à percepção e notificação dos casos suspeitos. É a partir da compreensão do papel desempenhado pelo/a docente nesse processo, que consideramos ser importante refletir sobre a sua formação a fim de analisar as implicações da mesma para a prática de garantia dos direitos da criança.

Consequências da Violência Infrafamiliar Infantil

A criança agredida em sua própria casa, local onde supostamente estaria protegida da violência, expõe a mesma a uma situação de grande desamparo. O fato de conviver com seu/sua agressor/a e enfrentar o pacto do silêncio que costuma envolver as pessoas mais próximas nesse tipo de situação, estilos parentais disfuncionais ou mesmo a redes de apoio ineficazes, podem ser considerados fatores de risco para a criança e podem apresentar consequências extremamente prejudiciais ao seu desenvolvimento e ao seu ambiente social a curto e longo prazo (Garbin, Queiroz, Costa & Garbin, 2010; Gallo & Williams, 2008).

Os efeitos da exposição à Violência Intrafamiliar Infantil podem ser observados nas funções cognitivas e emocionais, na dinâmica escolar e social (Pereira, Santos & Williams, 2009). Os sintomas mais frequentes são: falta de motivação, isolamento, ansiedade, comportamento agressivo, depressão, baixo desempenho e evasão escolar,

dificuldade de aprendizagem, pouco aproveitamento, repetência e necessidade de educação especial (Brancalhone, Fogo & Williams, 2004). Os prejuízos podem surgir como danos imediatos: pesadelos repetitivos, raiva, culpa, vergonha, medo do agressor e de pessoa do mesmo sexo que este, quadros fóbico-ansiosos e depressivos agudos, queixas psicossomáticas, isolamento social e sentimentos de estigmatização. Podem também acontecer como danos tardios: aumento significativo na incidência de transtornos psiquiátricos, dissociação afetiva, pensamentos invasivos, ideação suicida, fobias mais agudas, níveis intensos de ansiedade, medo, depressão, isolamento, raiva, hostilidade e culpa, cognição distorcida, tais como sensação crônica de perigo e confusão, pensamento ilógico, imagens distorcidas do mundo e dificuldade de perceber a realidade, redução na compreensão de papéis complexos e dificuldade para resolver problemas interpessoais (Day, Telles, Zoratto, Azambuja, Machado, Silveira, Debiaggi, Cardoso & Blank, 2003). De acordo com Sidman (1989/2003):

> Em casa, o abuso físico e verbal pode, realmente, manter filhos e esposos subservientes. Pais podem expressar desprazer com crianças e esposos uns com os outros, batendo neles ou isolando-os, retirando posses e privilégios, ou deixando de se comunicar. Quaisquer destas punições tornarão a ofensa menos provável de ocorrer novamente. Mas todas estas formas de coerção familiar tornam o lar um local do qual fugir. Dentre as consequências deste tipo de relação serão encontrados divórcio, abandono, doença mental e suicídio. (p. 18,19)

Andery e Sério (1997) afirmam que violência é sinônimo de coerção, embora seja discutível igualar violência ao termo coerção, porque nem toda coerção é um exemplo de violência. O termo coerção é utilizado como a presença de controle aversivo nas interações entre os homens e a natureza. Controle aversivo envolve punição, reforçamento negativo (fuga e esquiva) e privações socialmente impostas (Sidman,

1989/2003), fatores que se encontram presentes em contextos de Violência Intrafamiliar Infantil.

A violência contra crianças e adolescentes que ocorre no país, tem cada vez mais repercussão na mídia, no entanto, muitos casos continuam na invisibilidade, pois nem todos são notificados por meio de denúncias (Pires & Miyazaki, 2005). A dificuldade envolvida em realizar as denúncias torna o contexto ainda mais arriscado, uma vez que a criança continua sendo exposta ao agressor. Por esse motivo, a violência pode demorar a ser caracterizada e prolongar-se por muito tempo. Para combater a Violência Intrafamiliar Infantil, primeiramente é necessário identificá-la, denunciá-la e conhecer também quais são os direitos da criança. Assim, se torna mais evidente a necessidade de um trabalho interdisciplinar, em que vários profissionais, incluindo professores, médicos, psicólogos, pedagogos e assistentes sociais, no exercício de suas atividades, estejam envolvidos com o atendimento e a defesa dos direitos da criança e suas violações. A atuação desses profissionais é fundamental na identificação e prevenção da violência contra criança, pois pode determinar o seu rompimento, impedir que muitos casos continuem acontecendo e interromper o ciclo deste tipo de abuso (Acioli, Lima, Braga, Pimentel & Castro, 2011).

Percurso Metodológico

Esta pesquisa centra-se na discussão das práticas docentes no ensino fundamental frente à violência doméstica na infância, em especial, nas crianças que frequentam os Anos Iniciais do ensino Fundamental (1º ao 5º) - Educação Básica.

Como proposta metodológica para a realização da mesma, optou-se pela abordagem qualitativa, devido proporcionar ao pesquisador o contato direto com a situação investigada, inclusive Paulilo (1999) esclarece que este tipo de investigação abrange a questão das crenças, representações, atitudes, opiniões e valores, objetivando aprofundar a complexidade dos fatos de indivíduos e grupos.

Esta abordagem permite ao pesquisador entender o contexto no seu cenário natural e preservar a complexidade do comportamento humano, observar fenômenos em um pequeno grupo, interpretar comportamentos e técnicas de observação da realidade, através de participação em ações do grupo, por meio de entrevistas e conversas para descobrir as interpretações sobre as situações observadas, permitindo comparar e interpretar as respostas encontradas em situações adversas.

Na busca de respostas às questões intrínsecas a situação apresentada, o estudo será realizado no município de Três Lagoas-MS, com um grupo de professores/as do ensino fundamental, sendo escolhidas duas Escolas Municipais. O critério para escolha dessas escolas será as que o pesquisador desenvolve seu trabalho como professor de Educação Física. O levantamento desses dados será realizado no Conselho Tutelar do município e no Centro de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), buscando documentos que confirmem o quantitativo de casos de violência doméstica na infância, especialmente de crianças matriculadas nessas duas escolas.

Além disso, na pesquisa será feita uma análise de documentos referentes à legislação, políticas públicas e se for necessário, processos sobre o assunto, pois esta é uma forma de coletar e analisar dados pertinentes aos casos de violência contra a criança no âmbito familiar, já que "[...] os documentos constituem uma fonte poderosa de onde podem ser retiradas evidências que fundamentam afirmações e declarações do pesquisador [...]". (Ludke & André, 1986. p.39).

Nesta perspectiva, a opção por esta abordagem metodológica se justifica pelo fato de que em estudos qualitativos as "vozes" dos sujeitos são levadas em consideração no processo de análise dos dados, bem como as suas percepções sobre a situação investigada pelo pesquisador.

A partir destes esclarecimentos, em um trabalho de cunho qualitativo, o ato de pesquisar requer do pesquisador a observação da realidade de perto, a fim de identificar as causas da questão levantada pelo estudo. Assim, buscar-se-a não apenas compreender o fenômeno de um modo geral, como também identificar as causas e consequências deste mesmo fenômeno. Para isso, serão utilizados diferentes instrumentos para coleta de dados, numa proposta desenvolvida em três etapas, a saber:

1ª – pesquisa bibliográfica tendo como objetivo geral aprofundar estudos na área e embasar as análises;

2ª – pesquisa de campo com um grupo de professores/as das duas escolas municipais, desenvolvida da seguinte forma:

a) Submissão da pesquisa no Comitê de Ética com Seres Humanos da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), via Plataforma Brasil e com a devida autorização das escolas.

b) Aprovada no comitê, contactar as escolas e os sujeitos da pesquisa para apresentação deste às/aos docentes público-alvo.

b) Após conversa inicial com os/as docentes dos anos Iniciais (1º ao 5º), será apresentado para assinatura, um TERMO DE CONSENTIMENTO E LIVRE ESCLARECIMENTO – TCLE, no qual constam os objetivos da pesquisa, a importância da colaboração do grupo em questão para o desenvolvimento do trabalho, benefícios, prejuízos e a orientação sobre a participação, bem como a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer tempo sem nenhuma sanção ou prejuízo.

c) Coleta de dados por meio de entrevista semiestruturada as/os docentes que assinaram o TCLE, com o intuito de conhecer as concepções dos/as professores/as sobre a violência doméstica na infância, e o preparo destes profissionais frente a esta demanda.

Esses dados, no desenrolar do processo investigativo, conduzirão às discussões decorrentes sobre a atuação de professores/as do ensino fundamental frente à demanda de violência doméstica contra crianças, nas escolas selecionadas e no município de Três Lagoas-MS.

3ª – Análise e interpretação dos dados: Tabulação, organização e análise de conteúdo dos dados, a partir do suporte teórico obtido em pesquisa bibliográfica e documental para redação de relatório final (Dissertação de Mestrado), o qual será submetido à banca de qualificação e meses depois à banca de defesa final.

A partir das análises realizadas pode-se obter algumas das respostas às muitas indagações que permeiam o objeto de estudo ora apresentado, na tentativa de responder como este processo de observação e denúncia referente a violência

doméstica contra crianças tem sido pensado, organizado e efetivado no município de Três Lagoas–MS, em especial, na perspectiva dos/das profissionais em educação.

Considerações finais

A pesquisa encontra-se ainda em desenvolvimento, logo, não se tem ainda dados e análises, mas estudos iniciais apontam para uma dificuldade de comunicação entre os/as professores/as e as instituições responsáveis de garantir e preservar os direitos da criança e do adolescente. Com base nos estudos iniciais já realizados, percebe-se a necessidade de articulação de vários segmentos da sociedade para o desenvolvimento de estratégias de identificação precoce e ações práticas (legais, pedagógicas, assistenciais, etc) visando impedir a (re)produção de violência doméstica contra a criança.

Contudo, para o enfrentamento desse problema, é imprescindível conhecer suas especificidades, incluindo as características pessoais, os fatores predisponentes e as condições familiares dos/das envolvidos/as para que seja possível o delineamento de ações eficazes de prevenção às vítimas, incluindo a formação docente, inicial e continuada, bem como ações educativas, orientativas e preventivas no contexto escolar, voltadas para as crianças, adolescentes, familiares e comunidade em geral.

Referências bibliográficas:

Acioli, R. M. L, Lima, M. L. C., Braga, M. C., Pimentel & F. C. & Castro, S. G. (2011). Violência intrafamiliar contra crianças e adolescentes: identificação, manejo e conhecimento da rede de referência por fonoaudiólogo em serviços públicos de saúde. *Rev. Bras. Saúde Mater. Infant.*[online], *11*(1), 21-28.

Andery, M.A.P.A. & Sério, T.M.A.P. (1997). A violência urbana: aplica-se a análise da coerção? Em R.A. Banaco (Org.). *Sobre Comportamento e cognição*. Santo André: ARByes.

Arruda, S., Zamora & M. H., Barker, G. Org. (2003). *Projeto Fortalecendo Bases de Apoio Familiares e Comunitárias para Crianças e Adolescentes. Cuidar sem Violência, Todo Mundo Pode. Guia Prático para Famílias e Comunidades*.

Brancalhone, P. G., Fogo, J. C. & Williams, L. C. A. (2004). Crianças expostas a violência conjugal: avaliação do desempenho acadêmico. *Psicologia: teoria e pesquisa*, *20*(2), 113-117.

BRASIL. (2004). *Constituição da República Federativa do Brasil*, de 05 de outubro de 1988. Brasília.

BRASIL. (2005). *Estatuto da Criança e do Adolescente*, de 13 de julho de 1990. 6.ª edição. Brasília.

Brino, R. F. (2006). *Professores como agentes de Prevenção do Abuso Sexual Infantil: Avaliação de um Programa de Capacitação*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de São Carlos.

Costa, S. . da S. (2008). *Concepções e Práticas de Profissionais de Educação sobre os Maus-Tratos contra Crianças*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Ciências e Tecnologia da Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho" – UNESP, Presidente Prudente.

Day, V. P., Telles, L. E. B., Zoratto, P. H., Azambuja, M. R. F., Machado, D. A., Silveira, M. B., Debiaggi, M. Reis, M. G., Cardoso, R. G. &Blank, P. (2003). Violência doméstica e suas diferentes manifestações. *Rev. psiquiatr. Rio Gd. Sul* [online]. *25*(1), 9-21.

Faleiros, V. (1998). Redes de exploração e abuso sexual e redes de proteção. Brasília, *Anais do IX Congresso Nacional de Assistentes Sociais*.

Gallo, A. E. & Williams, L. C. A. (2008). A Escola como Fator de Proteção à Conduta Infracional de Adolescentes. *Cadernos de Pesquisa*, *38*(13), 41-59.

Garbin, C. A. S.; Queiroz, A. P. D. G.; Costa, A. A. & Garbin, N. A. J. (2010). Formação e atitude dos professores de educação infantil sobre violência familiar contra criança. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. especial 2, 207-216.

Gomide, P. I. C. (2004). *Pais presentes, pais ausentes: regras e limites*. Petrópolis: Vozes.

Guerra, V. N. de A. (1985). *Violência de pais contra filhos: procuram-se vítimas*. 2 ed. São Paulo: Cortez.

Guerra, V. N. de A. (1998). *Violência de pais contra filhos: a tragédia revisitada*. 3. ed. revista e ampliada. São Paulo: Cortez.

Korczac, J., & Dallari, D. de A. (1986). *O Direito da criança ao respeito*. São Paulo: Sumus. (novas buscas em educação, v 28) (tradução Yan Michalski).

Ludke, M. & André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas*. São Paulo: E.P.U.

Mendez, E. G. (1994). Das infâncias e das violências. In Antônio Carlos Gomes da Costa & Emílio Garcia Mendes. *Das necessidades aos direitos*. Série Direito da Criança 4. São Paulo: Malheiros Editores LTDA. Apoio UNICE,.

Michaud, Y. (1989). A violência. São Paulo: Átic,.

Paulilo, M. Â. S. (1999). A pesquisa qualitativa e a história de vida. Serviço Social em Revista, *2*(2), 135-148.

Pereira, P. C., Santos, A. B. & Williams, L. C. A. (2009). Desempenho escolar da criança vitimizada encaminhada ao fórum judicial. *Psicologia: Teoria e pesquisa*, *25*(1), 19-28.

Pires, A. L. D. & Miyazaki, M. C. O. S. (2005). Maus-tratos contra crianças e adolescentes: revisão da literatura para profissionais da saúde. *ArqCiênc e Saúde*, jan-mar.

Seldes, J. J., Ziperovich, V., Viota, A. & Leiva, F. (2008). *Maltrato infantil: Experiencia de unabordajeinterdisciplinario*.[online]. *106*(6), 499-504.

Sidman, M. (1989/2003). *Coerção e suas implicações*. Tradução e M. A. Andery & T. M. Sério. Campinas: Editora Livro Pleno.

Williams, L. C. A. (2004). Violência e suas diferentes representações. Em G.C. Solfa (Org.). *Gerando cidadania: Reflexões, propostas e construções práticas sobre direitos da criança e do adolescente* (pp. 141-153). São Carlos: Rima.

SIMPÓSIO

51

SOBRE AS PROPRIEDADES SINTÁTICAS DAS ORAÇÕES COM SUJEITO ORACIONAL

Camila Parca Guaritá

UnB, do Programa de Pós-graduação em Linguística. camilaparca@gmail.com. Brasília, Brasil.

Eloisa Nascimento Silva Pilati

UnB, do Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas. eloisapilati@gmail.com. Brasília, Brasil

Introdução

Este capítulo tem o objetivo de contribuir com a descrição das propriedades sintáticas e semânticas das orações denominadas por Guaritá (2015) como "Orações Gerundivas com Sujeito Oracional" (doravante OGSOs). São exemplos de OGSOs:

(I) a. [O índice foi reduzido para zero] tornando a lei mais eficaz.

b. [O país tomou medidas sérias em relação à fome] fazendo a nação crescer.

c. [A participação de todos é indispensável nessa luta contra as infrações] reduzindo as vítimas de álcool.

d. [Engarrafamentos são provocados em algumas rodovias por causa da fiscalização] causando descontentamento de alguns motoristas.

De forma geral, o que caracteriza as OGSOs é o fato de o sujeito nulo da oração gerundiva não estar ligado apenas a um termo da oração antecedente, mas, sim, a todo o conteúdo veiculado por essa oração. Nas orações com verbo no gerúndio, descritas e analisadas na literatura linguística, as denomidada orações relativas adjetivas ou adverbiais reduzidas de gerúndio, o referente do sujeito nulo do verbo no gerúndio é, na grande maioria das vezes, um sintagma da oração principal ou, em casos mais restritos, um elemento recuperado na situação discursiva. A comparação entre (1), (2) e (3) abaixo ilustra as diferenças entre orações gerundivas:

[Oração gerundiva com sujeito oracional]

(1) a. O país tomou medidas sérias em relação à fome **fazendo a nação crescer.**

b. [a tomada de medidas sérias pelo país em relação à fome] fez a nação crescer.

c. *[as medidas sérias do país] fizeram a nação crescer.

d. *[o país] fez a nação crescer.

Como o comportamento das orações em (1) revela, é possível que se nominalize a oração matriz e se transforme o verbo no gerúndio em um verbo finito, mantendo-se a relação de predicação existente entre as duas orações e mantendo-se também as relações semânticas originais, tal como se atesta pela comparação entre (1a) e (1b). No entanto, ao usarmos apenas partes da oração matriz como sujeitos, tal como em (1c) e (1d), há alterações nas relações semânticas originais e na relação de predicação estabelecidas.

[Oração subordinada adjetiva reduzida de gerúndio]

(2) a. Virou-se e viu a mulher / **dando com a mão / fazendo sinal /** para que ele voltasse.

b. Viu um grupo de homens / **conversando**.

(CUNHA & CINTRA, 2008, p. 628)

Em (2a), os verbos das orações gerundivas (*dar, fazer*) o sujeito nulo da oração reduzida têm como referente os complementos verbais do verbo presente na oração principal (*a mulher*):. Em (2b) o verbo da oração gerundiva (*conversar*) também tem como referente o termo que ocupa a posição de objeto da oração principal (*um grupo de homens*). Nesses dois exemplos, a referência do sujeito nulo da oração adjetiva está ligada a apenas um dos termos da oração principal.

[Orações subordinadas adverbiais reduzidas de gerúndio]

(3) a. **Passando hoje pela porta do meu compadre José Amaro,** / ele me convidou para tomar conta de sua causa.

b. **Pressentindo /** que as suas intenções haviam sido adivinhadas, Macedo tentou minorar a situação.

c. Aqui mesmo, / **ainda não sendo padre,** / se quiser florear com outros rapazes, e não souber, há de queixar-se de você, Mana Glória.

d. **Pensando bem**, / tudo aquilo era muito estranho.

(CUNHA & CINTRA, 2008, p. 629)

Em (3a), o sujeito nulo do verbo da oração gerundiva refere-se ao termo *me*, que faz referência ao sujeito de primeira pessoa. Ou seja, a interpretação da oração gerundiva é a de que *quando eu passei, ele me convidou*. Em (3b), o sujeito nulo do verbo da oração gerundiva refere-se ao sujeito da oração principal (*Macedo*), ou seja *Macedo pressentiu que as suas intenções haviam sido adivinhadas*. Em (3c), o referente do verbo da oração gerundiva é o sujeito da oração principal (sujeito desinencial) e, em (3d), o sujeito nulo do verbo da oração gerundiva é construído discusivamente, pois seu sujeito não se refere a nenhum termo da oração principal, mas também não se refere à oração toda; e a oração pode ser interpretada como "*Se nós pensarmos bem, Se eu pensar bem*".

Segundo Moutella (1995), Lopes (2008) e Guaritá (2015), as OGSOs apresentam as seguintes características:

(i) Ocorrem em estruturas compostas por duas ou mais orações: a primeira oração é denominada oração raiz/matriz e contém um verbo numa forma finita e a segunda oração contém um verbo numa forma gerundiva;

(ii) São orações não descritas em compêndios gramaticais, tais como Cunha & Cintra (2008), Lima (2011) e Bechara (2009)

(iii) São construções pouco estudadas na literatura sobre construções com verbos no gerúndio. A existência de tais orações foi observada inicialmente por Moutella (1995), posteriormente por Lopes (2008), mas o primeiro estudo dedica exclusivamente a esse tipo de oração foi o de Guaritá (2015).[263]

(iv) O referente do sujeito nulo do verbo no gerúndio é toda a informação contida na oração "matriz";

(v) Podem ser transformadas em orações relativas livres iniciadas por *o que,* como exemplificado em (4) abaixo (cf. Lopes, 2008):

[263] As primeiras autoras que apresentam dados de OGSOs são Moutella (1995) e Lopes (2008). Moutella (1995) afirma que existem orações gerundivas em que o sujeito do gerúndio não está coindexado ao sujeito da matriz. A autora apresenta o exemplo *O avião caiu, matando 150 pessoas* e levanta a hipóteses de que tais orações possam ser analisadas como um tipo de estrutura coordenada: *O avião caiu e matou 150 pessoas.* Lopes (2008), por sua vez, também não tem como objetivo principal analisar OGSOs, mesmo assim as classifica como "orações relativas apositivas de foco". Essa autora aponta ainda que não é possível que se mude a posição das OGSOs com a oração princial, e que é possível que se transformem as orações OGSOs em orações iniciadas por *o que*.

Ao considerar as propriedades sintáticas e semânticas acima descritas, Guaritá (2015) defendeu a hipótese de que as OGSOs seriam um tipo de orações relativas livres. O principal argumento da autora a favor de tal análise foi o comportamento das orações no item em (vi), em que a oração gerundiva pode ser substituída por uma oração desenvolvida iniciada por *o que*. Neste trabalho, buscaremos um caminho alternativo para explicar as propriedades da OGSOs, pelo fato de constatar que a análise de Guaritá (2015) explique exclusivamente as propriedades das orações gerundivas em sua forma "desenvolvida", ou seja, numa forma em que o sujeito da oração gerundiva é o morfema relativo "o que" e o verbo dessa oração não ocorre em sua forma nominal.

(4) O país tomou medidas sérias em relação à fome **o que** fez a nação crescer.

(vi) A mudança de posição da oração gerundiva gera sentenças agramaticais ou há mudança na interpretação da sentença, como o exemplo em (5) ilustra (cf. Lopes, 2008)::

(5) *Fazendo a nação crescer, o país tomou medidas sérias em relação à fome.

Dado esse panorama e considerando os objetivos desse capítulo, que são os de dar continuidade à descrição das propriedades sintáticas e semânticas das OGSOs a fim de buscar uma análise formal que explique as propriedades de tais orações, este capítulo se divide em três seções. Na primeira seção, utilizamos testes clássicos da literatura sobre construções com *-ing* do inglês a fim de argumentar a favor da natureza verbal dos gerúndios que aparecem nas OGSOs, na segunda seção, estabelecemos uma comparação entre as OGSOs e orações gerundivas adverbias e adjetivas a fim de mostrar que, nessas ultimas, a oração gerundiva apresenta propriedades sintáticas e semânticas totalmente distintas das apresentadas pelas OGSOs e, por fim, na última seção, apresentamos as considerações finais do capítulo.

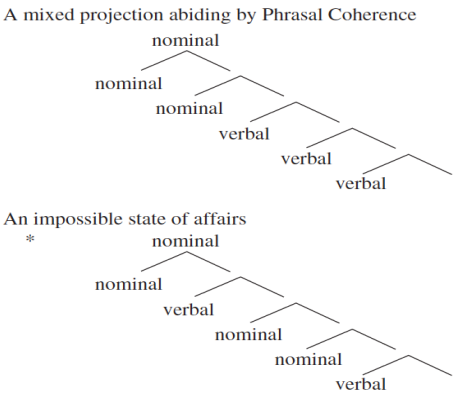
1. Caracterizando os gerúndios das OGSOs: comportamento verbal ou nominal

Quando se investigam formas nominais, como é o caso do gerúndio, do particípio e do infinitivo, encontra-se sempre um debate acerca dessas formas serem ou não “categorias mistas”. Trabalhos como os de Bresnan (1997, 2016), Pires (2001), Seiss (2008), Panagiotidis (2010), dentre muitos outros, discutem esse tema.

De acordo com Panagiotidis (2010), as projeções mistas são XPs que apresentam propriedades de mais de uma categoria. Os marcadores das duas categorias (nominal e verbal) que apresentam projeção mista têm caráter categorialmente dual e nunca intercalado, ou seja, projeções mistas consistem em duas *subtrees* categorialmente uniformes. Pedaços de categorias diferentes em uma projeção mista são distintas e ocupam diferentes lados, além disso, projeções mistas comportam-se como nominais externamente.

(6)

a.



b.

(Panagiotidis, 2010, p.166)

Seiss (2008), mostra que, em inglês, há diferentes configurações sintáticas em que o gerúndio pode aparecer como elemento nominal ou como elemento verbal, ou pode ser misto, como visto em (7):

(7) a. Tipo A: His stupid missing of the penalty lost us the game.

‘A perdida estúpida de penalty dele fez a gente perder o jogo.’

b. Tipo B: Him stupidly missing the penalty lost us the game.

‘Ele estupidamente perdendo o penalty nos fez perder o jogo.’

c. Tipo C: His stupidly missing the penalty lost us the game.

‘Sua estúpida perda the penalty fez a gente perder o jogo.’

(SEISS, 2008, p. 3)

As sentenças do tipo A apresentam uma sintaxe inteiramente nominal, em (7a), o verbo *missing* é pré-modificado por um adjetivo e uma sentença possessiva, o objeto do verbo no –*ing* aparece como um complemento preposicional. A sintaxe nominal desse caso significa que *missing* é nominal, núcleo de NP.

Nas sentenças do tipo B, exemplificadas em (7b), encontramos uma sintaxe inteiramente verbal. O objeto do verbo no –*ing* aparece da mesma forma que um objeto na forma finita (ou seja, não encaixado a uma preposição), o sujeito aparece com Caso oblíquo/acusativo e o modificador é um advérbio.

Por fim, em (7c), temos um exemplo para as sentenças do tipo C, em que o objeto e o modificador de *missing* são iguais os da forma verbal em (7b), porém seu sujeito ocorre como uma frase nominal, como em (7a).

Seiss (2008) cita ainda os seguintes testes (adaptados de Bresnan, 2001) que supostamente mostram as propriedades nominais das formas gerundivas:

(8) a. movimento difícil: Joining the club is hard to object to.

‘Entrando no clube é difícil de contestar’

b. topicalização: Joining this club, we don’t want to object to.

‘Entrando no clube, nós não queremos contestar’

c. pseudo-clivagem: What we want to object to is joining this club.

‘O que eu quero contestar é entrando nesse clube.’

d. clivagem: It was joining the club that we objected to.

‘Foi entrando no clube que nós contestamos a.’

e. sujeito genitivo: We object to his joining the club.

‘Nós contestamos ele entrando no clube.’

f. fronteamento: Whose joining the club did we object to?

‘A entrada no clube de quem nós contestamos?’

(SEISS, 2008, p. 2)

Vejamos agora como se comportam as OGSOs em relação às propriedades verbais, aplicando os testes de Seiss (2008) para as orações do português:

a. possuir objeto direto:

(9) a. O índice foi reduzido para zero **tornando** a lei mais eficaz

b. O país tomou medidas sérias em relação à corrupção **fazendo** a nação crescer.

b. poder ser modificado por advérbios:

(10) a. [O índice foi reduzido para zero] imediatamente **tornando** a lei mais eficaz

b. [O país tomou medidas sérias em relação à corrupção] imediatamente **fazendo** a nação crescer.

c. apresentar distinção de tempo e voz:

(11) a. O índice foi reduzido para zero **tendo tornado** a lei mais eficaz

b. O país tomou medidas sérias em relação à corrupção **tendo feito** a nação crescer

d. poder ser negadas por 'não':

(12) a. O índice foi reduzido para zero não tornando a lei mais eficaz

b. O país tomou medidas sérias em relação à corrupção não fazendo a nação crescer

e. licenciar sujeito:

(13) O país fazendo eleições diretas vai dar certo.

Com relação às propriedades nominais, as orações gerundivas sob análise apresentam as seguintes propriedades:

(14) a. Desempenhar papel de sujeito: *Fazendo a nação crescer é bom.

b. Desempenhar papel de objeto: *Nós queremos fazendo a nação crescer.

c. Ser complemento de preposicão: *Nós precisamos de fazendo a nação crescer.

d. Poder ser coordenada a DPs: *Nós queremos fazendo a não crescer e o aumento do PIB.

e. Poder ser substituídas por pronomes: *Nós queremos isso. (isso = fazendo a não crescer)

Ao aplicarmos os testes propostos por Bresnan (2001) para mostrar as propriedades nominais do gerúndio, como topicalização (15) e clivagem (16), vemos que o resultado são orações agramaticais.[264]

(15) a.?? **Tornando** a lei mais eficaz, nós queremos índice reduzido para zero.

b. ?? **Fazendo** a nação crescer nós queremos medidas sérias do país.

(16) a. *Foi tornando a lei mais eficaz que o índice foi reduzido para zero.

b. *Foi fazendo a nação crescer que o país tomou medidas sérias.

Em resumo, na presente seção, usamos os tradicionais testes da literatura sobre construções mistas para identificação de propriedades verbais ou nominais de tais construções e vimos que as construções gerundivas em estudo apresentam comportamento de elementos verbais da oração. Vimos até aqui que as OGSOs possuem características mais verbais que nominais, e tal fato deverá ser levado em consideração na estrutura a ser proposta em trabalho futuro.

[264] Há na literatura sobre as propriedades das construções *-ing* no inglês uma vasta discussão sobre suas propriedades nominais ou verbais. No presente artigo não iremos entrar nessa discussão. No entanto, optamos por usar os dados apresentados pelos autores a fim de evidenciar com mais clareza as propriedades das orações com gerúndio em PB.

2. Orações gerundivas com sujeito oracional X orações gerundivas adjetivas e adverbiais

Nesta seção, estabeleceremos comparações entre as OGSOs e orações gerundivas adjetivas e adverbias. Nosso objetivo é mostrar que as diferenças entre as OGSOs e orações adjetivas e adverbiais vão além da referência dos sujeitos nulos dos verbos no gerúndio, tal como apresentado na introdução desse capítulo.[265]

As construções analisadas serão as seguintes:

(17) [O índice foi reduzido para zero]$_i$ *ec$_i$* tornando a lei mais eficaz. *[OGSO]*

(18) a. O professor flagrou o [aluno$_i$] *ec$_i$* colando. *[Or. Adjetiva]*

b. O professor flagrou o [aluno$_i$] que$_i$ colava.

(19) a. [Paula$_i$] fez a caminhada *ec$_i$* ouvindo MP3. *[Or. Adverbial]*

b. [Paula$_i$] fez a caminhada enquanto *ec$_i$* ouvia MP3.

Para analisar as propriedades dos TPs das OGSOs, faremos alguns testes: verificaremos se as OGSOS apresentam tempo e aspecto distintos dos da oração matriz, analisaremos a possibilidade de incluir morfemas perfectivos nas construções gerundivas, faremos testes de negação, pergunta QU-, e de clivagem.

Pires (2001),[266] ao analisar as construções gerundivas do inglês, atesta que essas não possuem tempo e aspecto distintos da oração matriz e que, portanto, não projetam

[265] Usaremos a notação *ec* (*empty category*, categoria vazia) para marcar posição dos sujeitos nulos das orações e usaremos índices para mostrar quem são os referentes dessas categorias nulas.

[266] Em Pires (2001), vemos que há, no inglês, pelo menos três tipos de gerúndio-complemento, os Acc-ing (a), ou seja gerundivas acusativas, os Poss-ing (b), ou seja gerundivas possessivas e os TP-defectivos (c, d):

TPs. O raciocínio do autor é o seguinte: advérbios temporais são elementos que se adjugem a TPs, se esses gerúndios não projetam TPs, não existe posição onde o advérbio temporal possa ser colocado. Os testes do autor revelam as estruturas denominadas pelo autor como TP defectivas não licenciam orações com advérbios temporais distintos da oração anterior, tal como em (20), porém gerúndios do tipo Acc-ing (21) licenciam tais advérbios:

(20) a. *Bill$_j$ tried today [e$_j$ talking to his boss tomorrow]

b. *Philip$_j$ avoided last night [e$_j$ driving the freeway this morning

(21) Mary$_j$ worried (yesterday) about Paul/him/e$_j$ coming to dinner (tonight)

(PIRES, 2001, p. 2)

Ao aplicarmos o mesmo teste para as OGSOs atesta-se, como vemos em (22), que essas sentenças projetam TPs, pois existe posição para o advérbio temporal na estrutura. O mesmo não ocorre em (23) com as orações adjetivas (23a) e orações adverbiais (23b).

a. Mary$_j$ worried about Paul/him/PRO$_j$ coming to dinner

b. Paul worried about John's/his moving to LA

c. Mary started/finished/continued reading the newspaper

d. Bill$_j$ tried [e$_j$ talking to his boss]

(PIRES, 2001, p.1 e 2)

Ao analisar as orações gerundivas no inglês, Pires (2001) tem como principal objetivo a análise das construções com TP-defectivo, para tanto são feitos alguns testes para comparar os diferentes tipos de gerúndio, principalmente para diferenciar as estruturas do tipo TP-defectivo das estruturas do tipo Acc-ing. A intenção do autor é defender a hipótese de que as gerundivas TP-defectivas não projetam TP.

(22) O índice de infrações foi reduzido ontem tornando a lei mais eficaz hoje.

(23) a. *O professor flagrou ontem o aluno colando hoje.

b. *Paula fez a caminhada ontem ouvindo mp3 hoje.

O segundo teste, também baseado em Pires (2001), para testar a projeção de TPs nas construções do inglês, revela que gerúndios do tipo TP-defectivos não permitem morfologia perfectiva (24), diferentemente de gerúndio Acc-ing (25).

(24) a. *Mark tried [having convinced his friends]

b. *John will avoid [having talked to Mary]

(25) a. Mark counted on [having convinced his friends]

b. John will remember [having talked to Mary]

(PIRES, 2001, p.3)

As OGSOs são gramaticais com morfologia perfectiva, tal como em (26). Já nas orações adjetivas e adverbiais tal morfologia é agramatical, como se vê em (27).

(26) O índice de infrações foi reduzido para zero tendo tornado a lei mais eficaz.

(27) a. *O professor flagrou o aluno tendo colado na prova.

b. *Paula fez a caminhada ontem tendo ouvido mp3.

O terceiro teste é o da negação, que consiste em negar a oração encaixada. Segundo Seiss (2008) e Fong (2015)[267], a possibilidade de haver negação na oração gerundiva é indício de propriedade verbal e projeção da oração até TP. Em (28) temos o teste para a OGSO e em (29a) e (29b) temos o teste para construções gerundivas adjetiva e adverbial, respectivamente.

(28) [O índice foi reduzido para zero] **não** tornando a lei mais eficaz.

(29) a. *[O professor flagrou o aluno] **não** colando.

b. *[Paula faz a caminhada] **não** ouvindo MP3.

Esse teste mostra o comportamento distinto das OGSOs quando comparado aos de orações gerundivas adjetivas e adverbiais, a negação da oração encaixada só é possível em OGSOs, o que revela que tais orações projetam TPs independentes, diferentemente das demais orações.

O quarto teste é a elaboração de perguntas QU-, às orações gerundivas, para revelar o referente dos sujeitos nulos desses verbos:

(30) a.[O índice foi reduzido para zero] tornando a lei mais eficaz.

b. O que tornou a lei mais eficaz? A redução do índice para zero. *O índice

[267] Fong (2015) propõe uma classificação para as orações reduzidas de gerúndio em português. Segundo a autora há três classes de orações de gerúndio (OGs), que são divididas e classificadas de acordo com sua estrutura sintática e forma de valoração dos traços de Caso do sujeito, para estabelecer essa classificação a autora realiza diversos testes. Teríamos, a partir dessa análise, as OGs de classe 1 (projetam até CP: [$_{CP}$ C [$_{TP}$ T [$_{AspP}$ –ndo [$_{vP}$ v VP]]]], as OGs de classe 2 (projetam até TP: [$_{TP}$ T [$_{AspP}$ –ndo [$_{vP}$ v VP]]]) e as OGs de classe 3 (projetam somente AspP: [$_{AspP}$ –ndo [$_{vP}$ v VP]]).

(31) a. [O professor flagrou o aluno] colando.

b. Quem colou? O aluno. *O flagra do professor.

(32) a. [Paula fez a caminhada] ouvindo MP3.

b. Quem ouviu MP3 hoje? A Paula. *A caminhada da Paula.

Vemos nesse teste que, no caso das orações gerundivas canônicas, em (31) e (32), quando fazemos a pergunta-QU para recuperação do sujeito temos como resposta um elemento nominal específico da oração anterior. Já em (30) vemos que nas OGSOs, temos como resposta a informação contida na oração principal.

O quinto e último teste que aplicaremos será o da clivagem. Segundo Lobo (2001) e Seiss (2008), o teste de clivagem indica a projeção de posições mais baixas, pois apenas constituintes podem ser clivados, dessa forma DPs e NPs podem sofrer clivagem, o que também revela característica mais nominal da construção gerundiva.

(33) a. *Foi tornando a lei mais eficaz que o índice foi reduzido para zero.

b. *Foi fazendo a nação crescer que o país tomou medidas sérias.

(34) a. Foi colando que o professor flagrou o aluno.

b. Foi ouvindo MP3 que a Paula fez a caminhada.

A impossibilidade de clivagem demonstrada em (33) aponta para projeção de posições mais altas, como TP e até mesmo CP, e para um caráter mais verbal da construção gerundiva. A gramaticalidade das orações em (34) mais uma vez explicita a diferença existente entre OGSOs e orações gerundivas adjetivas (34a) e adverbiais (34b).

Em síntese, nessa seção estabelecemos comparações entre OGSOs e orações gerundivas adjetivas e adverbiais. As conclusões dessa comparação foram que as

OGSOs projetam TPs, pois permitem negação e advérbios, e possuem estruturas sintáticas distintas dos demais tipos de orações gerundivas, que apresentaram comportamento distinto das OGSOs em todos os testes.

3. Considerações Finais

Neste capítulo, apresentamos um breve panorama sobre o estado da arte das pesquisas relacionadas as OGSOs e nos propusemos a dar continuidade à descrição das propriedades sintáticas e semânticas das OGSOs a fim de explicar as propriedades de tais orações.

Na introdução do capítulo, apresentamos o panorama de análise existente até o momento sobre as OGSOs. Na primeira seção, utilizamos testes clássicos da literatura sobre construções com *-ing* do inglês a fim de argumentar a favor das propriedades verbais dos gerúndios que ocorrem nas OGSOs, mostramos que, a partir dessa ótica de análise, as OGSOs são orações mais verbais e menos nominais. Também vimos alguns indícios da projeção de TP, a partir do estudo de Pires (2001). Na segunda seção, estabelecemos uma comparação entre as OGSOs e orações gerundivas adverbias e adjetivas e os testes revelaram que há uma diferença no comportamento das OGSOs e das orações adjetivas e adverbiais. A partir dos testes realizados foi possível começar a traçar a proposta de análise que está em desenvolvimento. Temos nas OGSOs, com base no que foi visto na última seção, projeção de pelo menos TP, pois o T nessas sentenças é distinto do T da oração anterior. O teste de advérbio temporal e de clivagem, por exemplo, demostraram que a oração encaixada não pode ser DP ou NP. Dessa forma, temos indícios suficientes dessa projeção de TP nas OGSOs.

Referências bibliográficas:

Bresnan, J. (1997). *Mixed Categories as Head Sharing Constructions.* Proceedings of the LFG97 Conference, Universidade da Califórnia. San Diego,

Bresnan, J. (2016). *Lexical-functional Syntax*.. Segunda edição. Oxford: Blackwaell.

Cunha, C. & CINTRA, L.. (2008). *Nova gramática do português contemporâneo*. Lexikon Editora Digital. Rio de Janeiro.

Fong, S. (2015). *Construindo um domínio não finito: a sintaxe de orações de gerúndio em português brasileiro*. Dissertação de mestrado. Universidade de São Paulo – USP. São Paulo.

Guaritá, C. P. (2015). *Sobre as orações gerundivas com sujeito oracional no português do Brasil*. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília – UnB. Brasília.

Lobo, M. (2001). *Aspectos da sintaxe das orações gerundivas adjuntas do português.* Actas do 17º Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística. Lisboa.

Lopes, J. M. (2004). *Orações Gerundivas adjetivas no português do Brasil.* Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília – UnB. Brasília.

Mateus, M. et. al. (2003). *Gramática da língua portuguesa.* Editorial Caminho, SA. Lisboa.

Móia, T. (1992). *A sintaxe das orações relativas sem antecedente expresso do português*. Dissertação de mestrado, Universidade de Lisboa. Lisboa.

Móia, T. (1996). *A sintaxe das orações relativas sem antecedente expresso no português*. In Quatro Estudos em sintaxe do português. Edições Colibri. Lisboa.

Moutella, E. M. R. (1995). *O gerúndio oracional em português*. Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília – UnB. Brasília.

Pires, A. (2001). *Clausal and TP-Defective Gerunds: Control Without Tense*. NELS 31. University Of Maryland At College Park.

Seiss, M. (2008). *The english –ing form*. CSLI publications proceeedings of the LFG08 conference.

SIMPÓSIO

52

O TRATAMENTO NO DEBATE PARLAMENTAR PORTUGUÊS COMO FATOR DE CONSTRUÇÃO DE RELAÇÕES INTERLOCUTIVAS AGONAIS

Ana Cristina Pereira Braz

Universidade Paris 8, UFR Langues et Cultures Étrangères, Departamento de Estudos dos Países de Língua Portuguesa. ana.cristina.braz@gmail.com, Paris, França.

Universidade do Minho, Instituto de Letras e Ciências Humanas, Centro de Estudos Humanísticos. ana.cristina.braz@gmail.com, Braga, Portugal.

Resumo:

O objetivo central do presente texto é mostrar como as formas de tratamento usadas no debate parlamentar português contribuem para a construção e reforço da relação discursiva agonal que marca o subgénero discursivo em questão. Num contexto interacional onde predomina o dissenso (cf. Marques, 2008) e a agressividade verbal surge como expressão do ataque à imagem do adversário político, as formas de tratamento constituem uma das múltiplas estratégias linguísticas de instituição da distância interlocutiva. A nossa análise assentará essencialmente na teoria da cortesia verbal, tal como desenvolvida por Brown & Levinson (1987) e completada por Kerbrat-Orecchioni (2010) em relação com a noção de "face" de inspiração goffmaniana, e nos estudos desenvolvidos por Araújo Carreira (1997) sobre as formas de tratamento do português europeu na perspetiva da proxémica verbal. O *corpus* de análise é constituído por alguns excertos de Reuniões Plenárias decorridas durante a 2º sessão legislativa (2010-2011) da XI legislatura (2009-2011). Encontramos, em consonância com Manole (2015), formas de tratamento predominantemente institucionais cujos graus de formalidade e de cortesia não se coadunam com o caráter profundamente descortês de atos de fala ameaçadores para a face positiva do alocutário que almejam a sua descredibilização. A desqualificação tem como fim colocar o locutor numa posição alta relativamente aos outros oradores, cuja relação de simetria, conferida pelo próprio espaço institucional, se vê assim alterada.

Palavras-chave

formas de tratamento; debate parlamentar português; distância interlocutiva; cortesia verbal; face

Introdução

Procuraremos mostrar como as formas de tratamento usadas no debate parlamentar português podem contribuir para a construção e reforço da relação discursiva agonal que se estabelece no debate político parlamentar. Num contexto interacional em que o dissenso é predominante, e a agressividade verbal surge como expressão do ataque à imagem do adversário político, as formas de tratamento constituem uma das múltiplas estratégias linguísticas de instituição da distância interlocutiva. A nossa análise assentará essencialmente na teoria da cortesia verbal, tal como desenvolvida por Brown & Levinson (1987) e completada por Kerbrat-Orecchioni (2010) em relação com a noção de "face" de inspiração goffmaniana, e nos estudos desenvolvidos por Araújo Carreira (1997) sobre as formas de tratamento do português europeu na perspetiva da proxémica verbal.

1. Formas de tratamento e distância interlocutiva

As formas de tratamento possuem uma função fática, de interpelação, permitindo chamar a atenção do alocutário para estabelecer com ele um diálogo. Selecionam o alocutário, identificando-o no início, no meio ou no fim da alocução, contribuem para introduzir um novo tópico no discurso, para reforçar uma asserção e para apoiar a argumentação. Para além de serem utilizadas para interpelar ou designar o alocutário, nomeiam também o próprio locutor ou um terceiro. Seguimos, por conseguinte, a classificação pragmático-enunciativa de Maria Helena Araújo Carreira (1997) das formas de tratamento em tratamento elocutivo (designação de si), alocutivo (designação do alocutário) e delocutivo (designação de terceiros), inspirada em Charaudeau (1992).

O uso das formas de tratamento está dependente de fatores sociais e culturais, mas igualmente do género discursivo ou do quadro comunicacional em que se inserem e do objetivo ilocutório e perlocutório do locutor. As formas de tratamento desempenham um papel crucial na regulação da interação verbal e da distância interlocutiva, exprimindo a gradação da distância/aproximação pessoal, social, afetiva, cognitiva e crítica (cf. Carreira, 1997, p. 14). Refletem as relações de hierarquia e de

proximidade entre os interlocutores. A grande variedade das formas de tratamento em português europeu – sobretudo para o tratamento formal[268] – permite modular a distância interlocutiva entre locutor e alocutário e exprimir diversos graus de proximidade e afastamento, de solidariedade e de poder (cf. Brown e Gilman, 1960). Adotamos a divisão triádica das formas de tratamento do português europeu proposta por Lindley Cintra (1972) segundo critérios morfológicos, em formas pronominais (tu, você(s), V. Exª); formas verbais (morfema de pessoa) e nominais (Senhor – forma nominal pronominalizada –, nome próprio, apelido, título académico, profissão, etc.). As formas de tratamento podem ser institucionais, relacionais, profissionais, académicas, apelidos e genéricas (O (s) Senhor (es)/ A (s) Senhora (s)), esta última classe não fornecendo informação sobre a identidade política ou profissional do alocutário. O nosso estudo centra-se nas formas nominais e pronominais de tratamento em alocução e em delocução.

2. Debate parlamentar português e cortesia

O debate parlamentar português é um género discursivo bastante formal e regulamentado pelo Regimento da Assembleia da República. Através dele, os deputados exercem o papel de fiscalização política do Governo, exprimem os seus pontos de vista, questionam, contestam e criticam as práticas governativas. O confronto de opiniões e de pontos de vista divergentes propicia a ocorrência de atos verbais descorteses que configuram uma ameaça à imagem do alocutário. O desacordo impera no debate parlamentar. A relação agonal e dissensual entre instância política e instância adversária (Charaudeau, 2005) faz parte do contrato comunicativo, sendo os atos ameaçadores esperados e mesmo regulamentados. Contestar e discordar são então atos verbais inerentes ao debate parlamentar, cujo objetivo é aprofundar o dissenso entre as partes em confronto.[269] Trata-se, portanto, de um género discursivo

[268] A abundância de formas de tratamento formal e assimétrico em português europeu reflete a forte hierarquização da sociedade portuguesa, pouco móvel.

[269] Marques (2010, p. 151): «os debates parlamentares são, institucionalmente, uma forma de controlo democrático, mas são também uma luta pelo poder que passa por desacreditar o adversário aos olhos do povo português. As relações interpessoais são, em parte, construídas e mesmo mantidas pela realização de FTAs, que são consentidos e até previstos» no Regimento.

condicionado, por um lado, pelas normas verbais cerimoniosas e corteses do Regimento, que regulam a interação verbal, e pela polémica, pelo conflito verbal decorrentes do macro-objetivo de desqualificação do adversário político e de valorização de si e do seu grupo parlamentar. O conflito entre a necessidade de observar as normas verbais do Parlamento e de criticar o adversário político, desacreditando-o e transmitindo dele uma imagem tão negativa quanto possível, conduz os locutores a produzirem «ataques corteses»[270], que associam cortesia e descortesia.[271] As formas de tratamento usadas pelos parlamentares participam na estratégia de depreciação «cortês» do adversário, que tem um impacto menor na face do locutor. Permitem, concomitantemente, proteger a imagem de uns e desvalorizar a de outros. Usadas num contexto de depreciação, as formas de tratamento contribuem para a expressão da agressividade verbal, aparentando, no entanto, respeitar as normas de cortesia. A construção das imagens insere-se na estratégia mais ampla de persuasão e influência da opinião pública, nomeadamente dos cidadãos-eleitores, cujo voto permite a ascensão ao poder.

No debate parlamentar português predomina o tratamento deferencial, as formas protocolares de designação do alocutário ou de terceiros, que correspondem às formas de tratamento institucionais,[272] compostas pelo apelativo genérico «Senhor (a), (es), (as) seguido da função política «Deputado (a), Ministro (a), Secretário (a) de Estado, Presidente» e eventualmente do nome próprio mais apelido (ex.: Sra. Deputada Heloísa Apolónia). O tratamento no debate parlamentar situa as relações interdiscursivas no polo do distanciamento (*vs* proximidade), pela sua formalidade. A cortesia ritualizada estabelece uma relação interpessoal distante e conflituosa. As formas de tratamento refletem a natureza das relações interpessoais entre os interlocutores. No Hemiciclo, as relações entre os oradores (membros do Governo ou da Oposição) são de tipo horizontal, simetria concedida pelo seu papel institucional de representantes do povo português.[273] As relações entre os parlamentares e o

[270] Cf. Fracchiolla (2008).

[271] *Vd.* noção de *polirudesse* (polirrudeza), proposta por Kerbrat-Orecchioni (2010), que designa uma categoria híbrida composta por um ato verbal ameaçador para a as faces, dissimulado num ato valorizador.

[272] Manole (2015) apurou no seu estudo sobre as formas de tratamento no debate parlamentar português, brasileiro e romeno que a maior parte das formas de tratamento usadas no discurso parlamentar português são formas institucionais, havendo pouca variação e originalidade.

[273] Marques (2005, p. 194): «Correspondendo a discursos produzidos numa instituição democrática, a relação interpessoal construída – é globalmente uma relação distante, formal, quanto à «solidariedade» e horizontal ou simétrica, quanto ao «poder»».

Presidente da Assembleia da República – que é o moderador das intervenções e tem o poder de conceder e retirar a palavra, de conduzir os trabalhos, de iniciar e encerrar a sessão, entre outras atribuições – são, por sua vez, assimétricas.

3. Análise do *corpus*

O nosso *corpus* de análise é constituído principalmente por excertos de debates quinzenais com o Primeiro-Ministro decorridos na Assembleia da República portuguesa durante a 2º sessão legislativa (setembro de 2010 a maio de 2011) da XI legislatura (2009-2011), e que estão disponíveis na página eletrónica do Parlamento português (www.parlamento.pt/DAR). O debate quinzenal com o Primeiro-Ministro constitui um exemplo prototípico do debate parlamentar, sendo marcado por uma forte interatividade entre os oradores. O Primeiro-Ministro, chamado a prestar contas sobre a governação e interpelado pelos deputados, responde de imediato a cada pergunta que lhe é colocada. Sendo questionado e alvo de críticas, ocupa momentameamente uma posição baixa, apesar da superioridade que é inerente ao facto de exercer o poder executivo[274]. Este subgénero discursivo do debate parlamentar é particularmente fértil em agressividade verbal que se traduz em frequentes trocas verbais agonais.

(1) O Sr. **Jerónimo de Sousa** (PCP): — Sr. Presidente, Sr. Primeiro-Ministro[275], V. Ex.ª deve ter problemas de ouvido ou já vem tão formatado que nem ouve aquilo que se diz.

(DAR nº 29, 11/12/2010, p. 27)

Os dois primeiros exemplos assemelham-se pela forma de tratamento empregue e pela estratégia discursiva utilizada, para além de emanarem do mesmo locutor. No exemplo (1), que constitui uma réplica a uma intervenção do Primeiro-Ministro, o deputado do Partido Comunista desqualifica e acusa o alocutário, através de um ato verbal

[274] As posições hierárquicas são dinâmicas, negociadas e invertidas ao longo da interação: de uma posição alta, o locutor pode passar para uma posição baixa e vice-versa.

[275] Na abertura de cada intervenção e tomada de palavra, o locutor deve respeitar a ordem protocolar de nomeação prevista no Regimento: Presidente da Assembleia da República, membros do Governo e Deputados.

ameaçador para a sua face positiva. A forma de tratamento alocutivo «V. Exª», que exprime o grau mais elevado de deferência, situando a relação interpessoal no polo extremo da distância interlocutiva, acentua a diminuição do alocutário, pelo contraste que cria entre o tratamento deferencial e a expressão da crítica, mostrando que o tratamento formal não é necessariamente cortês.

(2) O Sr. **Jerónimo de Sousa** (PCP): — Em relação a uma segunda questão, Sr. Primeiro-Ministro, sabe, eu considero que V. Ex.ª é um caso perdido, no plano da coerência e no plano da própria contradição.

(DAR nº 36, 08/02/2011, p. 29)

O exemplo (2) representa um ataque explícito, direto e *ad personam,* ao Primeiro-Ministro. A forma de tratamento honorífico «V. Exª», integrada num enunciado axiológico fortemente negativo, potencia o ataque à face do alocutário, pela intensificação da força ilocutória do ato ameaçador, tornando-o, simultaneamente, mais aceitável. «V. Exª» adquire um caráter meramente protocolar e ritual, exprimindo uma cortesia agressiva que visa desestabilizar o adversário, atingir a sua face e preservar a do locutor.

(3) O Sr. **Primeiro-Ministro**: — Sr. Presidente, Sr. Deputado Francisco Louçã, tratou-se do «número» político da tarde. Eis Francisco Louçã em todo o seu esplendor!

Aplausos do PS.

Vozes do BE: — Oh!…

O Sr. **Primeiro-Ministro**: — Srs. Deputados, Francisco Louçã, há 10 dias atrás, a propósito de declarações do Partido Comunista, dizia: «Moção de censura? Não faz nenhum sentido». A propósito de comentários do PSD, dizia: «Moção de censura? Não, porque não facilito a vida à direita». Agora, vem aqui fazer a declaração de que vai apresentar uma moção de censura!

(DAR nº 50, 11/02/2011, p. 29)

No exemplo (3), o locutor começa por utilizar uma forma alocutiva de tratamento, institucional e canónica no debate parlamentar: Sr. + função política + nome próprio e apelido. Os dois primeiros enunciados constituem elogios irónicos ao alocutário. No segundo ato verbal pseudo-valorizador da face do alocutário, o locutor recorre ao

tratamento delocutivo *in praesentia*[276], que constitui uma forma de alocução indireta, através da qual se refere o alocutário como se ele não estivesse presente no espaço de interação, excluindo-o da interação verbal[277], mas dirigindo-lhe o discurso, assim como a todo o auditório (deputados, comunicação social e cidadãos). A desqualificação, implícita na primeira intervenção, prossegue com a denúncia das contradições entre as declarações do deputado alvo das críticas, cujo discurso é retomado de forma mais ou menos fiel para ser contestado, pondo em causa a credibilidade do seu autor. Verifica-se uma diminuição no grau de cortesia associado às formas de tratamento utilizadas. A passagem de uma forma de tratamento protocolar (Sr. Deputado Francisco Louçã) em alocução para o recurso a uma forma delocutiva que incide sobre a dimensão pessoal do alocutário (nome próprio + apelido), destituindo-o do seu papel institucional, contribui para reforçar o ataque. A delocução *in praesentia* assume-se como uma estratégia de distanciamento e de desconsideração do alocutário, relegando-o para uma posição de inferioridade que instaura uma relação interpessoal vertical.

(4) O Sr. **Presidente**: — Sr. Primeiro-Ministro, tem de concluir.

O Sr. **Primeiro-Ministro**: — Então, vou citar uma por todas. Vou citar o Dr. António Carrapatoso, que não é deslocado citar, já que foi convidado pelos senhores para organizar, presumo, os Estados Gerais do PSD.
Dizia o Dr. António Carrapatoso, numa célebre «Universidade de Verão» do PSD, que, em relação aos funcionários públicos,…

Vozes do PSD: — Não é verdade!

A Sr.ª **Teresa Morais** (PSD): — Dizer isto quando já não há tempo para argumentar?

Vozes do PS: — Oiçam!

O Sr. **Primeiro-Ministro**: — Não, não querem ouvir!
Mas os senhores acham que, com essa vozearia, impedem que eu leia? Estão enganados, porque vou ler, vou ler!!
(DAR nº 50, 11/02/2011, p. 19)

[276] A oscilação entre o tratamento alocutivo e delocutivo é frequente nas alocuções dos parlamentares portugueses.
[277] Segundo Marques (2000, p. 249), «O locutor usa a delocução para "reduzir" o seu oponente a objecto do discurso».

Em (4), o locutor dirige-se ao conjunto dos deputados do PSD (Partido Social-Democrata), fazendo uso da forma de tratamento genérico «os senhores» que marca uma certa distância interpessoal, instituindo implicitamente a dicotomia «nós, o Governo» *vs* «vocês, o grupo parlamentar do PSD» (o principal partido da oposição). O alocutário coletivo é desvalorizado pela denominação «os senhores», que despersonaliza o adversário político[278], adquirindo um valor descortês. Habitualmente relacionada com a deferência, o respeito e a cortesia, «os senhores» reveste-se neste contexto discursivo de conflito aberto, de um valor negativo. A forte agressividade da intervenção final do locutor, apoiada por uma questão retórica, pela repetição de segmentos discursivos que traduzem a obstinação do mesmo e por uma pontuação expressiva, acentuam a relação agonal instituída.[279]

(5) O Sr. **Jorge Strecht** (PS): — (...) Quanto à Lei n.º 107/2009, vamos lá ao vosso célebre despacho homologatório. Essa grande confusão!
Claro que o que os senhores queriam era fazer o «número»! Portanto, é irrelevante que só digam coisas contraditórias e tolas!

(...)

O Sr. **Jorge Strecht** (PS): — Os senhores sabem muito bem que isto que aqui está é uma coisa inqualificável, do ponto de vista do rigor, da certeza e da segurança jurídicas, mas fizeram-no porque estão convencidos de que instrumentalizam 100 000 ou 150 000 pessoas que estão em regime precário ou a «recibos verdes». Espero que eles tenham a inteligência de perceber que isso é, apenas e só, uma medida demagógica que vocês, aqui e hoje, trazem!

Aplausos do PS.

O Sr. **Jorge Strecht** (PS): — Meus caros, vamos lá ao que interessa. Vamos cotejar as vossas «sublimes» recomendações,…

(DAR nº 71, 01/04/2011, p. 27)

(...)

[278] Marques (2014, p. 164): «Ao escolher a forma *o senhor/os senhores*, o locutor minimiza o reconhecimento do seu alocutário», do seu estatuto e papel institucional.

[279] Para Marques (2000, p. 256), a forma de tratamento «os senhores» constitui uma «expressão privilegiada do confronto, da polemização», ocorrendo «caracteristicamente em contextos de forte tensão e agressividade» (cf. Marques, 2014, p. 157).

O Sr. **Jorge Strecht** (PS): — (...) Em relação aos Srs. Deputados da esquerda do Hemiciclo, pergunto-vos: consideram que o Governo tem alguma coisa a ver com os empresários que abusivamente contratam trabalhadores a falsos «recibos verdes»? Com certeza que não.

(DAR nº 71, 01/04/2011, p. 28)

O quinto e último exemplo não faz parte de um debate quinzenal com o Primeiro-Ministro[280], mas merece que nos detenhamos nele pela diversidade de formas de tratamento usadas pelo locutor numa mesma intervenção.

Inseridas em atos verbais descorteses, tais como acusações e depreciações, as formas de tratamento empregues revelam uma gradação crescente na desqualificação, acompanhada por uma atenuação da cortesia. O locutor começa por utilizar, em alocução, a forma genérica «os senhores», recorrendo, de seguida – num ato verbal claramente ofensivo, em que acusa o Bloco de Esquerda de demagogia – à forma «vocês». É uma forma de tratamento marcada, inabitual e pouco apreciada no discurso parlamentar[281], considerada inapropriada ao contexto situacional e não regimental. «Vocês» está associada à familiaridade, sendo pouco cortês no género discursivo em questão. Surge, portanto, em momentos altamente agonais, de conflito verbal e de ameaça à imagem dos alocutários. Interpretada como uma forma ofensiva de tratamento, estabelece uma grande distância interlocutiva. «Meus caros», introduzindo um enunciado exortativo, ao qual se segue uma apreciação irónica, exprime uma falsa conivência e falsa proximidade entre o locutor e o alocutário coletivo (o BE). A forma de tratamento citada é ela própria objeto de um uso irónico, constituindo uma estratégia de depreciação indireta pela sua ambivalência semântico-pragmática. «Meus caros» é um falso atenuador do ato verbal ameaçador, representando uma desqualificação cortês que se insere na categoria complexa, denominada «polirrudeza»[282], e que projeta um *ethos* positivo do locutor, como alguém educado e cortês. O locutor termina a sua intervenção, dirigindo-se, em delocução, aos alocutários através da forma desqualificante «Srs. Deputados da

[280] Trata-se, na verdade, de uma reunião plenária em que se discute um projeto de resolução do Bloco de Esquerda, recomendando ao Governo que adote um procedimento especial de combate à precariedade e aos falsos recibos verdes.
[281] Cf. Manole (2015, p. 284-285).
[282] Cf. Kerbrat-Orecchioni (2010).

esquerda do Hemiciclo» que põe em relevo a tendência ideológica do grupo parlamentar[283] criticado (o Bloco de Esquerda) e estabelece uma grande distância interpessoal entre este e o locutor.

Conclusão

A breve análise realizada conduz-nos à constatação de que as várias formas de tratamento utilizadas exprimem diferentes graus de descortesia e de agressividade verbal[284], contribuindo para inverter as relações institucionais simétricas que o espaço parlamentar confere. São maioritariamente formas de tratamento protocolares, cujo grau de formalidade e de cortesia não se coaduna com o caráter profundamente descortês de atos de fala ameaçadores para a face positiva do alocutário, como a crítica, a refutação e a acusação, em que surgem inseridas. Tendo uma repercussão na imagem do alocutário, pela desqualificação que veiculam, as formas de tratamento revelam a importância do modo de designação do outro nas relações interlocutivas e, de forma mais ampla, na estratégia de argumentação e de persuasão. Os *ethos* discursivos são fundamentais em política, pois deles dependem a conquista do poder real e simbólico.

Referências bibliográficas:

Araújo Carreira, M. H. (1997). *Modalisation linguistique en situation d´interlocution : proxémique verbale et modalités en portugais*. Louvain-Paris : Peeters.

Araújo Carreira, M. H. (2008). Adresse allocutive et délocutive en portugais européen. Tendances et évolutions du point de vue de la proxémique verbale. In M. H. Araújo Carreira (Dir.), *« Mignonne, allons voir si la rose… ». Termes d´adresse et modalités énonciatives dans les langues romanes*. Travaux et Documents nº 40. Saint-Denis : Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis, 195-202.

Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness. Some universals in language use*. Cambridge: Cambridge University Press.

[283] Segundo Manole (2015, p. 321), « quase todas as FNT que expressam a afiliação política ocorrem em atos que ameaçam a imagem dos adversários políticos».

[284] Araújo Carreira (2008, p. 196) : « le système portugais de l´adresse s´avère intrinsèquement lié à la politesse linguistique et, par conséquent, à son contraire, l´impolitesse ».

Brown, R. & Gilman, A. (1960). The pronouns of power and solidarity. In T. Sebeok (Ed.), *Style in language* (pp. 253-276). Cambridge MA : MIT Press.

Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l´expression*. Paris : Hachette.

Charaudeau, P. (2005). *Le discours politique: les masques du pouvoir*. Paris : Vuibert.

Fracchiolla, B. (2008). L´attaque courtoise : de l´usage de la politesse comme stratégie d´agression dans le débat Royal-Sarkozy du 2 mai 2007. In S. Heiden & B. Pincemin (Eds.), *JADT 2008, 9èmes Journées Internationales d´Analyse Statistique des Données Textuelles* (pp. 495-507). Lyon : PUL.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2010). L´impolitesse en interaction : aperçus théoriques et étude de cas. *Lexis Spécial 2*, 35-60. Retrieved from http://lexis.revues.org/796.

Lindley Cintra, L. F. (1972). *Sobre «formas de tratamento» na língua portuguesa*. Lisboa: Livros Horizonte.

Manole, V. (2015). *O debate parlamentar em português (Portugal, Brasil) e romeno: abordagem pragmático-discursiva*. Tese de doutoramento em Estudos portugueses, brasileiros e da África lusófona. Saint-Denis : Universidade Paris 8 Vincennes-Saint-Denis.

Marques, M. A. (2000). *Funcionamento do discurso político parlamentar: a organização enunciativa no debate da interpelação ao governo*. Universidade do Minho: Centro de Estudos Humanísticos.

Marques, M. A. (2005). Os apartes no Discurso Político Parlamentar: vozes «off». In M. A. Marques, E. Koller, J. Teixeira, A. Sampaio Lemos (Org.), *Ciências da linguagem: 30 anos de investigação e ensino* (pp. 193-215). Braga: Universidade do Minho/ Centro de Estudos Humanísticos.

Marques, M. A. (2008). Arrogância e construção do ethos no discurso político português. In *Actas do III Simpósio internacional de análise do discurso*. Belo Horizonte : UFMG, 1-10. CD-ROM, ISBN: 978.85.7758.056.9

Marques, M. A. (2010). The public and private sphere in parliamentary debate: The construction of the addresser in the Portuguese Parliament. In C. Ilie (Ed.), *European parliaments under scrutiny* (pp. 79-107). Amsterdam/Philadelphia : John Benjamins.

Marques, M. A. (2014). Cortesia, formas de tratamento e géneros discursivos – condições de ocorrência e de uso. In I. Roboredo Seara (Dir. e Coord.), *Cortesia: olhares e (re)invenções* (pp. 145-172). Lisboa : Chiado Editora

PAPÉIS SOCIAIS, *STATUS* E FORMAS DE TRATAMENTO NO DIÁLOGO DE FICÇÃO

Fabiana Meireles de OLIVEIRA

USP, do Departamento de Filologia e Língua Portuguesa. fabi.meireles@hotmail.com. São Paulo, Brasil.

Resumo:

É importante considerar que a forma mais comum de se analisar a linguagem falada é por meio de gravações de conversa entre pessoas. No entanto, de acordo com os

estudos de Tannen (2003) as gravações nem sempre contribuem para um diálogo real, pois ao saberem que estão sendo gravados, os informantes não agem com naturalidade, o que se reflete na fala. Para que isso não aconteça, seria necessário fazer gravações secretas, mas sabemos que é uma medida que, além de não ser ética, encontra impedimentos legais. Diante dessa dificuldade de se fazer gravações, escolhemos analisar os diálogos construídos da obra *Meu destino é pecar* de Nelson Rodrigues, sob a ótica dos pronomes e formas de tratamento. Essa escolha foi possível a partir do momento em que percebemos que cada indivíduo ocupa uma posição dentro de um grupo do qual faz parte. Dessa forma, este trabalho pretende analisar os papéis sociais, *status* e formas de tratamento, apoiados nos estudos de Goffman (1967) e Robinson (1977) a fim de analisarmos o *status* que o indivíduo ocupa na sociedade, dependendo do papel que ele irá desempenhar, uma vez que a sociedade possui normas e estas devem ser preservadas. Ainda assim, os indivíduos desempenham diferentes papéis, o que também está ligado às formas de tratamento que , segundo Preti (1984), podem revelar intimidade, solidariedade, afetividade, reverência, hierarquia e poder.

Palavras-chave

formas de tratamento; *status*; papéis sociais; interação.

Considerações iniciais

Este trabalho pretende analisar os papéis sociais, *status* e formas de tratamento, apoiados nos estudos de Goffman (1967) e Robinson (1977) a fim de analisarmos o *status* que o indivíduo ocupa na sociedade, dependendo do papel que ele irá desempenhar, uma vez que a sociedade possui normas e estas devem ser preservadas. Dessa forma, os indivíduos desempenham diferentes papéis, que também estão ligados às formas de tratamento que , segundo Preti (2004), podem revelar intimidade, solidariedade, afetividade, reverência, hierarquia e poder.

Este estudo tem por objetivo fazer algumas análises das formas de tratamento a fim de verificarmos a aproximação ou distanciamento entre os interactantes, bem como tais formas podem preservar a própria imagem ou ameaçar a face do outro.

Dessa forma, a linguagem é um instrumento de comunicação extremamente importante, pois possibilita o indivíduo comunicar-se com a sociedade, bem como estabelecer interação com o mundo.

Assim, as pessoas se relacionam para estabelecer a interação, que é um elemento básico da conversação. Diante desse contexto, para que a relação seja amistosa, os indivíduos precisam utilizar-se da cortesia para que não haja conflitos durante o processo interacional, mas, ainda assim, os interactantes podem fugir das regras e não apresentar um bom comportamento social, ou seja, podem transgredir aos rituais de cortesia e entrar em conflito com o interlocutor.

Quando se inicia a interação, os falantes desejam preservar sua autoimagem pública para que esta não seja invadida. A partir dessa preservação da face, encontramos o desiquilíbrio da relação entre os interlocutores, o que coloca em risco toda a interação.

Não pretendemos analisar o conteúdo literário do romance, mas observar como as personagens empregam suas falas e se envolvem no momento da interação, como se estivessem numa situação real de comunicação. Para isso, utilizaremos como parâmetro a teoria da preservação da face, da (des)cortesia e da pragmática. Para tanto, utilizaremos o *corpus* do romance *Meu destino é pecar* de Nelson Rodrigues, 1944.

Papéis sociais, status e formas de tratamento

O conceito de papel é usado para representar o comportamento de um indivíduo em um determinado grupo social. Assim, o indivíduo pode participar de diferentes grupos

sociais e ocupar inúmeras posições sociais. Cada indivíduo ocupa uma posição dentro de um grupo do qual faz parte. Esse grupo pode ser um grupo primário ou secundário:

> Grupos primários são aqueles nos quais ficamos
>
> conhecendo intimamente outras pessoas como personalidades individuais. Isso ocorre através dos contatos sociais que são íntimos, pessoais e totais, porque envolvem muitas partes da experiência de vida de uma pessoa. No grupo primário, como a família, "panela" ou conjunto de amigos íntimos, os relacionamentos sociais tendem a ser informais e descontraídos. (...) No grupo secundário os contatos sociais são impessoais, segmentários e utilitários. Não se tem interesse por outra pessoa como pessoa, mas sim como funcionário que está cumprindo um papel. O grupo secundário poderia ser um sindicato trabalhista, um clube de campo ou uma Associação de Pais e Mestres, ou poderia ser duas pessoas negociando rapidamente sobre o balcão de uma loja. (Horton & Hunt, 1981, p.134)

Dessa forma, entendemos que o indivíduo pode pertencer a vários grupos sociais, como também ocupar várias posições sociais. Assim sendo, ao mesmo tempo poderá ser pai de família, professor, estudante e jogador, por exemplo. Segundo Preti (2004) " a essas posições sociais definidas do indivíduo no grupo costuma-se chamar status". Para o autor, o status pode ser atribuído ou adquirido. No status atribuído podemos falar em razão de sexo (status da mulher casada), da idade (status do idoso), da raça (status do negro), da classe social (status do nobre). O nobre e o cavaleiro na sociedade antiga, por exemplo, possuíam um status atribuído que os acompanhava a vida inteira. Dessa forma, o status adquirido é conquistado pelo mérito, pela busca de cargos elevados, que vai exigir do indivíduo certos comportamentos específicos (id., p. 180-1). Conforme o status que ocupa o indivíduo, este deve subordinar-se a um determinado comportamento, a um conjunto de regras, a posturas éticas, a uma linguagem, mas também a aspectos relacionados à representação física, tais como

aparência e vestuário. A esse conjunto de normas dá-se o nome de papel social (id., p.181).

Nas palavras de Robinson:

> diferentes grupos socioculturais podem ter definições diferentes do que seja comportamento adequado a determinado papéis, e os papéis permitem diferentes graus de liberdade individual quanto à sua interpretação; mas sempre há regras, escritas ou não – escritas, faladas ou não-faladas, genéricas ou específicas, difusas ou periféricas, que governam o comportamento de uma pessoa enquanto membro de uma categoria socialmente cognitiva. (Robinson, 1977, p.114)

Em qualquer encontro entre participantes, os traços linguísticos usados podem definir a natureza e o estado de sua relação entre papéis (id.,p.115). Nesse sentido, o desempenho de um determinado papel social pode trazer mudanças na personalidade do indivíduo. Isso ocorre geralmente em papéis de posições sociais elevadas (cf. Preti, 2004,p.181).

Assim, podemos entender que o indivíduo exerce vários papéis dependendo da situação de impressão que ele deseja transmitir para os outros:

A expressividade do indivíduo (e, portanto, sua capacidade de dar impressão) parece envolver duas espécies radicalmente diferentes de atividade significativa: a expressão que ele transmite e a expressão que ele emite. A primeira abrange os símbolos verbais, ou seus substitutos, que ele usa propositadamente e tão só para veicular a informação que ele e os outros sabem estar ligada a esses símbolos. (...) A segunda inclui uma ampla gama de ações, que os outros podem considerar sintomáticas do ator, deduzindo-se que a ação foi levada a efeito por outras razões diferentes da informação assim transmitida. (Goffman, 2007, p.12)

Entendemos que o indivíduo, no meio social, transmite informações que podem não ser verdadeiras a respeito da sua personalidade, com o fim de transmitir uma impressão de confiança às outras pessoas. Por certo, os outros constroem uma imagem positiva do indivíduo que, a princípio, parece ser verdadeira, mas depois poderá ser

falsa. São os papéis que vão determinar a influência do indivíduo e os planos que ele vai formular na hora de atuar no meio social

A sociedade possui suas regras de conduta que controlam e orientam o comportamento das pessoas, indicando o que é permitido e o que não é. Existem sociedades que são mais rígidas do que outras. Assim, a sociedade tende a organizar os papéis sociais de acordo com a separação de classes, podendo ser estruturadas de diferentes modos em diferentes épocas.

O status e o papel estão atrelados, uma vez que o indivíduo que possui certo status desempenha determinado papel. A sociedade exige do indivíduo, em algumas situações, uma diversidade de papéis que ele deve desempenhar. Isso ocorre porque há inúmeras atividades que organizam e constituem a sociedade. Uma pessoa que ocupa o status de pai não deve ter a mesma postura quando se apresenta diante da sua esposa ou em suas atividades profissionais.

Nas sociedades antigas, o indivíduo desempenhava poucos papéis, porém muito bem definidos. Já nas sociedades contemporâneas um indivíduo pode-se ocupar de inúmeras atividades ao mesmo tempo. “Assim, um homem de negócios pode ser um líder sindical, um político; uma dona de casa pode ser ao mesmo tempo, uma professora, etc. (cf. Preti, 2004, p.182).

Dessa forma, os papéis sociais, também, estão relacionados às formas de tratamento, que são representadas pela maneira como os interlocutores se tratam nas diferentes relações sociais, no intuito de verificar como se processa a interação verbal, pois sabemos que o indivíduo estabelece interação com outras pessoas. Assim, a sociedade está vinculada à linguagem, e as formas de tratamento fazem parte das regras que regulam o comportamento das pessoas em uma sociedade. De acordo com Preti (id.,p.184), “as formas de tratamento estão ligadas a fatores diversos, como intimidade, solidariedade, polidez, afetividade, reverência, hierarquia e poder”. Diante disso, Robinson também acrescenta que as formas de tratamento são definidas como “aquilo de que uma pessoa chama a outra e o que isso significa”. (id.;p.116).

Ainda sobre essa questão, Preti explica as formas de tratamento:

> Em português, o sistema de tratamento pode ser representado: 1) por formas pronominais, ou seja, pelos pronomes pessoais (tu, vós); 2) por formas pronominalizadas, isto é, com valor de pronomes pessoais (você, o senhor, vossa

> excelência, vossa senhoria e suas variações); 3) por formas nominais, constituídas por nomes próprios, prenomes, nomes de parentesco ou equivalentes, antecedidos de artigo, uso praticamente restrito ao português de Portugal ou, ainda, por uma grande variedade de nomes empregados como vocativos ou formas de chamamento. (Preti, 2004, p.184-5)

Assim, o uso de formas de tratamento está relacionado ao status e ao papel social que o indivíduo desempenha nas diferentes situações comunicativas, bem como o equilíbrio que deve haver entre os participantes no intuito de preservar a imagem social. Alguns usos podem se fixar por um tempo maior, enquanto outros se perdem rapidamente em consequência das transformações sociais e culturais. Mas sabemos que hoje a sociedade mudou, pois o homem moderno busca comportamentos iguais para todos os indivíduos com quebra do formalismo e da diferença de classe do tempo passado:

> Hoje, talvez por uma estratégia de melhor comunicação (ou de prestígio de uma filosofia de vida jovem, com acentuada perda de formalidade), o mundo contemporâneo assiste a um progressivo desaparecimento de formas de tratamento indicativas de poder, o que mostra uma contínua luta do homem moderno contra as forças hierarquizadoras, ainda que elas persistam e se imponham por outros comportamentos sociais e políticos , talvez até muito mais discriminatórios. (id.,p.186)

No Brasil, com o advento da modernidade e da democracia nas formas de tratamento, *você e o senhor,* há uma quebra de formalidade:

> *Você* também se emprega, fora do campo da intimidade, como tratamento de igual para igual ou de superior para inferior. É este último valor, de tratamento igualitário ou de superior para inferior (em idade, em classe social, em hierarquia),

> e apenas este, o que *você* possui no português normal europeu, onde só excepcionalmente- e em certas camadas sociais altas- aparece usado como forma carinhosa de intimidade. No português de Portugal, não é ainda possível, apesar de certo alargamento recente do seu emprego, usar *você* de inferior para superior, em idade, classe social ou hierarquia. (Cunha & Cintra, 1985, p.284)

Você, no Brasil, é mais usado par mostrar intimidade. Desse modo, o uso das variações de tratamento implica nas relações de poder que o indivíduo deseja alcançar na interação. Preti explica que "podem ser incluídas todas as formas pronominalizadas, com exceção de você: vossemecê, o senhor, a senhora, a senhora Dona, o senhor Dr., o cavalheiro, V. Exa., V.Sa., o Deputado, etc" (op.cit., p.187). Todas essas variações exprimem respeito, hierarquia e superioridade, sendo usadas de acordo com o status atribuído ao indivíduo, ou adquirido por ele.

Dessa forma, podemos perceber que as formas de tratamento fazem parte das regras sociais que regulam os comportamentos adequados ou inadequados dos indivíduos no meio social. Assim, os indivíduos, durante a interação, passam a ter um determinado objetivo para obter êxito na conversação, o que dependerá de elementos linguísticos adequados a cada situação de comunicação.

Assim, o papel representado pelo indivíduo varia de acordo com seu status. Por isso, alguns deveres , obrigações e linguagem devem-se ao status que a pessoa ocupa no meio social.

A preservação da face nas interações

A partir do momento em que o indivíduo entra em contato com outro, ele expõe sua imagem, é o que Goffman (1980) define como o valor social positivo que uma pessoa deseja para si mesma. É a imagem do self delineada em termos de atributos sociais.

Segundo o autor, cada indivíduo cria uma imagem pública que deseja passar na sociedade. No entanto, para que isso ocorra, é importante neutralizar os fatos que coloquem em risco a própria face. Para isso, é fundamental que haja um acordo tácito entre os interactantes para que ambos não ameacem as suas faces. Ao preservar a própria face, o locutor pode prejudicar a face do outro, ou, ao preservar a face do outro, ele pode ameaçar a própria face.
Há três tipos de responsabilidade diante da ameaça à face:

Ao ameaçar a face do outro, o indivíduo age com certa ingenuidade= ameaça involuntária;
Ao ameaçar a face do outro, o indivíduo age com malícia e vingança= comentários maldosos;
Há, também, ameaça provocada por situações inevitáveis= comunicados infelizes e fatais.

Assim, é importante que os interlocutores evitem situações de ameaça, e trabalhem o face-work (trabalho de face), que é neutralizar fatos que coloquem em risco a própria face ou do interlocutor.
Para Brown e Levinson (1987) que ampliaram o conceito de face, eles concebem a interação como uma atividade social que envolve potencial ameaça às faces dos interlocutores. De acordo com os autores, todo indivíduo possui duas faces: a positiva e a negativa.
Face positiva: é o desejo de que a autoimagem seja aprovada ou valorizada, é o desejo que todo indivíduo tem de ser aceito e tratado como membro de um grupo. É querer ser amado, valorizado e compreendido.
Face negativa: envolve o desejo que as pessoas têm de não serem controladas ou impedidas por suas ações. É a não invasão do território pessoal.
Diante disso, Brown e Levinson (1987) também aprofundaram os estudos com os elementos de cortesia, que nada mais é do que estratégias que minimizam os efeitos ameaçadores da face, durante o processo interacional, assunto que não nos interessa neste estudo, uma vez que trataremos apenas das estratégias de preservação da face e da (des)cortesia, que é o rompimento do comportamento harmônico entre os interlocutores.

(Des)cortesia verbal

Brown e Levinson (1987) mencionaram, nos estudos sobre cortesia, que é importante utilizarmos, durante a conversação, estratégias minimizadoras para que não entremos em conflito nas relações sociais.

Ainda assim, segundo Infante e Trevino (2014) a noção de cortesia está atrelada à estratégia tipicamente humana que é destinada a favorecer as relações entre os semelhantes e possibilitar o bom andamento da interação. É o que Silva (2008) acrescenta "a partir do momento em que se inicia a interação, há um jogo de interesses diversos e, até de forma intuitiva, locutor e interlocutor negociam, a fim de conseguirem um determinado equilíbrio".

Quando falamos em (Des)cortesia, mencionamos a transgressão dos rituais de cortesia, que é o momento em que o indivíduo não apresenta um bom comportamento social e nem minimiza os efeitos ameaçadores da imagem do outro. Podemos notar a (des)cortesia na escolha do léxico, nas formas de tratamento, na variação linguística, na entonação de voz, etc.

A descortesia rompe com todos os princípios da cortesia, ela centra-se, geralmente, no locutor que deseja impor e insultar o interlocutor durante a interação. Não há nenhum benefício para o interlocutor, ao contrário, ele se sente totalmente ofendido e desprotegido, pois não há nenhum ato sociável entre eles. Apesar de que o interlocutor também pode afrontar o locutor, isso fará com que ambos entrem em conflito nas relações sociais.

Análise dos excertos do romance

Como mencionamos, a face é a imagem social do falante durante o ato interacional. Ocorre, no entanto, situações em que um dos interactantes tem sua imagem invadida:

Exemplo 1

A madrasta chamou-a para um canto:

■ Mas o que é que você tem?

Podia ter ficado calada ou, então, ter dado uma desculpa. Mas aquela passividade desapareceu de repente. Falou baixo, as palavras atropelavam-se umas às outras:

■ O que eu tenho?- estava agressiva, embora não fizesse gesto para que não notassem.
■ O que é que eu tenho? A senhora ainda pergunta, a senhora?

■ Eu sim, o que é que tem?

■ Então ignora que eu fui vendida? Não sabe, talvez?

■ Está louca!

■ Louca coisa nenhuma- tinha vontade de bater na outra, de insultar, de esgotar sua raiva. ■ Fui vendida, sim!- e repetiu destacando as sílabas: ■ Vendida!

■ Você é que se vendeu!

■ Mentirosa! Sabe que está mentindo! Vocês é que me convenceram, deram em cima de mim, vieram com aquele negócio da perna da Netinha, do dinheiro que papai...

■ Cale a boca!

(Meu destino é pecar, p.10)

Nesse caso, a conversação ocorre entre madrasta e enteada, que vivenciam situações diferentes. A enteada casou-se com Paulo para salvar a família que passava por crise financeira, já a madrasta obrigara Leninha (enteada) a casar-se para melhorar sua posição social.

Fica evidente, neste caso, no início da interação, quando a madrasta faz uma pergunta sobre o comportamento e a fisionomia de Lena que ocorre ameaça à face negativa desta, ou seja, ela aproveita-se da infelicidade da moça que se casou e não gosta do esposo. Notamos que a madrasta deseja, também, preservar a própria imagem no momento em que ela insulta a enteada dizendo que ela se vendeu, e que isso era algo que tinha sido voluntário e não forçado.

Assim, notamos que a madrasta deseja ver sua imagem preservada quando é tratada por "senhora". Isso mostra que ela se sente superior para conduzir a decisão de Leninha em seus relacionamentos.

A face positiva de Leninha, mais uma vez, é invadida quando a madrasta a chama de "Louca", querendo dizer que a enteada não foi obrigada a se casar com Paulo. Ainda sobre a questão da face, há intenção na fala da madrasta, quando ela deseja expor e insultar a face positiva da enteada:

■ Você é que se vendeu!

■ Cale a boca!

Quando Leninha tenta se explicar de que foi obrigada pela madrasta e pelos demais familiares a se casar, ela ameaça a face positiva da mulher, que é o desejo que ela tem de ser valorizada e aceita socialmente. Para Marcuschi (1989) são atos que ameaçam

à face positiva do interlocutor: desaprovações, críticas, insultos, acusações, sarcasmo, refutação e desprezo. Observemos a seguir:

■ Vocês é que me convenceram, deram em cima de mim, vieram com aquele negócio da perna de Netinha, do dinheiro que papai...

Observamos o insulto e a agressão da madrasta quando utiliza a expressão "Cale a boca", isso prova que a madrasta impôs, juntamente com outros, o casamento de Leninha, e esta não pode dizer nada, apenas se conformar com a situação.

Há outras situações em que ocorre a (des)cortesia e ameaça à face na interação entre as personagens:

Exemplo 2

Nos diálogos a seguir, D. Consuelo, mãe de Paulo, fala a Leninha que gostaria que os dois tivessem um filho. Diante disso, a nora responde:

■ A **senhora** está se iludindo porque quer. Sabe, já adivinhou que eu não gosto do **seu** filho, não suporto **seu** filho. Acho ele tudo, feio, horrível, monstruoso, nunca poderei suportá-lo.

■ **Leninha**! Gritou d. Consuelo. ■ **Leninha**!

■ Não grite. Quem é a **senhora** para gritar comigo? Hoje mesmo vou-me embora! Não fico mais aqui!

A interação acima ocorre entre nora e sogra. Percebemos ,no primeiro discurso de Leninha, a forma pronominalizada *a senhora* que serve para manter o *status* de sogra, ainda que a fala da moça ,a respeito do filho, seja descortês.

Em seguida, a sogra grita com a nora utilizando o tratamento nominal *Leninha,* no diminutivo, como todos a chamavam para mostrar familiaridade e proximidade com a moça.

Leninha usa o tratamento pronominalizado *a senhora,* que revela descortesia no tratamento com a mãe do esposo, mas, ainda assim, ela procura manter o *status* e a hierarquia de sogra.

Exemplo 3

■ O que é que a **senhora** quer dizer com isso?

■ Se **você** fosse mulher, teria vergonha, está ouvindo? Vergonha de ser abandonada pelo marido, na primeira noite de casamento!

■ Vergonha, eu?

■ Vergonha, sim.

■ Eu não gosto do **seu** filho. Por mim, ele pode desaparecer, quantas vezes quiser. Tanto faz. Se eu gostasse, daí seria diferente!

■ Pois olhe, **minha filha**: quando eu era moça, se me acontecesse uma coisa dessas...

■ O que é que a **senhora** faria?

■ Se meu marido me abandonasse na primeira noite, nem sei, meu Deus! Ia ter vergonha de mim mesma. Ia achar que meu corpo era horrível. Ia achar que não era mulher; não era coisa nenhuma.

■ Pois eu sou.

■ **Você** ainda diz " eu sou"! Se **você** fosse, pensa que ele ia sair assim? Largar **você**? Se ele fez isso, é porque não sentiu nada por **você**, mas nada, absolutamente nada! Sentiu menos do que sentiria por uma desconhecida, uma qualquer.

■ Ele não me quer, não faz mal. Outros querem!

■ Nenhum! Nenhum, ouviu? **Você** precisa se olhar no espelho!

■ Eu me olho.

■ Pois então devia saber que é de uma falta de graça, mas de uma falta de graça que dói!

■ E a **senhora**? Algum dia foi bonita, foi?

■ Pelo menos me casei.

■ Por isso, não. Também me casei, ora essa.

■ Eu sei, mas o meu marido não me largou nunca. Gostava até muito de mim. Tinha ciúmes, **minha filha**! Não podia ver homem nenhum olhar para mim. E eu tenho cartas, no meu gavetão. Umas até nem posso mostrar.

■ Há gosto para tudo!

■ E outra coisa, **Leninha**: você está muito enganada comigo. Olhe que eu não sou de sua idade. Não estou aqui para aturar suas insolências.

■ Insolente é a **senhora**.

Trata-se de uma interação conflituosa em que a sogra está nervosa porque o filho largara a moça com quem havia se casado há pouco tempo.

Dessa forma, Leninha, procura manter o *status* da sogra, e a trata por Senhora ,inicialmente, para mostrar que a respeita, mas percebe-se que o tratamento *a senhora* revela ironia e afronta no contexto da interação.

Segundo as normas sociais, cabe a nora respeitar a sogra. Percebemos a forma de tratamento *a senhora* que se mantém em todo o discurso entre as duas, ainda que este tratamento revela descortesia em algumas situações.

Observe-se que a sogra usa a forma *você* ,que hoje usamos como intimidade e tentativa de aproximação, para se dirigir a nora Leninha. Isso pode ser considerado descortês, uma vez que ela abusa em seu discurso e não a trata como uma senhora casada.

Ainda mais adiante, quando a sogra emprega o tratamento "minha filha" para referir-se a nora , há uma situação não harmoniosa ,mas conflituosa.

Nota-se sempre ameaça à face positiva da moça, como se ela não fosse uma esposa adequada ao filho. Assim, a sogra utiliza uma descortesia estratégica para ser descortês e insultar a esposa do filho .

Considerações finais

Não tivemos a intenção de fazer uma análise ampla das formas de tratamento. Apenas, mostramos algumas considerações a respeito de como elas podem ocorrer em diferentes contextos. Assim, observamos que o tratamento a senhora pode ser formal ou informal, revelando cortesia ou descortesia dependendo da circunstância interacional.

Conforme mencionamos na introdução deste trabalho, propusemos analisar como se dá a preservação das faces dos interlocutores e analisar os mecanismos de (des)cortesia adotados pelos participantes do ato conversacional no emprego das formas de tratamento. Pudemos observar que as personagens, dependendo do contexto, entram em desiquilíbrio, o que não mantém a relação harmoniosa entre ambos. Algumas são mais ofendidas que outras, mas ambas tentam se ofender, ou seja, elas mantêm seu posicionamento social, seja de esposo, esposa, sogra, prima e madrasta. Notamos, também, que as personagens não conseguem preservar suas faces quando estas são invadidas pelos interlocutores.

De fato, verificamos, neste contexto, que os falantes utilizam uma força elocucionária eficaz para atingir seus objetivos durante a interação. Isso é provado pelo comportamento descortês deles no ato conversacional.

Referências bibliográficas:

Bonfiglio, J. M. I. & trevino, M. E. F. (2014). Descortesia, imagem e performance no intercambio comunicativo dos deputados mexicanos*. In La (des)cortesia em el discurso: perpectivas interdisciplinarias (imagen, actos de habla y atenuación)*. Monteney: Estocolmo.

Brown, P. & Levinson, S. (1978). *Politeness. Some Universals in Linguage in Usage. Cambridge: Cambridge University Press.*

Culpeper, J. (1996). *Towards an Anatomy of Impoliteness*. Journal of Pragmatics, *25*.

Goffman, E. (1980) *A elaboração da face*. In Figueira, S. A. (Org.). Psicanálise e ciências sociais. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Goffman, E. (2007). *A representação do eu na vida cotidiana*. Trad. De Maria Célia Santos Raposo. Petrópolis: Vozes.

Marcuschi, L. A. (1989). *Marcadores conversacionais do português brasileiro: formas, posições e funções*. In Ataliba Castilho (Org.) Português culto falado no Brasil. Campinas: Unicamp.

Preti, D. (2004). *Papéis sociais, status e formas de tratamento em A ilustre casa de Ramires, de Eça de Queiroz*. In Dino Preti (Org). Estudos de língua oral e escrita. Rio de Janeiro, Lucerna.

Robinson, W. P. (1997). *Linguagem e comportamento social*. Trad. Jamir Martins. São Paulo: Cultrix.

Rodrigues, N. (2013). *Meu destino é pecar*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Silva, L. A. (2008). *Cortesia e formas de tratamento*. In Cortesia Verbal. Dino Preti. (Org.) São Paulo: Humanitas.

DO [E3MU] AO EXCELENTÍSSIMO EM PLNM

Isabel Maria Castilho

UNL, FCSH; CLUNL. Doutoranda em Linguística do Texto e do Discurso, sob orientação da Professora Doutora Maria Antónia Coutinho. isabelmmramos@gmail.com. Lisboa. Portugal

Resumo:

Em qualquer interação humana em situação de comunicação são produzidos textos que põem em jogo factores sociais, culturais e históricos. Cada agente da comunicação

reproduz, mais ou menos, modelos textuais que relaciona com a diversidade das práticas sociais cujas características sociocomunicativas são variáveis de acordo com as necessidades humanas (Bronckart; 2012:101-103) e que, por sua vez, mobilizam mecanismos linguísticos tidos como eficazes para realizar a ação de linguagem.

Da descrição da experiência realizada, toma-se como foco a realização linguístico-textual das operações da interpelação do outro e da referência ao outro (re)conhecidas como *formas de tratamento*, em função da noção de géneros de texto, perspetivada pelo Interacionismo Sociodiscursivo.

Apresenta-se um dispositivo didático das formas de tratamento para a disciplina de Português Língua Não Materna (PLNM), destinada a falantes não nativos da língua portuguesa, a partir das contribuições de Dolz, Noverraz e Scheneuwly (2004, 82; 2001), construído para operacionalizar as orientações para o domínio da oralidade, numa perspetiva de progressão, que aposta na audição e na leitura de textos de géneros diversos em que as formas são mobilizadas, de modo a observarem-se as regularidades e a induzirem-se as regras dos usos em Português europeu.

Os resultados da experiência apontam para a utilidade de considerar o ensino explícito do conteúdo também nos domínios da Leitura e da Escrita com vista ao desenvolvimento das capacidades sóciodiscursivas dos alunos, e de criar dispositivos de ensino que viabilizem a sua aprendizagem em interdisciplinaridade, no quadro das línguas estrangeiras que constituem oferta educativa curricular em Portugal, nomeadamente, as disciplinas de Inglês, Francês e Espanhol.

Palavras chave:

atividades, géneros, textos, formas de tratamento.

Introdução

Neste trabalho, descreve-se uma experiência de ensino tendo como foco os mecanismos linguístico-textuais que textualizam as operações da interpelação e da

referência do outro, conteúdo não explícito para transposição didática em sala de aula nos domínios da Leitura e da Escrita nas Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (doravante PLNM) do Ensino Básico e Secundário, A finalidade foi desenvolver a competência comunicativa, nas suas dimensões lexical, gramatical, sociolinguística, pragmática, discursiva e estratégica, tal como as orientações indicam, em dois eixos de aprendizagem: o eixo da comunicação em contextos sociais diversificados e o eixo da comunicação em contextos específicos de aprendizagem formal.[285].

São dadas as seguintes orientações para a operacionalização dos objetivos curriculares do domínio da *Oralidade:*

Interações quotidianas orais; Carta, Memórias, Autobiografia, Apreciação crítica e Divulgação científica; Textos narrativos, poesia. e textos de teatro de Educação literária;

Face às escassas orientações e ao contexto restrito e restritivo em que as práticas de oralidade são realizadas no espaço sala de aula, e porque entendemos que é absolutamente necessário alargar a operacionalização à Leitura e à Escrita, corrigimos a organização dada aos objetivos, e incluímos os dos respetivos domínios: *Ler e produzir enunciados escritos dos géneros Carta, Memórias, Autobiografia, Opinião, e enunciados de continuação/conclusão de texto narrativo e de opinião, com coerência, individualmente; Interpretar, oralmente e por escrito, imagens dadas.*

A experiência teve lugar durante o ano letivo de 2016-2017, *em serviço*, na Escola secundária de Ferreira Dias, no Cacém, com alunos de duas turmas de 10º ano e de duas turmas de 11º ano. Consistiu na implementação de um projeto anual faseado de ensino que privilegiou os domínios da oralidade, da leitura, da gramática contextualizada e da escrita, alicerçado no quadro teórico do Interacionismo Sociodiscursivo (doravante ISD). Consubstanciou-se na análise de textos variados dos géneros prescritos, a partir dos conhecimentos científicos existentes sobre os géneros e de um conjunto de textos selecionados que foram analisados pelos alunos com a orientação da professora. O processo foi faseado, sequencial e programado com base no dispositivo sequência didática (doravante SD), levando à prática o quadro teórico de Dolz, Noverraz, & Scheuwly, (2004) e seguindo também as experiências de Pereira

[285] LEIRIA, Isabel (Coord.)(2008). Ministério da Educação do Governo de Portugal. DGIDC. "3.1. Língua de comunicação em contextos sociais e língua de escolarização". Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna. Ensino Secundário. Homologação em 04/04/2008. P. 8.

& Cardoso (2013) e de Jorge (2014), para o ensino explícito dos géneros. Neste artigo, dá-se conta dos procedimentos didáticos (doravante PD) e dos resultados obtidos. Propõe-se também que, numa eventual reformulação programática dos Programas oficiais de Português, seja considerado o ensino explícito dos mecanismos linguístico-textuais de interpelação e referência do outro - formas de tratamento – em todos os domínios – oralidade, leitura, escrita, e que se repense a necessária articulação entre os programas de Português e das línguas estrangeiras, nomeadamente o Inglês, o Francês e o Espanhol, no que respeita o ensino das formas de tratamento, tendo em conta que cada vez mais os indivíduos necessitam de estar preparados linguístico-textualmente para a diversidade e multiplicidade de atividades sociais com que se defrontam no próprio país e no estrangeiro.

O ensino dos géneros: das atividades sociais aos mecanismos linguístico-textuais mobilizados

As SD assentaram nos princípios básicos do ISD, que perspetiva que a linguagem desempenha um papel fundamental no desenvolvimento, porque organiza o agir e as interações humanas em que são produzidos os factos sociais e psicológicos (Bronckart, 2005) e na defesa de que o ensino da língua deve centrar-se no desenvolvimento das capacidades de linguagem do aluno, pela apropriação de práticas de linguagem (re)configuradas em modelos textuais tipificados, ou seja, em géneros textuais. Nesta perspetiva, a finalidade do ensino é a de promover o desenvolvimento de tais capacidades na aprendizagem dos múltiplos géneros que interagem em sociedade, enfatizando as determinações sociais de cada situação de comunicação e o valor que cada texto ou unidade corporiza no contexto de um uso social.

Assumiu-se a tese de que o modelo didático do género (doravante MDG) proposto pelo ISD pode concretizar, metodologicamente, uma parte significativa dos objetivos do ensino-aprendizagem da língua previstos nas Orientações Programáticas de PLNM para o ensino básico e secundário, porque viabiliza a aprendizagem centrada na utilização efetiva da língua na leitura e na produção, oral e escrita, dos géneros textuais, sejam eles de interação social sejam eles *géneros escolares* (Dolz, J. &

Schneuwly, B., 1997).[286] Tratando-se do sistema de ensino em Portugal, têm-se como referentes indispensáveis as investigações de Luísa Álvares Pereira e Inês Cardoso (Universidade de Aveiro), Florencia Miranda (2010) e Maria Antónia Coutinho e Noémia Jorge (Universidade Nova de Lisboa), Isabel Roboredo Seara (Universidade Aberta) bem como as de outros investigadores que têm desenvolvido trabalho sistemático no âmbito da aprendizagem da leitura e da escrita, em Portugal e no Brasil. Apresenta-se o percurso teórico-metodológico ancorado na engenharia didática do ISD para a transposição didática dos géneros textuais, focando, particularmente, a experiência de construção de um modelo teórico do género que resultou no que chamámos a *ficha aberta de análise dos textos de géneros vários*, resultante do estudo dos textos lidos e produzidos pelos alunos, apoiado por diferentes guiões de análise para diferentes géneros conceptualizados como MDG[287]. O processo recorreu a textos modelares, exemplares ou *mentores* (Pereira & Cardoso, 2013) e a textos com singularidades que transgridem os géneros de que relevam, porque, no âmbito da escolarização, os textos detêm, simultaneamente, dois papéis distintos, mas articulados: são instrumentos da interação interpessoal e instrumentos do ensino da língua.

Parâmetros para a construção de um modelo de análise de um género no quadro do Interacionismo Sociodiscursivo com opção de análise de uma unidade-foco

O Interacionismo Sociodiscursivo preconiza o ensino explícito dos géneros textuais, concebendo que todo e qualquer texto releva de um género e se inscreve no contexto de uma atividade sócio-histórica e no contexto restrito da sua produção, logo, cumpre as normas sociais e linguísticas acreditadas. Assim, os textos de um género são analisáveis nos seus aspetos contextuais, temático-organizacionais e linguísticos. De acordo com quadro teórico que seguimos, cada texto de um género é regulado por normas sociais e linguístico-discursivas transmitidas e acreditadas; mobiliza operações discursivas limitadas: os tipos de discurso (doravante TD) que se

[286] DOLZ, J. & SCHNEUWLY, B. (1997), *Les genres scolaires: des pratiques langagières aux objets d' enseignement*, Repères, Nº 15. Trad. Glaís Sales Cordeiro, Revista Brasileira de Educação, maio-agosto, 199, pp. 5-16.

[287] Guiões inscritos nos manuais de Português de 10º e 11º ano adotados na escola. Vide "Outras referências".

identificam em duas ordens - a ordem do expor, implicado ou autónomo e a ordem do narrar, implicado ou autónomo; cada texto cumpre objetivos comunicativos específicos, e um mesmo conteúdo temático pode ser selecionado por diferentes géneros; os modelos que constituem o intertexto são adotados e atualizados em cada texto singular, de acordo com as necessidades dos produtores e as normas da comunidade discursiva a que pertencem e/ou em que se movimentam; os géneros estudados apresentam uma composição ou formatação que permite a sua identificação enquanto texto-objeto que corresponde à macroestrutura na análise de Jean-Michel Adam (1998)[288]; as vozes dos produtores dos textos e dos sujeitos enunciadores, intersetam-se entre a autonomia e a implicação, entre a ordem do expor e a ordem do narrar; os TD predominantes poderão ser intercetados por outros tipos, e podem também verificar-se variantes (cf. Bronckart, 2003); os TD organizam-se em sequências (Adam, 1992; 1999): unidades da estrutura composicional, de natureza predominantemente narrativa, descritiva, argumentativa, explicativa, dialogal, a que foi necessário acrescentar a injuntiva-instrucional (Adam, 1990).

Da transposição didática do conhecimento

Antes de um determinado conhecimento, ou conjunto de conhecimentos, chegar à sala de aula, no caso específico, os mecanismos que textualizam as operações enunciativas de interpelação e de referência do outro, tem de passar por um conjunto de transformações e adaptações. O processo de transição entre o conhecimento científico do objeto de ensino e o conhecimento didatizado, é denominado transposição didática (cf. Chevallard, 1989, 6).

Para que os conhecimentos de um objeto (no caso, práticas linguísticas) sejam alvo de uma transposição didática têm de passar por três níveis de transformação: 1) o conhecimento científico sofre um primeiro processo de transformação para constituir o conhecimento a ser ensinado; 2) o conhecimento a ser ensinado transforma-se em conhecimento efetivamente ensinado; 3) o conhecimento efetivamente ensinado

[288] Adam, Jean-Michel 1998. Les genres du discours épistolaire. De la rhétorique à l'analyse pragmatique des pratiques discursives. In La lettre entre réel et fiction, Jürgen Siess (dir.). Paris: Sedes, pp. 37-53.

constituir-se-á em conhecimento efetivamente aprendido (Machado & Cristóvão, 2006, p. 552). Assim, podemos distinguir dois níveis: a transposição didática externa e a transposição didática interna (Dolz, Gagnon & Canelas-Trevisi, 2009). A primeira compreende o primeiro nível - a passagem dos saberes científicos aos saberes a ensinar. A transposição externa parte dos objetos do saber úteis fora da instituição escolar para constituir novos objetos escolares, mais eficazes, porque mais significativos para os alunos. Os trabalhos neste nível, segundo Dolz, Gagnon & Canelas-Trevisi (2009, p. 374), ajudam a clarificar a passagem dos conhecimentos gramatical, discursivo e enunciativo, vistos apenas teoricamente, aos objetos de ensino, incluindo uma descrição do tratamento didático e das formas de didatização. A transposição didática interna compreende o segundo e o terceiro nível de transformação referidos acima. Logo, o instrumento transposição didática interna deve incluir também todo o processo de intervenção didática, na triangulação dos sujeitos aí envolvidos (professor e alunos) e dos objetos de ensino, a partir da mediação dos instrumentos didáticos, descrevendo todo o processo que envolve o ensinar e o aprender em sala de aula. A vertente didática do ISD tem desenvolvido estudos em todos os níveis da transposição didática, a partir de um quadro teórico-metodológico que tem possibilitado a concretização e avaliação/investigação do processo.

A transposição realizada em sala de aula passou pelos níveis 1) uso dos MDG dos géneros constantes nos manuais adotados pela escola para a disciplina de Português, com as necessárias adequações, que possibilitou a explicitação das capacidades de linguagem subjacentes à leitura e produção dos géneros, bem como dos objetos de ensino que deles poderiam ser decompostos e transpostos para a sala de aula (a apropriação do género é o objeto maior da interação instaurada pela SD, porém, este objeto pode ser decomposto em objetos menores); 2) a partir dos objetos de ensino explicitados no modelo, procedeu-se à elaboração gradativa de uma SD dos géneros, com as suas atividades, tarefas e dispositivos didáticos; 3) as atividades e tarefas planificadas na SD realizaram-se em sala de aula (aula curricular - e aula de apoio de PLNM) e em trabalho de casa (tpc); 4) procedeu-se à (re)construção de uma grelha aberta de análise dos textos de géneros vários, a partir dos resultados obtidos nas análises de diferentes géneros com MDG próprios .

A modelização do objeto de ensino

De acordo com os pesquisadores do grupo de Genebra, para que o processo de transposição didática de um género seja viável, é preciso elaborar uma ferramenta mediadora do conhecimento dizível nesse género: o modelo didático do género (MDG). Segundo De Pietro e Schneuwly (2003), o modelo didático de um género tem as seguintes características: 1) uma dimensão praxeológica; 2) uma força normativa (da qual, segundo os autores, é impossível fugir); 3) pode ser implícito/intuitivo (partir do conhecimento prévio do professor) ou explícito/conceptualizado (ser elaborado a partir de um corpus de textos do género); 4) é o ponto de início e o ponto de chegada do trabalho didático com o género; 5) é uma teorização mais genérica das atividades de linguagem; 6) é sempre o resultado de práticas de linguagem anteriores, portanto, históricas; 7) permite, a partir das práticas sociais de referência, produzir SD.

Para Dolz, Gagnon e Decândio (2010), o modelo didático é uma construção em engenharia didática que explicita três dimensões: 1) os saberes de referência em relação a uma prática de linguagem; 2) a descrição dos diferentes elementos textuais; 3) as capacidades de linguagem dos aprendizes.

Defende-se que o modelo de qualquer género pode ser visto, *a priori*, teoricamente, e a sua construção não necessita de ter em conta as capacidades dos alunos nem as particularidades do contexto de ensino. Pode ser elaborado, em princípio, de forma genérica e servir como base teórica para a elaboração de diversas SD e essas, sim, precisam de ser adaptadas a um contexto de ensino específico, uma vez que se configuram como ferramentas didáticas que possibilitam a transposição do conhecimento teórico de um género para o conhecimento a ser ensinado. Distingue-se, assim, a elaboração de uma ferramenta fundamentalmente teórica, cujo objetivo é servir de base para ações didáticas posteriores num eventual processo de transposição didática (Barros, 2008; 2012).

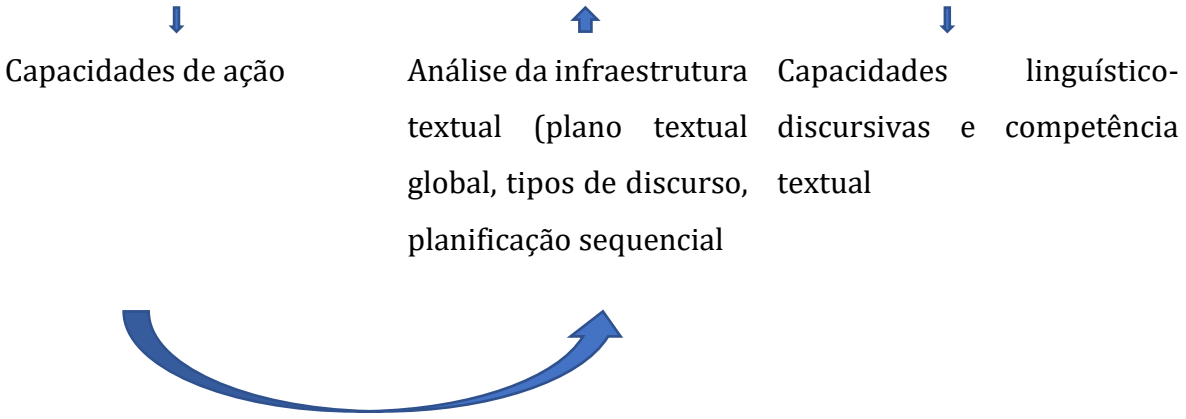
Seguindo uma perspetiva metodológica integradora, algumas pesquisas com foco na transposição didática de géneros inserem-se no processo de ensino/aprendizagem, como é o caso da pesquisa de Noémia Jorge (2014), referente privilegiado neste

trabalho. Sendo assim, um modelo teórico pode ser elaborado como suporte para a construção do modelo didático. Este, como propõem Schneuwly e Dolz (2004, p. 82), deve pautar-se por três princípios básicos: Princípio de legitimidade (referência aos saberes científicos ou elaborados por especialistas); Princípio de pertinência (referência às capacidades dos alunos, às finalidades e aos objetivos da escola, aos processos de ensino-aprendizagem); Princípio de solidarização (tornar coerentes os saberes em função dos objetivos visados). O que se pretende é uma ferramenta cuja base é a articulação dos três princípios descritos: legitimidade, pertinência e solidarização. Os modelos representam "bancos de dados de um procedimento que gera a construção de todo um conjunto de sequências didáticas" (Dolz, Gagnon & Decândio, 2010, p. 50).

No modelo da arquitetura textual de Bronckart (1997; 2003; 2012), a descrição de um género deve pautar-se na análise de um corpus de textos (considerados do mesmo género), tendo como base as representações do contexto de produção e as três camadas do que o autor denomina *folhado textual*: a infraestrutura geral do texto, os mecanismos de textualização e os mecanismos enunciativos. Para o autor, esses elementos de análise conseguem abranger os três níveis das capacidades de linguagem envolvidas na produção de um género, a saber: capacidades de ação, capacidades discursivas e capacidades linguístico-discursivas. O esquema abaixo, adotado de Barros (2012) ilustra as categorias de análise e as capacidades de linguagem que se mobilizam:

2 – Capacidades de linguagem e categorias de análise textual do ISD

Análise das representações do contexto de produção (contexto imediato e contexto social amplo)	Capacidades discursivas	Análise dos mecanismos de textualização (coesão nominal, verbal, conexão); análise dos mecanismos enunciativos (vozes – formas de tratamento – modalizações)



Conceptualização programática e ausência de manuais escolares de PLNM na Escola Secundária de Ferreira Dias

Segundo Bronckart e Dolz (2004, p. 12), o trabalho de modelização é essencial como ferramenta indispensável para a construção dos currículos escolares, em todos os seus níveis (nacional e local, quando é o caso), uma vez que é ele que pode "fornecer os saberes formais" relativos aos novos objetos de ensino da língua – os géneros de texto. A modelização de um objeto de ensino pode responder às perguntas o que ensinar? Por que ensinar? Propicia uma fundamentação teórica para a elaboração de material didático que, no caso deste trabalho, é representado pela sequência didática e pelo produto obtido pelos alunos. Isso proporciona ao professor autonomia em relação ao seu agir profissional, ultrapassando o obstáculo colocado pelos próprios programas e pelos livros didáticos que, no caso, não existem na escola onde foi realizada a experiência de ensino, porque a Direção e o Ministério da Educação e Ciência da República de Portugal (doravante MEC) criam obstáculos, ano após ano, para a formação de turmas de PLNM, e dificultam/impossibilitam a adoção de manuais/métodos, que existem no mercado livreiro e em dispositivos virtuais.

O trabalho desenvolvido implicou a seleção de textos e de outros instrumentos de trabalho sobre as *formas de tratamento em Português europeu*; naturalmente, no processo, salvaguardaram-se as prescrições emanadas dos órgãos da tutela que definem os conteúdos a lecionar. Deste modo, a experiência, enquanto professora, permitiu verificar algumas incompatibilidades entre a teoria de referência que orienta a sua experiência e as perspetivas e orientações veiculadas nos normativos vigentes,

o que trouxe dificuldades pontuais no uso de determinadas noções e conceitos, implicando a reorganização e a atribuição pontual de significações aos itens transpostos do saber científico constantes nos documentos oficiais. Estes assentam numa conceção pragmática e gramática dos textos, centrada na estruturação ou organização interna dos textos; registam também uma dimensão praxiológica que autoriza a centração nas relações entre os textos e as atividades humanas, e na tomada de consciência da sua função comunicativa e social.

Efetivamente, tendo em conta que as operações de referência do outro e as da sua interpelação são significativamente recorrentes em todos os textos de todos os géneros, é preciso corresponder às necessidades de aprendizagem dos alunos, e ensinar a usar as formas consideradas socialmente aceitáveis em contextos precisos de interação.

Transposição dos conhecimentos em sala de aula - Géneros, textos, formas de textualização das operações enunciativas de interpelação e referência do outro

Na perspetiva da engenharia didática do Grupo de Genebra, a modelização explicita as dimensões ensináveis do género, possibilitando que o professor elabore as atividades que conduzirão a SD. Em segundo lugar, ela dá o suporte necessário para que ele possa olhar para a produção textual do aluno com uma visão de "especialista" em relação à prática de linguagem explorada na SD. Caso esse processo seja negligenciado, corre-se o risco de o professor apenas avaliar o produto do aluno com base em critérios gramaticais ou estruturais – dependendo do modelo conceptual (implícito) que o docente tenha em relação ao género.

Foi necessário procurar instrumentos para que o processo não fosse demasiadamente teórico, nem consumisse muito tempo, uma vez que a professora-investigadora leciona a tempo inteiro, e tem de cumprir uma calendarização das atividades de acordo com a planificação anual de trabalho do grupo disciplinar a que pertence. Neste contexto, a modelização dos géneros foi feita a partir da articulação entre a leitura dos especialistas dos géneros (Marcushi, 2000; Miranda, 2008; 2010; Seara, 2008; Barros, 2012; Jorge, 2014; Adam, 1990; 1999; 2015) e a análise dos textos modelares, sob a

mediação de um dispositivo teórico (Quadro 1), cuja função foi orientar o processo de modelização dos géneros:

Elaboração de Modelo teórico para a didatização do género	
Capacidades de linguagem	Perguntas orientadoras da modelização do género
Capacidades de ação	A que prática social se vincula o género? É um género oral ou escrito? A que esfera de comunicação pertence [Publicitária, jornalística, religiosa, literária (...)]? Quem produz o género (produtor/emissor)? A quem se dirige (destinatário)? Com que a finalidade/objetivo é produzido o texto? Os textos do género abordam que temas? Que relação se estabelece entre o produtor e o destinatário? Qual é o suporte do texto? Em que meio de circulação se difunde?
Capacidades discursivas	Que tipo de discurso é mobilizado? Da ordem do expor? Da ordem do narrar? É um expor interativo (em que se fala/escrito na primeira pessoa com implicação explícita e dirigido explicitamente ao interlocutor)? Explicita o tempo/espaço de produção? É um expor teórico (sem marcas de quem fala/escreve, para quem fala/escreve, de onde fala/escreve e quando fala/escreve)? É um narrar ficcional? É um narrar de acontecimentos vividos (relato)?

	Que estrutura geral do texto? Tem título/subtítulo? É dividido em partes? Que extensão tem aproximadamente? Inclui figuras/fotos? Como estão organizados os conteúdos no texto? Prosa? Versos? Em lista? Que sequência predomina? Sequência narrativa? Descritiva? Explicativa? Argumentativa? Dialogal? Injuntiva-instrucional?
Capacidades linguístico-discursivas	Como são feitas as retomas textuais? Pronomes? Nomes? Que estratégias são mais usadas? Substituições por sinónimos? Por termos genéricos/específicos? Por nominalizações? Por repetições? Como são mobilizados os artigos definidos/indefinidos? Que valores afetivos são expressos nas retomas? Como é feita a coesão verbal? Que tempos e modos verbais são usados? Que verbos são usados (de estado, ação)? Que conectivos são usados? Lógicos? Temporais? Espaciais? Que modalidade discursiva predomina? Formal? Informal? Coloquial? **Que formas de tratamento – de interpelação e de referência do outro – predominam?** Respeita a norma culta da língua? Como se verifica o cumprimento/não cumprimento da norma culta? Pelo léxico? Pela sintaxe? A escolha do léxico privilegia os nomes abstratos? Os nomes concretos? Há verbos de ação? Há verbos de estado? Há adjetivos? De que tipo (objetivos, subjetivos, afetivos, superlativos, comparativos)? Como são mobilizados os sinais de pontuação no texto? Quais os mais usados? Com que finalidade?

	Há uso de metáforas? De palavras/expressões com sentido conotativo? Há rimas? De que tipo? Que tom tem o texto (sério, descontraído, objetivo, poético, coloquial, moralista)? Há uso de ironia? Que vozes são frequentes no texto? Do autor? Sociais? De personagens? Em que instância têm origem as vozes? Poder público? Senso comum? Autoridades científicas? Como é dada a voz às personagens (ficcionais ou não) do texto? Há mobilização do discurso direto? Indireto? Quais os recursos gráficos (aspas, travessão, dois pontos) usados? Quais os processos de modalização discursiva mais frequentes? Modalizações lógicas? Deônticas? Apreciativas? Pragmáticas? Há mobilização de elementos icónicos – quadros, imagens, cores (*paratextuais*) ou títulos, subtítulos, sublinhados (*supratextuais*)? Como contribuem para a construção dos sentidos do texto? [observação, caso o texto possibilite, da grafia das palavras, das cores, da expressão gestual, da forma das imagens, da entoação, das pausas (…)]

O dispositivo partiu da tripartição das capacidades de linguagem – de ação, discursivas e linguístico-discursivas –, respeitando as categorias de análise textual do ISD, mas também incorporando outras características linguísticas/discursivas consideradas pertinentes para a abordagem de um género. Possibilita a elaboração de qualquer modelo teórico e didático, pois orienta o processo de modelização a partir de perguntas-chave, proporcionando uma visão mais pontual sobre o objeto de ensino analisado. Elaborou-se um instrumento que pudesse orientar a "desconstrução" teórica do género-objeto, para, em seguida, se propor um modelo didático, a partir dos

princípios de legitimidade, pertinência e solidarização preconizados por Schneuwly e Dolz (2004). Significa isto que, a priori, se elabora um modelo teórico de um género, para, então, se pensar o género como objeto de ensino.

As Sequências didáticas - síntese

As SD foram planificadas em quatro fases. Foram concebidas de acordo com as características contextuais, estruturais e linguísticas de cada género, e integraram as características do género passíveis de conversão em objeto de aprendizagem: Fase 1. Diagnóstico de competências de oralidade e de escrita; Fase 2. Ensino explícito do género: Análise dos objetos com apoio dos guiões - questionário, constituídos por três blocos de perguntas, para realizar uma análise descendente (Bronckart, 1997): Contexto e situação de produção – atividade do uso; produtor e sujeito enunciador; destinatário; tema e assunto. Plano do texto - organização temática e organização/espacialização dos conteúdos. Estrutura e espacialização; multimodalidade. Mecanismos de textualização – Articulação entre as partes do texto: marcadores discursivos; Mecanismos de enunciação - formas de tratamento. Durante a fase (2) de ensino explícito, foi necessário criar alguns tempos de interseção com o ensino de conteúdos gramaticais em articulação com o ensino dos géneros em estudo. Fase 3: Ensaios de audição e escrita; questionário de verificação do cumprimento das caraterísticas genéricas e das caraterísticas singulares do género em grelha-rascunho; Fase 4: produções finais e (re)construção de uma grelha de análise de textos de géneros vários, de fácil uso e aberta à observação e ao registo de aspetos singulares textualizados.

Dos resultados do estudo pela construção da grelha-*guião aberto para análise dos textos e deteção das marcas específicas dos géneros textuais que atualizam*

Os textos selecionados para a modelagem dos géneros apresentam parâmetros genéricos reconhecidos como canónicos na literatura de especialidade. São textos recortados com um propósito de ensino/adestramento do género. Em termos da sua

infraestrutura, apresentam um plano de texto convencional no sentido que lhe dá Jean-Michel Adam: «fixado pelo estado histórico de um género ou subgénero de discurso » em oposição a plano ocasional – «'desalinhado' (décalé) em relação a um género ou subgénero de discurso » (Adam, 2011b : 205). Os textos em linha, produzidos na atividade bloguista, apresentam alguma transgressão dos géneros, pelo facto de serem produzidos numa atividade diferente e suscetível de inovação face aos modelos canónicos e de acordo com a constante evolução dos meios tecnológicos de que se servem para a sua circulação. Com frequência, apresentam um plano de texto "menos convencional" e nem sempre reforçam o ponto de vista do ISD de que o plano é uma componente do género, tal como os mecanismos que os marcam nem sempre parecem ser regulados pelo género e põem a questão da previsibilidade, maior ou menor, de determinadas formas em determinados géneros. A medida da variação e da inovação, segundo Maria Antónia Coutinho (2015), estará entre o cumprimento das características próprias do género (de acordo com um princípio centrípeto (Adam 2001: 38), normativo, orientado para a identidade e a reprodução) e as características específicas do texto singular (de acordo com um princípio centrífugo) (Adam 2001: 38), orientado para a variação e a inovação). A escolha dos textos cumpriu a finalidade de propiciar aos alunos uma audição e leitura de objetos que ensinam que um texto é suscetível de maior ou menor variação entre reprodução e inovação, de acordo com as diferentes atividades sociais em que se faz uso do género. O trabalho com os alunos deu origem ao seguinte dispositivo didático que este ano letivo está em uso:

Modelo de guião aberto para análise dos textos e deteção das marcas específicas dos géneros textuais que atualizam, em uso na ESFD, na disciplina de Português no Ano letivo de 2017-2018 em 10º, 11º, 12º ano

Plano do texto: esquema delimitativo da organização e estrutura do texto	Paratextos / secções do texto: Ante-título¸título; subtítulo; imagens; Abertura; unidades instrucionais; bibliografia após o texto; notas de rodapé. Corpo do texto: Partes constitutivas; parágrafos constitutivos; intertítulos; fontes bibliográficas inscritas no texto

<table>
<tr><td>Aspetos contextuais</td><td colspan="3">Autor
Destinatário/público-alvo
Recetor
Datação da produção do texto
Objetivo(s) do texto

Meio(s de transmissão/ suporte(s)</td></tr>
<tr><td rowspan="8">Aspetos temáticos e organizacionais</td><td rowspan="8">Rigor</td><td rowspan="8">Tipo de sequência(s) predominantes

Narrativa
Descritiva
Argumentativa
Explicativa
Dialogal
Injuntiva-instrucional</td><td>Tema/
assunto central</td></tr>
<tr><td>Informação significativa</td></tr>
<tr><td>Hierarquização da informação (relações de hiperonímia-hiponímia; holonímia-meronímia)</td></tr>
<tr><td>Datação do(s) acontecimento(s)</td></tr>
<tr><td>Localização do(s) acontecimentos (topónimos)</td></tr>
<tr><td>Modalidades de reprodução do discurso no discurso</td></tr>
<tr><td>Coesão lexical - reiteração/ substituição (sinonímia/antonímia)</td></tr>
<tr><td rowspan="5">Linguagem e estilo</td><td rowspan="5">Rigor e objetividade</td><td rowspan="5"></td><td>Formas de tratamento:
interpelação
referência</td></tr>
<tr><td>Predomínio da 1ª/ 3ª pessoa</td></tr>
<tr><td>Vocabulário técnico/da área temática</td></tr>
<tr><td>Tipos de frase predominantes</td></tr>
<tr><td>Orações predominantes (conectores)</td></tr>
</table>

			Tempos e modos verbais predominantes
			Construções passivas
			Recursos expressivos
			Fontes da informação referidas citadas

Nota: esta grelha foi obtida durante o ano de 2016-2017 com a experiência realizada com alunos de 4 turmas de 10º e 11º ano. É um guião aberto a novas categorias que só a análise dos textos empíricos pode justificar.

A grelha de análise (re)construída pelos alunos permite verificar que apreenderam o plano canónico em termos das macroestruturas em causa; A variação observada releva não da macroestrutura adotada mas da mobilização de mecanismos enunciativos que constroem diferentes origens da voz do sujeito enunciador, no mesmo contexto de produção. A observação revela também que os alunos mostraram ter aprendido os parâmetros dos géneros, recorrendo às marcas presentes nos textos modelares e aos documentos de ensino explícito; mostraram sensibilidade e consciência relativamente à planificação do texto, às marcas constitutivas dos "Tipos de Discurso" e às "Sequências" e revelaram à-vontade na análise e apreciação da mobilização das formas de tratamento, que consideraram conferir rigor aos textos e, simultaneamente, construírem a objetividade na linguagem.

Da necessária articulação entre os programas de PLNM, Português e das línguas estrangeiras lecionadas na escola básica e secundária em Portugal

Na fase final do processo de ensino do conteúdo foco, foi natural que, em conversas de professores de língua portuguesa e estrangeira, se pensasse para além do ensino explícito das formas de tratamento em Português europeu e se avançasse para a articulação com as línguas estrangeiras ensinadas na escola: Inglês, Francês e Espanhol, cujos Programas oficiais e manuais adotados na escola não explicitam. Do trabalho conjunto com quatro colegas bilingues – Ester Camacho, em Inglês, Laura e

José Matos, em Francês, e Carlos Azinhais, em Espanhol – obteve-se um instrumento de consulta/ apoio/ de memorização das formas de tratamento nas quatro línguas a que se deu o nome *Lista aberta de Formas de tratamento das mais usuais às mais formais – interpelação e referência de - e contextos e regras dos usos em Português Europeu, Inglês, Francês e Espanhol*. Nela são listadas as principais formas e os seus usos nas quatro línguas, ensinando-se também as abreviaturas no singular e no plural, no masculino e no feminino, quando se verificam os usos. São também dadas breves explicações sobre determinados usos específicos na oral e na escrita. É indicada uma bibliografia de referência acessível a qualquer professor, porque se optou maioritariamente por consultas em linha. Este instrumento está a ser experimentado com alunos de PLNM, e de Português, no ano letivo de 2017-2018, e será melhorado com a leitura de textos de diferentes géneros, produzidos em diferentes contextos.

Conclusões da experiência realizada em 2016-2017

A experiência realizada revela que o Modelo Didático do Género corre o risco de se fechar sobre si próprio, impedindo a descoberta de singularidades significativas e recorrentes nos textos, que revelam estar a (com)viver nos textos que, se, por um lado, apresentam características genéricas, por outro, apresentam características fenomenológicas, muitas delas inerentes às inovações tecnológicas que os atualizam. Uma grelha-guião aberta permite a análise dos parâmetros dos géneros e das singularidades de cada texto.

Os alunos apreendem a interligação íntima entre os contextos de produção dos textos, os textos e os géneros que estes atualizam e os mecanismos linguísticos mobilizados; observam características recorrentes nos textos; observam singularidades em cada texto; induzem as marcas dos géneros textuais e podem comparar as suas descobertas com o conhecimento construído sobre cada género; aprendem a mobilizar os mecanismos linguístico-textuais reconhecidos pela sociedade para cada contexto de produção oral e escrita, nomeadamente as formas de interpelação e de referência do outro; utilizam os conhecimentos aprendidos na escola e nas suas atividades sociais/socioprofissionais.

Não prescrever programaticamente e não ensinar no ensino básico e no ensino secundário a interpelar e a referir o outro oralmente e por escrito em diferentes géneros textuais orais e escritos tem vindo, ao longo dos anos, a mostrar-se errado, na disciplina de PLNM, e de Português, tal como se comprovou, mais uma vez, nas provas de exame nacional de Português de 2017, na 1ª fase, em que, em número significativo, se verificou o erro de referência do autor Vergílio Ferreira, o que obrigou a supervisão das provas a emitir um critério específico para os itens 4 e 5 do Grupo I da prova.

É necessário prescrever o ensino dos mecanismos linguístico-textuais de interpelação e de referência do outro, e é desejável que exista uma articulação horizontal entre os programas e/ou orientações programáticas dos programas de língua portuguesa e das línguas estrangeiras ensinadas no ensino básico e secundário em Portugal.

Referências bibliográficas:

Adam, J.-M. (1990). Éléments de linguistique textuelle. Théorie et pratique de l'analyse textuelle. Liège. Mardaga

Adam, J.-M. (1992). Les textes: types et prototypes. Paris: Nathan.

Adam, J.-M. (1998). Les genres du discours épistolaire. De la rhétorique à l'analyse pragmatique des pratiques discursives. In Jürgen Siess (dir.). *La lettre entre réel et fiction* (pp. 37-53). Paris: Sedes.

Barros, E. M. D. (2012). Transposição didáctica externa: A modelização do género na pesquisa colaborativa. *Raído.* Dourados, MS, *6*(11), 11-35, jan./jun. Acessível em http://www.periodicos.ufgd.edu.br/index.php/Raido/article/viewFile/1687/1145.

Barros, E. M. D. (2012a). Gestos de ensinar e de aprender géneros textuais: a sequência didática como instrumento de mediação. Tese de Doutoramento em Estudos da Linguagem. Universidade Estadual de Londrina, Londrina. Acessível em http://www.bibliotecadigital.uel.br/document/?code=vtls000171939

Bronckart, J.-P. (1997). *Atividade de Linguagem, Textos e Discursos. Por um Interacionismo Sociodiscursivo*. Trad. Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. – 2ª ed., EDUC. São Paulo.

Bronckart, J.-P. (2014). *Cognitive and praxeological dimensions of text's structure and functioning*. 1ª Escola de Verão em Linguística da Universidade Nova de Lisboa, FCSH, 7-11 de julho. Lisboa.

Coutinho, M. A. (2013). [et al.]; coord. Luísa Álvares Pereira, Inês Cardoso (2013). *Reflexão sobre a escrita. O ensino de diferentes géneros de textos*. Aveiro: UA Editora.

Coutinho, M. A. & Miranda, F. (2009). To describe genres: problems and strategies. In Charles Bazerman, Adair Bonini e Débora Figueiredo (Eds.). *Genre in a Changing World* (35-55). Fort Collins, Colorado: The WAC Clearinghouse; West Lafayette, Indiana: Parlor Press.

Coutinho, M. A., PINTO, R. & Leal, A. (2009). La Dynamicité de la langue dans les textes de différents genres, *Texto!*, *XIV*(1). Acessível em http://www.revue - Texto.net/docannexe/file/2103/coutinho_et_al_dynamicite.pdf.

Dolz, J. (2016). *Text Linguistics and Language Teaching*. NOVA Lisbon Summer School in Linguistics. FCSH. Lisboa. 4-8 de julho 2016.

Dolz, J. e Schneuwly, B. (1996). Genres et progression en expression orale et écrite. Éléments de réflexions à propos d'une expérience romande. *Enjeux (Revue de didactique du français)*, (37/38) (Types et genres de discours), 49-75.

Dolz, J. e Schneuwly, B. (1997). *Les genres scolaires: des pratiques langagières aux objets d' enseignement*, Repères, Nº15. Trad. Glaís Sales Cordeiro. *Revista Brasileira de Educação*, maio-agosto, 199, 5-16.

Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2004). Sequências Didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento (R. Rojo & G. Cordeiro, Trans.). In B. Schneuwly & J. Dolz (Eds). *Gêneros orais e escritos na escola* (pp.81-108). Ed.Mercado de Letras. Campinas.

Fonseca, F. I. (2000). Da inseparabilidade entre o ensino da língua e o ensino da literatura. In AAVV. Didáctica da Língua e da Literatura (37-45). Vol. I. Coimbra: Almedina/Instituto de Língua e Cultura Portuguesas, Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Jorge, N. de O. (2014). *O género memórias. Análise linguística e perspetiva didática.* Tese de Doutoramento em Linguística, Especialidade de Linguística do Texto e do Discurso, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.

Miranda, F. (2010). Textos e Géneros em Diálogo. Uma Abordagem Linguística da Intertextualização, Tese de dout. - Linguística, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa.

Roboredo, I. S. (2014) *Direção e coordenação. Cortesia: Olhares e (Re)invenções*. Lisboa: Chiado Editora.

| UAbTV | eventos » cortesia: olhares e (re) invenções. CORTESIA: OLHARES E (RE) INVENÇÕES. [5,6,7 setembro 2012]. Acessível em http://www2.uab.pt/UAbTV/videoDetail.php?Video=168&menu=9

Outras referências:

Leiria, I. (Coord.) (2008). Ministério da Educação do Governo de Portugal. DGIDC. Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna. Ensino Secundário. Homologação em 04/04/2008.

Cameira, C., Palma, F. & Palma, R. (2015). *Mensagens Português 10º ano*. Texto Editores Lda.

Jorge, N. de O., Aguiar, C., Teixeira, I. (2016). *Encontros 11*. 2016. Porto: Porto Editora.

Jorge, N. de O., Aguiar, C., Teixeira, I. (2016). *Encontros 11*. Porto: Porto Editora.

Silva, P., Cardoso, E., Rente, S. (2017). *Outras Expressões*, Português 12º ano. Porto: Porto Editora.

ATENUAÇÃO E FORMAS DE TRATAMENTO EM PERGUNTAS METADISCURSIVAS NO PORTUGUÊS BRASILEIRO FALADO

Lara Oleques de Almeida

UPM, Programa de Pós-graduação em Letras. lara.oleques@gmail.com. São Paulo, Brasil.

Apoio: Fundo Mackenzie de Pesquisa (MackPesquisa)

Resumo:

A atenuação linguística é uma estratégia discursiva de minimização da força ilocucionária dos enunciados e do papel dos participantes da enunciação com vistas à eficácia argumentativa. Neste estudo, trataremos de um recurso atenuador específico, a saber, a impessoalização, que se caracteriza pela ocultação do eu ou do tu enunciativos, do qual o falante se vale para evitar assumir a responsabilidade por suas palavras. Interessa-nos averiguar em que contextos 1968nternacionais a impessoalização estará presente quando o falante (documentador) formula perguntas metadiscursivas (autorreflexivas com referência ao código em uso) ao seu interlocutor (entrevistado), dirigindo-se a este por meio de formas de tratamento nominais, pronominais ou sem utilizar nenhuma forma de tratamento. Portanto, o objetivo deste estudo é, sob a perspectiva da Linguística Interacional e da Teoria da Enunciação, descrever e analisar as estratégias discursivas de atenuação por impessoalização presentes em perguntas metadiscursivas quando o documentador emprega ou não formas de tratamento. Para a análise, exploramos inquéritos do Projeto NURC/BR (Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta do Brasil), segundo uma abordagem eminentemente qualitativa, mas sem descurar da análise quantitativa quando esta aponta tendências ou sustenta conclusões. Resultados parciais indicam que o recurso da ocultação do tu se manifesta nas perguntas metadiscursivas, em diferentes frequências de ocorrência e graus de atenuação, tanto quando o documentador utiliza formas de tratamento para dirigir-se ao entrevistado como quando não as utiliza.

Palavras-chave

atenuação; formas de tratamento; metadiscursividade; interação face a face

Considerações iniciais

Este trabalho parte da noção mais geral de metadiscursividade em interações faladas para, então, estudar fenômenos linguísticos que a ela se associam, neste caso, a atenuação e as formas de tratamento. Observamos, desde já, que os resultados aqui apresentados derivam de uma análise preliminar do corpus e que a pesquisa se encontra em fase inicial.

As entrevistas constituintes do corpus de nossa pesquisa, conforme detalharemos mais adiante, integram o Projeto NURC/BR (Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta do Brasil), cujo objetivo principal era fazer com que o entrevistado falasse livre e abundantemente, para possibilitar o registro das diferenças lexicais da variante culta de cada capital regional . A partir da proposta de temas cotidianos, o entrevistado era estimulado a todo instante a nomear uma realidade específica – concreta ou abstrata – por meio da interpelação direta do entrevistador (documentador) e, para tal, uma das estratégias discursivas utilizadas era a pergunta metadiscursiva. Por exemplo:

> DOC – eh: **como se chamam::** as pessoas que:: freQUENtam programas de rádio? (NURC/RJ, DID, Inquérito 17, g.n.)

Na pergunta acima percebemos que o documentador não se dirige ao informante por meio de uma forma de tratamento, preferindo utilizar uma forma impessoal para tanto e, assim, valer-se de uma estratégia de atenuação linguística. De outra parte, estão presentes no *corpus* perguntas metadiscursivas que evidenciam o papel do enunciatário (tu) do discurso oral, quando justamente o documentador prefere utilizar uma forma de tratamento para dirigir-se ao seu interlocutor:

> DOC – [...] **qual é/qual é o adjetivo que você Usa... a expressão que você usa pra dizer** que:: você gostou do filme? (NURC/RJ, DID, Inquérito 17, g.n.)

Conforme destaca Silva (2011), inúmeros estudos estudos foram realizados a partir dos materiais do Projeto NURC/BR, porém raros são os trabalhos que tratam das ações do documentador, já que o foco da maioria dos estudos recai sobre a participação dos entrevistados nas interações.

Partindo dos estudos da língua falada em interação sob a perspectiva da Linguística Interacional e da Teoria da Enunciação, em diálogo com os Estudos de Atenuação Linguística, o presente trabalho contribui para preencher essa lacuna e tem como objetivo geral descrever e analisar as estratégias discursivas de atenuação por ocultação do tu enunciativo presentes em perguntas metadiscursivas quando o documentador opta por empregar ou não empregar formas de tratamento ao dirigir-se ao informante.

A metadiscursividade

Entendemos por metadiscursividade a propriedade que todas as línguas têm no sentido de se autorreferenciarem utilizando como código a própria língua, concebida como realidade discursiva e interacional:

> [...] o dito é constantemente atravessável por um metadiscurso mais ou menos visível que manifesta um trabalho de ajustamento dos termos a um código de referência. Esta possibilidade de associar, a todo instante, na sequência do discurso, os enunciados e seus comentários remete evidentemente à propriedade que as línguas naturais possuem de se descrever sem passar por um outro sistema semiótico. (Maingueneau, 1997, p. 93)

Esse processo de autorreferenciação remete à característica da autorreflexividade inerente às línguas: mecanismos do funcionamento linguístico-discursivo que permitem a reflexão sobre estruturas da própria língua. Ressaltamos que as remissões às estruturas da língua devem ser consideradas sob a perspectiva de seu funcionamento em situações interacionais, e não sob a perspectiva unicamente sistêmica.

Na língua falada, a metadiscursividade adquire traços peculiares, eis que a autorreflexividade é fenômeno recorrente nas interaçõess, que deixam à mostra toda a construção e negociação dos sentidos de forma *on line*, ou seja, falante e ouvinte estão

na presença um do outro quando o ato de enunciação ocorre e as marcas dessa construção ficam evidenciadas na superfície linguística do texto oral:

> [...] o estudo do processo da metadiscursividade, apreendido como um recurso importante de estruturação textual, [é] ativado freqüentemente na organização do texto falado. A apreensão desse recurso [...] contempla a descrição de um movimento de auto-reflexividade, pelo qual o 'fazer' discursivo é referenciado no próprio discurso. (Risso & Jubran, 1998, p. 227)

Por força da interação, falante e destinatário são levados a verificar, no decorrer da conversação, se a comunicação entabulada está sendo eficiente para ambos; não se trata de mera explicação do código em si, mas de verdadeira necessidade comunicacional e argumentativa nascida do processo interacional. Aí reside a natureza estratégica dos procedimentos de ordem metadiscursiva no contexto do discurso oral.

Assim, vemos que o discurso construído nas perguntas elaboradas pelo entrevistador e dirigidas ao entrevistado é frequentemente referenciado dentro do próprio discurso, do que se infere que as entrevistas em estudo são ambiente interacional propício à formulação de perguntas metadiscursivas. No entanto, esta não é uma estratégia exclusiva para a obtenção das respostas do entrevistado, pois constatamos a existência de entrevistas inteiras sem a presença de perguntas metadiscursivas, nas quais o documentador elege a solicitação de uma descrição ou narrativa como estratégia de interpelação do entrevistado.

Nessa abordagem direta, seja na formulação de perguntas metadiscursivas ou na solicitação de narrativas e descrições, o documentador opta por se dirigir ao entrevistado mediante o uso de formas de tratamento ou sem o uso delas.

As formas de tratamento

Quando presentes na composição das perguntas metadiscursivas, predominam no *corpus* as formas de tratamento *você*, *o senhor*/*a senhora*, assim como a forma *a gente*.

Também há ocorrência de vocativos, que concebemos como formas de tratamento, embora com menor frequência no *corpus*. Assim, adotamos a seguinte definição:

> Entendemos por *formas de tratamento* palavras ou sintagmas que o usuário da língua emprega para se dirigir e/ou se referir à outra pessoa . (Silva, 2008, p. 159, itálico do original)

No contexto deste trabalho, são consideradas formas de tratamento todas as palavras utilizadas pelo falante para designar o interlocutor ou a ele dirigir-se na comunicação oral, ou seja, todas as palavras que referenciem a pessoa do discurso com quem se fala. Nesse sentido, as formas de tratamento "são marcadores da relação interpessoal, contribuem para perceber a forma como o locutor trata o seu interlocutor, que lugar lhe atribui e como se coloca relativamente a ele, no domínio das relações intersubjetivas discursivas" (Marques, 2014, p. 147-148).

Silva (2008) distingue quatro tipos de formas de tratamento: formas pronominalizadas (p. ex., *você, o senhor, a gente*); formas nominais (p. ex., nomes próprios e de funções; formas embreadas[289] resultantes da substituição da 2ª pela 3ª pessoa do singular); formas vocativas (diferentemente das formas nominais, estas servem para chamar a atenção do interlocutor); outras formas referenciais. Na presente pesquisa, por ora, encontramos somente formas pronominalizadas e vocativos, com predominância das primeiras.

As formas pronominalizadas indicam diferentes graus de formalidade entre os interlocutores, sendo sabido que, no Brasil, *você* indica informalidade, enquanto que a forma *o senhor*/*a senhora* indica maior formalidade se comparada à forma *você*. No entanto, importa frisar que a forma em si, descolada de seu contexto linguístico-interacional, não carrega nenhum sentido, já que este somente é construído na concretude do uso e, somente assim, a forma poderá ser interpretada.

[289] Em consonância com a Teoria da Enunciação, o termo "formas embreadas" deriva da noção de embreagem, que se opõe à de debreagem, ambas mecanismos de instauração de pessoas, espaços e tempos no enunciado. A debreagem é a operação de projetar no enunciado as categorias da enunciação, ao passo que a embreagem é o procedimento de neutralização das categorias da enunciação, por exemplo, quando se emprega uma pessoa com valor de outra (um nome – 3ª pessoa – no lugar do *você* – 2ª pessoa do discurso: *O professor* (*você*) *está se sentindo bem?*). A embreagem de pessoa também é chamada de actancial (Fiorin, 2016; Hilgert, 2007).

A forma *a gente*, gramaticalizada e amplamente utilizada no português brasileiro, transita pelos mais diferentes gêneros discursivos, sempre que traços de oralidade com efeitos de proximidade se manifestem discursivamente.

Neste passo, importa referir, também, que as entrevistas semidirigidas (Albelda, 2004) – que caracterizam o gênero discursivo que compõe o Projeto NURC/BR – apresentam registro intermediário ou semiformal e podem oscilar quanto ao grau de formalidade em uma mesma interação, o que ocorre por meio de vários elementos linguísticos, em especial, pelas formas de tratamento diversas que o mesmo falante (documentador, neste caso e de forma mais frequente) pode utilizar numa mesma entrevista.

Disso se infere que as formas de tratamento em uso indicam maior ou menor proximidade entre os interlocutores, ou seja, existe uma relação de maior proximidade/informalidade ou distanciamento/formalidade conforme o falante utilize *você*, *o senhor*/*a senhora* ou *a gente*. A essa constatação se chega pelo cotejo das formas de tratamento entre si em seu contexto interacional de uso, que apontam para diferentes graus de atenuação cortês, análise esta que faremos no bojo da verificação dos graus de maior ou menor atenuação exercidos pela presença ou ausência das formas de tratamento sob a ótica do recurso da ocultação do tu enunciativo, que ocorre quando o documentador opta por amenizar o impacto de sua pergunta no entrevistado ao deixar de interpelá-lo diretamente por meio de uma forma de tratamento, seja esta mais ou menos formal.

Faz-se necessário um breve esclarecimento acerca do sentido do termo proximidade tal qual utilizamos neste trabalho. Trata-se de um efeito construído discursivamente, portanto não utilizamos o termo no sentido de relação vivencial (Briz, 2010) de proximidade, já que as entrevistas semidirigidas se caracterizam pelo desconhecimento mútuo entre os interlocutores. A noção que queremos destacar diz respeito mais ao conceito de *relação de* igualdade social (Briz, 2010), construída e percebida na materialidade do discurso, embora exista uma relação de desigualdade funcional (Albelda, 2004), já que os papéis de entrevistador e entrevistado são previamente estabelecidos.

Em suma, devemos dizer que a simples presença de uma forma de tratamento na pergunta metadiscursiva indica a exibição do tu enunciativo, que revela uma aproximação direta – sem a necessidade de mecanismos atenuadores do impacto da pergunta – do entrevistador ao seu entrevistado, seja em registro mais formal ou mais

coloquial. A exibição do tu enunciativo mediante a presença de uma forma de tratamento explícita na pergunta gera o efeito de maior proximidade do entrevistado, pois, neste caso, o entrevistador não precisa se valer de nenhum expediente de atenuação para facilitar essa aproximação, ponto este que restará mais claro na seção seguinte.

A atenuação

A noção mais geral de atenuação e a mais adotada pelos linguistas que se dedicam ao estudo desse fenômeno diz respeito à mitigação da força ilocucionária dos atos de fala (Albelda & Cestero, 2011). A partir dessa noção, apresentamos um conceito mais completo de atenuação, que adotamos no presente trabalho:

> [...] a atenuação é uma atividade argumentativa (retórica) estratégica de minimização da força ilocutiva e do papel dos participantes na enunciação para conseguir alcançar com sucesso o objetivo previsto, e que é utilizada em contextos situacionais de menos imediatez ou que exigem ou se deseja que apresentem menos imediatez comunicativa. Assim, algumas vezes, haverá atenuação de falante e, portanto, a estratégia terá um caráter mais monologal; outras, atenuação de falante e ouvinte e, portanto, terá um caráter mais dialogal e, frequentemente, cortês (Briz & Albelda, 2013, p. 292)

Desse conceito inferimos que a atenuação é uma estratégia argumentativa de que se vale o falante para obter o acordo, minimizar o desacordo na interação ou ser aceito pelo outro. Via de regra, todos os movimentos dos falantes de qualquer língua vão no sentido de obter esses objetivos conversacionais que são exatamente o acordo ou a aceitação mútua (Goffman, 1967) dos interactantes e, nesse caminho, encontramos a razão de ser das estratégias atenuadoras em funcionamento no discurso oral. A regra nas interações humanas é o acordo, e não o desacordo; a harmonia nas interações sociais se dão por meio de estratégias linguísticas, como a atenuação. Para tanto, os recursos atenuantes operam no sentido de minimizar a força ilocutiva dos enunciados e do papel dos sujeitos da enunciação, ou seja, diminuir o impacto que pode exercer o eu que fala com relação ao tu que interpreta, que recepciona aquelas palavras mais ou menos suavizadas, como ocorre com o recurso atenuador objeto de nosso estudo: a ocultação do tu enunciativo.

A atenuação é uma estratégia utilizada em contextos situacionais de menor imediatez comunicativa (Koch & Oesterreicher, 2013; Marcuschi, 2007), o que significa que o falante, inserido em um contexto de maior distanciamento, vale-se de uma estratégia linguística para se aproximar do outro, uma das razões motivadoras da atenuação. Ao mesmo tempo que se aproxima socialmente de seu interlocutor, utiliza elementos linguísticos de distanciamento da mensagem, no sentido de que, ao invés de dizer algo mais direto, objetivo ou taxativo, prefere afastar-se do conteúdo semântico de seu enunciado, tomando distância de suas palavras, para evitar ferir o seu interlocutor ou, ao menos, tentar não se distanciar tanto dele. Em suma, o falante se distancia da mensagem com vistas a zelar pelas relações interpessoais ao evitar ou diminuir conflitos e tensões, para que essas relações não se deteriorem ou diminuam, pelo que "linguisticamente, atenuação significa distância; socialmente, atenuação significa aproximação" (Briz & Albelda, 2013, p. 292-293).

Os movimentos atenuadores dos falantes ocorrem em virtude da preocupação interacional que todo falante de uma língua tem com relação à sua imagem social e a de seu interlocutor (ou mesmo de terceiros) quando se coloca em contato com este. A essa atividade interacional Goffman (1967) denominou de trabalho de face ou atividade de imagem (*face work*). Sempre que houver o encontro real de uma pessoa com outra, considera-se como atividade de imagem aquela que envolve as ações realizadas por uma pessoa para que o seu comportamento esteja em consonância com a sua imagem social; essas ações são aquelas voltadas para salvaguardar, proteger e reparar a imagem (Goffman, 1967).

Com base nessas concepções, Briz (2012) e Briz e Albelda (2013) definiram as três grandes funções ou estratégias gerais de atenuação: a autoproteção – com atividade de autoimagem, manifestada em unidades mais monologais; a prevenção e a reparação – ambas com trabalho de imagem voltado para falante e interlocutor, manifestado em unidades mais dialogais e frequentemente com valor cortês. Vemos que existem diferentes direcionamentos das imagens, conforme estas se voltem predominantemente para o eu, por um lado, ou o eu e o tu, por outro. Nas perguntas metadiscursivas em análise, podemos vislumbrar um trabalho de imagem que envolve ambos os participantes da enunciação (eu/tu), portanto podemos falar que o recurso da ocultação do tu evoca atividades de cortesia, tópico a ser explorado em fases posteriores desta pesquisa.

O desenvolvimento das três funções da atenuação (autoproteção, prevenção e reparação) é realizado por meio do que os autores chamam de táticas (subestratégias ou recursos linguísticos) de atenuação (Briz, 2012; Briz & Albelda, 2013). Nesse sentido, os linguistas propõem dois grandes recursos atenuadores: a generalização e a impessoalização.

O primeiro grande recurso de atenuação é a relativização ou indeterminação do dito (Briz, 2012), utilizado quando se diminui ou minimiza a força argumentativa em relação à verdade ou à certeza do dito, ao grau de conhecimento ou ao compromisso do falante. Os autores referem que tudo é fingimento, porque a expressão de dúvida, possibilidade ou incerteza são apenas recursos discursivos que visam a retirar a responsabilidade do falante sobre o dito, ao revelar um trabalho de imagem de prevenção ou de reparação. "São escudos autoprotetores e, quando não também, aloprotetores" (Briz e Albelda, 2013, p. 304).

Os autores apontam uma grande variedade de tipologias dentro do recurso de indeterminação do dito, a modo de exemplificação (Albelda et al., 2014), dentre os quais destacamos apenas alguns: modificadores morfológicos internos (sufixos diminuitivos); modificadores externos que constituem quantificadores minimizadores, aproximativos ou difusores de significado (p. ex.: *um pouco*, *assim*, *algo assim*, *aproximadamente, por assim dizer*); expressões mais suaves quanto ao conteúdo semântico (lítotes e eufemismos); partículas discursivas modais de objetivação (p. ex.: *obviamente*, *é claro que*, *na verdade*; partículas discursivas e expressões de controle de contato (p. ex.: *né?*, *não?*, *sabe?*, *ok?*).

O segundo grande recurso de atenuação é a ocultação do eu/tu ou de terceiros, também denominado de indeterminação, impessoalização, despessoalização ou desagentivação, termos considerados sinônimos (Briz, 2012). Com essa tática, o eu que fala evita que recaia sobre si o peso da responsabilidade sobre o que diz ou faz, por meio de uma ocultação das pessoas enunciativas ou impessoalização, sintetizadas nas palavras dos linguistas: "te/me oculto ou protejo, te/me disfarço ou defendo" (Briz e Albelda, 2013, p. 303). Esse recurso é o carro-chefe em nosso estudo, porquanto manifesta a ocultação do tu, que provoca um distanciamento atenuador em razão da impessoalização dos atores da enunciação (neste caso, do tu): o tu é afetado pela pergunta metadiscursiva realizada pelo eu, por isso a necessidade de atenuação por meio de uma ocultação do tu. A função atenuadora predominante dessa ocultação é a

proteção da imagem do interlocutor (entrevistado) pelo documentador (entrevistador) para buscar o acordo ou evitar o desacordo. Dito de outro modo, com a ativação do recurso da impessoalização do tu enunciativo, o documentador busca a harmonia ou o equilíbrio na interação, gerando um efeito de atenuação, já que o tu é o verdadeiro objeto da enunciação, ainda que velado, disfarçado ou escondido.

Albelda e demais pesquisadores (2014) elencam uma série de expedientes utilizados pelos falantes para impessoalizar com uma finalidade atenuadora, tais como: apelar para a opinião da maioria ou para um interlocutor geral com o uso de pronomes (p. ex.: *se*, *a gente*, *tu* impessoal, *nós* inclusivo); apelar para a opinião da maioria por meio de formas verbais impessoais e partículas discursivas que impessoalizam a origem dêitica do enunciado (p. ex.: *pelo que dizem*, *ao que parece*).

Nas perguntas metadiscursivas sob análise, as estratégias atenuadoras utilizadas deixam revelar na superfície discursiva que existe uma clara preocupação do documentador em proteger a imagem do entrevistado. Tal não significa que quando a interpelação é direta, mediante o uso das formas de tratamento, não exista essa preocupação, mas sim que, na percepção do falante documentador, não há necessidade de ocultar o tu enunciativo naquele momento em razão da imediatez construída discursivamente. Recorde-se que, mesmo na presença das formas de tratamento (interpelação direta), existe um grau de atenuação por cortesia manifestado pelo uso das diferentes formas.

A breve descrição do *corpus* e a metodologia

Para a análise dos fenômenos em estudo, exploramos diálogos integrantes de inquéritos do Projeto NURC/BR, mais especificamente, inquéritos do Projeto NURC/RJ (Projeto de Estudo da Norma Linguística Urbana Culta da cidade do Rio de Janeiro), de onde selecionamos as perguntas metadiscursivas que comporão o *corpus* definitivo da pesquisa. Para o desenvolvimento do presente estudo, selecionamos os 158 inquéritos do tipo DID (Diálogo entre um falante e um documentador) disponíveis *on line* (www.letras.ufrj/nurc-rj), já que, por se apresentarem em maior número, neles pudemos obter uma amostra mais representativa, com uma maior variedade de estruturas das perguntas metadiscursivas para sua posterior descrição e análise.

As entrevistas das quais extraímos as perguntas apresentam registro intermediário ou semiformal (Albelda, 2004), que se caraterizam por oscilarem quanto ao grau de formalidade dentro de uma mesma interação. Essas características assim se resumem (Albelda, 2004, p. 112):

a) traços primários
- finalidade transacional
- tom semiformal
- planejamento prévio, acordado entre os interlocutores

b) traços situacionais ou coloquializadores
- relação de +/- igualdade social entre os interlocutores; relação de desigualdade funcional
- relação vivencial: desconhecimento mútuo
- espaço físico de interação não familiar, não cotidiano
- temática não especializada.

Esses traços definem o contexto situacional geral (Albelda et al., 2014; Briz e Albelda, 2013) em que as interações se desenvolveram e importam na análise dos fenômenos de atenuação, porquanto indicam que não se trata de conversações cotidianas estabelecidas de forma natural, o que deriva precipuamente da própria situação das entrevistas do Projeto NURC/BR, em que entrevistador e entrevistado sabem que estão sendo gravados.

De forma sucinta, as etapas que envolvem a presente pesquisa são: 1ª etapa, que consiste no levantamento prévio de perguntas metadiscursivas nos 158 inquéritos DID, o que concluímos neste momento; 2ª etapa, na qual faremos a definição do *corpus*; 3ª etapa, na qual faremos uma seleção de tipos de perguntas para análise, com o fim de estabelecermos uma tipologia das perguntas metadiscursivas presentes no *corpus*.

A análise preliminar do *corpus*

Nesta seção, trazemos alguns exemplos de perguntas metadiscursivas[290] estruturalmente diferentes, que ilustram algumas tipologias que se manifestaram nesta etapa do trabalho. Da exploração inicial do *corpus*, dividimos as perguntas metaenunciativas em dois grandes grupos: perguntas formuladas com a presença explícita de formas de tratamento e com a ausência dessas formas. Importa esclarecer que é comum a alternância pelos falantes do uso das formas de tratamento dentro de uma mesma entrevista, ou seja, as formas poderão estar presentes em muitas perguntas do documentador (metadiscursivas ou não) e ausentes em outras tantas; poderão aparecer em segmento imediatamente anterior ou posterior à pergunta metadiscursiva. Neste trabalho, no entanto, interessa-nos averiguar a pergunta metadiscursiva enquanto uma unidade ou um segmento com forte unidade estrutural, para a observação de seus efeitos atenuadores pela ausência ou presença explícita do tu enunciativo representado pelas formas de tratamento.

A seguir, trazemos alguns exemplos de perguntas metadiscursivas sem a presença de formas de tratamento na formulação e alguns comentários analíticos.

> DOC – eh: **como se chamam::** as pessoas que:: freQUENtam programas de rádio? [NURC/RJ, DID, Inquérito 17, g.n.]

Nessa pergunta, o documentador utiliza o verbo *dicendi* chamar, que apresentou a maior frequência de uso no *corpus*, acompanhado ou não do pronome "se", conforme veremos em outro exemplo. Trata-se de uma forma apassivadora ("chamar-se"), que possui forte poder de atenuação, já que gera o efeito de esconder o tu a quem está realmente dirigida a pergunta. Com esse recurso, o documentador foge da apelação direta ao entrevistado ("como *você*/*o senhor* chama?"), preferindo solicitar a sua maneira de nomear as pessoas que frequentam programas de rádio por meio da evocação de uma voz geral, impessoal.

> DOC – ah... quando um filme não agrada **como é chamado**? [NURC/RJ, DID, Inquérito 45, g.n.]

[290] Os excertos em destaque nesta análise preliminar seguem as normas de transcrição do Projeto NURC/SP, consagradas desde os primórdios do Projeto NURC/BR como as mais criteriosas e indicadas, estando descritas em Preti (2008).

Esse tipo de formulação se assemelha ao anterior porque também se vale de uma estrutura apassivadora para interpelar o entrevistado. Decidimos incluí-la nesta amostra inicial para registrar que também a estrutura composta com o particípio do verbo chamar é bastante presente no *corpus*. Os efeitos são os mesmos da pergunta anterior.

> DOC – **como chama** quando o mar está MUITÍssimo forte? [NURC/RJ, DID, Inquérito 121, g.n.]

Essa estruturação da pergunta com o verbo "chamar" também segue a mesma linha das duas perguntas anteriores. Quisemos registrá-la para chamar a atenção para um uso de alta frequência no *corpus* e que é muito típico da linguagem oral brasileira: a omissão do pronome "se" compondo uma forma apassivadora com o verbo chamar. Há uma forte tendência no português do Brasil no sentido da omissão desse pronome com formas verbais apassivadoras ou reflexivas. Observe-se que as formas presentes nas perguntas anteriores ("se chamam"/"é chamado") não são típicas da língua falada, pois poderiam ser usadas na língua escrita sem, por isso, constituírem marcas de oralidade.

> DOC – **como É que são denominados** os animais que mamam? [NURC/RJ, DID, Inquérito 120, g.n.]

Selecionamos essa formulação por dois motivos: para ilustrar nesta amostra a estrutura "como é que", de alta frequência no *corpus* e típica da língua portuguesa falada no Brasil, e para registrar a ocorrência do verbo *dicendi* denominar, que carrega certo grau de escrituralidade (distanciamento), mas também se faz presente na oralidade. Registramos apenas uma ocorrência com esse verbo. Neste caso, manifesta-se novamente uma estrutura apassivadora com forte poder de atenuação pela ocultação do tu enunciativo.

> DOC – **Como é o nome** dessa pessoa que faz (os) sons? [NURC/RJ, DID, Inquérito 100, g.n.]

Trazemos essa formulação sem a composição com verbos *dicendi* (que constituem a regra de preferência dos falantes documentadores, conforme atestam os exemplos sob análise) para mostrar que também existem formulações que privilegiam estruturas

compostas por nomes para atingir o objetivo de extrair do entrevistado a maneira como ele nomeia determinada realidade. Consideramos essa formulação como não prototípica ou não preferencial porque apresentaram baixa frequência de ocorrência no *corpus*, já que a maioria das perguntas elaboradas pelos documentadores se estruturam com formas de três verbos *dicendi* – chamar, dizer, denominar –, nessa ordem de frequência.

Nas formulações metadiscursivas compostas sem a utilização de formas de tratamento percebemos alto grau de atenuação, eis que o documentador retira de si o peso exclusivo das palavras que dirige ao entrevistado, ou seja, não se compromete com o peso do que diz ao evocar uma voz indeterminada e generalizante, evitando interpelá-lo diretamente e ativando, assim, a função atenuadora da prevenção protetiva da imagem do interlocutor.

A seguir, apresentamos alguns exemplos de perguntas metadiscursivas com a presença de formas de tratamento na formulação seguidos de alguns comentários analíticos.

> DOC – [...] **qual é/qual é o adjetivo que você Usa... a expressão que você usa pra dizer** que:: você gostou do filme? [NURC/RJ, DID, Inquérito 17, g.n.]

Por ora, classificamos essa pergunta na mesma categoria da anterior (perguntas não prototípicas) quanto à centralidade assumida pelos verbos nesse tipo de estrutura, já que não é formulada com um verbo *dicendi*, e sim com um nome ("qual é o adjetivo/a expressão"), mas talvez pudéssemos conceber uma categoria mista ou híbrida, considerando que o verbo dizer se faz presente, embora não no eixo principal da composição. Queremos destacar a presença da forma de tratamento *você*, amplamente utilizada no português do Brasil para interações nas quais existe ou se constrói uma . relação de igualdade social. O uso dessa forma é bastante complexo e mereceria um aprofundamento, inclusive quanto aos aspectos de atenuação com cortesia, o que faremos em fases posteriores da pesquisa. Podemos afirmar, no entanto, que as características pessoais dos falantes – que integram o contexto situacional geral – interferem na escolha da forma de tratamento pelo documentador, sendo este um professor do sexo masculino (não temos acesso às idades dos documentadores, mas sabemos que são todos professores universitários – UFRJ – ou seus alunos) e a interlocutora é uma professora de geografia de 26 anos. Como trabalhamos apenas

com as marcas deixadas pelo usuário da língua na materialidade do discurso, podemos concluir que o uso da forma *você* revela uma abordagem direta em um contexto interacional de maior imediatez (proximidade), que não exige a ativação do recurso da ocultação do tu enunciativo.

> DOC – voltando: pra: apaRÊNcia... **como é que o senhor chama::** quando a mulher é muito gorda ( ) ou homem muito gordo... [NURC/RJ, DID, Inquérito 09, g.n.]

Trata-se de composição prototípica com o uso do verbo *dicendi* chamar, que é preferencial pela frequência majoritária no *corpus*. Percebemos, também, a presença da estrutura "como é que", típica da fala, conforme já referimos. Selecionamos essa pergunta porque ilustra o uso da forma de tratamento *o senhor*, frequente no *corpus*, ao lado da forma *você*. Diferentemente desta, o uso de *o senhor* indica um grau de formalidade maior, ou seja, menor imediatez, contexto que favorece o uso da atenuação. Neste caso, está ausente um mecanismo de atenuação pela ocultação do eu, mas existe um grau de atenuação em razão do uso da forma de tratamento respeitosa, que pode ser classificada como atenuação cortês. O uso do tratamento *o senhor*, o documentador se movimenta no sentido da preservação da face do interlocutor e que as características pessoais dos interactantes (contexto situacional geral) podem interferir nesse uso: são dois documentadores, uma professora e um professor da UFRJ (não temos acesso às idades) e o entrevistado é um professor de educação física de 40 anos. Pelas marcas discursivas deixadas no enunciado, podemos concluir que o uso da forma *o senhor* revela uma abordagem direta em um contexto interacional de menor imediatez (distanciamento), que, em tese, poderia ativar o recurso da ocultação do tu enunciativo, mas isso não ocorre; a menor imediatez favoreceu a ativação da atenuação com cortesia, que merecerá análise mais aprofundada.

> DOC – **general** vou volTAR ainda ao assunto de:: trens [...] **eu gostaria que o senho:r dissEsse o NOme** de: todos os tipos de:: MÁQuinas que usam pra mover o trem [NURC/RJ, DID, Inquérito 112, g.n.]

Esse tipo de pergunta apresenta dois aspectos a serem considerados na delimitação de uma tipologia das perguntas metadiscursivas do *corpus*, que empreenderemos na última etapa da pesquisa: a presença de um vocativo de função ("general"), já que o entrevistado é um general do Exército de 62 anos e as entrevistadoras duas

estudantes, e a formulação de uma pergunta de forma indireta ("eu gostaria que"). Por ora, houve apenas uma ocorrência de vocativo, mas esse excerto adquiriu relevância na análise por sua complexidade ilustrativa. Antes de mais nada, frisamos que o vocativo faz parte da pergunta metadiscursiva porque o fragmento que o segue ("vou voltar ainda ao assunto de trens") é uma inserção parentética típica da fala, que cortou o fluxo da pergunta iniciada pelo vocativo e seguida da formulação indireta. A forma de tratamento "general" se destaca pela reverência que carrega, ainda mais dirigida por duas jovens estudantes, cujas escolhas linguísticas e pragmáticas ao longo da interação deixam marcas evidentes do extremo cuidado para não ferir a imagem do entrevistado, do que é exemplo a pergunta em questão. Nesse contexto interacional, compreende-se melhor a presença de inúmeras formulações indiretas (não necessariamente metadiscursivas) com o Futuro do Pretérito, que é o chamado futuro de cortesia. O uso desse tempo na pergunta metadiscursiva indireta iniciada por um vocativo que valoriza respeitosamente a profissão do entrevistado, aliado ao uso da forma de tratamento *o senhor*, configuram uma expressão de atenuação cortês, a ser analisada posteriormente. De outra parte, o vocativo e a forma de tratamento constituem abordagens diretas que afastam a ativação do recurso atenuador de ocultação do tu nesse contexto interacional. Classificamos essa pergunta também na categoria de não prototípicas ou preferenciais em razão da menor frequência de uso de perguntas indiretas no *corpus*.

> DOC – ehm::... além de Atos existem ocoRRÊNcias dentro do:: da peça... que às vezes isso chama mais a atenção da gente a gente gosta mais... **como é que a gente chama** cada um? [NURC/RJ, DID, Inquérito 17, g.n.]

Essa formulação apresenta estruturas já analisadas em tipos anteriores, como a forma recorrente "como é que" e o verbo *dicendi* chamar, preferencial no uso dos falantes. Trazemos esse exemplo de pergunta metaenunciativa em virtude da forma de tratamento *a gente*, de amplo uso no Brasil nos mais diferentes registros, do mais coloquial ao mais formal, sempre que marcas de oralidade estejam presentes. A forma *a gente* equivale ao nós inclusivo, mas a expressão se reveste de um tom coloquial pelo contexto interacional de menor imediatez gerado, diminuindo o impacto da pergunta no interlocutor por compartilhar o direcionamento da pergunta entre o eu e o tu ("como nós chamamos?"). A forma *a gente* é um clássico caso de embreagem

actancial[291] utilizado tanto na língua falada quanto escrita (com efeitos de oralidade), porquanto esse mecanismo enunciativo promove a substituição das categorias da enunciação, neste caso, categorias de pessoa – o tu da enunciação (2ª pessoa do discurso) por uma forma de 3ª pessoa –, ou seja, é comum na língua portuguesa brasileira o uso da 3ª pessoa, representada pela forma *a gente*, no lugar do tu (p. ex., você). A forma de tratamento *a gente* gera um efeito de proximidade, intimidade, diluição da responsabilidade pelo dito, acolhimento do interlocutor, sendo um exemplo de grau médio de atenuação pelo recurso da ocultação do tu justamente por exibi-lo parcialmente, já que engloba também o eu enunciativo. A pergunta é prototípica e as características pessoais dos interactantes dão conta de que o documentador é um professor universitário e a entrevistada é uma professora de geografia de 26 anos. As marcas deixadas na materialidade do enunciado revelam uma abordagem direta compartilhada, em um contexto interacional de maior imediatez (proximidade), que ativa o recurso da ocultação do tu enunciativo de forma parcial.

Considerações finais

Após discorrermos nestas breves linhas acerca do cruzamento dos temas da atenuação linguística e das formas de tratamento presentes ou ausentes em perguntas metadiscursivas realizadas pelos documentadores do Projeto NURC/BR (acervo da cidade do Rio de Janeiro), podemos chegar à seguinte síntese conclusiva dos resultados obtidos nesta fase inicial da pesquisa:

1) Há variações importantes nas estruturas de composição das perguntas metadiscursivas.

2) O grande recurso atenuador manifestado nas perguntas metadiscursivas é o da ocultação do tu enunciativo, que se apresenta em graus: quanto menor o poder de exibir o tu, maior será o grau de atenuação.

3) O uso das formas de tratamento *senhor*/*senhora*, *você* e do vocativo indica grau zero de atenuação no que tange ao recurso da ocultação do tu, já que a imediatez construída no ambiente interacional autoriza o documentador a interpelar diretamente o

[291] Vide nota 2.

entrevistado, a despeito dos diferentes níveis de formalidade que se possam vislumbrar.

4) O uso da forma de tratamento *a gente* indica um grau médio de atenuação em razão da exibição do tu e do eu enunciativos ocorrer de forma compartilhada.

5) O uso da forma impessoal *se* e as formas apassivadoras indicam elevado grau de atenuação, assim como as formulações não prototípicas, pois conseguem o efeito atenuador de ocultar o tu enunciativo de forma mais eficaz.

6) O trabalho de imagem presente nas estratégias de atenuação ativadas pelo uso das formas de tratamento e pelo recurso da ocultação do tu enunciativo envolve ambos os participantes da enunciação (eu/tu), portanto evoca atividades de cortesia, especificamente, de atenuação com cortesia, aspecto a ser explorado em etapas posteriores desta pesquisa.

Por fim, devemos dizer que as estratégias atenuadoras estudadas neste trabalho são mecanismos discursivos de que se vale o falante para proteger a própria imagem e, ao mesmo tempo, a imagem do interlocutor. Nesse jogo interacional, ganha quem souber articular melhor as estratégias, a fim de construir efeitos de sentido que sirvam para equilibrar com eficácia as interações linguístico-sociais.

Referências bibliográficas:

Albelda, M. (2004). Cortesía en diferentes situaciones comunicativas, la conversación coloquial y la entrevista sociológica semiformal. In Diana Bravo e Antonio Briz (Eds.). *Pragmática sociocultural* (pp. 109-134). Estudios sobre cortesía en español. Barcelona: Ariel.

Albelda, M. et al (2014). Ficha metodológica para el análisis pragmático de la atenuación en corpus discursivos del español. ES.POR.ATENUACIÓN. *Oralia*, 17, 7-62.

Albelda, M. & Cestero, A. M. (2011). De nuevo, sobre los procedimientos de atenuación. *Español actual*: revista de español vivo, 96, 1-27.

Briz, A. (2012). La (no) atenuación y la (des)cortesía, lo lingüístico y lo social: ¿son pareja?. In Julio Escamilla Morales e Grandfield Henry Vega (Eds.): *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico* (pp. 33-75). Barranquilla/Estocolmo: Universidad de Estocolmo/Universidad del Atlántico/CADIS/Programa EDIC.

Briz, A. (2010). El registro como centro de la variedad situacional. Esbozo de la propuesta del grupo Val.Es.Co. sobre las variedades diafásicas. En I. Fonte Zarabozo y L. Rodríguez Alfano (Coord.). *Perspectivas dialógicas en estudios del lenguaje*, México: Editorial de la Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.

Briz, A.; Albelda, M. (2013). Una propuesta teórica y metodológica para el análisis de la atenuación linguística en español y portugués. La base de un proyecto en común (ES.POR.ATENUACIÓN). *Onomázein*. Santiago (Chile), 28, 289-319.

Fiorin, J. L. (2016). *As astúcias da enunciação*: as categorias de pessoa, espaço e tempo. 3. ed. São Paulo: Ática.

Goffman, E. (1967). *Interaction Ritual:* Essays on the face-to-face behaviour. Nova York: Pantheon.

Hilgert, J. G. (2007). Língua falada e enunciação*. Calidoscópio.* São Leopoldo, *5*(2), mai/ago, 69-76.

Koch, P.; Oesterreicher, W. (2013). Linguagem da imediatez – linguagem da distância: oralidade e escrituralidade entre a teoria da linguagem e a história da língua. *Linha D´água*. Trad. Hudinilson Urbano e Raoni Caldas. São Paulo, *26*(1), 153-174.

Maingueneau, D. (1997). Novas tendências em Análise do Discurso. 3. ed. Campinas: Pontes: Editora da UNICAMP.

Marcuschi, L. A. (2007). Da fala para a escrita. 8. ed. São Paulo: Cortez.

Marques, M. A. (2014). Cortesia, formas de tratamento e géneros discursivos – condições de ocorrência e de uso. In Isabel Roboredo Seara (Dir. e Coord.). *Cortesia*: olhares e (re)invenções (pp. 145-172). Lisboa: Chiado.

Preti, D. (Org.) (2008). *Cortesia verbal*. São Paulo: Humanitas.

Risso, M. S. & Jubran, C. C. A. S. (1998). O discurso auto-reflexivo: processamento metadiscursivo do texto. In DELTA, *14*(spe) (pp. 227-242). São Paulo: EDUC.

Silva, L. A. (2011). Cortesia e atenuação nos atos diretivos dos documentadores do Projeto NURC/BR. In Dino Preti (Org.). *Variações na fala e na escrita* (pp. 273-297). São Paulo: Humanitas.

Silva, L. A. (2008). Cortesia e formas de tratamento. In Dino Preti (Org.). *Cortesia verbal* (pp. 157-192). São Paulo: Humanitas.

AS FORMAS DE TRATAMENTO COMO ATIVIDADE ESTRATÉGICA E COMO ÍNDICE DE CATEGORIZAÇÃO DE SOCIEDADES DE APROXIMAÇÃO OU DISTANCIAMENTO

Ramiro Carlos Humberto Caggiano Blanco
USP, Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Modernas. ramirocaggianob@usp.br. São Paulo, Brasil.

María Zulma Moriondo KULIKOWSKI
USP, Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Departamento de Letras Modernas. mazumo@usp.br. São Paulo, Brasil.

Resumo:

O objetivo deste trabalho é descrever as semelhanças e diferenças nas formas de tratamento entre universitários das cidades de Córdoba (Argentina) e São Paulo (Brasil), na formulação de atos não corteses, na categorização de Haverkate, que favorecem o emprego de cortesia extrínseca (1994:116). Analisaremos, especificamente, as formas nominais, pronominais e vocativos, empregados em atos diretivos em benefício próprio (pedidos) e respostas não preferidas (rejeições) como estratégias de atenuação pragmática. Enquanto estratégias discursivo-argumentativas, analisaremos como as formas de tratamento servem aos propósitos de aproximação –ou de não afastamento- social dos interactantes, numa busca pelo equilíbrio das imagens. Por se tratar de um corpus formado por enunciados de estudantes universitários, as formas de tratamento com as quais trabalharemos serão as informais correspondentes a cada uma das comunidades de fala, você (São Paulo, Brasil) e vos (Córdoba, Argentina); também serão apontadas as diferentes fórmulas que transitam entre a gradação de maior ou menor coloquialidade em cada uma das cidades. Estas diferenças e semelhanças nos permitirão apontar dados importantes para a categorização de cada uma das comunidades de fala no *continuum* proposto por Havekate (2004) e Briz (2007) de sociedades de aproximação e de distanciamento. Ressaltamos que este trabalho é parte de uma pesquisa intercultural desenvolvida dentro dos parâmetros metodológicos do projeto Es.Por.Atenuação, o qual estabelece o quadro teórico para a realização tanto de estudos comparativos entre o espanhol e o português, como das diferentes variantes regionais de cada uma destas línguas.

Palavras-chave

formas de tratamento; cortesia; imagem pública (face); atenuação pragmática. (5 máximo)

Considerações iniciais

Entendemos as formas de tratamento como um sistema de significação que abarca diversos modos de dirigir-se a uma pessoa. Trata-se de um código social que, quando se transgride, pode causar prejuízo no relacionamento entre os interlocutores. Junto à função de marcadores de dêixis social, indicadoras das diferentes hierarquias e estratificação social de cada uma das sociedades (Levinson, 2007), as formas de tratamento também podem ser empregadas pragmaticamente como estratégias de atenuação porque promovem a aproximação social com o interlocutor –ou, pelo menos, manter a proximidade- restando força ilocucionária aos enunciados que possam ameaçar a imagem do(s) intercantante(s). Tendo em mente essa particularidade o objetivo do artigo é descrever as semelhanças e diferenças nas formas de tratamento entre universitários das cidades de Córdoba (Argentina) e São Paulo (Brasil), na formulação de atos não corteses, na categorização de Haverkate (1994), que favorecem o emprego de cortesia extrínseca, especificamente atos diretivos em benefício próprio (pedidos) e respostas não preferidas (rejeições) como estratégias de atenuação pragmática.

O estudo em questão refere-se ao modo como as duas culturas utilizam nas determinadas situações as formas de tratamento e, assim, poder observar como as relações de proximidade e distanciamento social interferem nas escolhas enunciativas, que podem variar conforme a maior ou menor coloquialidade.

No desenvolvimento do artigo teremos as seguintes seções: no aporte teórico, as questões sobre "relação entre cortesia e atenuação" nas quais traçaremos os conceitos sobre imagem, cortesia e de como a atenuação se estabelece nesse cenário; na parte "cortesia, atenuação e culturas de aproximação e de distanciamento" destacaremos a ideia do *continuun* proposto por Haverkate (2004) e Briz (2007) "culturas de aproximação e distanciamento"; quanto às formas de tratamento traçaremos os preceitos de Silva. Na seção "análise do *corpus*" destacaremos a noção de "atos de fala não corteses (Haverkate, 1994), atos diretivos e respostas não preferidas"; faremos a análise de cinco situações do uso das formas de tratamento, especificamente as formas nominais, pronominais e vocativos, empregados em atos diretivos em benefício próprio (pedidos) e respostas não preferidas (rejeições) como estratégias de atenuação pragmática.

Nas considerações finais demonstraremos a importância das formas de tratamento como primeiro dado para a categorização das sociedades dentro do *continuum* proposto por Haverkate e Briz.

Relação entre cortesia e atenuação

Segundo estabelece Goffman (1967[2011], pp.13-14), pelo fato de formarmos parte de uma comunidade estamos submetidos a certas expectativas que existem nela, a mostrar respeito por si próprio e consideração pelos demais salvaguardando as imagens, entendendo por imagem o valor social positivo que uma pessoa efetivamente reivindica para si mesma através daquilo que os outros presumem ser a linha por ela tomada durante um contato específico, um reflexo do *eu* em termos de atributos sociais aprovados. Isso é relevante porque, como explica o autor, não existem ocasiões de fala que sejam tão triviais ao ponto de não exigirem que cada participante demonstre uma preocupação séria pela forma com a qual lida com os outros presentes e consigo próprio (1967[2011]: 39).

A partir do conceito básico de imagem (*face*) apresentado por Goffman (1967[2011]), Brown y Levinson (1978[87]) propõem uma universalização da necessidade de imagem e delineiam a cortesia como uma atividade linguística reparadora dos atos ameaçadores da imagem (FTAs, *face threatening acts*).

Em palavras de Kerbrat-Orecchioni (2014, p. 49) a teoria deles "repousa sobre a ideia de que todos os sujeitos falantes" são dotados de um desejo de proteger seu "território" e sua imagem, desejo que é contrariado constantemente pelo fato de que "a maioria dos atos de linguagem" que são produzidos cotidianamente são potencialmente "ameaçadores" da imagem dos interactantes (FTA) os quais, para evitar o sério risco à interação, devem mitigar os enunciados, "'polir'[292] as arestas afiadas demais dos FTA [...] tornando-os menos agressivos" para as imagens dos interactantes.

Desde esta caracterização realizada por Brown e Levinson (1987 [1978]), conforme salienta Albelda Marco (2005, p. 581), assume-se tacitamente uma correspondência entre o fenômeno da cortesia e atenuação. Muitos trabalhos relacionados à temática, como destaca a pesquisadora, se referiram a ambos os conceitos, cortesia e atenuação,

[292] Conforme a autora, a palavra *polidez*, utilizada por muitos autores, entre eles os próprios Brown e Levinson, em lugar de cortesia, se liga *de alguma forma a uma atividade de polimento* (2014:49).

de *forma indistinta,* entretanto ela realiza dois questionamentos: se não é possível realizar atos corteses mediante estratégias linguísticas diferentes da atenuação; e se a cortesia sempre é reparadora. Respondendo a estas perguntas, conclui que as equivalências entre atenuação e cortesia, por uma parte, e intensificação e descortesia, por outra, são equívocas uma vez que a cortesia também se manifesta mediante estratégias de intensificação. Em seguida, a autora chama a atenção para o fato de que tanto *atenuação* como *intensificação* são "funções discursivas próprias da linguagem" que se expressam através de elementos e traços linguísticos, enquanto cortesia e descortesia constituem "fenômenos com valores e efeitos no nível social" da língua já que afetam as relações entre os interactantes no momento da comunicação. E grafica essas relações no seguinte quadro (2005, p. 584):

Intensificación vs. atenuación = estrategias lingüísticas Cortesía vs. descortesía = fenómenos sociales

Quadro 1- Relações entre cortesia e atenuação

Desta forma o âmbito de atuação e os efeitos da intensificação e da atenuação se produzem no discurso, ora na mensagem linguística, ora em algum dos outros elementos do discurso (os participantes, a situação, o tema). Por sua vez, embora a comunicação linguística seja um dos modos de expressar cortesia e descortesia, não é o único. Neste sentido, segundo Albelda Marco (2005), reconhece-se na cortesia uma determinada atitude social, um modo intencional de comportar-se que manifesta como desejamos ser vistos e como somos vistos, de fato, pelos outros[293]. A descortesia "é o fenômeno contrario à cortesia; seus efeitos prejudicam as relações sociais entre os interlocutores afetados" (2005, p.284).

Assim sendo, ambos os fenômenos, sociais e discursivos, podem vir a atuar conjuntamente combinando-se de diversas formas, *algumas mais prototípicas que outras* (Albelda, 2005, p. 584):

a. cortesia expressada mediante atenuação;

b. cortesia expressada mediante intensificação;

[293] Isto porque, como veremos a continuação, a cortesia (assim como a descortesia) é um fenômeno relacional que necessita tanto da manifestação da intenção do falante quanto da interpretação do ouvinte (resultado feliz).

c. descortesia expressada mediante intensificação;
d. descortesia expressada mediante atenuação.

Em resumo, manter separados os fenômenos lingüísticos dos sociais é de suma importância uma vez que tal separação contribui para uma definição da cortesia que contemple seus valores *positivos, producionistas* e não só *os de reparação* (Albelda, 2005, p. 589).

Cortesia, atenuação e culturas de aproximação e de distanciamento

A cortesia é uma atividade universal, mas cada cultura a subjetiviza de distinta maneira. Como aponta Silva (2011, p.280), ela é um princípio de regulação das interações que por sua natureza social, está regulada por convenções socioculturais, as quais estabelecem que um comportamento linguístico adequado a elas seja considerado cortês e aquele não adequado, descortês.

A partir desta conceitualização é possível afirmar que a cortesia é um fenômeno social que varia de uma sociedade para outra. Indo ao cerne do tema, segundo Diana Bravo (2005), para que a interpretação da cortesia seja adequada é preciso conhecer o contexto sociocultural, ou seja, a "situação comunicativa" mais o conjunto específico de valores, crenças, atitudes e conhecimentos que configuram a imagem social de um grupo de falantes e que se fazem presentes através da linguagem. Portanto, salienta a necessidade de estudar a cortesia desde uma perspectiva "sociocultural".

No mesmo sentido, Albelda e Briz (2010, p. 248) detalham que o "sentimento de ameaça à imagem se percebe de diferente modo" por pessoas em diferentes países. Além disso, conforme esta percepção, também têm influência outros elementos socioculturais tais como a idade, o gênero dos interactantes, etc. Dentro desta diferenciação, primeiro Haverkate (2004) e depois Briz (2007), apontaram a distinção entre culturas de aproximação e de distanciamento. Como os autores previnem, não se trata de um par dicotômico mas de um *continuum* com múltiplos valores intermediários. Deste modo, há sociedades com tendência a mostrar aproximação social, encurtando os espaços interpessoais; interferir "na vida privada dos outros" e "estabelecer pontes de relação e confiança entre os interlocutores" (Albelda & Briz, 2010, p.248): são as *culturas de aproximação*, na classificação proposta. De modo

contrário, outras culturas, que os autores denominam de *distanciamento*, têm preferência por respeitar o espaço e o âmbito pessoal dos outros e por manter a deferência e precaução nas relações sociais, etc.[294]

Haverkate, quando compara as culturas espanhola e holandesa, conclui que na primeira predomina a solidariedade e a proximidade entre os interlocutores e preconiza a existência de um princípio pragmático segundo o qual "nas sociedades onde predomina uma etiqueta de solidariedade se subentende o direito de reduzir a liberdade de ação do interlocutor" (Haverkate, 2004, p. 60). Referindo-se aos países hispanofalantes, Briz (2011) os classifica segundo sejam de maior ou menor cultura de proximidade e coloca a Espanha e Argentina dentro do grupo dos mais próximos, entretanto existam, como ele precisa, diferencias regionais ao respeito dentro de cada um deles. Assim, não têm o mesmo grau de proximidade os habitantes de Buenos Aires que os moradores das províncias do norte argentino, nem os madrilenhos com relação aos andaluzes.

Para um reconhecimento eficaz do tipo de cultura, de distanciamento ou de aproximação, Albelda e Briz (2010, p. 249) propõem observar a presença de atenuadores verbais e de cortesia, uma vez que estes "constituem um índice da existência de distância social" entre os interlocutores. Sendo assim, a atenuação é empregada estrategicamente para compensar tal distância.

Junto com a atenuação estratégica, Briz (2007) assinala para a existência de outros dados linguísticos que auxiliam na valoração destes tipos de culturas (de aproximação ou de distanciamento), e os apresenta no seguinte quadro:

← Sociedades de aproximação ←←	→→Sociedades de distanciamento →
- atenuação pragmática	+ atenuação pragmática
+ cortesia valorizadora	- cortesia valorizadora
+ coloquialidade na interação	- coloquialidade no tratamento

[294] Segundo os autores, se comparado o espanhol falado na Espanha e na América, "El español de muchas zonas de América [...] es, en general, más atenuado que el español europeo. Así, por ejemplo, el español europeo es más tolerante en el uso y frecuencia del imperativo sin atenuar que muchas variantes del español de América. [...], las peticiones o ruegos suelen ser más atenuadas en Hispanoamérica que en algunos lugares de España" (ALBELDA e BRIZ, 2010: 248).

+ *formas de tratamento coloquiais*	- *formas de tratamento coloquiais*
+ fala simultânea	- fala simultânea
+ proximidade física ao falar	- proximidade física ao falar
- silêncio interacional	+ silêncio interacional

Quadro 2 - Culturas de aproximação ou distanciamento[295].

Segundo Albelda e Briz (2010, p. 249), as culturas de aproximação favorecem a menor frequência de atenuadores devido à existência de uma menor sensibilidade perante o conceito de ameaças à imagem. Pelo contrário, as culturas de maior distanciamento são propensas a um maior uso de atenuação. Do mesmo modo, uma cultura de distanciamento não favorece o uso de cortesia valorizadora, enquanto que numa cultura de aproximação os elogios e as intervenções colaborativas que apoiam o que é dito pelos outros são muito bem vistas. O mesmo acontece com a fala simultânea: em culturas de aproximação[296] é tolerada e aceita, ao contrário das culturas de distanciamento (2010, p. 250).

Ainda sobre esse aspecto vale a pena fazer a seguinte aclaração: apesar de haver vários elementos para caracterizar uma cultura como sendo de aproximação ou de distanciamento, como apreciado no quadro, coincidimos com os autores na importância do estudo da atenuação e, em consequência, do uso da cortesia mitigadora, como dado linguístico claro e suficiente para a caracterização de uma e de outra.

Finalmente, as formas de tratamento têm uma dupla função na caracterização proposta pelos autores, por un lado constituem um dos procedimentos linguísticos capazes de mitigar um enunciado, na maioria das vezes o primeiro deles. De fato, como veremos no *corpus*, a maioria dos enunciados não corteses iniciam com um pronome ou vocativo como modo de preparar, de prevenir o ouvinte para o se está por dizer. Por tal motivo, o emprego de formas de formas de tratamento e fórmulas apelativas é de extrema relevância para nossas análises, pois é o primeiro dado que já indica o trabalho de proteção das imagens (*facework*) dos interactantes. Por outro lado, além de marcadores da dêixis social, normalmente são o primeiro dado da coloquialidade

[295] Quadro adaptado do original disponível em <http://www.sinoele.org/images/Revista/3/iiijornadasP_Briz.pdf> Acesso em 18/09/2012.

[296] Nesta categoria, os autores localizam a cultura de Espanha e de muitas regiões de América hispanofalante.

estabelecida ou "negociada"[297] na interação, daí a sua importância na categorização das sociedades de aproximação ou distanciamento.

Formas de tratamento

Quando duas ou mais pessoas conversam, uma pode dirigir-se à outra empregando um nome, um pronome, um vocativo, etc. que cumprirão a função de chamar a atenção do interlocutor. Em tal sentido, por formas de tratamento designamos tanto os termos que se referem ao par falante-ouvinte, como os vocativos usados para chamar a atenção do destinatário. Assim, as formas de tratamento englobam tanto os chamados pronomes pessoais de tratamento como as formas nominais, isto é, o uso de nomes próprios, títulos, apelidos e outras formas nominais que identifiquem a pessoa referida.

Silva (2008, p. 159) entende por formas de tratamento palavras ou sintagmas que o usuário da língua emprega para dirigir-se e/ou referir-se a outro indivíduo. Estabelece quatro níveis para tais formas:

1. Formas pronominalizadas, isto é, palavras e expressões que equivalem a verdadeiros pronomes de tratamento, como as formas você, o senhor, a senhora.

2. Formas nominais, constituídas por nomes próprios, nomes de parentesco, nomes de função (como professor, doutor, etc.).

3. Formas vocativas, isto é, palavras desvinculadas da estrutura argumentativa do enunciado e usadas para designar ou chamar a pessoa com quem se fala. Normalmente, tais formas estão acompanhadas de pronomes pessoais explícitos ou implícitos.

4. Outras formas referenciais, ou seja, palavras usadas como referencia à pessoa de quem se fala.

As formas de tratamento, quanto marcadores de dêixis social, são indicadores das diferentes hierarquias e estratificação social de cada uma das sociedades. Nesse sentido estão influenciadas por isso é dependente do papel social que cada um dos participantes da interação desempenha e de suas características: idade, gênero,

[297] Tanto a língua espanhola quanto a portuguesa têm ricos recursos linguísticos para "negociar" a proximidade social: "tutéame" – "me chama de você"; "no me tutees"- "me trate de senhor", etc.

posição familiar, hierarquia profissional, grau de intimidade, etc. (Levinson, 2007, p.76). Sendo assim, cada um deve tratar o outro de acordo com as posições relativas que ambos ocupam na escala social.

Quanto à sua função pragmática, as formas de tratamento podem ser empregadas, dependendo de fatores como o contexto interativo, a posição dentro do enunciado e da entonação, como intensificadores (corteses ou descorteses) ou atenuadores. Ao respeito desta segunda função, o projeto Es.Por.Atenuação denomina este procedimento linguístico como *Uso de formas de tratamento e fórmulas apelativas*.

Segundo o projeto citado, as *fórmulas de tratamento* (o senhor, etc.) ou *nominais* (nomes próprios) e as fórmulas apelativas convencionalizadas do tipo *escuta*, *olha*, *me diz/diga uma coisa*, *vamos*, etc. podem mitigar pragmaticamente um enunciado porque podem ser empregadas com a finalidade teleológica de aproximação – ou não afastamento- social dos interactantes. Para determinar esta função de procurar o acordo ou o consenso do outro ou a minimização do desacordo, temos que identificar qual é a função das formas de tratamento segundo o esquema proposto pelo projeto, que inclui três possibilidades: ***proteger a própria imagem***; ***prevenir uma possível ameaça à imagem*** do outro ou um possível obstáculo para alcançar uma meta [salvaguarda eu-tu]; e, por fim, ***reparar uma ameaça à imagem*** do outro ou uma intromissão no território do outro [salvaguarda eu-tu].

Há ainda, uma terceira função que podem cumprir as formas de tratamento, decorrente da função anterior, ou concomitante com ela, que é a de constituir um importante elemento auxiliar de categorização no *continuum* sociedades de aproximação - sociedades de distanciamento.

Atos de fala descorteses: atos diretivos e respostas não preferidas

Quanto aos atos de fala diretivos, conforme sintetiza Silva (2011, p. 279), na teoria de Brown e Levinson ameaçam, *a priori*, a *imagem* (face) *negativa*[298] do interlocutor porque, por meio destes, o falante procura que o interlocutor *faça coisas*, invadindo desta maneira seu território. O projeto ES.POR.ATENUAÇÃO distingue, para uma melhor análise das estratégias de atenuação pragmática, em *atos diretivos em benefício*

[298] Lembramos que a imagem negativa, na teoria brownlevinsoniana, se vê afetada toda vez que o interlocutor sofre alguma limitação no seu território, quando padece restrições em seu ensejo de ter liberdade de ação e de não sofrer imposições (SILVA, 2011:279).

do falante e *atos diretivos em benefício do ouvinte*. Neste trabalho, que trata somente dos primeiros, seguiremos esta nomenclatura.

Em relação às respostas não preferidas, se faz necessário salientar que desde a perspectiva dialógica os atos de fala se organizam em *pares adjacentes* Haverkate, 1994, p.74), entendidos como binômios sequenciais de dois enunciados produzidos por falantes diferentes, com alternância nas intervenções, ordenadas numa primeira e segunda parte. Ferrer e Lanza (2002, p.12), citam como pares prototípicos destes esquemas a *pergunta-resposta*, o *cumprimento-cumprimento,* o *elogio-reação*, o *agradecimento-reação*, a *desculpa-reação* e, por último, o *convite-aceitação*

> As segundas partes que satisfazem as expectativas das primeiras são denominadas respostas *preferidas* no sentido de *não marcação*, - conceito desenvolvido pelos linguistas da Escola de Praga-, enquanto que as respostas que significam rejeição, não aceitação, uma não resposta ou uma resposta não esperada são as *despreferidas* ou *marcadas*. (Ferrer & Lanza, 2002, p.13)

Segundo Haverkate, a reação preferida nos convites é a aceitação, embora possam existir diferenças culturais entre as formas mais ou menos longas e rituais em que estas se produzam em diferentes sociedades (1994, p. 73)[299]. O mesmo autor, quando analisa o ato diretivo, diz que a *reação preferida* a este é aceder à exortação e, a rejeição é a reação *não preferida* (1994, p.74).

Análise do *corpus*

Nosso corpus está formado por enunciados que podem afetar a imagem do interlocutor, especificamente *atos diretivos* em benefício próprio e *respostas não preferidas*. Os dados correspondem a um recorte de uma investigação maior desenvolvidano programa de pós-graduação sob orientação da Profa. Doutora María Zulma Moriondo Kulikowsky[300]. A pesquisa se realizou com a participação de 30

[299] Segundo ilustra o autor, se comparadas às manifestações de aceitação na Espanha e na Holanda, no primeiro dos países os falantes fazem mais usos de turnos de fala do que no segundo.
[300] Dissertação de Ramiro C H Caggiano Blanco. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-06062016-121646/pt-br.php>

alunos universitários da cidade de São Paulo, (da FMU dos cursos de Letras e de Artes) e 30 alunos universitários do Professorado da Faculdade de Letras da Universidade Nacional de Córdoba, que deviam realizar enunciados atenuados relacionados a situações quotidianas do trabalho e da faculdade.

Neste artigo analisaremos as formas de tratamento empregadas estrategicamente com a finalidade mitigadora em cinco situações comunicativas diferentes.

Situação 1: Ambiente da faculdade. Relação [F+O] Falante > Ouvinte

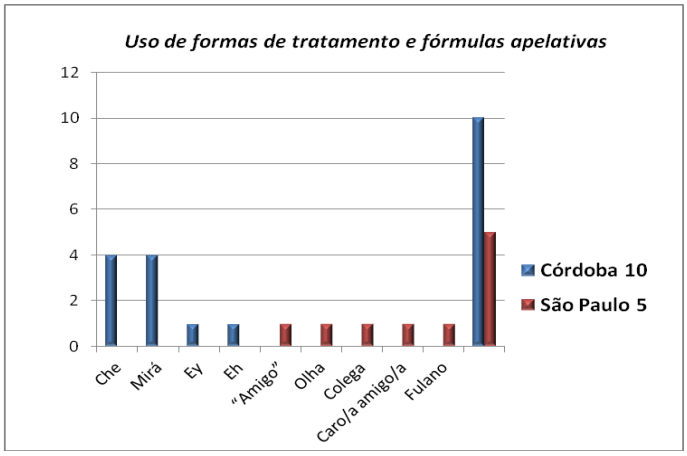
O primeiro dos casos que trataremos neste trababalho refere-se a atos diretivos em benefício próprio atenuados. A interação se desenvolve no ambiente da faculdade e o locutor tem um *status* levemente superior ao ouvinte por ser chefe de grupo que deve pedir ao colega que entregue a parte dele na preparação de um seminário. O objetivo pragmático do emprego das estrategias linguísticas de atenuação é protectora: da imagem do ouvinte por minimizar a invassão do seu território, e a do falante para evitar parecer um enunciador autoritário. Desta forma, o emprego destes marcadores de contato tem por finalidade aproximar falante e interlocutor, criar um acordo ou consenso entre eles e, por vezes, minimizar o expressado quando pode parecer ameaçador (Albelda *et alii*, 2014).

De um total de 60 enunciados correspondentes, por partes iguais, aos universitários de Córdoba e São Paulo, encontramos as seguintes ocorrências:

Córdoba: 10 casos	São Paulo: 5 casos
(Ar_1f_1) ***Che!*** *Para mañana*	(Br_1f_5) ***"Amigo"*** *você precisa...*
(Ar_1f_5) ***Mirá*** *fulanito,*	(Br_1f_9) ***Olha,*** *você...*
(Ar_1f_6) ***Che,*** *media pila!*	(Br_1m_5) ***Colega,*** *trata-se de...*
(Ar_1f_8) ***Mirá****, tratá de*	(Br_1m_6) ***Caro/a amigo/a****, você...*
(Ar_1f_9) ***Mirá,*** *fijate*	(Br_1m_12) ***Fulano****, você...*
(Ar_1f_16) ***Mirá,*** *tenés que*	
(Ar_1m_1) ***Ey****, ponete*	
(Ar_1m_4) ***Ché,*** *¡Ponete las pilas*	
(Ar_1m_5) ***Eh,*** *tratá de*	
(Ar_1m_7) ***Che,*** *ponete*	

Primeiramente, destaca-se o maior número de emprego deste procedimento linguístico no *corpus* dos alunos de Córdoba se comparado com o de São Paulo: 10 a 5,

respectivamente. Em segundo, percebe-se o emprego acentuado das formas *Che*[301] e *Mirá*[302], 4 (ocorrências cada uma) pelos cordobeses enquanto os universitários de São Paulo não repetiram as formas. O gráfico seguinte mostra estas diferencias:



Finalmente não podemos deixar de notar que os paulistanos empregaram formas cujo valor semântico é mais "suave", como ***"Amigo"*** em (Br_1f_5) e (Br_1m_6) ***Caro/a amigo/a***, *você* em (Br_1m_6), conseguindo um efeito mitigador mais acentuado do que seus pares cordobeses.

Situação 2: Ambiente da faculdade. Relação [F=O] Falante = Ouvinte

Neste caso, os estudantes deviam soliciatr a um colega da faculdade a devolução de dinheiro emprestado anteriormente. As estratégias de atenuação, portanto, também se dirigem a proteção das imagens do falante e do ouvinte: do primeiro pela invasão do território que significa o pedido que explicita sua condição de devedor; e a do falante, que vê sua necessidade exposta. Portanto, a finalidade das mitigações visa, principalmente, a salvaguarda do eu e do tu, prevenindo uma possível ameaça por usurpação de territórios ou direitos à imagem do outro (ALBEDA et alii, 2014, p.17). Igualmente, como na maioria dos atos de fala que não tem o ouvinte como beneficiário, o falante precisa proteger a sua própria imagem evitando mostra-se autoritário..

Quanto ao emprego de formas de tratamento como estratégia de atenuação, encontramos uma igualdade: 9 ocorrências nos enunciados de cada uma das cidades. Vejamos:

[301] *Che* é um vocativo de extrema coloquialidade empregado, em maior ou menor medida, em alguns países de Sul America – Argentina, Uruguai, Paraguai, Chile, Bolívia e Paraguai.
[302] *Mirá* corresponde à conjugação do verbo *mirar* na forma de "vos" rio-platense, ou seja, tirando o "d" final da forma "tú" – *mirad*- acrescida de acento na última vogal.

Córdoba: 9 casos	**São Paulo:** 9 casos
(Ar_2f_5) ***Che**, la verdad…*	(Br_2f_1) ***Oi,** estou...*
(Ar_2f_8) ***Che,** ¿te acordás…*	(Br_2f_4) ***Minha colega**, poderia...*
(Ar_2f_12) ***Che ¿viste**...*	(Br_2f_5) ***"Amiga"** preciso...*
(Ar_2f_14) ***Che,** ¿te acordás…*	(Br_2f_8) ***Oi, tudo bem? Então...***
(Ar_2f_15) ***Che** ¿te acordás…*	(Br_2f_11) ***Olha,** não sei se...*
*(*Ar_2f_18) ***Che**, ¿te acordás...*	(Br_2f_12) ***Olha,** lembra...*
(Ar_2f_19) ***Che, Fulano**, disculpá...*	(Br_2m_5) ***Colega,** estou...*
(Ar_2m_4) ***Che** ¿te acordás...*	(Br_2m_6) ***Caro/a amigo/a,** emprestei...*
(Ar_2m_6) ***Mirá amigo**, hace...*	(Br_2m_9) ***Oi, amigo,** estou...*

Apesar da igualdade quantitativa, se comparamos semanticamente as formas empregadas, podemos ver que os informantes da cidade de Córdoba utilizaram, como na anterior ocasião, o vocativo de tratamento coloquial *Che,* em quase todas as situações (oito delas), enquanto os paulistanos foram mais variados e empregaram formas que, em princípio, soam mais "suaves", como em (Br_2f_4) *Minha colega*; (Br_2f_8) *Oi, tudo bem? Então* e (Br_2m_6) *Caro/a amigo/a*. Neste quesito as marcas da proximidade se fazem mais presentes nos enunciados dos alunos de Córdoba, uma vez que nos enunciados realizados pelos estudantes de São Paulo, embora os vocativos e fórmulas de contato sejam informais, se mostram menos coloquiais[303].

Situação 3: Ambiente da faculdade. Relação [F-O] Falante < Ouvinte

Nesta oportunidade, os informantes deviam responder negativamente ao pedido de empréstimo de um livro feito por um ex-professor/a.

Com a negativa expressada nos atos de fala, assertivos/opiniões, segundo a classificação do projeto ES.POR.ATENUAÇÃO (ALBELDA et alii, 2014), as imagens que estão ameaçadas são tanto a do falante, que evita frustrar a expectativa do ouvinte de forma ríspida, quanto a do destinatário, que expôs a sua imagem ao fazer o pedido, que agora vê malogrado. Portanto, os procedimentos linguísticos de atenuação têm como objetivo salvaguardar ambas as imagens (de eu-tu) antecipando-se ao que poderia ser

[303] O vocativo de tratamento c***he,*** como apontam Arnfinn Lundberg e Bakke Inger Johnsen, é de extrema coloquialidade. Disponível em: < https://www.academia.edu/9407637/Los_Vocativos_en_el_Lenguaje_Juvenil_de_Buenos_Aires_2013_ > Acesso em 24/11/2014.

um problema na relação com o outro, ou nos benefícios que poderiam obter ambos interlocutores (ALBELDA et alii, 2014, p.17).

Abaixo podemos observar comparativamente as ocorrências:

Córdoba: 11 casos	**São Paulo:** 10 casos
(Ar_3f_1) *Ay! Disculpe* ***profe****…*	(Br_3f_3) ***Professora****…*
(Ar_3f_3) ***Sabe profe****…*	(Br_3f_4) ***Professora…***
(Ar_3f_7) *Perdón* ***profe****…*	(Br_3f_5) ***"Amiga"…***
(Ar_3f_14) *Disculpe* ***profe****…*	(Br_3f_7) ***Querida…***
(Ar_3f_15) ***Mire profe****…*	(Br_3f_9) *Desculpe* ***Professor/a****…*
(Ar_3f_18) *Discúlpeme,* ***profesor****….*	(Br_3f_11) ***Professor/a****…*
(Ar_3f_19) *Disculpe* ***profesor/a****…*	(Br_3f_14) *Desculpe* ***professor/a****…*
(Ar_3m_5) ***¡Eh profe!…***	(Br_3m_5) ***Professor/a…***
(Ar_3m_6) *Perdón* ***profe****…*	(Br_3m_6) ***Professor/a…***
(Ar_3m_7) ***Profe****…*	(Br_3m_12) ***Professor/a…***
(Ar_3m_10) *Discúlpeme* ***profesora****…*	

Como podemos apreciar, o número de emprego desta tática atenuadora é muito semelhante, mas, se considerarmos as formas coloquiais e neutras, vemos que os universitários de Córdoba empregaram 8 vezes *profe,* muito coloquial, enquanto os paulistanos preferiram a forma mais neutra *professor/a* em igual número. As formas coloquiais usadas por estes últimos em (Br_3f_5) *"Amiga"* e (Br_3f_7) *Querida*, criam uma aproximação maior que *profe*, empregada pelos cordobeses.

Situação 4: Ambiente trabalho. Relação [F+O] Falante > Ouvinte

Na oportunidade foi solicitado aos informantes que, colocados na posição de um chefe de departamento, realizassem um ato de fala diretivo em benefício do falante (ou de terceiros), que consistia em solicitar que refizessem um relatório porque estava mal feito. Entre os interactantes a uma relação hierárquica na qual o falante tem uma posição ou status superior ao ouvinte [F+O].

Assim, a imagem do interlocutor poderia ser ameaçada tanto pelo pedido, "refazer", quanto pelo motivo, "estava mal feito", ou seja, o que deveria ser atenuado era tanto a força da exortação como a causa do solicitado. Por sua vez, a imagem do falante também pode estar ameaçada ao se apresentar como alguém autoritário. Por este motivo as estratégias de atenuação tiveram como finalidade salvaguardar as imagens

dos falantes (salvaguarda eu-tu) ao prevenir conflitos por usurpação de territórios ou direitos do outro, como se observa a seguir:

Córdoba: 12 casos	**São Paulo:** 9 casos
(Ar_5f_2) ***Mirá,*** *el informe...*	(Br_5f_6) ***Bom*** *necessito que...*
(Ar_5f_4) ***Mirá,*** *el trabajo...*	(Br_5f_8) ***Gente****, vamos tentar...*
(Ar_5f_5) ***Mirá,*** *vos sabes que...*	(Br_5f_9) ***Olha****, acho que...*
(Ar_5f_6) ***Mirá,*** *está un poco...*	(Br_5f_14) ***Oi****, sabe aquele relatório...*
(Ar_5f_12) ***Mirá****, me parece que...*	(Br_5m_1) ***Olha****, não sei se há problemas...*
(Ar_5f_15) ***Mirá*** *el informe...*	(Br_5m_5) ***Olha****, entendo que...*
(Ar_5f_18) ***Pedrito****, ¿tendrás unos...*	(Br_5m_9) ***Fulano****, encontrei...*
(Ar_5f_19) ***Che****, disculpame pero...*	(Br_5m_10) ***João, meu querido****, o relatório...*
(Ar_5f_20) ***María,*** *vení… creo que...*	(Br_5m_12) ***Fulano****, infelizmente...*
(Ar_5m_3) ***Escúcheme****, su informe...*	
(Ar_5m_6) ***Juan****, lo que te pedí...*	
(Ar_5m_8) ***Mirá Fulano*** *(en) este informe...*	

As fórmulas apelativas *Mirá* (7 ocorrências), *Escúcheme* (1 ocorrência) e *Olha* (3 ocorrências) antecipam e colocam de forma objetiva que na sequência do enunciado haverá possíveis desacordos não desejados pelo falante. Inclusive estas fórmulas apelativas aparecem em vários casos combinadas com outras estratégias como formas de limitação do opinião própria como em (Ar_5f_12) *Mirá, **me parece** que...* (Br_5f_9) *Olha, **acho que**...* (Br_5m_5) *Olha, **entendo que**... e* (Br_5m_1) *Olha, **não sei se** há problemas...;* e expressão de pesar, como em (Br_5m_12) *Fulano, **infelizmente**...*

As fórmulas de tratamento também podem combinar-se com outras estratégias de mitigação, como em (Ar_5f_18) *Pedrito, ¿**tendrás** unos...* (Usos modalizadores dos tempos verbais: Emprego do futuro em lugar do presente de indicativo); (Ar_5f_19) *Che, **disculpame** pero*... (Expressões de desculpas) (Ar_5f_20) *María**,** vení… **creo que**...* (construções verbais e partículas discursivas que expressam fingimento de incerteza); e (Br_5f_8) ***Gente****, **vamos** tentar...* (impessoalização mediante emprego de nós inclusivo).

Embora haja maior número de ocorrências desta estratégia de atenuação por parte dos estudantes de cordobeses – diferença sintagmática – os paulistanos empregaram formas mais variadas e amenas o que resulta numa diferença no paradigma com relação aos enunciados, por vezes formulaicos, dos cordobeses.

Situação 5: Ambiente trabalho. Relação [F=O] Falante = Ouvinte

Na última das situações que apresentaremos, os informantes deviam manifestar a colegas de trabalho com os quais têm muita afinidade, sua rejeição ao convite para o seu casamento. Os interactantes se encontram numa relação social ou funcional de igualdade hierárquica: (F=O). Trata-se de atos de fala assertivos (rejeição a um convite) conforme a classificação adotada pelo projeto ES.POR.ATENUAÇÃO.

Como há uma expectativa frustrada, a imagem do ouvinte se vê ameaçada pela rejeição, e a do falante também, pois pode deixar a impressão de desconsideração com quem fez o convite. Portanto as estratégias mitigadoras tentam salvaguardar ambas as imagens prevenindo o que pode ofender, atacar ou prejudicar a imagem ou os bens do outro ou de terceiros (ALBELDA et alii, 2014, p.13).

Córdoba: 6 casos	**São Paulo:** 3 casos
(Ar_6f_3) ***"Juan"*** *no voy...*	(Br_6m_5) ***Amigo,*** *parabéns pelo casamento...*
(Ar_6f_5) ***Che****, te pido ... ¿viste?*	(Br_6m_6) ***Caro/a amigo/a, não irei...***
(Ar_6f_16) ***Mirá****, todo bien, pero…*	(Br_6m_12) ***Amigão,*** *infelizmente não...*
(Ar_6m_4) *¡****Che*** *no puedo ir al casorio!*	
(Ar_6m_5) […] *No voy a poder ir,* ***viejo****, es que…*	
(Ar_6m_7) Gracias por la invitación, ***che***,	

No emprego deste procedimento novamente nos encontramos com fórmulas mais coloquiais nos enunciados dos alunos da cidade argentina, como *Che* (3 ocorrências) e *viejo*, em (Ar_6m_5), e formas mais amigáveis nas expressões dos paulistanos, como *Caro/a amigo/a* em (Br_6m_6) e *Amigão* em (Br_6m_12)**.**

Considerações finais

Conforme Albelda et alii (1994) as formas de tratamento e apelativas podem ser usadas para minimizar o expressado em enunciados descorteses (Haverkate, 1994) porque mostram aproximação com o ouvinte e podem servir para procurar o acordo ou o consenso ou a minimização do desacordo. Como vimos na maioria dos casos analisados, as formas de tratamento e apelativas foram empregadas estrategicamente para preparar o ouvinte antes de realizar um enunciado potencialmente ameaçador da imagem (função preventiva), mas também para apelar à empatia com o interlocutor

depois de já ter ameaçado a sua imagem (função reparadora), como em (Ar_6m_5) […] *No voy a poder ir,* ***viejo****, es*…

As formas de tratamento por si só não têm a capacidade de categorizar uma cultura dentro de *continuum* "culturas de aproximação e distanciamento" proposto por Haverkate e Briz. Entretanto, considerada sua função pragmática atenuadora, é um índice muito importante dado que é o primeiro recurso linguístico que, como se demonstrou nos exemplos apresentados, aparece como estratégia de atenuação.

Também vimos que a maior ou menor coloquialidade nas formas de tratamento empregadas também coadjuva na categorização das culturas dentro das categorias propostas. Como se desprende dos casos apresentados, não houve diferenças sintagmáticas significativas, mas sim paradigmáticas, uma vez que os paulistanos empregaram formas de tratamento mais formais e "suaves" do que os cordobeses, que foram mais coloquiais na forma de estabelecer contato com os colegas – com destaque para as formas de extrema coloquialidade *che*, *mirá* e *profe* -. Essa regularidade nos permite afirmar que as formas de tratamento já colocam os universitários de Córdoba mais perto das sociedades de distanciamento com relação a seus pares de São Paulo.

Para finalizar, acreditamos que os resultados deste trabalho salientam a importância dos estudos interculturais porque contribuem para o melhor entendimento linguístico tanto da cultura própria como da cultura do outro porque, como aponta Charadeau (2012, p. 30), cada povo está imerso em seus usos e tem a tendência a crer que tais usos são universais. Nesse sentido, os estudos pragmáticos interculturais têm por finalidade facilitar a compreensão para melhorar a comunicação, e não estabelecer comparações de superioridade ou inferioridade entre as culturas nem reforçar estereótipos.

Referências bibliográficas:

Albelda, M. (2005). Discordancia entre atenuación/cortesía e intensificación/descortesía en conversaciones coloquiales. In J. L Blas, M Casanova & M. Velando (Eds.). *Discurso y Sociedad. Contribuciones al estudio de la lengua en contexto social* (pp. 581-590). Servicio de publicaciones de la Universidad de Castellón.

Albelda, M., Briz, A. (2010) Aspectos pragmáticos. Cortesía y atenuantes verbales en

las dos orillas a través de muestras orales. In M. Aleza Izquierdo & J. Enguita Utrilla (Coords.), *La lengua española en América: normas y usos actuales*. Valencia: Universitat de València. http://www.uv.aleza.es/aleza

Albelda, M. et alii. (2014). *Ficha metodológica para el análisis pragmático de la atenuación en corpus discursivos del español.* ES.POR.ATENUACIÓN. Oralia, 17, 7-62

Bravo, D. (Org.) (2005). *Estudios de la (des)cortesía en español.* Buenos Aires: Dunken.

Briz, A. (2007). *Para un análisis semántico, pragmático y sociopragmático de la cortesía atenuadora en España y América*. LEA, 29,/1, 5-40.

Briz, A. (2011). *La cortesía al hablar español*. Disponível em: <http://comprofes.es/videocomunicaciones/clausura-%C2%ABla-cortes%C3%ADa-al-hablar-espa%C3%B1ol%C2%BB-y-conclusiones-del-comprofes>

Brown, P.; Levison, S. C. ([1978] 1987). *Politeness. Some Universals in language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.

Charadeau, P. (2012) Problemas teóricos y metodológicos en los estudios de la oralidad aplicados a la cortesía: Aspectos lingüísticos, pragmáticos y discursivos, Tradução: Julio Escamilla González, In *Miradas multidisciplinares a los fenómenos de cortesía y descortesía en el mundo hispánico*. Barranquilla-Estocolmo: EDICE

Goffman, E. (2011). *Ritual da interação*. Tradução: Fábio Rodrigues Ribeiro da Silva. Petrópolis, RJ: Vozes.

Ferrer, M., Sanchez LANZA, C. (2002). *Interacción verbal. Los actos de habla*. Rosario: UNR Editora

Haverkate, H. (1994). *La cortesía verbal*. Madrid: Gredos.

Haverkate, H. (2004), El análisis de la cortesía comunicativa: categorización pragmalingüística de la cultura española. In D. Bravo & A. Briz (Eds.) *Pragmática sociocultural: estudios sobre el discurso de cortesía en español* (pp. 55-65). Barcelona: Ariel.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2014), Polidez e impolidez nos debates políticos televisivos: o caso dos debates entre dois turnos dos presidentes franceses. In Seara (Org.) *Cortesia:Olhares e (re)Invenções* (pp. 47-82). Tradução: Ana Lúcia Tinoco Cabral. Lisboa: Chiado.

Levinson, S.C. (2007) *Pragmática*. São Paulo: Martins Fontes.

Silva da, L. A. (2008). Cortesia e formas de tratamento. In D. Preti (Org.). *Cortesia verbal* (pp. 157-192). São Paulo: Humanitas.

Silva da, L. A. (2011). Cortesia e atenuação nos atos diretivos dos documentadores do Projeto NURC/BR. In D. Preti (Org.). *Variações na fala e na escrita* (pp. 273-297). São Paulo: Humanitas.

AS FORMAS DE TRATAMENTO EM PORTUGUÊS EUROPEU: PROPOSTAS DE DIDATIZAÇÃO

Sara Alexandra Pinto Pratas
UC, Faculdade de Letras, Centro de Estudos de Linguística Geral e Aplicada (CELGA), Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas. sara.pratas@uc.pt. Coimbra, Portugal.

Resumo:

Abordar as Formas de Tratamento em Português Europeu Contemporâneo implica refletir sobre uma das questões mais complexas da Língua Portuguesa e que, portanto, mais dúvidas coloca a aprendentes de Português Língua Estrangeira/Língua Segunda, mas também a aprendentes de Português Língua Materna.

Nesta comunicação, tendo em conta o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001), atribui-se um papel de destaque ao desenvolvimento da competência comunicativa, sem com isto desvalorizar a aquisição de outras que com ela atuam[304].

Para um aprendente não nativo não basta conhecer as Formas de Tratamento em Português Europeu Contemporâneo. O desafio não é tanto de natureza léxico-gramatical, mas antes de natureza pragmática.

Sensíveis a esta dificuldade, propomos um conjunto de materiais didáticos suscetíveis de desenvolverem a proficiência comunicativa dos aprendentes, de modo a que possam fazer da língua um instrumento de integração.

A aprendizagem de uma língua é sempre mais eficiente quando se aposta no contacto com situações/materiais autênticos, privilegiando-se uma relação equilibrada entre aprendizagem e uso.

Do nível elementar ao avançado, apresentamos um conjunto de atividades que convocam diferentes competências linguísticas, em articulação com diferentes metodologias.

Palavras-chave

Competência Comunicativa; Formas de Tratamento; Didatização; Português Europeu Contemporâneo; Português Língua Estrangeira/Língua Segunda

[304]«El objetivo principal del aprendizaje de las lenguas es el desarrollo de la competencia comunicativa o capacidade (conocimiento y uso) de interactuar lingüisticamente de forma adecuada en las diferentes situaciones de comunicación, tanto de forma oral como escrita.» (Sonsoles, 2003: 28).

Introdução

A ênfase dada ao fenómeno de mobilidade tem atribuído um papel de destaque à aprendizagem de línguas estrangeiras [LE]. A Língua Portuguesa é disso exemplo, registando-se nas últimas décadas um aumento significativo do número de aprendentes.

Ensinar uma LE pressupõe considerarmos, *a priori,* quais os objetivos que pretendemos alcançar, enquanto transmissores de conhecimento, para que os nossos aprendentes possam atingir um bom desempenho linguístico-comunicativo.

Apesar de alguns alunos aprenderem Português para fins muito específicos, a maior parte deles pretende conhecer a língua portuguesa pelo prazer e interesse de poder comunicar. No *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (2001), as formas de tratamento [FT] são um dos elementos-chave da chamada competência sociolinguística, assim como as regras de cortesia, as expressões de sabedoria popular, os diferentes tipos de registo, os dialetos e os sotaques (QECRL, 2001, p. 169-172).

Normalmente, só consideramos saber uma LE quando pensamos que somos capazes de comunicar com outras pessoas (nativos ou não) através dela. Ora, isto não só pressupõe termos a capacidade de perceber discursos orais, de formular enunciados corretos do ponto de vista gramatical, mas sermos também capazes de comunicar nessa LE, o que implica possuir conhecimentos que vão para além dos saberes de cariz gramatical e lexical.

No ensino de Português Língua Segunda [PL2], as FT são tidas como um tópico bastante complexo, pelo que merecem uma atenção particular.

Isabel Duarte chega mesmo a considerar que "As formas de tratamento são, em português, um item de reconhecida dificuldade, não só no que concerne à sua tradução para outras línguas, mas também no que diz respeito ao ensino da língua, quer enquanto língua estrangeira quer enquanto língua materna." (Duarte, 2010, p. 133).

Sabemos que, de um modo geral, em todas as línguas a variedade de FT é relativamente grande. No entanto, o caso do Português Europeu [PE] assume contornos particulares, distinguindo-se das outras línguas ocidentais pelo complexo sistema de FT. São vários os motivos que justificam essa complexidade, nomeadamente o facto de a escolha de uma FT em PE se encontrar ancorada a um conjunto de critérios de natureza sociológica/profissional, familiar e de idade.

Atendendo ao facto de o ensino/aprendizagem de uma Língua Segunda [L2] ser um processo cujo objetivo principal é a produção eficiente de competências discursivas, a utilização correta das FT é primordial para o discente perceber o funcionamento da comunidade da língua-alvo [LA].

A importância exponencial que atribuímos ao desenvolvimento da competência discursiva levou-nos à elaboração de propostas didáticas. Para tal, recorrermos a documentos reais, na medida em que estes tendem a aproximar o aprendente à realidade comunicativa com que ele se irá deparar em contextos de imersão.

Pelo exposto, a presente comunicação resulta de uma reflexão acerca das FT em Português Europeu Contemporâneo [PEC].

Considerações teóricas

Quando ensinamos uma língua, importa considerar não apenas a competência linguística, mas também a competência comunicativa. A aprendizagem dessa língua tornar-se-ia incompleta caso fomentássemos apenas a aprendizagem de conteúdos linguísticos sem dominarmos as regras que norteiam a interação quotidiana. Deste modo, acreditamos ser crucial orientar os alunos de PL2 no sentido de assimilarem as regras sociocomunicativas que lhes permitam perceber e produzir enunciados orais e escritos (mensagens). É essencial conhecer as coordenadas do ato comunicativo. Só assim um aprendente poderá adequar o seu discurso ao contexto, de acordo com os intervenientes.

Importa, então, fazer uma breve reflexão sobre a dêixis, pois ela vai abarcar todas as expressões linguísticas que apontam para as principais coordenadas do contexto situacional (*quem* fala, *com quem*, *onde* e *quando*). Ao pronunciar a palavra "Eu", o sujeito postula automaticamente um "Tu", uma instância de alteridade à qual se dirige a mensagem, e *Eu* e *Tu* estão localizados num determinado espaço e tempo.

Etimologicamente, o nome deverbal de origem grega *dêixis* significa "mostrar", "indicar". A raiz dik-/deik está na base do verbo latino *dicere* (dizer).

Esta palavra relaciona-se, então, com o ato de apontar, o qual evidencia a indissociação entre fazer e dizer algo que, num sentido mais amplo, é posta em relevo pela

Pragmática. Para além disso, a dêixis mostra a forma como está gramaticalizada a inseparabilidade entre o contexto e a linguagem (Fonseca, 1996, p. 437).

Trata-se, portanto, de um processo linguístico que revela a relação existente entre o emissor e o contexto onde o ato comunicativo ocorre. Deste modo, é a partir do *Eu* (locutor) que se referencia o espaço (*Aqui*) e o tempo (*Agora*) que presidem ao ato de enunciação.

Centrada nos intervenientes, a dêixis pessoal está presente em todas as outras formas de dêixis, pois todas elas pressupõem uma referenciação aos participantes num determinado ato comunicativo.

Considerando a definição proposta por Lima (2006, p. 87), a dêixis pessoal caracteriza-se, sobretudo, pelos elementos que identificam o emissor (*Eu*) e o recetor/destinatário (*Tu*). *Ele*/*Ela* referenciam aquilo de que se fala. Relativamente ao pronome de 1.ª pessoa do plural (*Nós*), este não pode ser considerado como o plural de *Eu*, que é sempre uma instância única e singular. *Nós* refere o emissor e mais uma ou várias pessoas. Relativamente a *Você/Vocês*, podemos considerar, partindo de uma visão pragmática de 1.ª, 2.ª e 3.ª pessoa (quem fala, a quem se fala, de quem se fala), que são 2.ªs pessoas (do singular e do plural, respetivamente). Deste ponto de vista, a forma verbal, ao concordar com o sujeito, marca uma 2.ª pessoa (*você bebe muito café; vocês bebem muito café*). Caso o sujeito fosse uma verdadeira 3.ª pessoa, o verbo marcaria essa 3.ª pessoa (*ele/ela bebe muito café*; *eles/elas bebem muito café*). Assim, as formas *bebe* e *bebem* admitem duas leituras, consoante ocorram com *você/vocês* ou com *ele(s)/ela(s).*

Em suma, a dêixis pessoal será a codificação linguística dos papéis dos interlocutores. A ligação entre dêixis pessoal e social é bastante significativa, pois a dêixis social engloba a dêixis pessoal, transcendendo-a. A dêixis pessoal envolve, então, os signos deíticos que apontam para o estatuto de participante num ato comunicativo. Os pronomes pessoais *Eu* e *Tu* conferem a condição de participante e *Ele*/*Ela* a de não-participante. Partindo desta relação, Benveniste (1979, p. 242) opõe as categorias de pessoa (Eu-Tu) e não-pessoa (Ele/Ela).

Para além dos pronomes pessoais, importa também referir o papel dos possessivos, da flexão verbal e do vocativo. Falar de dêixis pessoal pressupõe igualmente referir certas formas de referência aos intervenientes do ato de enunciação como, por

exemplo, as FT (*O senhor*, *O senhor engenheiro*, *Você*, etc.). Fillmore (1971, p. 294) englobou estas formas no que designou de dêixis social[305].

A dêixis social aponta, então, para os elementos linguísticos que revelam o tipo de relação social entre o locutor e o alocutário. Torna-se, portanto, crucial dominar a utilização das estruturas linguísticas da dêixis social, pelo que importa: conhecer a comunidade em questão e como está socialmente organizada.

A dêixis social tem por base a utilização de expressões (por exemplo, as FT) que determinam distinções sociais consoante os papéis desempenhados por cada um dos sujeitos que participam no ato discursivo.

Ela engloba "os aspectos da estrutura das línguas que marcam gramaticalmente as identidades sociais dos participantes, as relações sociais que entre eles se estabelecem, ou entre eles e outras entidades referidas na conversação, como, por exemplo, os pronomes, as formas de tratamento, etc." (*in* Dicionário Terminológico).

A dêixis social, como referimos, tem uma relação muito próxima com a dêixis pessoal, pois ela também envolve a referência aos participantes do ato comunicativo, mas através de elementos discursivos que espelham uma maior ou menor distância, uma maior ou menor intimidade entre os interlocutores. Há, portanto, uma informação sobre as relações sociais dos participantes que não ocorre na dêixis pessoal. A tríade *tu/você/o(a) senhor(a)* é disso exemplo. Assim, e de acordo com Carreira (2004, p. 38), situando o alocutário, o locutor situa-se a si próprio na rede social.

Pelo exposto, cremos ter justificado o facto de não nos podermos escusar a estudar as FT em PE sem problematizarmos o conceito de *dêixis*.

As Formas de Tratamento em Português Europeu Contemporâneo

O homem, como agente social que é, tem necessidade de interagir com o outro, de criar laços.

Independentemente da sua língua e/ou da sua cultura, são várias as estratégias que um locutor tem ao seu dispor para se dirigir ao seu alocutário. Desse processo comunicativo, criar-se-ão relações (de maior ou menor proximidade) entre os

[305] De acordo com Fillmore, a dêixis social considera "that aspect of the sentences which reflect or establish or are determined by certain realities of the social situation in which the speech act occurs." (Fillmore *apud* Levinson, 1983, p. 89).

diferentes atores sociais, de acordo com as características sociais e culturais de cada um desses agentes.

Tal como é defendido por vários autores, nomeadamente por Levinson (1983, p. 89-94), é legítimo considerarmos que, muitas vezes, a natureza dessas relações é esclarecida a partir das FT escolhidas.

De acordo com Kerbrat-Orecchioni (1992, p. 15), quando falamos de FT estamos a considerar todo um conjunto de expressões linguísticas que o locutor tem à sua disposição para designar o(s) seu(s) alocutátio(s).

A escolha de uma FT está ancorada em diferentes fatores, tais como o *setting* discursivo e a natureza da relação interpessoal entre os interlocutores[306].

Por vezes, nas relações que criamos com o outro, sentimos uma certa incerteza e insegurança, dado que as FT selecionadas estão bastante ligadas a questões de cortesia.

Alguns estudos realizados em torno das Formas de Tratamento

A obra *The Pronouns of power and solidarity* (Brown & Gilman, 1960) é vista como a obra pioneira do estudo das FT.

Na opinião dos autores, duas dimensões dividem a vida social: *poder* e *solidariedade* e, deste modo, a escolha das FT relaciona-se com a combinação destas duas dimensões. Para eles, *o poder*, dimensão predominante no passado nas relações sociais, foi sendo paulatinamente substituído por um novo princípio: *a solidariedade*. Segundo estes estudiosos, esta separação pressupõe que a escolha de uma FT esteja condicionada pela relação afetiva e social entre os interlocutores e que as FT pelas quais optamos acabem por indicar a natureza do estatuto social dos participantes (*class status*). Assim, *poder* configura as relações de assimetria, ou seja, quando os atores sociais expressam uma relação de superioridade ou inferioridade[307]. Por outro lado,

[306] "The kind of influence that one character had over another is what determined the choice of pronouns of address." (Thomé-Williams, 2004, p. 86).

[307] "One person may be said to have power over another in the degree that he is able to control the behavior of the other. Power is a relationship between at least two persons, and it is nonreciprocal; the superior says T and receives V." (Brown e Gilman, 1960, p. 255).

solidariedade configura as relações de simetria, de igualdade entre os interlocutores[308].

Esta obra terá sido o elemento catalisador que impulsionou a realização de vários estudos sobre as FT usadas em Português, destacando-se nomes como os de Hammermüeller (1996), Medeiros (1985) e Cintra (1986). Tomaremos como referência para este trabalho, pela análise diacrónica e pela descrição minuciosa que oferece das FT, a obra de Luís F. Lindley Cintra (1972).

L. F. Lindley Cintra: Sobre "Formas de Tratamento" na Língua Portuguesa

Apesar de ter sido escrita em 1972, esta continua a ser uma obra de referência no escalpelamento das FT em PE. Organizada em três capítulos, assume especial importância e interesse para o nosso estudo o 1.º capítulo: *Origens do sistema de formas de tratamento do português atual*. Nesta primeira parte, o autor realiza um estudo diacrónico sobre a transformação gradual e progressiva das FT em PE do ponto de vista sociocultural. De acordo com Cintra, o sistema português, ao nível das FT de que dispõe, é tão complexo como original. Para o autor, a Língua Portuguesa é dona de uma "escala riquíssima" de FT (sobretudo no plano da cortesia) em virtude da "sociedade fortemente hierarquizada" e de "um certo gosto na própria hierarquização e na matização estilística" (Cintra, 1986, p. 15). Cintra apresenta, então, as FT usadas na época, restringindo o seu estudo às camadas letradas ou cultas das grandes cidades portuguesas.

Limitando o seu estudo ao sistema de formas-sujeito usadas em PE, Cintra propõe dividir as FT, do ponto de vista morfossintático, em três categorias:

os tratamentos pronominais;

os tratamentos nominais;

os tratamentos verbais.

Partindo da tríade *tu/você/o(a) senhor(a)*, Cintra divide ainda as FT segundo uma perspetiva semântico-pragmática. De acordo com o autor, o que distingue o PE das

[308] "Solidarity is defined loosely as "symmetric relationships", emphasizing comradeship or equal rank/status. Affective facts are also included (trust, intimacy, solidarity) as are situational (informality)." (Medeiros, 2009, p. 417).

outras línguas latinas, no que diz respeito às FT, é a divisão em três planos: (i) as formas próprias de intimidade (*Tu*), (ii) as formas usadas no relacionamento entre iguais (ou de superior para inferior) e que não implicam proximidade (*Você*), (iii) e as formas "de reverência", "de cortesia", que se encontram divididas por diversos níveis, de acordo com a intimidade ou a distância entre os interlocutores (*V. Ex.ª*, *O senhor*, *O senhor Doutor*, *O António*, *A Ana*, *O Sr. António*, *A Sr.ª Ana*, *A Dona Ana*, etc.).
As formas de reverência ou de cortesia do sistema português englobam, então, uma gradação que vai do mais ao menos respeitador.

As Formas de Tratamento: fatores que interferem no processo de seleção

Sabemos que as FT podem ser corteses e descorteses. Considerando apenas as primeiras, estas são expressões linguísticas que favorecem a criação de relações interpessoais harmoniosas, fomentando o equilíbrio ao longo de uma conversa. Assim, podemos considerar que a função principal dos tratamentos corteses é de natureza relacional.
Do ponto de vista linguístico, as FT são palavras ou expressões linguísticas que os falantes utilizam quando interagem diretamente com outros. Visam regular as posturas do locutor e do interlocutor (Cintra, 1986). As FT são aceites pela sociedade e acabam por evoluir com ela, espelhando o próprio desenvolvimento de uma comunidade linguístico-cultural.
As FT são, então, uma peça essencial análise cultural e linguística de uma determinada língua. Elas refletem a forma como os falantes utilizam a língua em função de determinadas práticas e/ou rituais de natureza social.
Por outro lado, e no plano da cortesia positiva[309], as FT visam destacar a imagem/face do interlocutor e demonstrar a concordância do emissor relativamente às convenções de natureza social que regulam a utilização de determinadas palavras. O desrespeito por estas regras de cariz eminentemente social poderá provocar situações constrangedoras, problemas na interação com o outro e até mesmo ofendê-lo.

[309] Ver Brown & Levinson ("Positive politeness is redress directed to the addressee's positive face, his perennial desire that his wants (or the actions/acquisitions/values resulting from them) should be thought of as desirable." (1987, p. 101)).

De acordo, por exemplo, com os objetivos da interação, os contextos discursivos, as hierarquias profissionais, os sujeitos que participam no ato comunicativo fazem as suas escolhas e utilizam estratégias ora de distanciamento e de deferência, ora de informalidade. Podemos, então, considerar que o acervo linguístico pelo qual optamos está indubitavelmente condicionado pela relação social que estabelecemos com o(s) nosso(s) interlocutor(es) e também pelo contexto social da interação.

Este tema é de tal modo complexo e enigmático que transporta consigo dificuldades não apenas para os aprendentes de PL2, mas até mesmo para os aprendentes nativos. Ainda relativamente à complexidade deste processo (ela é, aliás, um dos vetores que melhor justificam o nosso interesse e motivação por este estudo), e comparando-se, por exemplo, o atual sistema de FT em PE e em língua inglesa, não deixa de ser sintomático a ocorrência frequente de problemas de tradução, dado que nem sempre encontramos uma correspondência direta entre as FT dessas duas línguas.

Contrariamente à língua inglesa, e como já referimos, em PE deparamo-nos com uma complexidade maior, quer em relação às restantes línguas românicas quer ao Português do Brasil [PB].

Partindo do quadro traçado, não deixa de ser sintomático a quantidade de FT de que dispomos em PE, sobretudo quando o nosso alocutário é do sexo feminino (cf. (1)).

(1)

(a) *(Ó) Adelaide*, estás doente?
(b) *Tu* estás doente?
(c) *Você* está doente?
(d) *(Ó) Adelaide*, está doente?
(e) *A Adelaide* está doente?
(f) *Dona Adelaide*, está doente?

(g) A *Dona Adelaide* está doente?
(h) *Senhora Adelaide*, está doente?
(i) *A Senhora Adelaide* está doente?
(j) *A Senhora Dona Adelaide* está doente?
(k) *A Doutora Adelaide* está doente?
(l) *Ø* Está doente.

Conquanto todos os enunciados tenham um denominador comum, a forma como essa informação é apresenta é notoriamente diferente. Essa diferença recai sobretudo na escolha de várias FT, diferença essa que decorrerá da existência de contextos de maior

ou menor formalidade entre os participantes (profissão, estatuto social, idade, etc.) [310]. Serão esses contextos que irão justificar a escolha entre, por exemplo, as formas pronominais *Tu* (cf.(1b)) *e Você* (cf.(1c)) ou entre as formas nominais *A Senhora Adelaide* (cf.(1i)) e *A Adelaide* (cf.(1e)).

Pelo exposto, e de acordo com Duarte (2011, p. 86-87), ao contactarem com as FT, os aprendentes de PE deparam-se com três tipos de dificuldades, a saber[311]:

as formas nominais de tratamento são muito complexas em PE, visto elas variarem, por exemplo, de acordo com a relação social existente entre os diferentes interlocutores (cf. (1e), (1i), (1j));

quando o emissor, para sinalizar deferência, se dirige ao alocutário, quer com uma forma nominal (cf. (1j)) ou não (cf. (1c) e (1l)), como sujeito de um verbo na 3.ª pessoa do singular, e não na 2.ª pessoa do plural, como em francês.

a 3.ª pessoa gramatical é a forma mais usual de tratamento em PE, em detrimento do *Tu*, mais usado em espanhol, por exemplo.

Relativamente à 3.ª pessoa gramatical[312], e de acordo com Hammermüeller, esta surge ladeada no ato discursivo: (i) com diferentes formas nominais que são sujeito do verbo na 3.ª pessoa, (ii) com *Você* e (iii) com o sujeito nulo, evitando algum mal-estar resultante do uso de *Você* (cf. (1l)) (Hammermüeller, 2004 *apud* Duarte, 2011, p. 87).

Considerando este último aspeto, e ao contrário do PB, o uso do pronome *Você* gera algum mal-estar e incómodo no PEC, pois ele é aceitável apenas em certas regiões e em certas variedades diastráticas. Fora desta especificidade, o seu uso pode ser visto como algo rude, grosseiro e pouco cortês[313].

À guisa de conclusão, consideramos que a utilização na norma padrão do pronome *Você* como FT do PEC é específica das relações predominantemente simétricas e

[310] Ver Carreira ("La symétrie (la réciprocité) ou l'asymétrie (la non réciprocité) des formes choisies par les interlocuteurs, en ce qui concerne le degré de déférence que chacun accorde à l'autre, dépend, en portugais, de facteurs hiérarchiques. Il faut souligner l'importance que jouent les facteurs sociaux et professionnels qui se superposent à l'âge" (1997, p. 48)).

[311] Tratando-se de uma citação, respeitamos a opção da autora relativamente à pessoa gramatical (Ver nota 21).

[312] Do nosso ponto de vista, parece-nos legítimo afirmar que em PE contemporâneo nos deparamos, no singular, com duas segundas pessoas: *uma 2.ª pessoa informal (expressa pelo pronome Tu e pela flexão verbal tradicionalmente considerada de 2.ª pessoa singular) e uma 2.ª pessoa formal (expressa por Você e pela flexão verbal formalmente idêntica a uma 3.ª pessoa singular).* Em Raposo (2013, p. 899), a questão é perspetivada de forma distinta: estabelece-se uma distinção entre pessoa semântica e pessoa gramatical.

[313] Ver Hammermüller (1993).

amistosas, sendo inaceitável na maior parte dos casos (sobretudo se existir assimetria social ou de idade entre os interlocutores[314]).

Propostas de didatização

Na esteira de Carvalho (1993) (e de outros autores, nomeadamente de Rod Ellis), consideramos que há um elemento determinante nas aulas de PL2: o *input*[315].

De facto, e independentemente da sua natureza implícita ou explícita, a presença de *input* é obrigatória numa aula de línguas e quanto mais rico e variado for esse *input* melhor.

Conscientes deste facto, e não perdendo de vista os princípios axiais de aprendizagem considerados por Ellis (cf. Tabela 1)[316], procurámos construir instrumentos de ensino capazes de desenvolverem a proficiência comunicativa dos aprendentes, para que eles possam fazer da Língua um instrumento de integração.

Como já referimos anteriormente, consideramos primordial privilegiarmos o contacto dos aprendentes com materiais autênticos, orais e escritos[317].

Outro motivo para a escolha de materiais reais recai no facto de serem, normalmente, materiais que provocam um maior interesse por parte do aprendente, o qual acaba por adquirir igualmente os conteúdos gramaticais, mas de uma forma muito mais motivadora.

Assim, a utilização de materiais autênticos tende a aproximar o aprendente à língua real, ao mesmo tempo que o expõe à cultura da LA.

	Para a aquisição instrucional de uma língua: 10 princípios (Rod Ellis)
1	Instruction needs to ensure that learners develop both a rich repertoire of formulaic expressions and a rule-based competence.

[314] Ver Duarte (2008, p. 338).

[315] "A aprendizagem de uma língua estrangeira só ocorre quando o aluno tem acesso ao input oral ou escrito dessa língua. Vai ser esse input que vai contribuir para que o aluno determine as regras dessa língua e interiorize a sua fonologia, morfologia, sintaxe, léxico e pragmática" (Carvalho: 1993, p. 118).

[316] Ver Ellis (1997, 2008).

[317] "Students who were systematically exposed to authentic listening input outperformed those who were exposed only to non-authentic data." (Nunan, 1999: 210 *apud* Duarte, 2015, p. 60).

2	Instruction needs to ensure that learners focus predominantly on meaning.
3	Instruction needs to ensure that learners also focus on form.
4	Instruction needs to focus on developing implicit knowledge of the second language while not neglecting explicit knowledge.
5	Instruction needs to take into account the learner's built-in syllabus.
6	Successful instructed language learning requires extensive second language input.
7	Successful instructed language learning also requires opportunities for output.
8	The opportunity to interact in the second language is central to developing second language proficiency.
9	Instruction needs to take account of individual differences in learners.
10	In assessing learners' second language proficiency, it is important to examine free as well as controlled production.

Tabela 1 – Para a aquisição instrucional de uma língua: 10 princípios (Rod Ellis)

Acreditamos que esta exposição será, indubitavelmente, uma mais-valia para o aprendente, permitindo-lhe fazer escolhas de forma muito mais consciente.

A importância da cultura no processo de aprendizagem é igualmente defendida por Carreira:

> O acesso à compreensão de uma outra cultura permite abrir horizontes culturais e humanos, relativizar o seu próprio modo de vida e os seus valores familiarizando-se com os alheios, tornando-se um cidadão mais consciente e mais crítico (donde mais dificilmente manipulável). (2001, p. 258)

Para além do exposto, entendemos que as FT em PE não têm merecido, por parte dos autores dos manuais de PLNM, a importância que há muito se exige, pelo que urge construir material didático capaz de preencher esse vazio.

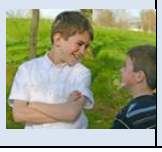
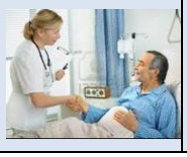
Propomos, então, um conjunto diversificado de atividades, as quais foram construídas de acordo com os níveis sugeridos no QECRL (2001) relativamente ao perfil sociolinguístico dos alunos e às diferentes competências linguísticas convocadas no processo de ensino-aprendizagem de uma língua.

Concomitantemente, procurámos que, em cada nível de proficiência, houvesse diversidade não só relativamente às competências mobilizadas, mas também diversidade quanto às metodologias utilizadas.

Apresentamos, de seguida, algumas das nossas propostas de didatização.

Nível A1

Observe e descreva oralmente as imagens seguintes.[318]

Imagem 1	Imagem 2	Imagem 3	Imagem 4	Imagem 5	Imagem 6
					

Vai agora ouvir seis diálogos. Associe cada um deles à imagem correspondente. Siga o exemplo.

Áudio 1	Áudio 2	Áudio 3	Áudio 4	Áudio 5	Áudio 6
		Imagem 1			

Observe as imagens seguintes.

Selecione a(s) frase(s) que podem ocorrer em cada uma das seguintes situações.

Situação A

☐ Senhora Rita, eu hoje vou estudar com a Paula. Quer ir comigo?

☐ Eu não sei se devo aceitar o convite do João. O que é que acha?

☐ Rita, amanhã vais comigo, não vais?

[318] As imagens serão projetadas, permitindo solucionar mal-entendidos e enriquecer os conhecimentos lexicais dos aprendentes através da exploração oral das imagens.

Situação B

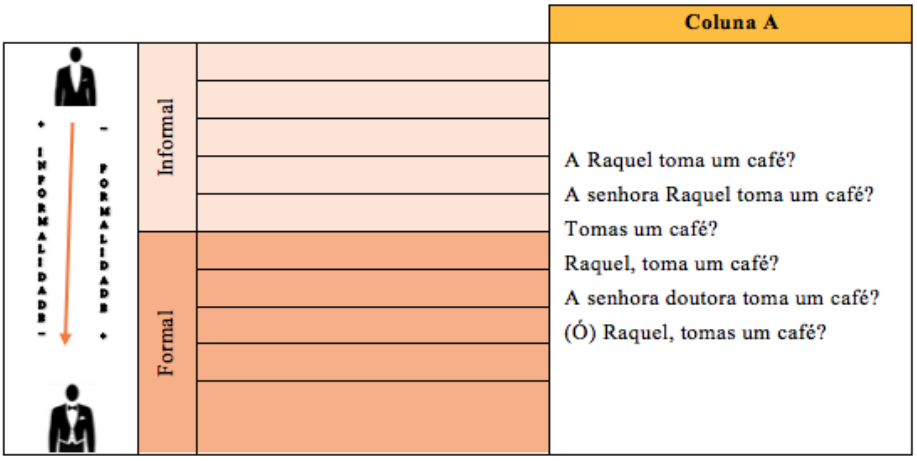
☐ Ai, tantos problemas!! Não estás a exagerar?

☐ Esta semana, sente-se melhor?

☐ António, costumas sair? Ir ao cinema, ao teatro?

Nível A2

Leia as frases da Coluna A. Ordene-as de acordo com o grau de formalidade.



Leia as seguintes frases.

Escolha com uma cruz (x) a opção que apresenta um grau de (in)formalidade equivalente/aproximado.

A Anabela sabe se ele anda com algum problema pessoal?

Anabela, sabe se ele anda com algum problema pessoal?	
Ó Anabela, sabes se ele anda com algum problema pessoal?	
Sabes se ele anda com algum problema pessoal?	

O Dr. Silva precisa de mais alguma coisa?

Silva, precisas de mais alguma coisa?	
Precisas de mais alguma coisa?	

Senhor doutor, precisa de mais alguma coisa?	

Nível B1

Ouça com atenção a fábula (adaptada): <u>"O Corvo e a Raposa".</u>

Identifique a(s) forma(s) de tratamento utilizada(s).
Substitua-a(s) por outra(s) com o meu valor.

Observe as imagens.
Imagine que está a falar com a(s) pessoa(s) das imagens seguintes. O que lhe(s) diria?
Faça a sua escolha, de acordo com as hipóteses apresentadas. Siga o exemplo.

	Coluna A	Coluna B
1		
2		
3		
4		
5		**Professor, podia repetir, por favor?**
6		
Você acha que consegue resolver o problema ainda hoje? Tem mesa para quatro pessoas? O senhor já pode entrar. Marta, conseguiu falar com a Engenheira Rosa? Dona Júlia, já tem idade para ter juízo! **Professor, podia repetir, por favor?**		

Trabalho de grupo:

Observe as imagens A e B. Escolha uma delas e recrie o diálogo (150-180 palavras).
Prepare a dramatização desse diálogo com os seus colegas.

Figura A

Figura B

Nível B2

Leia o seguinte conto[319].

O SARGENTO QUE FOI AO INFERNO

Havia numa terra um sargento, que era muito bom rapaz. Naquela terra havia também um rico mercador que se tornou seu amigo, arranjou-lhe a baixa e tomou-o para seu empregado. Como o mercador tinha filhas, o sargento apaixonou-se por uma delas. Mas o mercador era muito desconfiado e nunca deixava sair as filhas de casa, mas pela grande confiança em que tinha o rapaz, quando lhe pediu a filha em casamento, ele consentiu.
(...)
Assim que o rapaz bateu à porta, esta abriu-se logo e o mercador começou a gritar, perguntando ao jovem se tinha sido assim que ele tinha cumprido as ordens que ele lhe tinha dado. Ordenou-lhe que logo tratasse de arranjar as suas coisas, pois aquela noite já não seria passada naquela casa.
- Ó senhor, então só por isto? E quando estava já para casar com a sua filha!
O velho respondeu-lhe que ele só teria uma forma de poder casar com a filha dele e de voltar para sua casa.

Contos Tradicionais do Povo Português, Teófilo Braga (adaptado)

Passe para discurso direto as passagens sublinhadas.
Em grupo, prepare a dramatização do texto[320].

Escute atentamente os dois vídeos seguintes. Tendo em conta que ambos apresentam cenas da vida quotidiana, procure identificar o que os distingue do ponto de vista linguístico.

Conta-me como foi	***Bem-vindos a Beirais***

[319] Por razões de metodologia, o professor terá solicitado aos alunos (como trabalho de casa) a leitura integral deste conto. Essa atividade permitirá, entre outros aspetos, que os alunos analisem de forma autónoma algum do léxico do texto.
[320] Caberá ao professor dividir o texto pelos diferentes grupos de trabalho.

Expressão oral:

E no seu país? Qual a forma de tratamento que utiliza com os seus pais? Terá sido sempre assim?

Nível C1

Trabalho de grupo.

Leia o texto publicitário seguinte e identifique as formas de tratamento referidas.

«Se calhar tu ainda te achas nova, mas já está na altura de começares a poupar para a reforma. Não tarda nada, já estou a tratá-la por você. E nessa altura, o melhor é você já ter algum de parte. É a melhor maneira de prevenir que, quando a senhora começar a ser tratada por senhora, terá um nível de vida a que estava habituada quando era tratada por você ou por tu, minha senhora. No BES, há soluções de reforma que mudam contigo, aliás, consigo, perdão, com a senhora. Não é por acaso que somos líderes. Soluções de reforma BES. Quem sabe, sabe. E tu, você ou a senhora é que sabem.»

Recrie, com os colegas do seu grupo, um diálogo onde utilizem essas formas de tratamento.

Leia o texto "As cartas portuguesas" de Miguel Esteves Cardoso.
Reflita sobre o contributo desse texto para uma caracterização da sociedade portuguesa atual. Apresente oralmente as suas conclusões à turma.
Procure fazer uma análise comparativa entre as formas de tratamento abordadas no texto e as formas de tratamento da sua língua materna. Quais as principais diferenças e semelhanças?
Escreva uma carta ao Diretor da sua faculdade. Nessa carta, deve apresentar uma reflexão crítica sobre o funcionamento do seu curso (180-210 palavras).

Considerações finais

Com este trabalho, pretendemos refletir sobre a importância da Pragmática nas aulas de PL2. Norteadas por esse objetivo, e tendo em conta a temática do nosso trabalho, procurámos perceber o(s) motivo(s) que fazem das FT um dos conteúdos

programáticos que mais obstáculos colocam aos aprendentes de Português Língua Não Materna (PLNM).

Como tivemos a oportunidade de demonstrar, essa complexidade advém não apenas da vasta gama de possibilidades que o falante de PE tem ao seu dispor, mas também da dificuldade em se optar pela FT que melhor se adequa ao contexto situacional. Essa escolha é controlada pela análise que o falante faz do contexto, sendo que cada situação de interlocução é única. Deste modo, a escolha de uma FT tem muito de pessoal e será, do nosso ponto de vista, fortemente determinada pelo valor (pragmático) que cada locutor atribui a essa forma. Por outro lado, a FT escolhida pelo locutor vai também acabar por produzir um conjunto de efeitos no alocutário, permitindo que este se situe na complexa teia de papéis que a comunicação verbal envolve.

Considerando o exposto, não bastará aprender o leque bastante diversificado de FT que o PEC oferece. É necessário sabê-las utilizar de forma eficiente, uma vez que o seu uso inadequado pode condicionar a integração numa determinada comunidade.

Ao longo deste trabalho, verificámos uma vez mais como o ensino de uma língua se cruza, inevitavelmente, com a transmissão de aspetos culturais subjacentes ao uso dessa LA. Exemplo disso é o que se verifica com as FT em PE, pois só as conseguimos compreender e aplicar corretamente se tivermos em conta algumas das especificidades da sociedade portuguesa, uma sociedade ainda bastante hierarquizada.

Considerando precisamente esta questão, verificamos que as FT acompanham o evoluir da própria sociedade, podendo-se constatar uma generalização dos tratamentos menos formais, sendo legítimo considerar que os portugueses estão atualmente mais recetivos às tendências de simetria discursiva.

Outro exemplo que ilustra bem as mutações que estão a ocorrer no plano social e que acabam por deixar marcas nas FT, diz respeito ao uso (ainda instável) da FT *Você*. De facto, verificamos que a sua utilização varia de falante para falante, suscitando muitas vezes sentimentos contraditórios. Tal como referimos, consideramos que é nosso dever alertar os aprendentes para esta questão e muni-los de estratégias discursivas alternativas, nomeadamente a omissão do pronome.

São muitos os aprendentes de PLNM que revelam desvios no uso adequado das FT em PE. Tal constatação motivou a realização deste trabalho, norteado pelo objetivo central

de construir materiais didáticos capazes de melhor prepararem os nossos aprendentes nesta área tão sensível.

Referências bibliográficas:

Benveniste, É. (1979). *Problèmes de Linguistique générale*, I e II (pp. 236-250). Paris: Gallimard, 1966.

Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Politeness. Some Universals in Language Usage* (pp. 91-227). Cambridge University Press. Cambridge.

Brown, R., & Gilman, A. (1960). The Pronouns of Power and Solidarity. In Sebeok, A. Thomas (Org.). *Style in Language* (pp. 253-276). Cambridge, Mit Press.

Carreira, M. H. A. (1997). *Modalisation linguistique en situation d'interlocution: proxémique verbale et modalités em portugais* (pp. 28-87). Louvain – Paris: Éditions Peeters.

Carreira, M. H. A. (2001). *Semântica e discurso, estudos de Linguística Portuguesa e Comparativa* (Português/Francês) (pp. 52-58, 257-263). Porto: Porto Editora.

Carreira, M. H. A. (2004). *Les formes d'allocution du portugais européen: valeurs et fonctionnements discursifs* (pp. 35-45). Franco-British Studies.

Carvalho, A. S. (1993). *Materiais Autênticos no Ensino das Línguas Estrangeiras*; Revista Portuguesa de Educação, *6*(2), 117-124. Universidade do Minho.

Cintra, L. F. L. (1986). *Sobre «Formas de Tratamento» na Língua Portuguesa* (pp. 7-42). 2.ª Edição. Lisboa: Livros Horizonte.

Conselho da Europa (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação, Porto, Edições Asa.

Dicionário Terminológico [em linha], Direção-Geral de Educação.

Duarte, I. M. (2008). "Termes d'adresse, modalisation et discours rapporté en portugais" In Maria Helena Araújo Carreira (Org.). «Mignonne, allons voir si la rose...» Termes d'adresse et modalités énonciatives dans les langues romanes, *in Travaux et Documents* (pp. 333-349).

Duarte, I. M. (2010). "Formas de tratamento: item gramatical no ensino do Português Língua Materna" In Ana Maria Brito (Org.). *Gramática: História, teorias, aplicações* (pp. 133-146). Porto: Faculdade de Letras.

Duarte, I. M. (2011), *Formas de Tratamento em Português. Entre léxico e discurso, 18*(28), 84-101.

Duarte, I. M. (2015). *Textos orais: análise da conversa informal e ensino do Português Língua Estrangeira*. Todas as letras Y, São Paulo, *17*(1), 56-72.

Ellis, R. (1997) *Second Language Acquisition* (pp. 43-50). Oxford: Oxford University Press.

Ellis, R. (2008). *Principles of instructed language learning* (Disponível em: http://www.cal.org/resources/digest/instructed2ndlang.html).

Fillmore, C. J. (1971). *Lectures on Deixis*. Stanford, Calif.: CSLI Publications, 289-306.

Fonseca, F. I. (1996). "Deixis e pragmática linguística", In Isabel Hub Faria [*et al.*] (Org.). *Introdução à Linguística Geral e Portuguesa* (pp. 437-445). Lisboa: Caminho.

Hammermüeller, G. (1993). *Die Anrede im Portugiesischen. Eine soziolinguistiche Untersuchung zu Anderkonventionen und Portugiesischen*, Chemnitz, Nov Never Verlag [Tese de doutoramento submetida à Universidade de Kiel em 1992].

Hammermüeller, G. (2004). *Adresser ou eviter, c'est la question… Comment s'adresser à quelqu'un en portugais sans avoir recours à un pronom ou à une autre forme équivalente*. Sítio do Instituto Cervantes de Paris.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1992). *Les interactions verbales*, 2, Armand Colin. Paris, 9-155.

Levinson, S. (1983). *Pragmatics* (pp. 54-94). Cambridge: Cambridge University Press.

Lima, J. P. (2006). *Pragmática Linguística* (pp. 85-98). Lisboa: Caminho, Col. O Essencial sobre Língua Portuguesa.

Medeiros, S. (1985). *A model of address form negotiation: a sociolinguistic study of continental Portuguese*. Tese de Doutoramento.

Medeiros, S. (2009). Negotiating Identity, Conflict, and Cooperation within a Strategic Model of Address. In A. Denis e D. Kalekin-Fishman (eds.). *The ISA Handbook in Contemporary Sociology: Conflit, Competition, Cooperation* (p. 416-432). SAGE Publications: London.

Ministério da Educação (2011). *Quadro de Referência para o Ensino do Português no Estrangeiro* (QuaREPE). M.J.Grosso (org.). Lisboa: DGIDC/GAERI

Sonsoles, F. (2003). *Propuesta curricular y marco común europeo de referencia*: *desarrollo por tareas* (pp. 26-29). Madrid: Editorial Edinumen.

Thomé-Williams, A. C. (2004). Sociolinguistic aspects of forms of address in Portugal and Brazil: TU or VOCÊ. *Intercultural Communication Studies, XIII*(3), 85-99.

VOCÊ, TU OU O SENHOR?

SISTEMAS DE TRATAMENTO EM CONTACTO EM CABO VERDE

Tiago MOUTA
Universidade Aberta, Universidade do Mindelo. tiagomouta17@gmail.com. Mindelo, Cabo Verde

Resumo:

O português de Cabo Verde (PCV) resultará, naturalmente, do triângulo linguístico constituído pelo crioulo de Cabo Verde (CCV), língua materna (L1) do arquipélago, pelo português europeu (PE), língua segunda (L2), e pelo português brasileiro (PB), variedade enraizada nas ilhas. À imagem do que se observou anteriormente com o português de Moçambique (Gonçalves, 2015) e de Angola (Inverno, 2009), há investigadores que se focam agora no emergente PCV (Jon-And 2011, Lopes 2016).

Não obstante o interesse generalizado pelas variedades do português, os seus sistemas de tratamento, perspectivas morfossintáctica e semântico-pragmática, permanecem quase desconhecidos. Parte-se, assim, da literatura acerca do PCV e, sobretudo, de um vasto *corpus* escrito em português língua segunda (PL2), doravante *corpus* ePCV, para a descrição e análise do sistema de tratamento do emergente PCV, área crítica que, devido à sua transversalidade, se reveste de maior relevância.

O artigo centra-se, primeiro, em traços semântico-pragmáticos relativos à utilização de *você*, forma de tratamento pronominal de usos bem distintos em Portugal e no Brasil, e que, sob influência da L1, parece cristalizar outros matizes no emergente PCV. Depois, foca-se numa realização particular de *o senhor*. Para tal, aplica-se a metodologia de análise qualitativa dos dados do *corpus*, a que subjazem teorias pragmáticas e de (des)cortesia linguística, pontualmente combinada com a análise contrastiva com estruturas do crioulo de São Vicente (CSV), variedade dialectal dos falantes do *corpus*.

Palavras-chave

contacto linguístico; crioulo cabo-verdiano; *emergente* português de Cabo Verde; sistema de tratamento; você

1. Introdução

Dez graozinho di terra[321], canta Cesária Évora, constituem Cabo Verde, arquipélago que se localiza a cerca de 600 km da costa ocidental africana, com uma população residente, em 2015, de 524.833 habitantes (INE, 2015).[322] Dividido em dois grupos, em Barlavento, situam-se as ilhas de Santo Antão, São Vicente, Santa Luzia (desabitada), São Nicolau, Sal e Boa Vista, enquanto em Sotavento se encontram Maio, Santiago, Fogo e Brava. A descoberta das ilhas de Santiago e do Fogo dá-se, respectivamente, em 1460 e 1462. Desde finais do século XV, com o povoamento das ilhas por colonos europeus e escravos africanos, o arquipélago viveu entre o português e o CCV, língua que se terá forjado ainda no século XVI, resultado do contacto da língua portuguesa com línguas africanas como o mandinga e o uólofe (Quint, 2009). Cabo Verde permaneceu como território ultramarino português até 5 de Julho de 1975, data da sua independência. Embora ainda não oficializado, o CCV, símbolo primeiro da identidade do cabo-verdiano, é a L1 de virtualmente todos os cabo-verdianos de Santo Antão à Brava. É a língua de casa, das ruas, da intimidade e, progressivamente, de alguns domínios ditos mais formais. Quanto ao português, língua oficial, ostenta o estatuto de L2, encontrando-se confinado a salas de aula[323], comunicação social (jornais, rádios, televisão e internet)[324] e alguns eventos e ocasiões sociais de elevada formalidade.[325] Não há, assim, qualquer género de equidade nos usos e domínios de uso das duas línguas, o que cria um bilinguismo de competências assimétricas na oralidade e na escrita, que se classifica de diglossia modal (Lopes, 2016). No fundo, a língua portuguesa será mesmo, para a quase totalidade dos cabo-verdianos, língua

[321] Verso da morna *Cabo Verde terra estimada*, da autoria do músico e compositor Jotamont (1913-1998). Usamos o Alfabeto Unificado para a Escrita do Cabo-Verdiano (ALUPEC), grafia instituída desde 2009, adaptado conforme Swolkien (2015).

[322] Dados do Anuário Estatístico 2015, documento do Instituto Nacional de Estatística de Cabo Verde (http://www.ine.cv).

[323] É relevante desmistificar a ideia prevalecente de que, em Cabo Verde, a língua portuguesa é, *tout-court*, a língua do ensino, como se esta dominasse dos portões das escolas e universidades às salas de aula. A realidade mostra-nos à evidência que o português é, na verdade, um "enclave" em território crioulo.

[324] Fora uma presença residual do CCV, o português domina por completo nos jornais cabo-verdianos. Já nas rádios e televisão, a língua portuguesa faz-se acompanhar do crioulo, em proporções desiguais, consoante os programas, géneros, temáticas e públicos. Quanto à internet, se blogues e *sites* se escrevem quase só em português, os comentários de jornais *online* também se fazem em crioulo. Por fim, no outro extremo, encontram-se as redes sociais, onde praticamente só o crioulo se faz ouvir.

[325] Para um panorama pormenorizado dos domínios de uso do crioulo e do português em Cabo Verde, ver Lopes (2016).

estrangeira até aos 6 anos de idade, para, após a entrada na escola, se estabelecer como L2. Todavia, esta oscilará, ao longo da vida, entre períodos de domínio das actividades de recepção e fases de equilíbrio entre a recepção e a produção em português (Quadro 1).

Quadro 1 | **Língua portuguesa em Cabo Verde** (faixas etárias e estatuto)

0|6 anos	língua estrangeira
6|22 anos	língua segunda (+recepção/-produção)
22|65 anos	língua segunda (recepção/produção)
+65 anos	língua segunda (recepção)

Alguns investigadores assumem já por completo a existência de uma variedade cabo-verdiana da língua portuguesa (Alexandre *et al.* 2011, Jon-And 2011, Lopes 2016). Com base nas tendências variadas que se destacam da análise do *corpus* ePCV e na ecologia linguística de Cabo Verde – português língua não materna e (quase) não falada –, pensamos que, a esse respeito, persistem mais dúvidas do que certezas. À falta de respostas imediatas a essas dúvidas, usaremos no presente artigo a designação *emergente* PCV.

1.1 Sistema de tratamento em variedades de português em África

Data sobretudo da última década o interesse de alguns investigadores pelo estudo do chamado PCV (Cardoso 2005, Neves 2007, Alexandre *et al.* 2011, Jon-And 2011, Campos & Lopes 2015, Lopes 2016). Alguns centraram-se em áreas críticas como os artigos definidos, a concordância, os pronomes clíticos ou a regência verbal. Pretende-se com este artigo trazer para o centro da investigação em torno do emergente PCV o sistema de tratamento. Decorrente da análise do *corpus* ePCV e da experiência e observação participante quotidianas no terreno desde 2008, é nossa convicção que o sistema de tratamento – conjunto das formas de tratamento pronominais, nominais e verbais usadas na interacção verbal – se constitui como a área crítica, por excelência,

do emergente PCV, fundamentalmente, devido à sua forte transversalidade.[326] Concebemos, em primeiro lugar, um Eixo 0 de transversalidade que, tal como acontece com o português língua estrangeira (PLE), diz respeito às profundas diferenças entre o sistema de tratamento do PE e do PB. Depois, definimos quatro eixos de transversalidade que se evidenciam em Cabo Verde. Eixo 1 – conhecimento explícito da língua: área que mais convoca o conhecimento explícito de outras áreas críticas do emergente PCV, como artigos definidos, flexão verbal, verbos pronominais ou selecção dos pronomes pessoais clíticos. Eixo 2 – interface da morfossintaxe com a semântico-pragmática: área de cruzamento de aspectos morfossintácticos com aspectos semântico-pragmáticos. Eixo 3 – domínios e registos de uso: área crítica da oralidade à escrita, das salas de aula aos jornais, da televisão aos *outdoors* publicitários. Eixo 4 – abrangência: área crítica para quase todos os falantes, dos menos competentes aos mais experientes.

O sistema de tratamento do português é desde há muito alvo de estudos, segundo perspectivas de análise morfossintáctica, semântica, pragmática, sociolinguística, de investigadores como Lindley Cintra, Hammermüller, Araújo Carreira e Kerbrat-Orecchioni. Contudo, é curioso constatar como se repete a ideia de que o sistema de tratamento se revela muito complexo para aprendentes de PLE[327], e até mesmo para os falantes de português L1 (Medeiros 1985, Marques 1995, Araújo Carreira 2004, Duarte 2011, Manole e Teletin 2014, Bermejo & Guilherme 2015), e é quase ignorado o ensino-aprendizagem do PL2. Este foco exclusivo no português LE e L1 é acompanhado da identificação de aspectos semântico-pragmáticos, em particular a variedade de formas de tratamento nominais, como razão para a complexidade do sistema de tratamento do português (Duarte, 2011), não se evocando aspectos morfossintácticos, que, quanto ao PL2, ganham, em certa medida, preponderância perante a semântico-pragmática. É também surpreendente se recordarmos as palavras de Laborinho (2016), presidente do Instituto Camões, em entrevista ao jornal

[326] Para lá da transversalidade que lhe é inerente em contexto de português L2 em Cabo Verde, o sistema de tratamento é a única área da língua que interpela, implica e envolve directamente o interlocutor, de modo cortês ou descortês, através dos mais variados actos de fala. Não há aspecto da concordância, provavelmente a área mais investigada do emergente PCV, que interfira com o interlocutor, que lhe diga respeito, que o caracterize, elogie ou lhe demonstre desprezo.

[327] Começa assim a obra clássica de Lindley Cintra: "É bem conhecida a estranheza que causa no falante de outra língua moderna europeia a complexidade do sistema das *formas de tratamento* em português [...]" (1972, p. 9) .

Expresso: "Tendo em consideração as previsões demográficas será no continente africano que teremos mais falantes de português no futuro."

Assim, pretende-se com o artigo descrever e analisar, segundo uma perspectiva semântico-pragmática, três realizações de *você*, forma de tratamento pronominal de uso não problemático no PB, de muitas inibições no PE, e que, sob influência da L1, parece cristalizar outros matizes no emergente PCV. Por fim, analisar-se-á também uma realização particular de *o senhor*. Para tal, realizar-se-á uma análise qualitativa e quantitativa dos dados do *corpus*, a que subjazem teorias pragmáticas e de (des)cortesia linguística (Brown e Gilman 1960, Brown e Levinson 1987, Kerbrat-Orecchioni 2010), pontualmente combinada com a análise contrastiva com estruturas do CSV, variedade dialectal em foco.

2. Sistemas de tratamento em contacto em Cabo Verde

A ecologia linguística de Cabo Verde caracteriza-se por uma situação de contacto linguístico (Thomason, 2001) entre o CCV e a língua portuguesa. Será, então, natural que as descrições do emergente PCV se façam acompanhar de descrições, análises e pesquisas em crioulística. De facto, para lá do CCV e do PE, o emergente PCV estabelece fortes relações com o PB, variedade enraizada nas ilhas.

2.1 Crioulo de Cabo Verde (variedade de São Vicente)

O CCV está, hoje, mais bem descrito e analisado do que o emergente PCV[328]. Contudo, destacam-se os estudos acerca da variedade de Santiago perante outras variedades diatópicas (Pratas 2007, Quint 2008, Alexandre 2009, Lang 2013). Nos últimos anos, tornou-se claro o interesse na descrição e documentação de variedades como a da Brava (Baptista, 2013), Maio (Moreira, 2014) e, sobretudo, variedades de Barlavento, como a de São Nicolau (Lopes, 2012), Santo Antão (Baptista, 2014) ou São Vicente (Swolkien, 2015). Ainda assim, não há qualquer publicação dedicada ao sistema de tratamento do CCV. Portanto, fora as nossas competências linguísticas em CCV,

[328] Também porque a sua identidade é há muito inquestionável, o que não se poderá dizer do português *em* Cabo Verde.

partimos de um subcapítulo chamado "Tratamento cortês" em Lang (2014), que contrasta formas de tratamento cortês das variedades de Barlavento e de Sotavento, para a descrição do sistema de tratamento do CSV.

Embora seja uma das ilhas mais pequenas do arquipélago (cerca de 227 km^2), São Vicente é a segunda ilha com mais população (81.014 habitantes), atrás de Santiago (INE, 2015). O seu povoamento iniciou-se só no final do século XVIII e desde aí a ilha desenvolveu-se em torno da cosmopolita cidade do Mindelo, onde se concentra perto de 90% da sua população, enquanto algumas vilas piscatórias – Calhau, Salamansa e São Pedro – e zonas do interior como Norte de Baía, Lameirão, Mato Inglês e Madeiral acolhem populações "rurais" (Swolkien, 2015).

Segundo uma perspectiva morfossintáctica, observam-se no CSV formas de tratamento pronominais e formas de tratamento nominais. Por se tratar o CCV de uma língua sem variação morfológica de pessoa ou número (Swolkien, 2015), não há lugar a formas de tratamento verbais[329], como acontece em português. O actual subsistema das formas de tratamento pronominais do CSV apresenta uma estruturação diádica de quatro formas, com um plano semântico-pragmático da informalidade e outro, da formalidade. Conforme o Quadro 2, no singular existem as formas de tratamento alocutivo *bo* ('tu', em português), para a intimidade, e *bosê* ('o senhor'[330]), reservada para interacções de diferentes graus de reverência. No plural, usam-se para iguais contextos *bzot* ('vocês') e *boses* ('os senhores').

[329] Embora no CSV não haja, de facto, formas de tratamento verbais, o imperativo encerra características morfossintácticas particulares, não presentes em qualquer outro tempo ou modo verbais, que se revelam pertinentes para a análise do sistema de tratamento do emergente PCV. Não será, contudo, ponto abordado no presente artigo.

[330] Usa-se a forma de tratamento *bosê* para ambos os géneros, traduzindo-se por 'o senhor' ou 'a senhora'. Usaremos ao longo do artigo apenas a forma 'o senhor' com o simples intuito de simplificar determinadas construções frásicas, exceptuando-se traduções do crioulo em que se trate efectivamente de um interlocutor feminino. De igual modo, concentrar-nos-emos apenas na análise semântico-pragmática das formas de tratamento do singular.

Quadro 2 | **Formas de tratamento pronominais do CSV**

	2_{SG}	2_{PL}
informalidade	**Bo**	Bzot
formalidade	**Bosê**[331]	Boses[332]

Quanto às formas de tratamento nominais, o CSV dispõe de um leque variado de tratamentos que, a nível semântico, se podem agrupar do seguinte modo[333]: nomes próprios e/ou apelidos; nomes de parentesco; de afecto; de profissão ou título académico, político, civil, militar e religioso; de reverência; de relação especial; insultos; e *nominhas* (e outros hipocorísticos). Para lá de categorias como nomes de parentesco, nomes de afecto, nomes de relação especial e insultos, em que os tratamentos em tudo se assemelham ao que existe em português, destacaremos alguns aspectos mais diferenciadores do CSV. (Quadro 3)

Quadro 3 | **Formas de tratamento nominais do CSV**

categorias	exemplos
nomes próprios e/ou apelidos	Hernany, Lenise; Almada, Brito-Semedo
nomes de parentesco	*fidj*, *irmon*, *kmadre*, *kunpadre*, *mãi*, *tia*, *vo*
nomes de afecto	*krida*, *mor*, *ninha*, *txuk*
nomes de profissão ou título: a) académico; b) político; c) civil; d) militar e; e) religioso	*profsor* ; a) *dotor Ernesto*, *dotora Eva*; b) *mnistr*; c) *diretor*; d) *sarjent*; e) *padr*, *irmã*

[331] No CSV, registam-se as formas abreviadas de 2_{SG} (formal) *osê* e *sê*, que os falantes nativos consideram provenientes de Santo Antão (Swolkien, 2015). Note-se que a forma *cê* se regista igualmente no PB coloquial (Thomé-Williams, 2004).

[332] Lang (2014) aponta a distinção entre tratamento cortês formal e informal no plural como característica exclusiva das variedades de Barlavento de Santo Antão, São Vicente, São Nicolau e Boa Vista (não há estudos acerca da variedade do Sal).

[333] Adoptamos a sistematização de Rodrigues (2003) para o PE, com adaptações à realidade linguística cabo-verdiana.

nomes de reverência	*dona*, *Nha Xika*, *Nho Djunga*, *snhor*, *snhóra*
nomes de relação especial	*amig*, *pquêna*, *txutx*, *vzin*
insultos	*diába*, *katxor*, *leviána*, *mandják*, *palhas*, *patif*
nominhas	Bia (Maria), Kaia (Carla); Al (Aleida), Celsim (Celso)

Primeiro, a utilização do apelido como forma de tratamento nominal é bastante rara e tendencialmente exclusiva em relação a interlocutores do sexo masculino (também é raro o uso da fórmula «nome + apelido»). Depois, com os nomes de profissão, há semelhanças e dissemelhanças com o que acontece em PE. Por exemplo, com médicos ou advogados, é comum usar-se a fórmula «nome de profissão + nome próprio» tanto para mulheres (Dra. Eva) como para homens (Dr. Ernesto). Assim, o uso do apelido na fórmula «nome de profissão + nome próprio + apelido» surgirá, sobretudo, para distinguir de outros com igual nome próprio (Dr. João Dias). Em terceiro lugar, *dona* é o tratamento cortês mais comum para interlocutores femininos, e *nha* e *nho* são usados, fundamentalmente, por falantes mais idosos, somente como títulos honoríficos antes de nomes próprios[334]. Por fim, os *nominhas*, que são em CCV, altamente produtivos (Baptista, 2003). Correspondem, de algum modo, às alcunhas e outros hipocorísticos em uso em Portugal. Todavia, diferenciam-se destes por não conterem (quase nunca) qualquer valor pejorativo (com base em características físicas ou morais) e, sobretudo, por apresentarem um espectro de uso muito alargado, extravasando o ambiente familiar em que surgem e invadindo os espaços profissionais e formais. No fundo, para muitos cabo-verdianos, o *nominha* substitui, literalmente, o nome[335].

[334] Diga-se que, por parte de falantes mais novos, estas formas são sentidas como obsoletas, típicas de contextos rurais de Santo Antão, o que não surpreende se nos lembrarmos do peso da variedade diatópica da ilha vizinha de Santo Antão na formação do CSV (Swolkien, 2015).

[335] É mesmo comum nos jornais cabo-verdianos, após referir-se o nome próprio e apelido de muitos indivíduos, aparecer o *nominha*, para que o público possa, de facto, identificar a pessoa em questão. Veja-se, por exemplo, a referência ao professor Henrique Oliveira, entrevistado para o artigo "Há 25 anos caía o muro de Berlim e Cabo Verde não ficou indiferente", publicado no jornal *A Nação* de 9 de Novembro de 2014: "Henrique 'Djick'

2.2 Português europeu *versus* português brasileiro

Mais do que descrever o sistema de tratamento do PE, importa contrastá-lo com o sistema de tratamento do PB. Perguntar-se-á, em primeiro lugar, porquê o PB em Cabo Verde? Lembremos, antes de mais, que "[...] contact need not involve face-to-face interactions among speakers [...]" (Thomason, 2001, p. 61). Depois, acrescente-se que a resposta se encontra bem espelhada no quotidiano da própria sociedade cabo-verdiana, particularmente, da sociedade mindelense. A presença e influência do PB em Cabo Verde evidencia-se em: 1) meios de comunicação social[336]; 2) música e outras manifestações culturais, como o Carnaval; 3) divulgação científica e manuais técnicos; e 4) escola[337]. Na escola, para além de manuais de português e *curricula* que, em teoria, prescrevem a norma do PE e, até há uns tempos, ignoravam o PB, não se preocupando com qualquer distinção entre PE e PB, ao qual aprendentes e docentes estão diariamente expostos, há que relevar professores que, como parte significativa da classe média e média-alta, frequentaram o ensino superior no Brasil e demonstram uma particular mistura de normas do português, visível não só no léxico, mas também na morfossintaxe[338]. Quanto ao objecto de estudo do presente artigo, e lembrando que

Oliveira, 71 anos, professor de Filosofia [...]". Note-se que nem as faixas etárias mais altas constituem qualquer barreira à utilização dos *nominhas*.

[336] Para lá das inúmeras páginas de internet em PB procuradas por cabo-verdianos e, recentemente, da chegada da Rádio Cidade, o elemento fulcral é, claramente, a televisão. Em primeiro lugar, a Televisão de Cabo Verde (TCV), na qual, para além das telenovelas brasileiras, se destacam as legendagens de séries e filmes em PB e a dobragem, igualmente em PB, de desenhos animados, vistos por crianças em idade sensível de aquisição da L2. Depois, a SIC, canal português, com as suas telenovelas brasileiras diárias. Por fim, a TV Record, canal brasileiro que, à imagem da SIC, é captado pela generalidade da população mindelense como canal aberto. Villalva (2004) reforça a relevância do *input* linguístico através da rádio e da televisão, defendendo o seu imenso "poder de normalização", por de modo sistemático chegar a um grande número de falantes. Já Thomason (2001) destaca o contacto linguístico que resulta da difusão da língua inglesa pelos quatro cantos do mundo, muito para lá das fronteiras linguísticas do inglês, o que, acreditamos, acontece também com a língua portuguesa.

[337] Convém não esquecer que, em Cabo Verde, o português é L2, não L1, logo os falantes serão mais permeáveis a influências do PB. Rodrigues (2003) aponta as telenovelas brasileiras como uma das razões para a eventual expansão do pronome *você* em Portugal. Araújo Carreira afirma também que "[...] les feuilletons brésiliens, dans lesquels l'emploi de *você* est fréquent, exercent une influence quotidienne sur la langue portugaise européenne [...] (2004: 42). Duarte (2010) menciona a provável influência do PB, entre outras, como razão para algumas das dificuldades de uso do sistema de tratamento em Portugal.

[338] Duarte (2011) reforça o quanto a confluência em sala de aula dos divergentes sistemas de tratamento de Portugal e do Brasil pode confundir aprendentes de PLE, o que não é, por certo, diferente do que se passa com aprendentes de PL2 em Cabo Verde. De facto, em Cabo Verde, o cenário é mais complexo. Os aprendentes de PLE em imersão linguística em Portugal ou no Brasil não terão de lidar com essa problemática. A qualquer estrangeiro que aprenda português no seu próprio país, pode, realmente, acontecer iniciar o estudo da língua portuguesa com um professor brasileiro e depois ter um professor português, ou vice-versa.

a produção de um aprendente "[...] may be influenced simultaneously by multiple sources." (Gass & Selinker, 2008, p. 108), a relevância da influência do PB em Cabo Verde resulta das profundas diferenças entre os sistemas de tratamento do PE e do PB[339].

Contrariamente a inúmeras línguas europeias que possuem estruturações diádicas, o sistema de tratamento do PE traduz-se, no singular, por um paradigma tripartido *tu*/*você*/*o senhor* (Araújo Carreira, 2004), ao passo que o sistema de tratamento da norma padrão do PB se caracteriza por um sistema binário[340] *você*[341]/*o senhor*. Já no plural, em Portugal e no Brasil, vigora o sistema binário *vocês*/*os senhores*. Duarte (2011) elenca três géneros de dificuldades intrínsecas ao sistema de tratamento do PE, sentidas por aprendentes de PLE, que se constituem, na verdade, como três características particulares: 1) elevada codificação das formas de tratamento nominais[342]; 2) marcação da deferência através do uso da 3.ª pessoa do singular; e 3) uso da 3.ª pessoa gramatical com as formas de tratamento nominais, com o pronome *você*[343] e, ainda, com o pronome nulo Ø. Contrastando com o PB, importa sublinhar que no Brasil as formas de tratamento nominais não são comuns (Silva, 2008), logo serão também menos comuns as formas delocutivas com valor alocutivo, também em Araújo Carreira (2008) percepcionadas como de extrema complexidade para falantes não

Todavia, em Cabo Verde, essa confluência das normas portuguesa e brasileira do português não se fará sentir apenas nas aulas de Língua Portuguesa, mas em qualquer disciplina de qualquer escola ou faculdade.

[339] Duarte (2010) observa que é já centenária a constatação de que as significativas particularidades dos sistemas de tratamento do português dos dois lados do Atlântico se constituem como factor adicional de complexidade da aprendizagem das formas de tratamento em língua portuguesa. Também Thomé-Williams (2004), Villalva (2004), Duarte (2011), Manole (2014) contrastam os sistemas de tratamento das variedades de Portugal e do Brasil.

[340] O pronome *tu* é usado em alguns dialectos do PB, em especial, no Maranhão e no sul do Brasil (Manole, 2014). Nas variedades diatópicas em que convivem os pronomes *tu* e *você*, há uma gradação semântica entre o *tu*, mais familiar, e o *você*, denotando distância social (Thomé-Williams, 2004). De ressaltar ainda que em alguns sociolectos de São Paulo, do Rio de Janeiro e de Pernambuco é comum o uso de *tu* com o verbo na 3.ª pessoa do singular (Thomé-Williams, 2004). Há também, em Portugal, sociolectos nos quais o tratamento por *tu* é evitado (Villalva, 2004).

[341] Na linguagem coloquial, é comum a utilização do pronome clítico *te* com o pronome *você* (Villalva, 2004), ao invés do uso dos clíticos de terceira pessoa *o*, *a*, *lhe*, conforme a norma do PE.

[342] Bem patente, por exemplo, nas gradações *Senhora* Maria/*Dona* Maria/*Senhora Dona* Maria ou *Senhor António*/*Senhor Barbosa*/*Senhor António Barbosa*, conforme as posições de locutor e interlocutor na escala social.

[343] Araújo Carreira (2008), retomando Hammermüller (1980), relembra que, tradicionalmente, uma isoglossa divide Portugal quanto ao modo como o pronome *você* é sentido como ofensivo (parte oriental) e como não ofensivo (parte ocidental). Não há dúvidas de que *você* "[...] só é aceitável em certas regiões e em certas variedades diastráticas [...]" (Duarte 2011:87).

nativos. Por último, o pronome *você*, fonte de inúmeras indecisões para portugueses e estrangeiros, tem um uso bastante descomplicado no Brasil.[344]

Quadro 4 | **Principais diferenças entre os sistemas de tratamento do PE e do PB**

Português Europeu	Português Brasileiro
tu*/*você*/*o senhor	*você*/*o senhor*
+ codificação FTN	FTN "[...] não são comuns no português brasileiro [...]" (Silva 2008)
FTN alocutivas de valor delocutivo	
tu + 2.ª pessoa	***tu* + 3.ª pessoa** [sociolectos SP, RJ e P]
o/*a*/*lhe* clíticos de *você*	***te* clítico** de ***você*** [coloquial]
variação semântico-pragmática	**variação morfossintáctica**

Assim, no Quadro 4, elencamos as fundamentais diferenças entre os sistemas de tratamento das variedades europeia e brasileira, elegendo a variação semântico-pragmática como traço mais característico da parte do PE, por oposição à variação morfossintáctica do lado do PB.

3. *Corpus* ePCV

[344] Hammermüller (2004) lembra que, em Portugal, a expressão "tratar por você" não implica qualquer forma de tratamento nominal. Mais, acrescentamos, o que se chama de "tratar por você" corresponde, na prática, a um qualquer tratamento formal, necessariamente com o verbo na 3.ª pessoa do singular. Não implica, em primeiro lugar, o próprio pronome *você*.

Os dados linguísticos do emergente PCV usados no presente artigo provêm de um *corpus* escrito constituído por 223 textos de escrita criativa, mais propriamente de simulação de interacções verbais do quotidiano[345]. O *corpus* é geográfica e temporalmente bem delimitado, já que totalmente composto por textos da autoria de alunos oriundos da ilha de São Vicente, produzidos entre os anos lectivos de 2011/2012 e 2016/2017[346]. Mostra-se bem relevante que 99.1% dos falantes tenham o crioulo como L1[347] (somente dois discentes afirmaram ter o português como L1). Diga-se ainda, para uma mais completa descrição dos falantes do *corpus*, que 27.8% (62) dos discentes são do sexo masculino e 72.2% (161), do sexo feminino. Quanto às suas idades[348], não surpreendentemente, 77.6% (173) têm entre 17 e 24 anos, e apenas 22.4% (50) dos falantes têm 25 anos ou mais. Por fim, será também pertinente dizer que 44.2% dos falantes do *corpus* incluíram a língua portuguesa na resposta à pergunta "Que línguas estrangeiras é que sabe falar?". Apenas em dois anos lectivos houve menos de 40% dos discentes a "definirem" a língua portuguesa como língua estrangeira. No outro extremo, encontram-se 2015/2016, com 50%, e 2014/2015, com 59.1%.

3.1 Porquê um *corpus* escrito para o emergente PCV?

"Porquê um *corpus* escrito?" Schneider (2004), retomando Saussure, recorda que a língua é sobretudo um sistema oral, e a escrita uma codificação secundária. Assim, num cenário padrão, o estudo da variação e mudança linguísticas centrar-se-á em

[345] Resultam de um exercício cujo enunciado se reduzia a uma folha A4 com um único 'turno de fala' (retirado de obras literárias em língua portuguesa) dentro do tratamento formal, como, por exemplo, – *Venha cá que lhe quero dizer uma coisa.*, que não poderia sofrer alterações, traduzindo-se o dito exercício na elaboração de um diálogo de cerca de 200 palavras, com total liberdade temática e "ficcional". Adoptamos a tradução de Rodrigues (2003) da expressão "tour de parole" de Kerbrat-Orecchioni (1990), designando a unidade constitutiva da sucessão de *intervenções* que perfazem qualquer interacção verbal. Este turno de fala particular advém do romance *Até ao fim* (1987) de Vergílio Ferreira, publicado pela Quetzal Editores.

[346] Os diálogos foram elaborados no âmbito da unidade curricular Língua Portuguesa (184), do 1.º ano, e do seminário Língua Portuguesa e Expressão Oral (39), do 3.º e 4.º anos, parte das licenciaturas em Contabilidade, Gestão, Gestão e Planeamento em Turismo e Marketing do Instituto Superior de Ciências Económicas e Empresariais (ISCEE), na cidade do Mindelo.

[347] Note-se que, do total dos falantes que constituem o *corpus*, 6 não preencheram o pequeno inquérito linguístico-cultural na primeira aula de Língua Portuguesa. Daí, as respostas analisadas ao longo do artigo, com o intuito de descrever o público, dizerem respeito somente a 217 discentes. Desses 217, um não apresenta resposta acerca da L1 e dois respondem tratar-se da língua portuguesa, embora, de seguida, à pergunta "Os seus pais falam (ou falavam) português em casa?", respondam "Não". Considerámos, então, apenas 214 inquéritos para a obtenção da percentagem de falantes que têm o crioulo como L1.

[348] Estabelecemos duas faixas etárias: dos 17 aos 24 anos (respectivamente, a idade mínima de entrada na faculdade e, com cursos de 4 anos, a idade "comum" para a conclusão do curso); e 25 anos ou mais.

dados da oralidade. Em Cabo Verde, cenário linguístico não padrão, o português é, por defeito, uma língua essencialmente escrita, (quase) não falada. Desse modo, em nosso entender, excepção feita à descrição e análise fonéticas e fonológicas, o *corpus* linguístico, por excelência, do emergente PCV será escrito e não oral.

Como defendem Bermejo & Guilherme quanto ao uso de um *corpus* de cartas privadas, o diálogo, género do *corpus* ePCV, também é a reprodução "ficcional" do registo oral, constituindo assim "[...] um ambiente propício para a emergência de segundas pessoas discursivas." (2015, p. 172), cruciais para descrever e analisar o sistema de tratamento. Rodrigues (2003) recorda que os diálogos literários buscam imitar interacções quotidianas e que, embora verosímeis, "[...] dificilmente correspondem a trocas verbais orais, habitualmente ditas reais ou autênticas." (2003, p. 25). Com o *corpus* literário, é imperioso lembrar que os diálogos não passam de "imitação" das trocas verbais ditas reais ou autênticas[349]. Para mais, em Cabo Verde, a realidade e autenticidade da língua portuguesa é escrita e não oral[350].

4. *Você*, *tu* ou *o senhor*?

Da análise semântico-pragmática dos diálogos que constituem o *corpus* ePCV – que se centrou em formas de tratamento pronominais e formas de tratamento nominais –, ressaltam quatro géneros de interacções, três envolvendo *você* (4.1, 4.2 e 4.3) e uma com *o senhor* (4.4). Procurar-se-á, então, como sintetiza Araújo Carreira, através da "[...] junção do sentido e do contexto, do sentido em contexto [...]" (2014, p. 38), perceber o que exibem de particular estas quatro interacções.

[349] O mesmo autor subscreve a seguinte afirmação, em nosso entender, aplicável também aos diálogos do *corpus* ePCV: "Il faut dépasser ce faux débat: les assertions des personnages d'un roman ou d'une pièce de théâtre font certes partie de la fiction, mais, à ce niveau diégétique, ils fonctionnent exactement sur le même modèle que les actes de discours dits "sérieux" de la vie ordinaire." (Adam, 1990, p. 106 *apud* Rodrigues, 2003, p. 28). A fronteira entre o *corpus* literário e o *corpus* ePCV é de algum modo ténue. De facto, a falta de intenção literária dos diálogos do *corpus* ePCV torna-os, a nosso ver, mais autênticos.

[350] Com o intuito de obter uma "radiografia" linguística personalizada das competências escritas em português de cada aluno, os diálogos do *corpus* ePCV oferecem também um panorama da sociedade mindelense, um mosaico verosímil de temáticas, personagens, cenários e lugares com que os alunos naturalmente se identificam. Não é, pois, credível que essa forte e talvez inevitável tendência para o auto-retrato não abarque também a representação da língua, da *sua* língua portuguesa.

4.1 ePCV: *Você* de traços portugueses

Em Portugal, *você* ainda é raiz de equívocos que resultam da sua forte variação diatópica e diastrática. Na verdade, *você* "[...] peut être ressenti comme offensant ou alors comme respectueux ou encore comme neutre." (Araújo Carreira, 2009, p. 33). Em algumas variedades diatópicas, "[...] o «você» é quase inadmissível, já que sentido como grosseiro ou, pelo menos, pouco cortês." (Duarte, 2011, p. 87). Há ainda os círculos diastráticos em que se destaca o *você* afectuoso e socialmente "afectado" usado entre família e amigos. Segundo Araújo Carreira (2009), encontram-se, de algum modo, em *você* a alocução e, simultaneamente, a delocução, vestígios de traços semânticos de deferência do original *vossa mercê* e, ao mesmo tempo, traços da sua própria deterioração.

No *corpus*, observa-se uma variedade significativa de usos pragmáticos de *você*, réplicas de situações típicas em Portugal. Em primeiro lugar, o *você* hierárquico da interacção clássica entre professor e aluna em sala de aula. Quando pergunta – *Porque que* ***voce*** *acha isso* [I12.T3.LL], o professor pretende estabelecer uma clara hierarquia de poder perante a adolescente. Depois, o *você* igualitário, usado num diálogo na barbearia entre dois amigos e compadres, dizendo Manel – *"****Você*** *pode ficar tranquilo cumpadre, o meu Benfica nunca que irá ser do nível do seu Sporting, isso eu lhe garanto."* [I13.G2.DM]. Analisemos mais em detalhe a interlocução em [1].

[1] Maria | **Andrea**

Maria: – Bom dia, Andrea! Como estás?
Andrea: **– Bom dia,** *Senhora Maria***! Vou indo, estou com um pouco de dor de cabeça. E** *a senhora***?**
Maria: – Também pudera. Estou bem, obrigada.
Andrea: **– O que é que** *você* **quiz dizer com: "Também pudera"?** I14.M.JS

Trata-se de uma interacção conflituosa entre vizinhas – Maria, senhora já de certa idade, e Andrea, jovem rapariga – resultado talvez de algum conflito geracional e, por certo, das fofoquices com que Maria se entretém. Maria cumprimenta Andrea com alguma efusão e esta responde-lhe com cortesia, tratando Maria por *Senhora Maria* e usando a forma de tratamento nominal *a senhora*. Embora fosse mais cortês o uso de *Dona Maria*, não há aqui qualquer intenção de Andrea em se colocar numa posição de superioridade. Entretanto Maria torna-se corrosiva com o uso da interjeição *pudera*, criticando, percebe-se mais adiante, o estilo de vida de Andrea. Aí, a jovem faz uso do

você "prepotente", como lhe chama Venâncio (2012), aquele *você* que "põe o outro no seu devido lugar". De *a senhora* a *você*, quebra-se por completo a cortesia. Desce-se do alto da cerimónia para a ofensa. A intenção de Andrea é lembrar à sua vizinha que, apesar de conhecer as regras de tratamento em hierarquias de idade e respeito, não lhe deve qualquer deferência particular.

4.2 ePCV: *Você* de traços brasileiros

A segunda ocorrência de *você* no *corpus* diz respeito a um uso de traços informais, à imagem do *você* do PB, forma generalizada em interacções de intimidade, sem implicação de conotações pejorativas (Araújo Carreira, 2004). Constam do *corpus* ePCV sobretudo diálogos com o uso de *você* entre amigos, como em – [...] *Depois eu te conto, mas* ***você*** *ao contrário de mim, pareces bem alegre.* [I13.T4.ER]. Também há interacções assimétricas em que *você* é usado por quem está no topo hierárquico, em contextos em que, em Portugal, domina o uso do *tu*, tal como entre uma professora primária e os seus alunos: – [...] ***Voçe*** *está a perturbar, junta-te ao Miguel e deixa-te de birras.* [I13.C.EA]. Observe-se que a maioria das outras formas de tratamento presentes – *te*, *pareces*, *junta-te*, *deixa-te* – se encontra na 2^{SG}.

[2] Mulher | **Marido**

Mulher: – Olá, João tudo bem.
Marido: **– Tudo bem e** *você* **passa-se alguma coisa, saíste á poucas horas e já voltas-te.**
Mulher: – É verdade, não sinto muito bem por isso voltei.
Marido: **– Então deverás procurar um médico para saberes o que se passa. Lembra podes estar doente?** I12.M.JG

Observamos em [2] uma interacção entre mulher e marido. Trata-se de uma relação familiar e simétrica em que vinga o uso de um tratamento informal, como se vê através das seis formas de tratamento verbais com marcas da 2^{SG} – *saíste*, *voltas-te*, *deverás*, *saberes*, *lembra* e *podes*. Ainda assim, logo no primeiro turno de fala do marido, emerge um *você* típico da informalidade e intimidade em grande parte do território brasileiro, bem diferente do *você* comum em Portugal, e que se sente, então, como clara influência pragmática do *você* do PB.

4.3 ePCV: *Você* de traços cabo-verdianos

Enquanto as anteriores realizações de *você* se enquadram nos usos pragmáticos das variedades de Portugal e do Brasil, esta última evidencia a transferência do CSV da obrigatoriedade da presença do pronome sujeito. Sublinhe-se que em português "[...] la morphologie verbale peut indiquer à elle seule la forme d'adresse étant donné que la présence du pronom sujet (ou du nom) n'est pas obligatoire." (Araújo Carreira, 2004, p. 39). Não é o que sentem alguns falantes do *corpus*, tentados, como se verifica no CSV, a preencherem o lugar de sujeito. Devido às similitudes fonéticas, e até formais, entre *você*^{PE} e *bosê*^{CSV}, a escolha recai naturalmente sobre a forma de tratamento pronominal *você*. Vê-se no *corpus*, por exemplo, um diálogo em que a interacção entre um pequeno rapaz e um piloto se desenvolve inteiramente num registo de formalidade adequado à relação assimétrica que se estabelece entre eles. Todavia, a certa altura, ao interpelar o piloto, o rapaz usa o pronome *você* em construções como – *Sim, todas aquelas acrobacias,* ***você*** *é mesmo bom.* ou – *Mas* ***você*** *não tem medo?* [I13.G.TF], o que poderia facilmente constituir um *face threatening act* (FTA) (Brown e Levinson, 1987).

[3] **Catarina** | Pai

Catarina: **– Está bem! E depois podes vir ajudar-me a estudar Português?**
Pai: – Já te disse para não me tratares por tu!
Catarina: **– Esta bem!** *Você* **pode vir ajudar-me com os trabalhos?**
Pai: – Agora sim. I15.G.YF

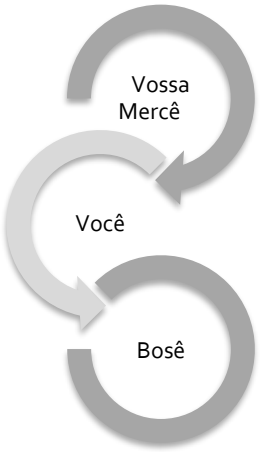
Este uso diferenciado envolve outros parâmetros pragmáticos. Em [3], interacção entre filha e pai, o conflito é explícito. Percebe-se que a filha já havia tratado o pai por *tu*, com as marcas verbais da 2^{SG}. Volta a repetir o uso da mesma forma de tratamento de intimidade, de solidariedade, e o pai avisa-a mais prementemente para que não o trate daquela maneira, por pretender manter uma posição de respeito e deferência. Catarina, a filha, aceita a repreensão e, para corrigir o erro, trata o pai por *você*. Se dúvidas houvesse quanto à tendência para a indistinção entre o *você* português e o *bosê* crioulo, por parte de alguns falantes, a resposta do pai seria elucidativa. O pai mostra-se agradado com aquele tratamento por *você*, porque, na verdade, está ali

subjacente a alta formalidade do pronome *bosê* do CSV.

4.4 *Você*, *tu* ou *o senhor*? *Tu*.

É imperioso recuar à história conturbada de *vossa mercê* para entender as particularidades semântico-pragmáticas que se espelham no actual *você*.

Imagem 1 | **Evolução diacrónica de** *vossa mercê* **até** *bosê*



No âmbito do presente artigo, interessa também lembrar que o pronome de tratamento cortês *bosê* do CSV advém exactamente do pronome português *você* (Lang, 2014). Deste modo, vê-se, conforme a Imagem 1, que até mesmo o percurso etimológico das formas de tratamento pronominais do CSV vinca o entrelaçado sinuoso entre a intimidade e a reverência em português e em crioulo. Esta oscilação pragmática é evidente já que *bosê*, forma de tratamento de alta reverência em crioulo provém de *você*, forma ainda de baixa formalidade do PE actual, para lá de raiz de equívocos, estranhamentos e «evitação» por parte de muitos falantes[351]. Na realidade uma simples fórmula como $\text{Você}^{\text{PE}} \neq \text{Você}^{\text{PB}} \neq \text{Bosê}^{\text{CSV}}$ mostra bem a actual convivência conflituosa em São Vicente do *você* europeu com o *você* brasileiro e com o *bosê* cabo-verdiano, três formas de tratamento pronominais fonética e formalmente tão semelhantes, mas pragmaticamente tão díspares.

[351] Embora se encontre fora do âmbito das formas de tratamento abordadas no presente artigo, diga-se também que *bo*, forma de tratamento própria da intimidade no CSV, advém de *vós*, forma de tratamento de reverência do português clássico.

Quadro 5 | *Você*, *tu* **ou** *o senhor***? Ocorrências de** *você* (valores pragmáticos)

Valor pragmático	Você	Tu	O senhor
Total | %	**6**/37 | **16.2%**	**27**/37 | **73%**	**4**/37 | **10.8%**

É bom notar que, embora se observem três realizações pragmáticas diferentes de *você* no *corpus*, a sua representação quantitativa está longe de ser equilibrada. Conforme o Quadro 5, vê-se que a forma de tratamento pronominal *você* somente foi usada por 37 falantes, o que se traduz por apenas 16.6% dos falantes do *corpus*. Desse total, destaca-se o *você* de traços de intimidade com 73% de uso, revelando uma forte tendência para o interpretar e usar à imagem do *você* do PB. De seguida, há 16.2% de uso do *você* de traços de igualdade, ou de relações assimétricas de superior para inferior hierárquico, típicos da variedade europeia da língua portuguesa[352]. Por fim, 10.8% dos falantes que usam o pronome *você* fazem-no sob influência da alta formalidade inerente ao pronome *bosê* do CSV.

5. Será *o senhor* descortês em Cabo Verde?

Há no *corpus* uma utilização particular da forma de tratamento nominal *o senhor* que se destaca pela influência que sofre do CCV, e pelos contornos pragmáticos que do seu uso advêm. O emprego de *o senhor* é bem significativo no *corpus*. Dos 223 falantes que elaboraram o diálogo, somente 82 forjaram interacções informais com, no mínimo, uma relação assimétrica (*tu*/*o senhor*), ou diálogos formais apenas com relações simétricas (*você*/*você*, *o senhor*/*o senhor*).[353]

Quadro 6 | **Uso de formas de tratamento nominais no *corpus***

[352] Araújo Carreira (2008), contrastando alguns aspectos do sistema de tratamento do português e do francês, observa o estranhamento de falantes de francês perante o baixo número de situações em que o *vous* francês equivale, de facto, ao *você* português. Igual fenómeno se passa entre o CSV e o português, já que raras são as vezes em que se poderá traduzir *bosê* por *você*, tal como revela a baixa percentagem (16.2%) de uso no *corpus* ePCV do *você* de traços portugueses.

[353] Designámos estes textos por diálogos V. Quer isto dizer que 141 discentes fizeram diálogos T, constituídos por interacções totalmente informais e simétricas do género de *tu*/*tu* (ou *você*^{PB}/*você*^{PB}), o que revela a sua apetência para ficcionarem a partir da própria experiência, representando os ambientes informais que conhecem e em que mais comummente se movem.

Formas de Tratamento Nominais	O senhor	Outras	Vocativos
Total de falantes | %	**43**/82 | 52.4%	**9**/82 | 11%	**159**/223 | 71.3%

Como se observa no Quadro 6, 52.4% dos falantes que imaginaram relações formais e assimétricas usaram *o senhor*. Nota-se uma diferença relevante de uso quanto a outras formas de tratamento nominais alocutivas de valor delocutivo – como *a Ana*, *a mãe*, *a dona Vanessa*, *a professora* – usadas por apenas 11% dos falantes. Comecemos, então, pela L1 dos falantes. O CSV, como já mencionado, exige o preenchimento do lugar de sujeito, o que, por si só, ajudaria a entender a forte utilização de *o senhor*, mas não a baixa percentagem de outras formas de tratamento nominais. Acontece que se detecta uma influência do pronome *bosê* do CSV, que se traduz por *o senhor*.[354] Entre outros, destacam-se interacções com uma marcada distância social entre os interlocutores, secretária e sua superior ou aluna e professor, cujas construções, respectivamente, – *Bom dia* ***doutora****, desculpe, mas* ***a senhora*** *não esta a sentir-se bem?* [I12.M.SF] e – *Então* ***professor****,* ***o senhor*** *por aqui?* [I16.G.DA], colocam em jogo a (des)cortesia do uso de *o senhor*.

[4] **Jogador** | Treinador

Jogador: **–** *Treinador***,** *o senhor* **já está a se sentir melhor?**
Treinador: – Sim, sim, já estou muito melhor.
Jogador: **– Olhe que depois disso já sonhei consigo três vezes!**
Treinador: – Tudo isso é porque estas preocupado comigo? I13.G.VB

Também em [4], estamos em presença de uma interacção formal e assimétrica, agora entre um jogador e o seu treinador. Observa-se que, após o uso do vocativo – *treinador* –, se repete uma forma de tratamento nominal, *o senhor*. Da obrigatoriedade de, no CSV, se preencher o lugar de sujeito com o pronome *bosê*, estes falantes optam, agora, não pelo pronome *você* (conforme a secção 4.3), mas pela tradução de *bosê* em português, ou seja, *o senhor*. O uso de formas de tratamento nominais delocutivas de valor alocutivo que caracteriza o PE, distinguindo-o simultaneamente do PB (Araújo

[354] Veja-se a construção *Bosê tá bá pa fésta?* ('Ia às festas?'), retirada de Swolkien (2015), que em português não exige o preenchimento do sujeito, mas que, dita por um falante cabo-verdiano, será, por certo, 'O senhor ia às festas?'.

Carreira, 2004), parece cristalizar no emergente PCV outra realização linguística específica. Acontece que, para lá da sua cortesia semântica intrínseca, *o senhor* encerra também um traço de [+ idade] que, caso o *treinador* (ou a *doutora* ou o *professor*) tenha à volta de 30 anos, fará, paradoxal e não intencionalmente, de *o senhor* uma forma de tratamento nominal descortês, já que poderá ser interpretada como ofensiva, ou seja, como um FTA. Para lá da (des)cortesia de *o senhor*, é curioso notar que este uso particular é, devido ao excesso de formalidade, antagónico à tendência que emerge em Portugal nas últimas décadas para a diluição de certas hierarquias sociais e profissionais. Contraria também a informalidade característica da sociedade mindelense.

6. Considerações finais

Em jeito de resposta à interrogação presente no título do Simpósio 52 – Próximos ou Distantes? Formas de Tratamento nas Diferentes Variedades do Português, dir-se-á que há realizações de *você* por parte dos falantes do *corpus* ePCV que se aproximam de ocorrências típicas das variedades europeia e brasileira da língua portuguesa. Todavia, cristalizam-se uma realização particular de *você* e outra de *o senhor* que se distanciam dos valores semânticos-pragmáticos usualmente evidenciados em interacções similares em Portugal e no Brasil. Embora seja verdade que as diferenciadas ocorrências de *você* espelhem também os diferentes graus de proficiência em português em Cabo Verde, é inegável que se destaca a forte tendência de uso do *você* de traços brasileiros.

Em *Cortesia e Formas de Tratamento*, Luiz Antônio da Silva afirma que "[o] emprego dos tratamentos não depende propriamente do sistema lingüístico, mas depende da forma como a sociedade está organizada." (2008, p. 161) Parece quase uma verdade de La Palice. Será mesmo assim? De facto, no Brasil e em Portugal, não se levantarão dúvidas em relação a esta declaração. Todavia, em Cabo Verde, será natural a interrogação "Qual sociedade, a cabo-verdiana, a portuguesa ou, mesmo, a brasileira?" Convém vincar que a sociedade cabo-verdiana está organizada em crioulo, não em português, e que a sociedade portuguesa, ou brasileira, não deverá nem poderá definir

as formas de tratamento em Cabo Verde. Esta, sim, é *a* verdade de La Palice, da qual resulta um abismo indesmentível entre linguagem e sociedade para o qual talvez o tempo forje uma resposta.

Referências bibliográficas:

Alexandre, N. (2009). *Wh-constructions in Cape Verdean Creole: extensions of the copy theory of movement.* Doctoral Dissertation. Universidade de Lisboa.

Alexandre, N., Gonçalves, R., & Hagemeijer, T. (2011). A formação de frases relativas de PP no português oral de Cabo Verde e de São Tomé. *Actas do XXVI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística*, 17-34.

Araújo Carreira, M. H. (2004). *Les formes allocutives du portugais européen: évolutions, valeurs et fonctionnements discursifs.* Obtido de http://cvc.cervantes.es/obref/coloquio_paris/ponencias/pdf/cvc.araujo.pdf

Araújo Carreira, M. H. (2008). Adresse allocutive et délocutive en portugais européen. Tendances et évolutions du point de vue de la proxémique verbale. In M. H. Araújo Carreira, *"Mignonne, allons voir si la rose...": termes d'adresse et modalités énonciatives dans les langues romanes* (pp. 195-202). Paris: Université Paris 8.

Araújo Carreira, M. H. (2009). Qualification et adresse: complexité modale et enjeux interlocutifs. L'exemple du Portugais. *Synergies Pologne* (6), 29-34.

Araújo Carreira, M. H. (2014). Cortesia e proxémica: abordagem semântico-pragmática. In I. Seara, *Cortesia: olhares e (re)invenções* (pp. 27-46). Lisboa: Chiado Editora.

Baptista, M. (2003). Reduplication in Cape Verdean Creole. In S. K. (ed.), *Twice as meaningful* (pp. 177-184). London: Battlebridge Publications.

Baptista, M. (2013). Cape Verdean creole of Brava. In *SPiCL II* (pp. 12-19).

Baptista, M. d. (2014). Descrição fonológica da variedade da ilha de Santo Antão. In J. Lang, *A variação geográfica do crioulo caboverdiano* (pp. 183-250). Erlangen: FAU University Press.

Bermejo, V. L., & Guilherme, A. R. (2015). Quão cortês é você? O pronome de tratamento você em Português Europeu. *LaborHistórico* (1), 167-180.

Brown, R., & Gilman, A. (1960). The pronouns of power and solidarity. In T. Sebeok, *Style in language* (pp. 253-277). Cambridge: MIT Press.

Brown, P., & Levinson, S. (1987). *Politeness – some universals in language usage.* Cambridge: Cambridge University Press.

Campos, E. A., & Lopes, F. J. (2015). A expressão pronominal no português brasileiro e no português falado em Cabo Verde – trilhando possíveis (as)simetrias. *Papia* (25), 319-345.

Cardoso, A. J. (2005). *As interferências linguísticas do caboverdiano no processo de aprendizagem do português.* Dissertação de Mestrado. Universidade Aberta.

Duarte, I. M. (2010). Formas de tratamento: item gramatical no ensino do Português Língua Materna. In A. M. Brito, *Gramática: história, teorias, aplicações* (pp. 133-146). Porto: Centro de Linguística da Universidade do Porto.

Duarte, I. M. (2011). Formas de tratamento em português: entre léxico e discurso. *Matraga*, (28), 84-101.

Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition.* New York: Routledge.

Gonçalves, P. (2015). Aspectos morfossintáticos da gramática do português de Moçambique: a concordância nominal e verbal. *Cuadernos de la ALFAL* (7), 9-16.

Inverno, L. C. (2009). *Contact-induced restructuring of Portuguese morphosyntax in interior Angola – Evidence from Dundo (Lunda Norte).* Tese de Doutoramento. Universidade de Coimbra.

Jon-And, A. (2011). *Variação, contato e mudança linguística em Moçambique e Cabo Verde.* Doctoral Dissertation. Stockolm University.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2010). *S'adresser à autrui. Les formes nominales d'adresse en français.* Université de Savoie.

Laborinho, A. P. (2016). Será em África que teremos mais falantes de português. *Expresso*.

Lang, J. (2013). Cape Verdean Creole – Santiago. In S. e. Michaelis, *The survey of pidgin and creole languages* (pp. 3-11). Oxford: Oxford University Press.

Lang, J. (2014). *A variação geográfica do crioulo caboverdiano.* Erlangen: FAU University Press.

Lindley Cintra, L. F. (1972). *Sobre "formas de tratamento" na língua portuguesa.* Lisboa: Livros Horizonte.

Lopes, A. M. (2016). *As línguas de Cabo Verde: uma radiografia sociolinguística.* Praia: Edições Uni-CV.

Lopes, F. (2012). *Para uma análise sintática das construções relativas no crioulo da ilha de São Nicolau – Cabo Verde.* Dissertação de Mestrado. Universidade de São Paulo.

Neves, A. C. (2007). *Língua e poder em Cabo Verde: a situação de diglossia nas escolas primárias.* Tese de Doutoramento. Universidade de Zurique.

Manole, V., e Teletin, A. (2014). As formas pronominais de tratamento no ensino de PLE: uma abordagem comparativa Português Europeu/Português Brasileiro. *Atas das III Jornadas de Língua Portuguesa e Culturas Lusófonas da Europa Central e de Leste* , 105-115.

Marques, M. E. (1995). *Sociolinguística.* Lisboa: Universidade Aberta.

Medeiros, S. M. (1985). *A model of address form negotiation: a sociolinguistic study of continental portuguese.* Dissertation. University of Texas.

Moreira, A. K. (2014). Descrição da variedade da ilha do Maio. In J. Lang, *A variação geográfica do crioulo caboverdiano* (pp. 99-180). Erlangen: FAU University Press.

Quint, N. (2008). *L'élément africain dans la langue capverdienne. Africanismo na língua caboverdiana.* Paris: L'Harmattan.

Quint, N. (2009). O cabo-verdiano: uma língua mundial. *Revista de Estudos Cabo-Verdianos* (3), 129-144.

Pratas, F. (2007). *Tense features and argument structure in Capeverdian predicates.* Doctoral Dissertation. Universidade de Lisboa.

Swolkien, D. (2015). *The cape verdean creole of São Vicente: its genesis and structure.* Tese de Doutoramento. Universidade de Coimbra.

Schneider, E. W. (2004). Investigating variation and change in written documents. In J. K. Chambers, N. Schilling-Estes, & P. Trudgill, *The handbook of language variation and change* (pp. 67-96). Oxford: Blackwell Publishing.

Silva, L. A. (2008). Cortesia e formas de tratamento. In D. Preti, *Cortesia verbal* (pp. 177-192). São Paulo: Humanitas.

Rodrigues, D. F. (2003). *Cortesia linguística: uma competência discursivo-textual.* Tese de Doutoramento. Universidade Nova de Lisboa.

Thomason, S. G. (2001). *Language contact.* Edinburgh: Edinburgh University Press.

Thomé-Williams, A. C. (2004). Sociolinguistic aspects of forms of address in Portugal and Brazil: tu or você. *Intercultural Communication Studies,* (3), 85-99.

Villalva, A. (2004). *Pequenos ensaios de jornalismo linguístico.* Lisboa: Editorial Caminho

SIMPÓSIO

53

ELABORAÇÃO DE MATERIAIS DIDÁTICOS PARA O ENSINO DE PORTUGUÊS LÍNGUA NÃO MATERNA NUMA PERSPETIVA COMUNICATIVA: UMA PROPOSTA[1]

Joana Cunha

UdL, CNRS, UMR 8163, STL – Savoirs Textes Langage, Faculté de Langues, Littératures et Civilisations Étrangères, Section de Portugais. joana_ccunha@hotmail.com. Villeneuve d'Ascq, França.

Liliane Santos

UdL, CNRS, UMR 8163, STL – Savoirs Textes Langage, Faculté de Langues, Littératures et Civilisations Étrangères, Section de Portugais. liliane.santos@univ-lille3.fr. Villeneuve d'Ascq, França.

Resumo:

Apresentamos, neste trabalho, uma proposta de criação de uma sequência didática em Português Língua Não-Materna de cariz comunicativo e com base na perspetiva da aprendizagem baseada em tarefas (Ellis, 2003; Van den Branden, 2016). Trata-se de material já testado com alunos universitários de nível A2 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR): trabalhamos as cinco competências do QECR (compreensão oral e escrita, expressão oral e escrita, interação), construindo as sequências em torno de um mesmo tema, que é desenvolvido em três eixos: (a) apresentação do léxico pertinente; (b) atividades orais e escritas de compreensão, produção e interação e (c) avaliação. A componente gramatical é trabalhada ao longo de toda a sequência, de maneira implícita ou explícita, de acordo com os objetivos da aula e/ou a demanda dos alunos. Exemplificaremos com uma sequência sobre o tema "situar-se no espaço".

Palavras-chave

Português Língua Não-Materna; Aprendizagem baseada em tarefas; Competência comunicativa.

Introdução

Este trabalho, que faz parte de um projeto pedagógico (ver Santos & Cunha, 2015) desenvolvido na Universidade de Lille (França), tem como finalidade a apresentação de uma proposta de elaboração de materiais didáticos para o ensino de Português Língua Não Materna (PLNM) a alunos do ensino superior. Trata-se da criação de atividades de cunho comunicativo, reunidas em módulos e sequências didáticas, na perspetiva do **ensino de línguas baseado em tarefas**. Apresentaremos, inicialmente, o contexto no qual trabalhamos, passando, em seguida, à apresentação do quadro teórico que sustenta a nossa produção e, a seguir, da nossa metodologia de trabalho. Após essa terceira parte, mostraremos alguns exemplos das atividades e módulos que constituem a sequência "situar-se no espaço", criada e utilizada com alunos de nível A2 do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR), do Conselho da Europa (2001). Por fim, teceremos as nossas considerações finais, ocasião em que deitaremos um olhar crítico sobre o nosso trabalho.

Contexto

A proposta de criação de material didático que aqui apresentamos nasceu num contexto de ensino de PLNM na Universidade de Lille, em França. Antes, porém, de apresentar o material propriamente dito, apresentaremos o contexto no qual ensinamos e que nos levou a desejar criar o nosso próprio material.

- A Universidade de Lille SHS (Ciências Humanas e Sociais) oferece dois diplomas de licenciatura em Língua Portuguesa: uma formação com foco em literatura (ramo *Línguas, Literaturas e Culturas Estrangeiras e Regionais*, ou LLCER) e uma formação profissional (ramo *Línguas Estrangeiras Aplicadas*, ou LEA), que tem um tronco comum em economia, direito, administração e comunicação e especialização, no

último ano, em turismo ou em comércio internacional. Esses dois diplomas compartilham uma parte da grelha curricular, sobretudo as unidades curriculares (UC) mais diretamente ligadas à língua portuguesa: *Compreensão e Expressão Oral* (CEO) e *Gramática e Expressão Escrita* (GEE). Reunidas, essas duas UC correspondem a 4 horas de aula por semana.

- Além desses dois diplomas, a Universidade oferece ao conjunto dos seus alunos uma opção de língua estrangeira, da qual faz parte o português e que corresponde a 2 horas de aula por semana.

Também é importante observar que temos assistido, nos últimos anos, a um aumento sensível do número de inscritos, como se pode ver na Tabela 1:

Público / Ano letivo	Licenciatura	Opção	Total
2014-2015	116	223	339
2015-2016	118	228	346
2016-2017	100	250	350
2017-2018	133	259	392

Tabela 1: Evolução do número de inscritos em Português, 2014-2017

Como os iniciantes são aceites tanto na licenciatura quanto na disciplina opcional, esse aumento do número de inscritos acompanhou-se de um aumento do número de grupos, do número de alunos no interior de cada grupo e, principalmente, da heterogeneidade no domínio da língua portuguesa por parte dos alunos.

Esses fatores, somados à nossa insatisfação com relação aos materiais didáticos existentes e às abordagens pedagógicas tradicionais,[355] levaram-nos a elaborar os nossos próprios materiais, com base no programa já existente, que prevê o ensino da língua portuguesa a partir de funções comunicativas e com apoio no QECR.

[355] Note-se que essa insatisfação é muito semelhante à assinalada por Long (1985), que observa o descontentamento de professores com relação às aulas de línguas estrangeiras. Como indica o autor, as aulas baseavam-se numa concepção da língua como um conjunto composto por itens lexicais e regras, ensinados de maneira fragmentada e descontextualizada. Nessa abordagem, o ensino de língua fazia-se em três etapas sucessivas: (i) o fornecimento de informação explícita sobre um determinado item; (ii) a feitura de exercícios de aplicação; e (iii) a tentativa de utilização. De acordo com Van den Branden (2016: 238, nossa tradução, grifos do autor) "Long argumenta que essa maneira de *ensinar* a língua é em grande medida inconsistente com a maneira como as pessoas *aprendem* uma língua".

O nosso material, portanto, foi pensado para ser utilizado tanto nas aulas da licenciatura quanto nas aulas da opção de língua portuguesa. Para as aulas dos diplomas LLCER e LEA, as duas UC (CEO e GEE) são trabalhadas conjuntamente, com o mesmo material.

Quadro Teórico

Para a elaboração do nosso material adotamos a abordagem comunicativa e interacional, tal como apresentada pelo Conselho da Europa (2001: 29, grifos nossos):

> A abordagem aqui adoptada é (...) orientada para a acção, na medida em que considera (...) o utilizador e o aprendente de uma língua como *actores sociais*, que têm que cumprir *tarefas* (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num *domínio de actuação específico*. Se os actos de fala se realizam nas atividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de acções em contexto social, as quais lhes atribuem uma significação plena.

A nossa ideia, então, é trabalhar em sala de aula diretamente com situações o mais próximas possível de situações reais, isto é, levando em conta a situação de comunicação. Esse ponto de partida levou-nos a nos interessarmos pela abordagem conhecida como **aprendizagem baseada em tarefas** (ou *task-based learning*; ver, entre muitos outros, Ellis, 2003 e Van den Branden, 2016).

Na medida em que o conceito de **tarefa** é central nessa abordagem, consideramos ser importante defini-lo. Assim, apresentamos abaixo algumas definições que nos permitem esclarecer o que se entende por *tarefa* na literatura especializada:[356]

- uma parte do trabalho em sala de aula que envolve os aprendentes na compreensão, manipulação, produção e interação na língua alvo, tendo a atenção voltada para o significado mais do que para a forma (Nunan, 1989: 10, nossa tradução);
- uma atividade em que a língua-alvo é utilizada pelo aprendente com um objetivo comunicativo, a fim de atingir um resultado (Bygate *et al*., 2001: 11, nossa tradução);
- um plano de trabalho que requer que os aprendentes processem a língua do ponto de vista pragmático, com a finalidade de atingir um resultado que possa ser

[356] Das inúmeras definições apresentadas nos mais de trinta anos de investigações no domínio, escolhemos quatro que se referem diretamente ao ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. Para uma apresentação e uma discussão mais amplas dessas diferentes definições, ver, por exemplo, Ellis (2003: 4-5; 2009: 226-227), Pinto (2011: 29-33) e Van den Branden (2016: 240-241).

> avaliado em termos da conformidade ou da adequação do conteúdo proposicional pretendido. Para tal, [a tarefa] exige dos alunos que prestem atenção principalmente no sentido e que lancem mão dos seus próprios recursos linguísticos, mesmo se a tarefa tiver sido elaborada de maneira a predispô-los a escolher certas formas. Uma tarefa destina-se a ter como resultado um uso da língua que se assemelhe, direta ou indiretamente, à maneira como a língua é utilizada no mundo real. Assim como outras atividades linguísticas, uma tarefa pode acionar competências de produção ou de receção, orais ou escritas, além de diferentes processos cognitivos (Ellis, 2003: 16, nossa tradução);
> - uma tarefa é uma atividade na qual uma pessoa tem como finalidade atingir um objetivo para o qual necessita utilizar a língua (Van den Branden, 2006: 4, nossa tradução).

Essas quatro definições permitem perceber que são três os elementos essenciais na delimitação do conceito: (i) o uso da língua, (ii) o foco no significado e (iii) a busca de um resultado comunicativo. Esses mesmos elementos ocorrem na definição de Ellis (2009: 223, nossa tradução, aspas do autor), segundo quem

> para que uma atividade de ensino de língua seja uma 'tarefa', é preciso que satisfaça aos seguintes critérios:
>
> 1. O foco deve estar concentrado no 'significado' (o que quer dizer que os aprendentes devem focalizar o processamento do significado semântico e pragmático dos enunciados).
> 2. Deve haver algum tipo de 'lacuna' (isto é, a necessidade de fornecer informação, de expressar uma opinião ou de inferir um significado).
> 3. Para completar a atividade, os aprendentes devem apoiar-se fortemente nos seus próprios recursos (linguísticos e não linguísticos).
> 4. Além do uso da língua, há um resultado claramente definido, (isto é, a língua serve como um meio para atingir um resultado, não como um fim em si mesma).

Ellis continua, afirmando que são justamente esses critérios que permitem distinguir entre uma tarefa e um "exercício gramatical contextualizado",[357] pois, mesmo se este último satisfaz os critérios 2 e 3, não satisfaz os critérios 1 e 4. É importante observar, além disso, que o estabelecimento dessa distinção não tem por objetivo sugerir que os exercícios gramaticais – e sobretudo os que levam em consideração os fatores situacionais – não tenham valor pedagógico, mas simplesmente que este tipo de exercício e a tarefa são instrumentos claramente diferentes.

[357] Tradução proposta por Castro (2017: 41) para "*situational grammar exercise*", que é um exercício elaborado para fornecer a prática contextualizada de um item linguístico (regra ou item lexical).

É igualmente importante observar que os princípios metodológicos da aprendizagem baseada em tarefas levam em conta o conceito de **aprender fazendo** (ou *learning by doing*), pois, como mostram muitos estudos (ver, por exemplo, Long, Adams, McLean & Castaños, 1976 ou Long & Porter, 1985), o trabalho em pequenos grupos ou em duplas produz melhores resultados com relação à aprendizagem de uma língua estrangeira do que as situações em que o professor conduz a interação, independentemente do nível de domínio da língua estrangeira dos alunos (Pica & Doughty, 1985a, 1985b).

Metodologia

Como ilustrado na Figura 1, elaboramos a nossa metodologia de trabalho num constante vai-e-vem entre "os saberes mobilizados *pela* ação e os saberes construídos *na* ação" (Guichon, 2006: 8, nossa tradução, grifos do autor). Em outros termos, operamos um movimento incessante, da conceção à utilização, entre o trabalho em sala de aula e a reflexão sobre esse trabalho. Neste sentido, é pertinente observar que, embora a Figura 1 ilustre algumas etapas-chave dessa alternância entre a prática e a reflexão sobre a prática, esse retorno reflexivo ocorre a todo o momento. Por exemplo, uma vez alcançada a etapa 7 ("finalização"), operamos um retorno à etapa 1 ("questão inicial"), que nos permite afinar e melhorar o material produzido, para utilização no ano seguinte, com a ambição de criar um material que seja estável.

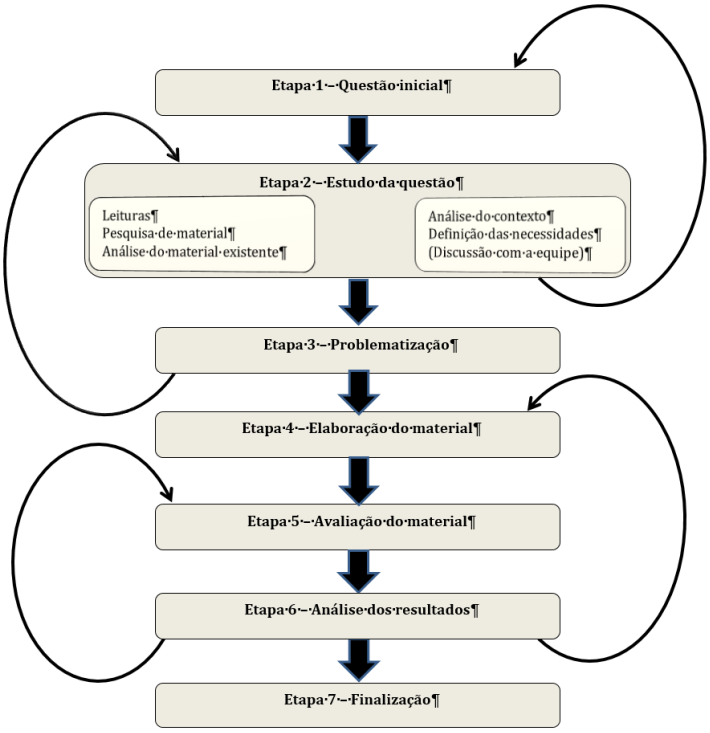


Figura 1: Etapas de conceção do material didático (adaptada de Guichon, 2006)

A nossa proposta

A reunião das duas UC da licenciatura, somada à obrigação contratual de trabalhar todas as competências nas aulas da opção de língua portuguesa, levou-nos a elaborar um material que pudéssemos utilizar com os dois públicos – que têm, inicialmente, como característica comum o facto de as classes conterem um número importante de iniciantes. Concebemos, então, o material, de maneira a contemplar as cinco competências do QECR (compreensão oral, compreensão escrita, expressão oral, expressão escrita e interação), a partir, como indicámos, de uma abordagem por tarefas comunicativo-interacionais. A nossa unidade mínima de trabalho é a **atividade**: uma situação didática em que o aluno "é chamado a obter ou a mobilizar recursos com o objetivo de adquirir uma competência" (Scallon, 2004: 121, nossa tradução). Um conjunto de atividades articuladas entre si e que têm um ou mais objetivos comuns constituem um **módulo**, enquanto um conjunto de dois ou mais

módulos forma uma **sequência pedagógica**,[358] tal como definida por Dolz, Noverraz & Schneuwly (2004: 97):

> um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero oral ou escrito [e que] tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a melhor dominar um gênero textual, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação.

Para que os módulos e as sequências possam contemplar as cinco competências do QECR, as atividades podem focalizar uma ou outra dessas competências ou, mais raramente, duas – sobretudo com os grupos de iniciantes. No trabalho com grupos mais avançados, no entanto, podemos encontrar atividades que contemplam todas as cinco competências.

Todos os módulos e sequências são organizados em torno de três eixos: (i) a apresentação do léxico julgado pertinente, de maneira a permitir que os alunos iniciem as atividades, (ii) as atividades propriamente ditas (compreensão, produção e interação, oral e escrita), a realizar individualmente, em duplas, em trios ou em grupos, e (iii) a avaliação do módulo ou da sequência. A componente gramatical é trabalhada ao longo de toda a sequência, de maneira preferencialmente implícita, sendo explicitada em momentos precisos – por exemplo, para responder à demanda dos alunos. Em coerência com a nossa proposta, também a gramática é vista sob o ângulo comunicativo. Mais exatamente, adotamos a definição de Matte Bon (1995: vi-vii, nossa tradução, grifos do autor), para quem uma **gramática comunicativa** é

> uma gramática cuja base é o funcionamento dos idiomas, a partir de uma perspetiva que leva em consideração a comunicação, em que todas as nuances são analisadas e em que nada é dado por adquirido; [uma gramática] que reconhece um (…) papel

[358] Consideramos como sinónimas as expressões "sequência pedagógica" e "sequência didática", tendo uma preferência pela primeira.

> central à interpretação dos enunciados analisados, como base para a compreensão do funcionamento do sistema. Também é **uma gramática que coloca os interlocutores e a interlocução no centro da análise**. O modo como os utilizadores dizem as coisas em cada situação, de acordo com as suas intenções comunicativas, adquire, portanto, uma importância fundamental.

Como se vê, trata-se de uma gramática que inclui necessariamente, na própria descrição dos factos da língua, os seus contextos de utilização e locutores concretos e diversos. Por outros termos, trata-se de uma gramática *dos processos e não das categorias*: uma gramática *do discurso e não do código*.

Um exemplo

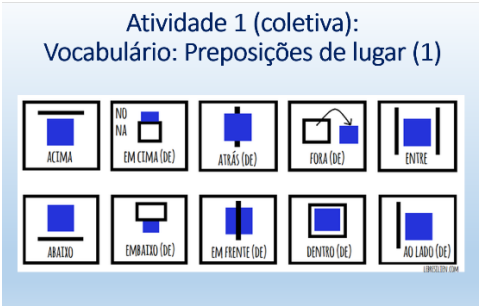
Passaremos, a seguir, a apresentar um exemplo do trabalho que temos vindo a desenvolver. Tendo como tema "situar-se no espaço", a sequência que apresentaremos é composta por três módulos: (1) "instrumentos gramaticais", (2) "em casa" e (3) "na cidade". Trata-se de material que já foi testado com alunos do ensino superior, de nível A2. Elaborada pela primeira vez no ano académico 2015-2016, essa sequência foi reelaborada no ano seguinte e continua a ser aperfeiçoada no atual ano letivo. Frisamos, portanto, que se trata de um material em construção. Enquanto os exemplos (1) a (6) apresentam atividades utilizadas para o módulo 1, os exemplos (7) a (11) referem-se ao módulo (2) e os exemplos (12) a (14) ilustram o módulo (3).

No caso específico desta sequência didática, escolhemos iniciá-la pelos instrumentos gramaticais:[359] estes não somente constituem o léxico pertinente ao tema, mas também os elementos essenciais para o trabalho que será posteriormente

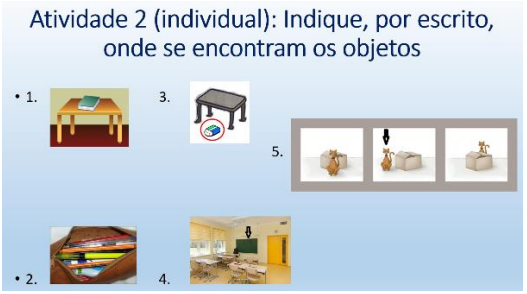
[359] Evidentemente, como a nossa intenção é apresentar apenas uma amostra, não ilustramos todos os diapositivos que apresentam os itens gramaticais em questão. Assim, além das preposições, também apresentamos advérbios e locuções (adverbiais e prepositivas) de lugar.

desenvolvido. É possível perceber que o trabalho com os instrumentos gramaticais não se limita à sua apresentação, uma vez que, desde a segunda atividade, os alunos são convidados a utilizar o novo léxico: primeiro, por meio de frases – como se vê em (2) e (3) – e, logo em seguida, por meio de pequenos textos – como mostram os exemplos (4) a (6).

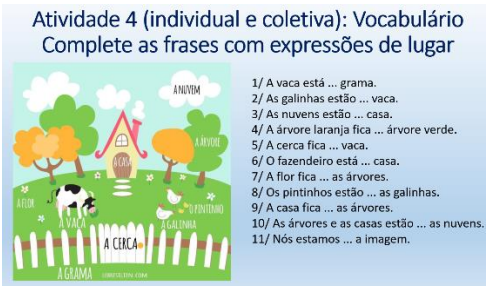
(1)



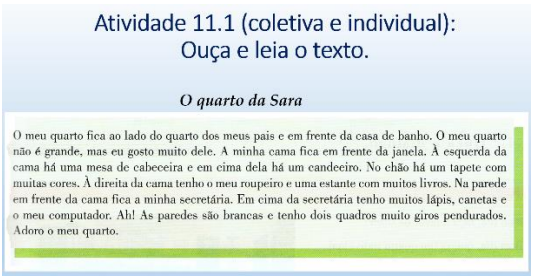
(2)



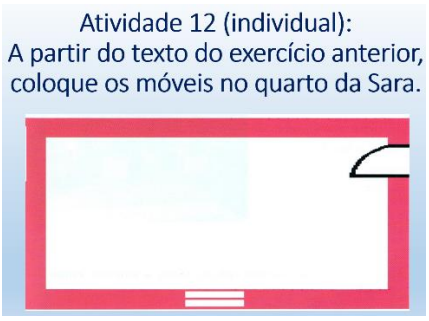
(3)



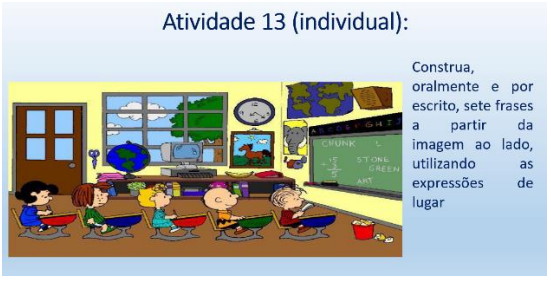
(4)



(5)



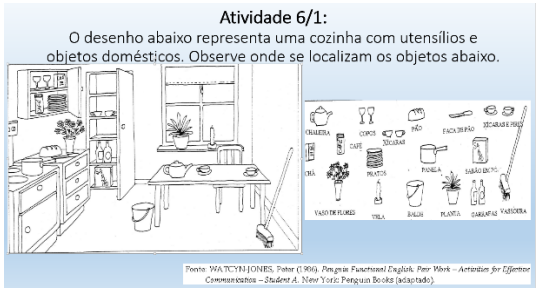
(6)



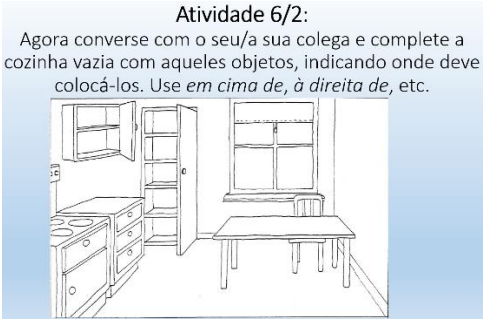
É interessante notar que, mesmo se o enunciado da atividade 13 (exemplo (6)) pede a construção de frases, os alunos, regularmente, começam a construir pequenos textos, isto é, começam a ligar as frases que elaboram, em lugar de simplesmente construir frases isoladas. Evidentemente, são encorajados pelo professor a assim proceder.

No segundo módulo (“em casa”), temos atividades mais complexas, que exigem dos alunos que se engajem numa interação: em binómios, como em (7) e (8), ou coletiva, como em (9) a (11).

(7)



(8)



(9)

(10)

(11)

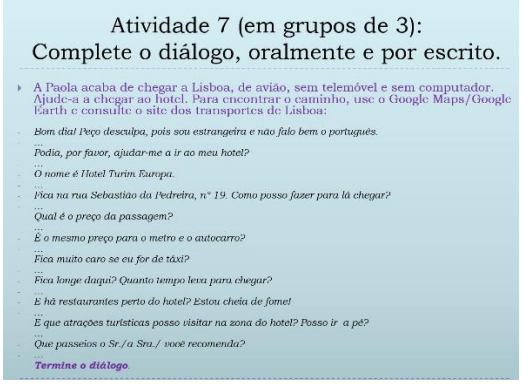
Também neste caso, mesmo quando o enunciado da atividade não solicita explicitamente a elaboração de um texto – como nos exemplos (7) a (10) –, os alunos

aproveitam a ocasião para o fazer; por exemplo, descrevendo a casa ou o apartamento onde moram, ou a casa tradicional do país onde nasceram.

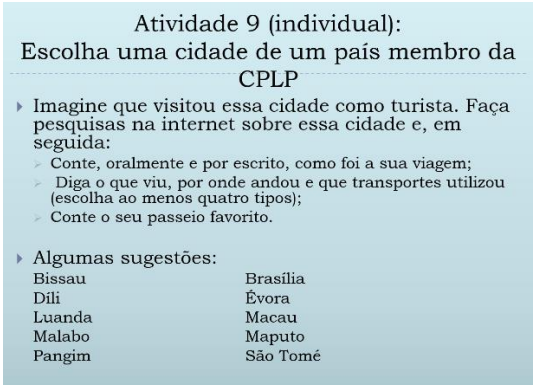
Por sua vez, o módulo (3) ("na cidade") inclui atividades ligadas aos deslocamentos: pedir, planejar e indicar um itinerário, por exemplo, ou utilizar diferentes meios de transportes. Como no caso do módulo 2, o lugar ocupado pela interlocução nas atividades do módulo 3 é importante. Seja em duplas, em trios ou em grupos maiores, a negociação sobre o sentido – mas também sobre a forma – é parte integrante (e mesmo indispensável) das atividades propostas. Note-se que, mesmo no caso de atividades individuais – como a que é apresentada em (14) –, trata-se de um trabalho de grupo: a negociação coletiva do sentido tem um lugar privilegiado no momento em que o trabalho do aluno é apresentado à classe.

(12)

(13)



(14)



Além disso, uma atividade do tipo da exemplificada em (14) permite explorar elementos culturais (neste caso específico, com um escopo mais amplo, que é o dos países de língua portuguesa).

Por último, cabe observar que, de maneira mais ou menos importante ou explícita, a maior parte das atividades inclui o uso ativo de dispositivos multimédia (telefone móvel, computador, tablete) pelos alunos: para procurar vocabulário e exemplos de frases, traduções, sinónimos, explicações sobre a gramática e informações sobre os temas tratados, assim como material para realizar as atividades, além de itinerários, no caso específico do tema apresentado. O objetivo da inclusão desses dispositivos é fazer com que os aprendentes sejam ativos na construção do seu próprio conhecimento, deixando de receber e executar passivamente as prescrições do professor (que, por sua parte, deixa de ser aquele que tudo decide). Além disso, as buscas na internet são a ocasião ideal para mostrar aos alunos a importância de procurar conteúdos em sítios em língua portuguesa (e não em língua inglesa ou francesa, por exemplo).

Para concluir a apresentação da nossa proposta, ilustramos, abaixo, os elementos utilizados para a avaliação das atividades, chamando a atenção para o facto de que ainda estão em construção. O primeiro deles consiste num conjunto de três perguntas de ordem geral, na primeira pessoa:

(15) (a) Que vocabulário aprendi?

(b) Sou capaz de reproduzir uma (ou mais) situação (situações)? Qual (quais)?

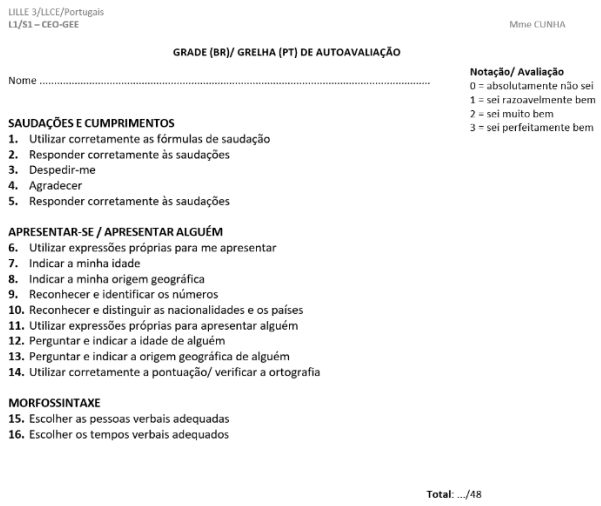
(c) Acho fácil pronunciar as palavras?

Também na primeira pessoa, o segundo instrumento de autoavaliação é um questionário[360] com um número variável de afirmações, às quais o aluno atribui uma pontuação que vai de zero a três pontos. As afirmações estão divididas em três domínios: enquanto o primeiro e o segundo têm como escopo as funções interativas e comunicativas específicas à sequência didática, o terceiro trata de questões linguísticas e gramaticais:[361]

(16)

[360] Adaptado de Mesana-Alais (2001).

[361] Como indicámos, os instrumentos de avaliação ainda se encontram em fase de construção: é por essa razão que apresentamos em (16) um exemplo da primeira sequência didática do programa (“Saudações e cumprimentos”, “Apresentar-se/apresentar alguém”), pois começámos a elaborar os questionários somente neste ano letivo.



LILLE 3/LLCE/Portugais
L1/S1 – CEO-GEE

Mme CUNHA

GRADE (BR)/ GRELHA (PT) DE AUTOAVALIAÇÃO

Nome .....

Notação/ Avaliação
0 = absolutamente não sei
1 = sei razoavelmente bem
2 = sei muito bem
3 = sei perfeitamente bem

SAUDAÇÕES E CUMPRIMENTOS
1. Utilizar corretamente as fórmulas de saudação
2. Responder corretamente às saudações
3. Despedir-me
4. Agradecer
5. Responder corretamente às saudações

APRESENTAR-SE / APRESENTAR ALGUÉM
6. Utilizar expressões próprias para me apresentar
7. Indicar a minha idade
8. Indicar a minha origem geográfica
9. Reconhecer e identificar os números
10. Reconhecer e distinguir as nacionalidades e os países
11. Utilizar expressões próprias para apresentar alguém
12. Perguntar e indicar a idade de alguém
13. Perguntar e indicar a origem geográfica de alguém
14. Utilizar corretamente a pontuação/ verificar a ortografia

MORFOSSINTAXE
15. Escolher as pessoas verbais adequadas
16. Escolher os tempos verbais adequados

Total: .../48

Esse tipo de questionário tem por objetivo ajudar os alunos a refletir sobre a aprendizagem e, assim, tornarem-se mais autónomos, servindo também, do ponto de vista do professor, para a reflexão sobre a elaboração do próprio material.

Observações finais

Apesar de termos começado a utilizar a abordagem baseada em tarefas no ano académico 2015-2016, mas também porque o nosso trabalho de elaboração se encontra em constante evolução, a proposta que aqui apresentámos ainda está nos seus primeiros passos: muito ainda resta por fazer.

Tendo em conta os limites deste trabalho, não tivemos a possibilidade de aprofundar, com relação à componente metodológica do nosso dispositivo, os elementos relativos ao planeamento, à criação, à seleção e à reflexão sobre a utilização do material, assim como não pudemos discutir sobre os instrumentos de avaliação das atividades – que, como dissemos, ainda se encontram em fase de elaboração.

De modo semelhante, não nos foi possível aprofundar a discussão sobre as vantagens que vemos na abordagem baseada em tarefas em comparação com as abordagens mais tradicionais: apenas nos referimos à nossa insatisfação. De facto, a metodologia que se baseia na "apresentação, prática e produção e que se sustenta na crença de que o foco em estruturas específicas conduz à aprendizagem e à automatização" (Castro, 2017: 15) não se tem mostrado, nos nossos muitos anos de experiência docente, como um

instrumento à altura do desafio que consiste em levar ao uso efetivo da língua aprendentes que têm somente 24 ou 48 horas de aulas por semestre letivo.

Quanto ao material elaborado propriamente dito, devemos reconhecer que, na verdade, ainda estamos numa fase de transição entre uma abordagem mais tradicional e a abordagem baseada em tarefas, na medida em que algumas atividades ainda se baseiam no modelo "apresentação/prática/produção". A abordagem baseada em tarefas é o objetivo que desejamos alcançar e para o qual tendemos – estando também, então, em fase de construção. Essa fase transitória, contudo, apresenta algumas vantagens, sobretudo no que concerne à necessária adaptação da equipe docente e à diminuição das suas reticências e resistências, assim como às dos alunos.

Pensamos, no entanto, poder dizer, com Castro (2017: 18) que se trata de uma abordagem "que introduz (…) [a] importância dada ao envolvimento dos estudantes, sem o qual não pode haver um foco no sentido ou no resultado": é por esta razão que nela acreditamos.

Referências bibliográficas:

Bygate, M., *et al*. (2001). (Eds.). *Researching Pedagogical Tasks: Second Language Learning, Teaching, and Assessment.* London: Pearson.

Castro, C. (2017). *Ensino de Línguas Baseado em Tarefas – Da Teoria à Prática*. Lisboa: LIDEL.

Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Lisboa: Edições Asa.

Cunha, J. & Santos, L. (2017). Elaboração de Materiais Didáticos para o Ensino de Português Língua Não Materna numa Perspectiva Comunicativa: uma Proposta. Comunicação apresentada ao *VI SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa*. Santarém (Portugal): Instituto Politécnico de Santarém, 24-28 de outubro.

Dolz, J., Noverraz, M. & Schneuwly, B. (2004). Sequências Didáticas para o Oral e a Escrita: Apresentação de um Procedimento. In J. Dolz & B. J. Schneuwly (Orgs.). *Gêneros Orais e Escritos na Escola***.** Campinas: Mercado de Letras. [Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro].

Ellis, R. (2003). *Task-Based Learning and Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Guichon, N. (2006). *Langues et TICE. Méthodologie de Conception Multimédia*. Paris: Ophrys.

Long, M. H. (1985). A Role for Instruction in Second Language Acquisition: Task-Based Language Teaching. In K. Hyltenstam & M. Pienemann. (Eds.) *Modelling and Assessing Second Language Acquisition*. Clevedon: Multilingual Matters, 77-79.

Long, M. H. & Porter, P. A. (1985). Group Work, Interlanguage Talk, and Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, vol. 19, n. 2, 207-228.

Long, M. H., Adams, L., McLean, M. & Castaños, F. (1976). Doing Things with Words – Verbal Interaction in Lockstep and Small Group Classroom Situations. In J. Fanselow & R. Crymes. (Eds.) *On TESOL '76*. Washington, D.C.: TESOL, 137-153.

Matte Bon, F. (1995). *Gramática Comunicativa del Español. De la Lengua a la Idea*. Madri: Edelsa (Tomo I), 2ª ed.

Mesana-Alais, C. (2001). *10 Modules pour la Production Écrite en Classe de FLE*. Paris: Didier.

Nunan, D. (1989). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pica, T. & Doughty, C. (1985a). Input and Interaction in the Communicative Language Classroom: A Comparison of Teacher-Fronted and Group Activities. In S. M. Gass & C. G. Madden (Eds.). *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 115-132.

Pica, T. & Doughty, C. (1985b). The Role of Group Work in Classroom Second Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, n. 7, 233-248.

Pinto, J. (2011). O Ensino de Línguas Baseado em Tarefas e o Foco na Forma: Contributos para uma Didáctica do PL2 em Cabo Verde. *LINGVARVM ARENA*, vol. 2, 27-41.

Santos, L. & Cunha, J. (2015). *Produção e Compreensão Oral e Escrita em PNLM*. Lille (França): Université de Lille. Projeto pedagógico (manuscrito inédito).

Scallon, G. (2004). *L'Évaluation des Apprentissages dans une Approche par Compétences*. Montreal: Éditions du Renouveau Pédagogique.

Van den Branden, K. (2006). *Task-Based Language Teaching: from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Van Den Branden, K. (2016). Task-based Language Teaching. In G. Hall, (Ed.). *The Routledge Handbook of English Language Teaching*. New York: Routledge, 238-251.

RESPOSTAS NEGATIVAS INDIRETAS: FOCO NO LOCUTOR[362]

Liliane Santos

Universidade de Lille (UdL), Faculdade de Línguas, Literaturas e Culturas Estrangeiras e Regionais, Departamento de Estudos Românicos, Eslavos e Orientais. liliane.santos@univ-lille3.fr. Lille, França.

[362] Este trabalho retoma e aprofunda a discussão apresentada em Santos (2017a, 2017b). Assim, muito do que é aqui apresentado recupera considerações, observações e referências presentes nesses dois trabalhos.

Resumo:

Em trabalho anterior (Santos, 2017a), apresentamos uma taxonomia inicial das diferentes estratégias linguísticas utilizadas para cumprir o ato de fala de recusa, considerando-o como um ato de fala complexo (Murphy & Neu, 1996; Tanck, 2004). Desenvolvemos uma descrição fundada no da recusa como estratégia (i) que evita uma resposta socialmente reprovada (um "não" puro e simples) e (ii) que revela o desejo de preservação da imagem pública dos locutores. A partir do cruzamento das quatro dimensões que identificamos – realização direta ou indireta, com foco no locutor ou no interlocutor –, estabelecemos doze estratégias principais: uma direta, com foco no locutor, e onze indiretas (nove com foco no locutor e duas com foco no interlocutor). Neste trabalho, focalizamos nossa atenção nas estratégias indiretas com foco no locutor, o que nos levará a rever e a modificar a descrição e a classificação anteriormente apresentadas, quer se trate da estratégia direta, quer se trate das estratégias indiretas.

Palavras-chave

Recusar; Estratégias Linguísticas; Ato de Fala Complexo; Evento Comunicativo; Locutor; Interlocutor.

Introdução

Este trabalho, que tem como objetivo apresentar uma reflexão sobre o estabelecimento de uma taxonomia das estratégias linguísticas utilizadas quando da produção de respostas negativas, insere-se num projeto maior. Intitulado *Rotinas conversacionais em Português* (Santos, 2014), esse projeto mais abrangente tem por finalidade descrever o funcionamento de "expressões como *como vai?*, *sinto muito*, *olá*, etc., que são intimamente ligadas a uma função específica ou a uma situação comunicativa" (Aijmer, 1996: 1, nossa tradução, grifos da autora).

Tal como acabamos de indicar, os objetivos principais – deste trabalho como do projeto do qual faz parte – são a descrição e a classificação de rotinas conversacionais, ou seja, a apresentação de uma taxonomia dos atos de fala rotineiros (ou formulaicos) que possa servir de base para o trabalho do professor de Português, Língua Materna ou Não Materna. Convém insistir, além disso, no fato de que este trabalho faz parte de uma reflexão em andamento: trata-se, portanto, de uma proposta que ainda consideramos provisória, como se verá ao longo da discussão e como reforçaremos nas considerações finais.

Com o objetivo de descrever as estratégias utilizadas para responder negativamente, apresentamos, em trabalho anterior (Santos, 2017a), uma primeira proposta de descrição e taxonomia das respostas negativas, a partir de um *corpus* constituído de exemplos autênticos do Português do Brasil. Considerando o ato de recusar como um *ato de fala complexo* (ver mais adiante), procuramos descrever as estratégias linguísticas diretas e indiretas pelas quais esse ato de fala se concretiza e que têm como finalidade (a) evitar uma resposta socialmente reprovada e, simultaneamente (b) preservar a imagem pública dos interlocutores. Assim, a identificação e o cruzamento de quatro dimensões fundamentais para a realização do ato de recusa – realização direta/ indireta x foco no locutor/ no interlocutor – permitiram-nos propor doze estratégias principais: uma direta, com foco no locutor, e onze indiretas (nove com foco no locutor e duas com foco no interlocutor).

Mais do que retomar e aprofundar a descrição das estratégias utilizadas para responder negativamente, este trabalho tem por objetivo apresentar uma nova

proposta de descrição das estratégias empregadas de maneira indireta que têm foco no locutor. Para tanto, apresentaremos, primeiramente, uma breve descrição de nosso quadro teórico, passando, em seguida, para a descrição propriamente dita, momento em que exporemos as principais etapas pelas quais passamos para o estabelecimento de uma tal taxonomia. Em nossas considerações finais, destacaremos as motivações da reorganização que propomos e as etapas que ainda restam a percorrer para atingir uma descrição satisfatória.

Quadro teórico

Como indicamos acima, apresentaremos de maneira breve o embasamento teórico do nosso trabalho, razão pela qual nos ateremos aos dois elementos que consideramos mais importantes: por um lado, nossa definição de **resposta negativa** e, por outro, a noção de **ato de fala complexo**.

A *resposta negativa* constitui um ato de fala reativo que integra um conjunto de atos de fala individuais, conjunto que se expressa em ao menos três turnos conversacionais e que envolve ao menos dois locutores, como representado abaixo:[363]

L1 – Turno iniciativo (ação ou ato de fala; pergunta, pedido, convite, proposta, sugestão).
L2 – Turno reativo (resposta negativa = recusa).
L1 – Turno avaliativo (resposta ou reação).

Figura 1 – Estrutura da rotina conversacional de resposta negativa

Sabendo que cada um desses turnos pode ser constituído por mais de um ato de fala e que os dois últimos[364] podem ser recursivos, consideramos a resposta negativa como um **ato de fala complexo**,[365] visto que somente pode ser compreendido num quadro que leve em conta o fato de constituir, nos termos de Murphy & Neu (1996), de Tanck (2004) e de Válková (2013), um **conjunto de atos de fala** (ou *speech act set*). Dito de

[363] Onde **L** identifica um *locutor*. Essa representação adapta a apresentada em Santos (2016: 114).
[364] Na realidade, tanto o ato reativo quanto o ato avaliativo podem igualmente ser realizados por meio de atos paralinguísticos (expressões faciais, gestos, cliques, suspiros, etc.), os quais não serão tratados neste trabalho.
[365] Não apresentaremos aqui a teoria dos atos de fala, que damos por conhecida. Para essa teoria, remetemos a Searle (1969, 1976, 1979).

outro modo, trata-se de "uma combinação de atos de fala individuais que, quando produzidos conjuntamente, constituem um ato de fala completo" (Tanck, *op*. *cit*., p. 2, nossa tradução) ou, mais precisamente, de "encadeamentos de unidades menores (atos de fala discretos), que, se produzidas conjuntamente, contribuem de maneira específica para a constituição de um cenário global que representa um ato de fala completo que emerge 'sequencialmente' " (Válková, *op. cit.*, p. 44, nossa tradução, aspas da autora). Assim, é possível dizer que "com frequência, o falante precisa de mais de um ato de fala para desenvolver o objetivo comunicativo mais abrangente – ou a força ilocutória – que deseja alcançar" (Tanck, *op*. *cit*., p. 2, nossa tradução).

Se em nossa análise anterior tínhamos aproximado o conceito de *ato de fala complexo* do de *evento comunicativo* (Scollon & Scollon, 2001), abandonamos, neste trabalho, essa aproximação e, em consequência, o uso deste último conceito como elemento constitutivo de nosso quadro teórico, em razão de sua polissemia, que faz com que, em muitos de seus usos, tenha uma abrangência muito maior do que a que nos interessa.

Tendo esses elementos em vista, convém observar que o ato de recusar aqui estudado é aquele que consiste em responder – direta ou indiretamente – de maneira negativa a uma pergunta, mas também a um pedido, um convite, uma proposta ou uma sugestão.[366] Como tal, e na medida em que contradizem a expectativa do interlocutor (ver abaixo), a resposta negativa ou a recusa constituem uma ameaça para a imagem positiva[367] deste último, o que explica que sejam realizadas principalmente por meio de estratégias indiretas,[368] como vimos em Santos (2017a).

Descrição

Como indicado em Santos (2017a: 351),

[366] Tendo em vista os limites deste trabalho, os atos iniciativos acima identificados (pergunta, pedido, convite, proposta e sugestão) não serão aqui definidos ou discutidos.
[367] Utilizamos o termo *imagem* para traduzir o termo inglês *face*, da teoria da polidez linguística – que não apresentaremos aqui e da qual a noção de *imagem positiva* ("positive face") é extraída. Para essa teoria, ver Brown & Levinson (1978, 1987), Goffman (1955) e Kerbrat-Orecchioni (1994, 1996).
[368] Para a noção de *estratégia linguística*, ver Haverkate (1984).

> se a aceitação (resposta positiva) constitui a resposta preferida a pedidos, convites, propostas e sugestões, a recusa (resposta negativa) constitui a resposta despreferida a esses atos de linguagem. Sendo a resposta preferida, a aceitação tende a ser realizada de forma direta, sem demora ou mitigação.

Enquanto resposta despreferida, a recusa ou a resposta negativa conhece, geralmente, uma realização indireta, sendo (quase) sempre introduzida ou seguida por uma **estratégia de mitigação**,[369] como ilustra a Figura 2:

- um ato preparatório (*quer dizer (que)..., olha..., sabe...*)
- um marcador de atenuação (*acho que..., (ao) que eu saiba...*)
- um pedido de desculpas (*sinto muito, (mas)...*)
- uma expressão de pesar (*infelizmente..., é/fico triste, mas...*)
- uma justificação (*(mas) é que...*)

Figura 2 – Estratégias de mitigação que acompanham as respostas negativas

Na medida em que trabalhamos com um ato de fala complexo, nossa unidade de análise é o **turno conversacional** – ou, mais exatamente, um conjunto (pares ou trios) de turnos conversacionais.[370]

Como se vê na Figura 3, em nossa primeira exploração das respostas negativas, descrevemos e exemplificamos dez estratégias principais de respostas negativas com foco no locutor: uma direta e nove indiretas.

[369] Também conhecidas como *estratégias de atenuação*, as estratégias de mitigação são formas linguísticas utilizadas para atenuar a realização de um ato ameaçador para as relações entre os interlocutores e, assim, manter um certo grau de harmonia entre eles, de maneira a permitir a interação. Essas estratégias foram estudadas, por exemplo, em inglês, por Stalpers (1995) – no contexto de desacordos em negociações comercias – e, em português, por Albuquerque (2003) – no caso dos "atos de negar em entrevistas televisivas".

[370] Nossa descrição tem como inspiração o trabalho de Beebe, Takahashi & Uliss-Weltz (1990), para a língua inglesa, assim como a descrição proposta, também para a língua inglesa, pelo *Center for Advanced Research on Language Acquisition* (CARLA) da Universidade de Minnesota (ver Carla, 2015), que agradecemos pela autorização para a adaptação do material.

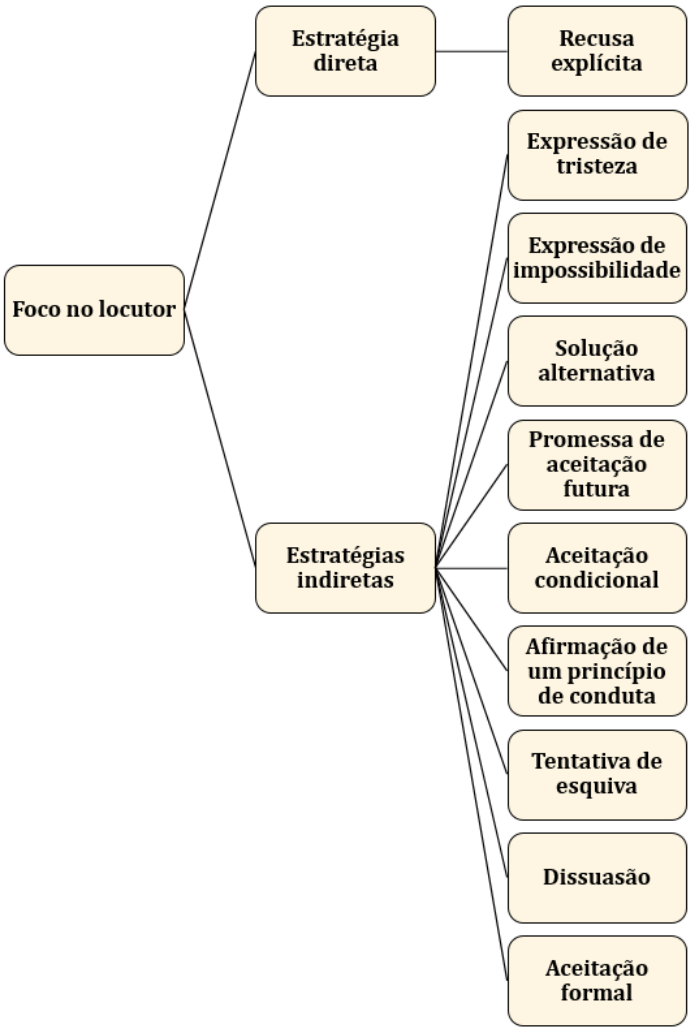


Figura 3 – Estratégias de respostas negativas com foco no locutor (Santos, 2017a: 352)

Três dessas estratégias principais (expressão de impossibilidade, tentativa de esquiva e dissuasão) eram descritas, no trabalho citado, como dando lugar a um certo número de subestratégias: duas para a primeira, oito para a segunda e três para a terceira. É o que mostramos na Figura 4, abaixo, que apresenta o quadro completo.

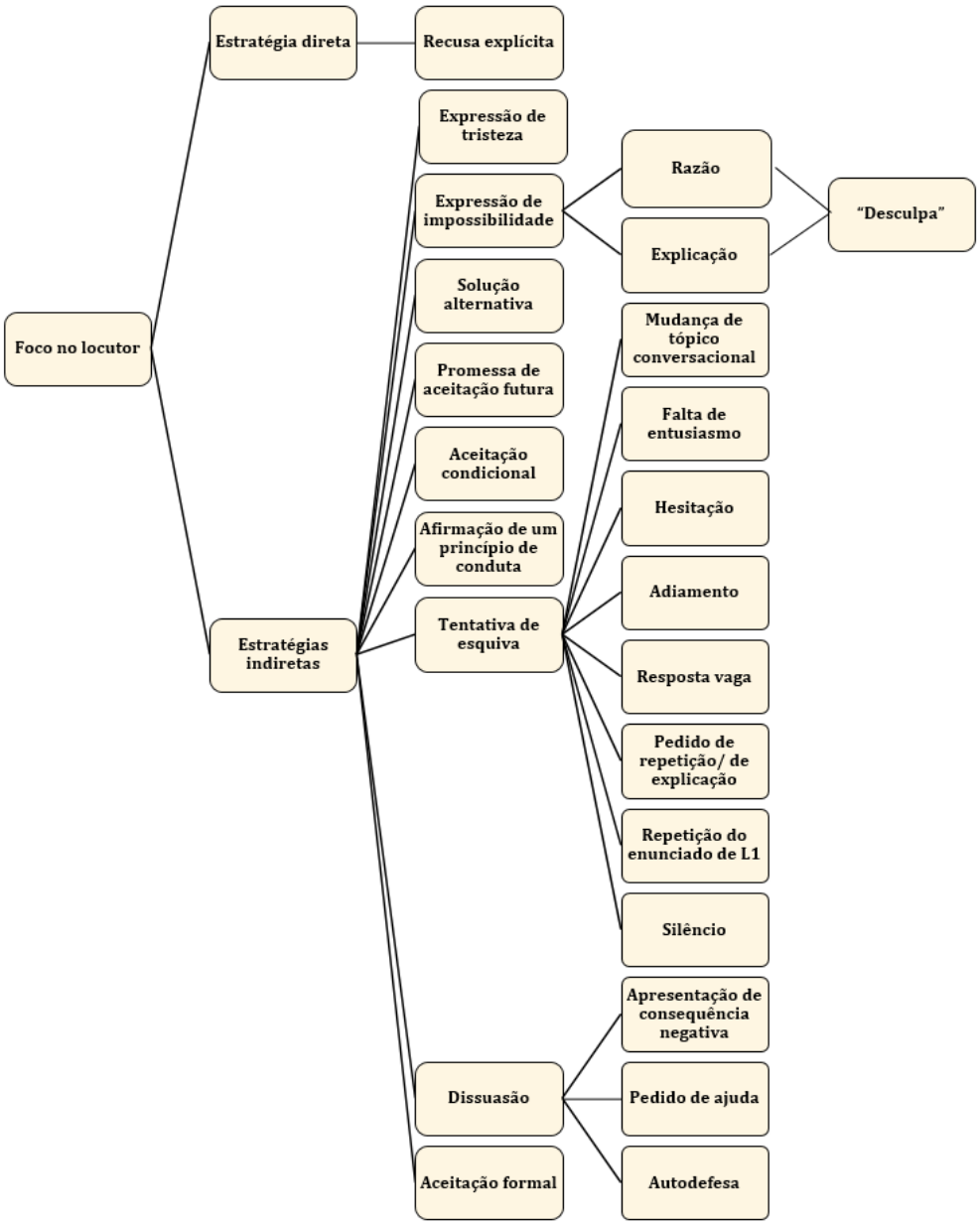


Figura 4 – Estratégias e subestratégias de respostas negativas com foco no locutor (a partir de Santos, 2015a)

Como indicávamos no trabalho em questão, "a própria nomenclatura e a classificação (...) apresentadas devem ser revistas e afinadas" (Santos, 2017a: 364). É o caso, por exemplo, da diferença entre "razão" e "explicação", que indicávamos merecer ser afinada, assim como a diferença entre "tentativa de esquiva" e "dissuasão", além do fato de que estratégias como "falta de entusiasmo" ou "adiamento" parecerem poder ser tratadas como "aceitação formal". Deste modo, chegamos a uma primeira revisão de nossa proposta inicial, revisão que apresentamos na Figura 5.

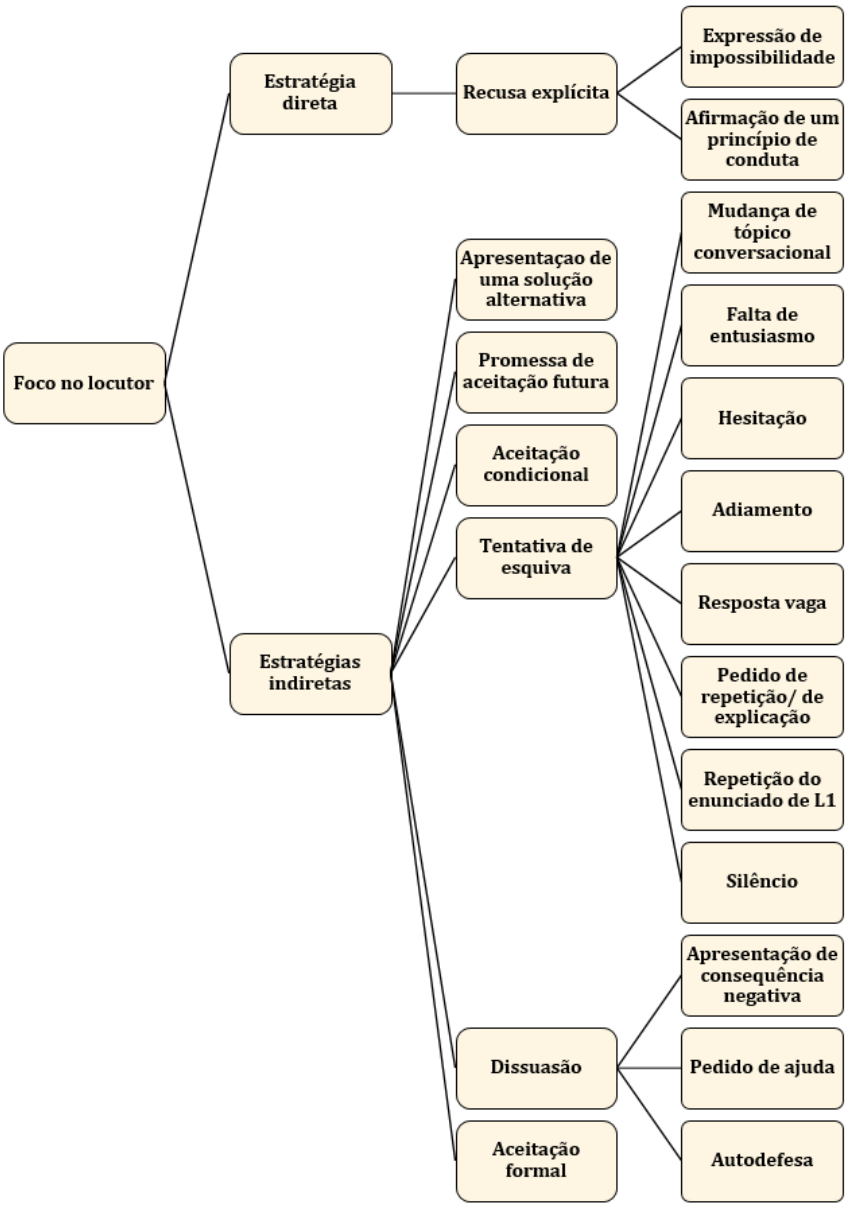


Figura 5 – Estratégias e subestratégias de respostas negativas com foco no locutor (1)

Como se vê, se mantivemos, nessa nova proposta, somente uma estratégia direta – que comporta, no entanto, duas subestratégias –, passamos de nove a seis estratégias indiretas, com a supressão da categoria "expressão de tristeza" – por a considerarmos, como indicado mais acima, uma estratégia de mitigação, que acompanha a resposta negativa. Também suprimimos a "expressão de impossibilidade" e a "afirmação de um

princípio de conduta", que passamos a considerar como pertencentes à "recusa explícita".

A remodelação que acabamos de descrever levou-nos a criar um nível intermediário para as categorias "aceitação formal" – que diferenciamos em "postergada" e "imediata" – e "tentativa de esquiva" – que dividimos em "conversacional" e "enunciativa", a fim de, por um lado, reunir subcategorias que têm um ponto comum e contrastá-las com categorias opostas. É o que se vê na Figura 6.

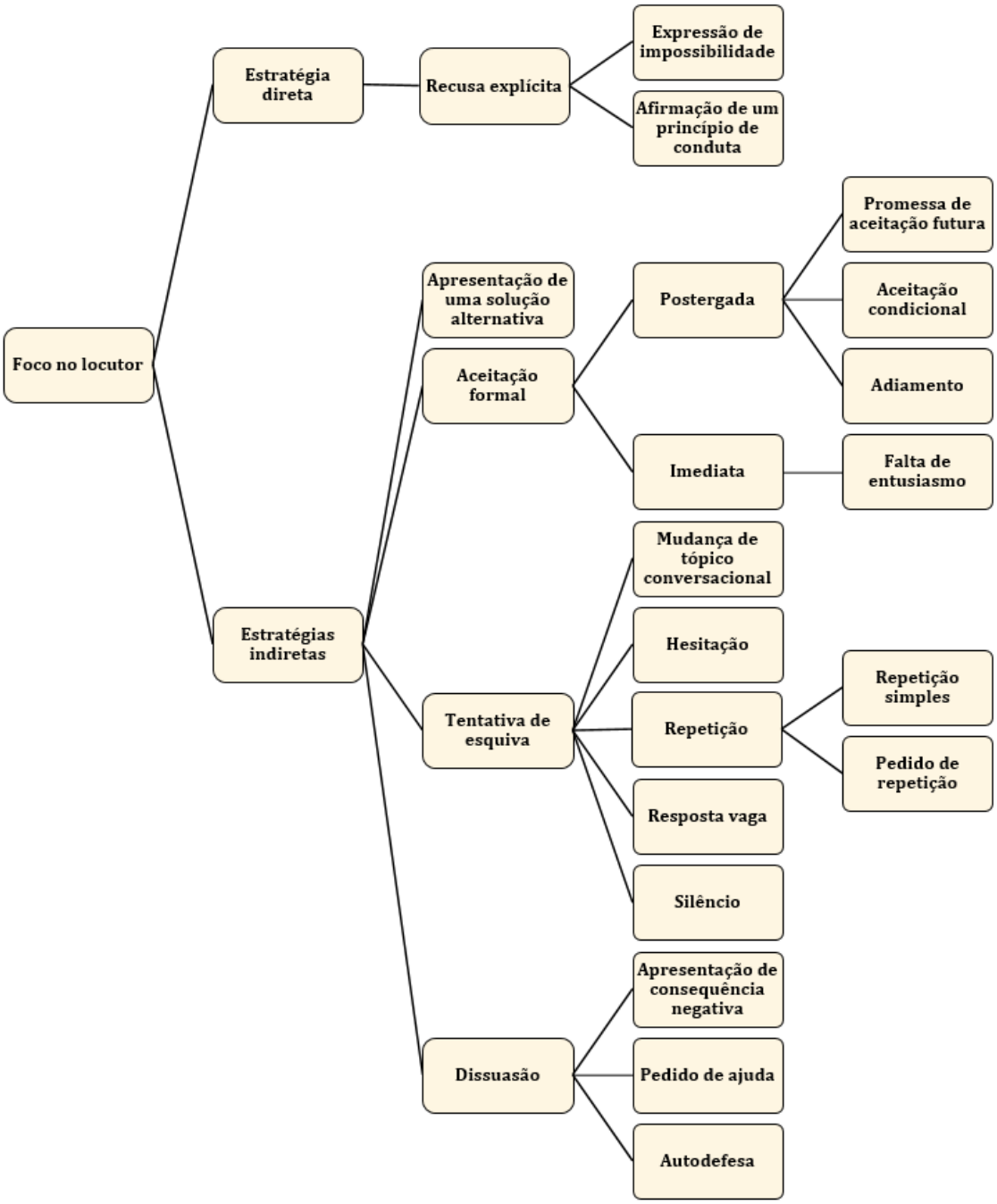


Figura 6 – Estratégias e subestratégias de respostas negativas com foco no locutor (2)

No caso da estratégia direta – que pode ser caracterizada como uma "recusa" explícita" –, temos uma divisão em duas subestratégias: a "expressão de impossibilidade" e a "afirmação de um princípio de conduta". Do ponto de vista do trabalho de preservação das imagens públicas dos interlocutores, essas duas estratégias desempenham um papel importante porque, apesar de terem a força de uma negativa não negociável, constituem uma ameaça menor ao interlocutor do que uma negativa pura e simples.

São quatro as categorias principais de estratégias indiretas: "apresentação de uma solução alternativa", "aceitação formal", "tentativa de esquiva" e "dissuasão". Se a primeira dessas categorias não comporta subcategorias, as outras três dividem-se em duas ("postergada" ou "imediata", para a "aceitação formal"), cinco ("mudança de tópico conversacional", "hesitação", "repetição", "resposta vaga" e "silêncio", para a "tentativa de esquiva") ou três ("apresentação de consequência negativa", "pedido de ajuda" e "autodefesa" para a "dissuasão").

Também devemos observar que, se a "aceitação formal imediata" se exprime pela "falta de entusiasmo", a "aceitação formal postergada" pode realizar-se de três maneiras diferentes: uma "promessa de aceitação futura", uma "aceitação condicional" ou um "adiamento". Convém ainda notar que, se aparentemente a "promessa de aceitação futura" e o "adiamento" constituem duas denominações diferentes para uma mesma estratégia, não é disso que se trata, pois, no primeiro caso, o que se faz é prometer que a resposta afirmativa será dada "mais tarde", enquanto, no segundo caso, a própria resposta é adiada: é por esta razão que escolhemos mantê-las como duas estratégias diferentes.

Por sua vez, as cinco subestratégias pertencentes à categoria "tentativa de esquiva" têm um traço comum no turno reativo, que é o foco – ou, mais precisamente, a falta de foco ou o seu abandono – no tópico discursivo do turno iniciativo. Devemos além disso atentar para o fato de que algumas dessas estratégias (por exemplo, a "mudança de tópico" e o "silêncio") podem ser consideradas (muito) agressivas, constituindo-se, assim, em uma ameaça à imagem do interlocutor tão importante quanto uma negativa pura e simples.

No que respeita às três formas de "dissuasão" ("apresentação de consequência negativa", "pedido de ajuda" e "autodefesa"), observe-se que o objetivo que perseguem é fazer com que o autor do ato iniciativo abandone sua proposta (ou pergunta, ou pedido, ou sugestão), o que dispensaria o autor do ato reativo de responder afirmativamente.

Comparando nosso ponto de partida (Figura 1) com nosso ponto de chegada (Figura 6), podemos observar que, mais do que uma reorganização da estrutura inicial, o esquema final propõe uma reinterpretação das categorias e subcategorias, ou seja, uma nova descrição dos fenômenos estudados. Isso não significa, no entanto, que consideremos que o ponto de chegada deste trabalho é definitivo: ainda restam elementos a refinar, os mais importantes dos quais serão abordados em seguida, quando também apresentaremos alguns dos aperfeiçoamentos obtidos nesta nova análise.

Considerações finais

Como nos mostra a comparação entre a Figura 4, de um lado, e as Figuras 5 e 6, de outro, pudemos chegar a uma proposta de classificação mais simples e mais legível: nossa proposta atual comporta cinco estratégias (uma direta e quatro indiretas), em lugar de dez (uma direta e nove indiretas). Também simplificamos o primeiro subnível, que passou de treze estratégias (todas indiretas) a doze (duas diretas e dez indiretas). Por outro lado, mantivemos o segundo subnível, que passou a comportar seis estratégias nesta nova proposta ("promessa de aceitação futura", "aceitação condicional", "adiamento" – para a "aceitação formal postergada"; "falta de entusiasmo" – para a "aceitação formal imediata"; "repetição simples" e "pedido de repetição" – para a "repetição") em lugar de uma única estratégia ("desculpa") na proposta anterior. Como dissemos, essa reestruturação da descrição das estratégias utilizadas para responder negativamente simplifica e torna mais clara a taxonomia proposta: obedecem, portanto, não somente a um princípio de economia da descrição,

mas também a um agrupamento por funções – que é o objetivo final desse tipo de trabalho.

É por esse motivo que modificamos a classificação das estratégias "razão" e "explicação": como indicávamos em nossa primeira abordagem deste tema (Santos, 2017a: 364-365), seria necessário verificar se tais estratégias deveriam ser consideradas separadamente ou se deveriam ser tratadas como uma estratégia única. Como se vê na Figura 5, decidimos considerar que se trata de uma mesma estratégia ("expressão de impossibilidade"), que, por sua vez, consideramos como uma subcategoria da estratégia "recusa explícita" – a qual, na primeira versão, não continha subcategorias, como se pode ver na Figura 4. Essa passagem de uma estratégia indireta a uma estratégia direta também afetou a categoria "afirmação de um princípio de conduta" que, assim como a "expressão de impossibilidade" agora tratamos como uma subcategoria da estratégia "recusa explícita".

Também é essa a razão pela qual a categoria "tentativa de esquiva" – que antes contava oito subestratégias – agora somente comporta cinco subcategorias, todas tendo como elemento central o tópico discursivo do turno iniciativo, que é desviado ou ignorado. Cabe ademais observar que, se procedemos a essa reorganização foi por entender que levar em consideração o tópico conversacional como elemento central para essa categoria permite uma explicação – e, em consequência, uma descrição – que dá mais coerência à descrição dos fenômenos estudados.

No que diz respeito às três estratégias reunidas sob a etiqueta "dissuasão", mantivemos a classificação anteriormente proposta, que já funcionava a partir do fato de que têm como finalidade comum afastar a possibilidade de uma resposta positiva ao fazerem com que o autor do ato iniciativo abandone seu objetivo.

Tendo em vista que nossa reflexão está em constante evolução, não consideramos a classificação aqui apresentada como definitiva: ainda é preciso verificar, por exemplo, em que medida a natureza do ato iniciativo (pergunta, convite, proposta, sugestão) influencia a estratégia utilizada como reação. Justamente por essa razão é necessário acrescentar à descrição completa das respostas negativas uma descrição apurada dos tipos de atos de fala que permitem a ocorrência de respostas negativas e, de maneira correlata, investigar as relações entre as respostas negativas e as reações às quais dão

lugar, pois em muitos casos – como ocorre, por exemplo, com a "aceitação condicional" – a reação do autor do ato iniciativo é que permite considerar a reação ao ato iniciativo como uma resposta negativa.

Uma descrição completa desse fenômeno deve ainda incluir a análise das relações de poder entre os interlocutores: como indicávamos em trabalho anterior (Santos, 2017a: 365), a relação de poder entre os interlocutores "é um elemento determinante na escolha da estratégia por aquele que recusa, (…) algumas formas de recusa (…) sendo (…) demonstrações de poder".

Ao término desta exposição, resta salientar dois outros pontos. Primeiro, nossa revisão das estratégias indiretas com foco no locutor levou-nos a rever igualmente as estratégias diretas e, em segundo lugar, que uma revisão das estratégias com foco no interlocutor também é necessária. É, portanto, o que faremos num próximo trabalho.

Referências bibliográficas:

Aijmer, K. (1996). *Conversational Routines in English. Convention and Creativity*. London & New York: Longman.

Albuquerque, A. F. de S. (2003). *A Construção dos Atos de Negar em Entrevistas Televisivas: Uma Abordagem Interdisciplinar do Fenômeno em PLE*. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.

Beebe, L. M., Takahashi, T., & Uliss-Weltz, R. (1990). Pragmatic Transfer in ESL Refusals. In R. Scarcella, E. Andersen & S. D. Krashen, (Eds.). *On the Development of Communicative Competence in a Second Language*. New York: Newbury House, 55-73.

Brown, P. & Levinson, S. (1978). Universals of Language Usage: Politeness Phenomena. In: E. N. Goody. (Ed.) *Questions and Politeness Strategies in Social Interaction*. Cambridge: Cambridge University Press, 56-289.

Brown, P. & Levinson, S. (1987). *Politeness: Some Universal in Language Use*. Cambridge: Cambridge University Press.

Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA). (2015). American Refusals. In: Center for Advanced Research on Language Acquisition (CARLA). *Description of Speech Acts: Refusals*. Minneapolis: University of Minnesota. Disponível em: http://www.carla.umn.edu/speechacts/refusals/structure.html (07/10/2015).

Goffman, E. (1955). On Face-Work: An Analysis of Ritual Elements in Social Interaction. *Psychiatry: Journal of Interpersonal Relations* vol. 18, n. 3, 213-231 [reimpresso em *Interaction Ritual: Essays on Face-to-Face Behavior*. New York: Doubleday Anchor, 1967; London: Allen Lane, 1972, 5-46].

Haverkate, H. (1984). *Speech Acts, Speakers and Hearers. Reference and Referential Strategies in Spanish***.** Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1994). *Les Interactions Verbales. Tome 3: Variations Culturelles et Échanges Rituels*. Paris: Armand Colin.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1996). *La Conversation*. Paris: Seuil.

Murphy, B. & Neu, J. (1996). My Grade's Too Low: The Speech Act Set of Complaining. In: S. M. Gass, & J. NEU, (eds.). *Speech acts across cultures: Challenges to communication in a second language*. Berlim: Mouton de Gruyter, 191-216.

Santos, L. (2014). *Rotinas conversacionais em Português*. Lille (França): Université de Lille. Projeto individual de pesquisa (manuscrito inédito).

Santos, L. (2016). Para uma gramática da enunciação do Português: os atos de fala. In A. do A. Ribeiro (Org.). *Ensino de Português do Brasil para Estrangeiros: Internacionalização, Contextos e Práticas*. Rio de Janeiro: Epublik, 105-116.

Santos, L. (2017a). Respostas Negativas no Português do Brasil. In G.L. De Rosa, K. de Abreu Chulata, F. Degli Atti & F. Morleo (orgs.). *De Volta ao Futuro da Língua Portuguesa. Atas do V SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa*. Lecce (Itália): Universidade de Lecce, 349-367. Disponível em http://siba-ese.unisalento.it/index.php/dvaf/article/view/17790/15149 (10/11/2017)

Santos, L. (2017b). Respostas Negativas Indiretas: Foco no Locutor. Comunicação apresentada ao *VI SIMELP – Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa*. Santarém (Portugal): Instituto Politécnico de Santarém, 24-28 de outubro.

Scollon, R. & Scollon, S. W. (2001). *Intercultural Communication: A Discourse Approach*. Oxford (UK): Blackwell Publishers (2ª ed.).

Searle, J. R. (1969). *Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Searle, J. R. (1976). A Classification of Illocutionary Acts. *Language in Society* 5, 1-23.

Searle, J. R. (1979). *Expression and Meaning: Studies in the Theory of Speech Acts*. New York: Cambridge University Press.

Stalpers, J. (1995). The Expression of Disagreement. In: K. Ehlich, & J. Wagner (Eds.). *The Discourse of Business Negotiation*. New York: Mouton de Gruyter, 275-290.

Tanck, S. (2004). Speech Act Sets of Refusal and Complaint: A Comparison of Native and Non-Native English Speakers' Production. *TESOL Working Papers*, vol. 4, n. 2, 1-22.

Válková, S. (2013). Speech Acts or Speech Act Sets: Apologies and Compliments. *Linguistica Pragensia* 2, 44-57. Disponível em http://cejsh.icm.edu.pl/cejsh/element/bwmeta1.element.desklight-695bced8-4b87-4e55-b106-7baf96a6add6/c/Silvie_Valkova_44-57.pdf (04/09/2017).

O ATO DE FALA DE ALOCUÇÃO NUMA GRAMÁTICA COMUNICATIVA DO PORTUGUÊS

Thomas Johnen

WHZ, Faculdade de Línguas Aplicadas e Comunicação Intercultural, Thomas.Johnen@fh-zwickau.de, Zwickau, Alemanha

Resumo:

Enquanto as gramáticas tradicionais, em última análise, são gramáticas da frase, para uma abordagem comunicativa da gramática convém partir da unidade textual mínima que é o ato de fala (cf. Engel, 1991; Johnen, 2012). Ora, no caso da alocução trata-se de um ato de fala que típicamente não é realizado por meio de frases completas. Além disso, não foi considerado na tipologia de Searle (1979) que serve até hoje como base para muitas tipologias de atos de fala também na área da linguística. Por isso não é de admirar que a alocução até hoje tenha recebido pouca atenção, apesar do fato que foi já considerada em tipologias linguísticas de atos de fala dos anos 70 (cf. p.ex. Wunderlich, 1976).

O objetivo desta contribuição é discutir o caso da alocução numa gramática comunicativa do Português. Advogar-se-á que deve ser considerada como um dos atos de fala centrais devido às suas suas características e funções principais na interação.

Palavras-chave

gramática comunicativa; atos de fala; atos de fala delimitadores de contato; ato de fala de alocução; Português Língua Estrangeira

1. Introdução – Os atos de fala como unidade comunicativa mínima do texto

Como argumentamos em nossa contribuição ao SIMELP de Macau, em 2011 (cf. Johnen, 2012), uma gramática comunicativa não parte das categorias tradicionais da gramática, mas das funções comunicativas para relacioná-las, num segundo passo, com as primeiras. Portanto, nessa abordagem, não é possível considerar a oração como unidade superior, mas o texto ou o discurso. Argumentamos, seguindo Engel (1991, p. 33), que a unidade mínima no nível textual não é a oração, sendo esta uma categoria sintática e não comunicativa, mas o ato de fala: um ato social e comunicativo. É interessante notar que Hengeveld (2004, p. 5) e Hengeveld & Mackenzie (2008, p. 1) chegam, no âmbito da Gramática Discursiva Funcional, a uma conclusão análoga, definindo o ato discursivo como "a menor unidade identificável do comportamento comunicativo".[371] Sendo o ato de fala a unidade mínima no nível textual, importa, então, para uma gramática comunicativa, descrever os atos de fala mais importantes. Nesta contribuição, discutiremos o caso de um ato de fala, a **alocução**, que, em trabalhos anteriores (Johnen, 2006; 2008; 2011 e 2014) já apresentamos como tal, sem poder, no contexto daqueles estudos, aprofundar as razões que nos levaram a considerá-la como um ato de fala. No entanto, isso faz-se necessário uma vez que não há unanimidade com relação a esta questão. Discutiremos, portanto, seu estatuto e seu lugar numa gramática comunicativa do português, bem como algumas de suas especificidades, sem poder, porém, no âmbito desta contribuição, fornecer uma abordagem abrangente e completa desse ato de fala.

[371] Nossa tradução. No original "the smallest identifiable unit of communicative behavior" (Hengeveld & Mackenzie, 2008: p. 1). O *termo discourse act* ("ato discursivo") substitui o termo *speech act* ("ato de fala") em versões anteriores (cf. Hengeveld, 2004: 7).

2. A alocução: um ato de fala?

Antes de entrar na discussão sobre se a alocução pode ser considerada como um ato de fala ou não, cabe considerar alguns casos típicos do fenômeno (em negrito: grifos nossos). Os exemplos (1) e (2) são de um *corpus* de conversações de venda em uma agência de viagem em Florianópolis; os exemplos (3) a (5), de debates políticos em Portugal e no Brasil:

(1) Vendedor: **A senhora**?

Cliente: Pra Blumenau [...] (Luna, 1990: 159)

(2) Vendedor: **Você** o que era?

Cliente: eu queria uma passagem pra Balneário Camboriú [...] (Luna, 1990: 159)

(3) Mário Soares: [dá-me licença qu' eu explique (.)]

Freitas do Amaral: [**ó se'or doutor (.)ó s' doutor**] (Trigo, 1989: 184)

(4) Freitas do Amaral: [desculpa (.) **s' o'otor** (Trigo, 1989: 183)

(5) Lula: [...] (.) nesse caso **meu caro** (.) como a Polícia Federal é muito competente e ela vai investigar (Debate BR 2006).

Em (1), o enunciado do vendedor consiste em uma combinação de uma alocução por meio da forma nominal de tratamento (doravante, FNT[372]), *a senhora*, e uma pergunta a esta sobreposta, através da entoação. O enunciado não tem verbo nem sujeito. Não podemos considerá-lo apenas como uma pergunta, pois *a senhora* não é simplesmente o conteúdo proposicional da pergunta: o vendedor dirige-se à cliente através desta FNT e indica, ao mesmo tempo, por meio da entoação interrogativa sobreposta, que está prestes a atendê-la, querendo saber o que ela deseja. Trata-se, pois, de um enunciado curto sem verbo, mas pragmaticamente muito complexo.

Em (2), no turno do vendedor ("Você o que era?"), vemos que, do ponto de vista sintático, *você* não faz parte da pergunta *o que era?*, mas também não faz parte do ato

[372] Para uma discussão geral das FNT, ver Kerbrat-Orecchioni (2010). Para uma discussão do caso específico das FNT em português, ver Johnen (2014 e no prelo).

de fala *pergunta*. Em (4), estamos diante de um caso análogo: *s'o'otor*, não faz parte do ato de fala *desculpa*, nem é sintaticamente integrado a esse ato.

Em (3), o enunciado de Freitas do Amaral é constituído apenas por uma FNT (nas variações *s'eor doutor* e *s'doutor*), articulada duas vezes e precedida da partícula *ó*.

Em (5), *meu caro* também não é um constituinte sintático do enunciado; antes, é um enunciado independente, inserido em outro enunciado.

De nosso ponto de vista, (1)-(5) são exemplos claros para poder considerar a alocução como um ato de fala de *per se*: quem negar que se trata de um ato de fala, deverá apresentar uma explicação alternativa. Análises como *extra-clausal constituents* (Dik, 1989, p. 45) podem ser justificadas no âmbito da abordagem gramatical em questão, mas não podem dar conta da função pragmática, nem do papel textual que desempenham.

Mesmo antes da teoria de atos de fala, o caráter específico da alocução já foi visto, por exemplo, na Antiguidade, pelos estoicos, que consideravam o vocativo como um caso nominal diferente dos outros, por constituir um enunciado próprio (cf. Ildefonse, 1997, pp. 180-187). É possível identificar continuações dessa linha de pensamento na gramaticografia do português: por exemplo, em Bechara (1999, pp. 460-461), que considera o vocativo como uma unidade comunicativa própria, dizendo: "pelo desligamento da estrutura argumental da oração, constitui, por si só, a rigor, uma frase exclamativa à parte ou um fragmento de oração".[373] Bechara, porém, não ultrapassa a visão sintática da gramática e não considera a alocução como um ato de fala. Consideremos, então, propostas de tipologias de atos de fala que veem a alocução como um ato de fala.

3. Alocução nas tipologias de atos de fala

[373] Para uma análise mais abrangente do vocativo na gramaticografia do português, ver Augustini (2005, pp. 71-76), Moreira (2008: 16-24) e Penhavel & Guerra (2013, pp. 119-121).

Nas tipologias de atos de fala elaboradas por filósofos como Searle (1979) e Habermas (1981), a alocução não é considerada. Por conseguinte, as poucas gramáticas do português que apresentam tipologias de atos de fala, como as de Mateus *et al*. ([2]1989, pp. 125-126), Vilela (1999, pp. 461-462) e Faria (2003, pp. 73-80) e que se inspiram em Searle (*op. cit.*), também não consideram, em suas tipologias, a alocução como um ato de fala. Outras tipologias elaboradas por linguistas, no entanto, consideraram a alocução como tal. Vejam-se, por exemplo, as tipologias elaboradas por Wunderlich (1976, pp. 77-99) e Engel (1991, pp. 36).[374] Outros autores também chegaram a considerar a alocução como um ato de fala, mesmo sem elaborar tipologias de tais atos, como, por exemplo, Tomiczek (1983), Suzuki (1995), Carvalho (2000) e Charaudeau (2002). Hengeveld (2004, pp. 10-11) considera a alocução como um ato discursivo interpessoal – um avanço em comparação com a posição de Dik (1989), acima citada. Numa publicação posterior, Hengeveld & Mackkenzie (2008, p. 78) mudam a terminologia para *ato discursivo interativo* – uma análise que teve uma recepção na pesquisa brasileira por Fontes & Pezatti (2011), Penhavel (2012) e Penhavel & Guerra (2013).

Para Wunderlich (1976, p. 77), a alocução é um tipo ilocutivo à parte, chamado de *vocativo*, ao lado de atos diretivos (como pedidos e instruções), comissivos (como promessas, anúncios, ameaças), erotéticos (perguntas), representativos (como afirmações e explicações), satisfativos (como desculpas e agradecimentos), retrativos (como a correção ou a revogação de uma promessa) e declarativos (como nomeações e definições), aos quais acrescenta os atos estruturadores de discurso (cf. Wunderlich, 1976, pp. 330-353).

Engel (1991: 36) insere o ato de alocução de maneira mais sistemática no conjunto dos atos de fala descritos em sua gramática do alemão. A primeira grande distinção é a que faz entre atos de fala *orientados para o locutor* (*i.e.*, atos como a expressão de surpresa) – para os quais um alocutário não é constitutivo – e atos *orientados para o alocutário* (*i.e.*, atos para quais um alocutário é constitutivo). Os atos orientados para um alocutário são subdivididos em *atos informativos*, *atos de contrabalançamento* e *atos*

[374] Para uma tradução em português dessa tipologia, ver Johnen (2012, p. 43).

comprometedores. Estes últimos são subdivididos em *atos que comprometem o locutor* (como a promessa), *atos que comprometem o alocutário* (como o pedido), *atos que comprometem pessoas não determinadas* (como o anúncio) e, por fim, *atos que comprometem tanto o locutor como o alocutário* (como a oferta). Uma subclasse destes últimos são os *atos de fala delimitadores de contato*, como a saudação, a apresentação, o endereço, o remetente e a alocução. Resumindo, o autor considera a alocução como um ato de fala orientado para um alocutário e que compromete tanto o locutor como o alocutário, sendo ainda um dos atos delimitadores de contato. Com isso, Engel (*op. cit.*) descreve bem o papel constitutivo que a alocução possui para a interação e que é ressaltado em trabalhos mais recentes sobre o vocativo em português.[375]

4. A alocução como ato de fala e seu valor ilocutivo

A localização da alocução nas tipologias de ato de fala já relevou algumas características importantes. Mas como definir esse ato de fala? Segundo a proposta de Engel (1991, p. 62); a alocução consiste no ato de enunciar o nome e/ou o título do alocutário para intensificar o contato. Wunderlich (1976, p. 99) vê como valor ilocutivo central o desejo de atrair a atenção do alocutário ou de provocar um ato reativo. Tomiczek (1983, p. 244) considera essencial o estabelecimento de uma relação interpessoal. Charaudeau (1992, p. 579), que descreve o caso específico da interpelação,[376] ressalta, como Engel (*op. cit.*), que o ato de fala compromete tanto o locutor quanto o alocutário. Charaudeau (*op. cit.*, p. 648) fala até de uma relação de "força" que o locutor pode estabelecer sobre o alocutário por meio da alocução,[377] apresentando, contudo, uma definição básica divergente da de Engel (1991). Assim,

[375] Veja-se, por exemplo, Dias & Zattar (2017:, p.1143) que consideram que, no vocativo, "trata-se da atualização da memória de constituição do outro no enunciado". Veja-se também Penhavel & Guerra (2013, p. 125) veem o vocativo como representante "da função geral 'basicamente orientador [da interação]'".

[376] A *interpelação* é um ato de alocução inicial para estabelecer o contato.

[377] "Il se produit une mainmise du locuteur sur l'interlocuteur, laquelle établit entre les deux un rapport de force" (Charaudeau, *op. cit.*, p. 648).

Charaudeau (*op. cit.*, p. 579) considera ser constitutivo, para o ato de alocução, que o locutor se atribua o estatuto de alguém que é autorizado a realizar tal ato e a atribuir ao alocutário uma identidade. É constitutivo, além disso, que o locutor identifique o alocutário dentro de um grupo e espere uma reação de sua parte. A reação esperada, no caso da interpelação descrita por Charaudeau (*id.*, *ibid.*), é sinalizar ao locutor sua presença ou reagir ao apelo. Assim, chegamos à questão dos atos reativos ao ato de alocução.

5. Atos reativos ao ato de alocução

Kerbrat-Orecchioni (2001, p. 58, grifos nossos) ressalta que o valor ilocucional de um ato de fala já leva, em si, um potencial de atos reativos:

> Les actes de langage se définissent par leur **valeur illocutoire, laquelle est en elle-même porteuse de certaines virtualités d'enchaînement**. Mais ces enchaînements ne sont pas décrits en tant que tels dans la théorie classique des *speech acts*, dont la perspective est plutôt atomiste.

Por sua parte, Carvalho (2000, p. 12) apresenta reflexões sobre atos reativos potenciais, ressaltando que não é possível reagir a uma alocução com um ato afirmativo, mas que uma reação adequada seria um ato de ratificação, que demostra a aceitação do papel de interlocutor; é o caso, por exemplo de

(6) Diz.

Também é possível questionar a intenção subjacente ao ato de alocução:

(7) O que é?

Estes dois últimos casos parecem levar em conta uma alocução iniciadora de contato. Entre os exemplos citados no início deste trabalho, no entanto, somente (1) e (2) representam esta função. A questão que se põe é, portanto, a de saber se um ato reativo também é possível em casos em que a comunicação entre os interlocutores já está estabelecida e o ato de alocução é inserido em um enunciado ou acrescentado depois de um outro ato de fala como a desculpa, em (4).

Parece-nos que um ato reativo é sempre possível. Pode ocorrer através de um sinal de ratificação do ouvinte, uma pergunta, um ato reativo não-verbal ou ainda um ato mental. O ato reativo "mental" parece ser a reação mínima, que se produz no processo de compreensão do ato de alocução. O alocutário, no papel de ouvinte, precisa reconstruir a atribuição de identidade e a identificação dentro de um grupo de interlocutores possíveis feitos pelo locutor. O ato reativo mental mínimo é, então, a aceitação ou refutação dessa atribuição de identidade e identificação. Note-se que, com exceção do ato mental, o locutor inicial pode reagir a esses atos reativos (e também a um ato reativo não-verbal ou à ausência de um ato reativo).

6. Algumas particularidades do ato de alocução

Quando comparamos o ato de alocução com outros atos de fala, chama a atenção o fato de que o ato é realizado sem verbo; portanto, não há nenhum verbo performativo por meio do qual seria possível realizar um ato de alocução performativo explícito. Porém, em português existe um marcador explícito da alocução, a partícula vocativa (facultatva) ***ó*** (cf., entre outros, Bechara, 1999, p. 460 e Carvalho, 2013, p. 53), que também pode ser utilizada sozinha.

(8) MS: [dá-me licença qu' eu explique (.)]
FA: [**ó** se'or doutor (.)**ó** s' doutor] (Trigo, 1989: 184, grifos nossos)

(9) Lula: (**josé paulo**) . obrigado pela pergunta mas antes eu queria: voltar a questão do aero-lula [...] **ó ó ó** é uma pena **ó ó ó josé paulo** agora voltando pra pergunta e vou dizer para vocês uma coisa (Debate BR 2006, grifos nossos)

Em (8), reforça-se, dessa maneira, o ato de alocução – que serve para conquistar o turno de fala. Em (9), Lula volta, depois de um desvio temático, à pergunta feita pelo jornalista José Paulo e inicia essa parte com uma alocução que consiste, primeiro, apenas na partícula vocativa *ó* (repetida três vezes); depois, o nome do jornalista é acrescentado e o alocutário desambiguizado.

7. Para uma tipologia do ato de alocução

Como anunciamos, não podemos, neste artigo, apresentar uma descrição abrangente do ato de fala de alocução. Assim, a tipologia a seguir não pretende ser completa, mas ilustrativa. Começamos com a apresentação das abordagens de alguns autores para, depois, chegar a uma primeira proposta de uma tipologia provisória.

Abalada, Cabarrão & Cardoso (2011, p. 6) distinguem, em seu estudo sobre a entoação do vocativo em português, dois tipos: o assim chamado *Vocative chant* (saudação) e o *Low vocative chant* (interpelação insistente). O fato de as características entoacionais dos dois tipos serem diferentes aponta para a necessidade de distinguir diferentes tipos de alocução. Fontes & Pezatti (2011, p. 162) também distinguem dois tipos; contudo, o critério não é a entoação, mas a posição no segmento discursivo e a função. Os autores distinguem entre *vocativo interpelativo* e *vocativo designativo*. O primeiro ocorre no início do segmento discursivo, apresentando a função de interpelar o destinatário, enquanto o segundo ocorre nas três posições (inicial, mediana e final) e "assinala a contínua orientação em direção ao Destinatário, caracterizando-o" (*id. Ibid.*).

Charaudeau (1992, pp. 579-580) apresenta uma tipologia de acordo com o tipo de identificação do alocutário realizada pela alocução. O autor distingue cinco tipos principais, alguns dos quais comportam subtipos (acrescentamos a seguir exemplos para cada subtipo em português, em analogia com os exemplos do francês apresentados por Charaudeau).

I) Identificação da relação segundo o conhecimento prévio ou não

Ia) Identificação não-determinada: *Psiu!, Pessoal!, Ó gente!*

Ib) Identificação genérica: *Moça!, Senhor!*

Ic) Identificação de parentesco: *Mãe! Pai!, Filha!*

Id) Identificação como indivíduo (pelo nome): *Janaína!, Evaldo!*

II) Identificação da relação social (por exemplo, profissional): *Motorista!*

III) Identificação por marcadores de hierarquia: *Presidente!, Excelência!, Companheiros!*

IV) Identificação apreciativa de uma relação afetiva: *Querida!*

V) Identificação negativa (por exemplo, injúria): *Vagabundo!, Marginal!*

As propostas de Abalada, Cabarrão & Cardoso (2011) e de Fontes & Pazatti (2011) de um lado, e de Charaudeau (1992), de outro, tentam sistematizar fenômenos diferentes. Enquanto os primeiros se ocupam com diferenças gramaticais (entoação, posição e função comunicativa), este último está preocupado com uma tipologia das identificações atribuíveis pelo ato de alocução: esta tipologia aplica-se também para os diferentes tipos propostos por Abalada, Cabarrão & Cardoso (2011) e por Fontes & Pezatti (2011). Considerando essas propostas e os casos levantados em nosso *corpus*, chegamos à conclusão de que cabe conceber como primeira distinção funcional e estrutural a *alocução iniciadora de contato* (como em (1)), de um lado e a alocução como *ato de fala apoiador*, de outro (como em (2), (4) e (5)). No caso do ato apoiado pela alocução, pode tratar-se de outro ato de fala, ou, como em (10), de um ato não-verbal (quando o vendedor da agência de viagens deseja mostrar o bilhete à cliente):

(10) Ó Eliane [mostrando o bilhete] (Luna, 1990: 161)

Enquanto o primeiro tipo somente pode ocorrer em posição inicial, o segundo pode ocorrer em posição inicial – como em (2) –, mediana – como em (5) –, ou em final de turno, como em (4).

Além das formas explícitas de realização do ato de fala de alocução, há formas indiretas. Podemos considerar como tais fórmulas para estabelecer o contato que, pelo sentido literal, teriam o valor ilocutivo de pedido (como *por favor*, em PB e *se faz favor*, em PE), de desculpa (como *perdão*) ou de saudação (como *olá, oi*).

8. As funções

Como funções do ato de alocução podemos constatar os seguintes casos em nosso *corpus*:

- *Estabelecimento de contato*, como em (1)
- *Entrega de turno*:

(11) Moderador:mas quais são os indícios **senhor professor** –

Freitas do Amaral: a : bom os indícios são em primeiro lugar [...] (Trigo, 1989, p. 144, grifos nossos).

- *Solicitação de turno*, como em (3)
- *Intensificação da atenção*:

(12) Cliente: sai que horas de São Paulo?

Vendedor: 16 e 30

Cliente: ah./ 16 e 30

Vendedor: faz uma escala só./ no Rio. ... **Ó Eliane** [**mostrando o bilhete**](Luna, 1990: 161, grifos nossos)

Neste último exemplo, o vendedor realiza o ato de alocução antes de mostrar o bilhete para que a cliente possa verificar se os dados são corretos. O ato de alocução apoiador do ato não-verbal tem claramente a função de indicar à cliente que foque sua atenção no ato apoiado.

- *Segmentação da informação*:

(13) Lula: o governador alckmin faz sempre questão de não ouvir . as coisas como elas são ou não ler como elas são . eu vou ***lhe*** dizer uma coisa **governador** . não só fazemos opção para gastar como gastamos bem . eu vou lhe dizer alguns números no (pronaf) para ajudar a agricultura familiar . nós saímos de dois bilhões e quatro centos milhões para dez bilhões de reais . o plano safra deste ano foi de sessenta bilhões de reais . nós saímos de sete bilhões gastos com políticas sociais para vinte três bilhões de reais **governador** . o programa pc comp/computador ou do pc conectado está vendendo o computador a cinqüenta e nove reais por mês porque nunca se criou tanto crédito neste país **governador** . a verdade nua e crua é que este país deu um salto de qualidade excepcional . nóis sabemos fazer opção . quando nóis . queremos transformar o biodiesel numa (...) energética brasileira . nós sabemos fazer opção quando recuperamos a indústria canavieira deste país com o acordo para construir o carro fléxil . o nosso governo gasta **governador** naquilo que nós entendemos que vai melhorar a vida das pessoas . pergunta (...) estes institutos de pesquisa se já houve em algum momento da história a quantidade de crédito que tem hoje neste país . pergunte quantos bilhões estão no mercado por conta do crédito consignado que nós criamos e facilitamos a vida das pessoas . pergunte que foi a aprovação do estatuto do idoso que durante doze anos vocês não aprovaram e que nós aprovamos em apenas dois anos e meio de governo . este governo tem uma qualidade **governador .** que ***vocês*** não tem . porque a de vocês é privatizar privatizar e privatizar . a nossa é investir no social no social e no social . e a economia brasileira nunca cresceu tanto como agora obviamente eu quero que cresça mais (Debate BR 2006, grifos nossos).

Neste trecho do debate televisivo entre Lula e Alckmin,[378] o ato repetido de alocução realizado por meio da FNT *governador* tem como efeito, entre outros, a segmentação da informação. Nisso há certa convergência funcional com marcadores discursivos que Penhavel (2012, pp. 59-62) também já constatou em outros contextos.

- *Reforço do ato de fala principal*:

[378] Analisamos esse exemplo um pouco mais detalhadamente no seu contexto original em Johnen (2011: 160-161).

(14) Alckmin: [...] quanto foi gasto **. candidato Lula .** no sistema único de segurança pública (.) na inclusão digital ? (Debate BR 2006, grifos nossos).

Em (14), o ato de alocução está inserido em uma pergunta dirigida a Lula. Pelo contexto, a pergunta não é somente um ato de pedido de informação, mas uma acusação implícita de que o presidente teria gasto muito dinheiro público em vão. Assim, o ato de alocução inserido imediatamente depois do particípio *gasto* reforça essa macro ilocução de acusação, atribuindo a responsabilidade pelos gastos ao alocutário nomeado no ato de alocução.

9. Perspectivas

Este breve panorama mostra que a alocução é um ato de fala central para uma gramática comunicativa. Contudo, são necessárias mais pesquisas sobre a alocução em diferentes tipos de discurso: somente assim poderão também ser analisadas as funções sociais em diferentes contextos. Seria também interessante analisar, ao mesmo tempo, se há diferentes padrões entoacionais. A sistematização das inter-relações entre a tipologia proposta por nós e a tipologia proposta por Charaudeau (1992) também seria desejável, bem como um estudo mais sistemático das formas de realização indireta.

Referências bibliográficas

Abalada, S., Cabarrão, V. & Cardoso, A. (2011). O vocativo em português europeu: estudo de parâmetros prosódicos em vocativos com diferentes distribuições. In A. Costa, P. Barbosa & I. Falé (eds.). *Textos seleccionados do XXVI Encontro da Associação Portuguesa de Linguística: Edição em CD-Rom*, 1-16. Lisboa: APL. Disponível online:

http://www.clul.ulisboa.pt/files/silvana_abalada/Abalada_Cabarro__Cardoso_2011.pdf (08/11/2017).

Augustini, C. L. H. (2005). As categorias enunciativas nas gramáticas brasileiras: a relativa explicativa e o vocativo; essencial ou acessório? Nas malhas do sentido de enunciado completo. *Revista do ANPOLL*, 19, 57-78. Disponível online: https://anpoll.emnuvens.com.br/revista/article/download/457/466 (08/11/2017).

Bechara, E. (1999). *Moderna gramática portuguesa* (37ª ed.). Rio de Janeiro: Lucerna.

Carvalho, A. S. A. (2000). *O vocativo em português: uma abordagem.* Dissertação de Mestrado. Macau: Universidade de Macau.

Carvalho, A. S. A. (2013). An overview of vocatives in European Portuguese. *Linguística Atlantica* 32, 50-56. Disponível online: https://journals.lib.unb.ca/index.php/la/article/download/22524/26180 (08/11/2017).

Charaudeau, P. (1992). *Grammaire du sens et de l'expression.* Paris: Hachette.

Dias, L. F. & Zattar, N. (2017). O funcionamento do vocativo: uma abordagem da enunciação. *Dominios de Lingu@gem, 11*(4), 1136-1151. Disponível online: http://www.seer.ufu.br/index.php/dominiosdelinguagem/article/download/38371/21170 (08/11/2017).

Dik, S. (1989). *The theory of functional grammar. Part I: The structure of the clause.* Dordrecht: Foris.

Engel, U. (1991). *Deutsche Grammatik.* (2ª ed.). Heidelberg: Groos.

Faria, I. H. (2003). O uso da língua, interacção verbal e texto. In M. H. M. Mateus, *et al*. (eds.): *Gramática da Língua Portuguesa* (6ª ed.), 55-84). Lisboa: Caminho.

Fontes, M. G. & Pezatti, E. G. (2011): Atos discursivos nas variedades do português falado. *Estudos Linguísticos*, 40 (1), 153-167.

Habermas, J. (1997). *Theorie des kommunikativen Handelns, vol. 1: Handlungsrationalität und gesellschaftliche Rationalisiserung* (2ª ed.). Frankfurt-am-Main: Suhrkamp.

Hengeveld, K. (2004). The Architecture of a Functional Discourse Grammar. In J. L. Mackenzie & A. Gómez-González (eds.): *A new Architecture for Functional Grammar.* Berlin; New York: Mouton de Gruyter (Functional Grammar Series; 24), 1-22.

Hengeveld, K. & Mackenzie, J. L. (2008). *Functional Discourse Grammar: a typologically-based theory of language structure*. Oxford: Oxford University Press (Oxford Linguistics).

Ildefonse, F. (1997). *La naissance de la grammaire dans l'antiquité grecque*. Paris: Vrin (Histoire des doctrines de l'antiquité classique; 20).

Johnen, T. (2006). Zur Anrede im Deutschen und Portugiesischen. In J. Schmidt-Radefeldt (ed.), *Portugiesisch kontrastiv und Anglizismen weltweit*, 73-108. Frankfurt-am-Main: Lang (Rostocker Romanistische Arbeiten, 10).

Johnen, T. (2008). 'Candidato Lula' – 'Ó Doutor Mário Soares': Actes et termes d'adresse en deux débats télévisés au Brésil et au Portugal. In: M. H. A. Carreira (ed.), *'Mignonne, allons voir si la rose…': Termes d'adresse et modalités énonciatives dans les langues romanes*, 233-251. Saint Denis: Université Paris 8 Vincennes Saint-Denis (Travaux et Documents, 40).

Johnen, T. (2011). As formas de tratamento no debate do segundo turno das eleições presidenciais brasileiras de 2006 entre Alckmin e Lula: escolhas estratégicas? In G. Held & U. Helfrich (eds.). *Cortesia – Politesse – Cortesía: La cortesia verbale nella prospettiva romanistica. La politesse verbale dans une perspective romaniste. La cortesía verbal desde la perspectiva romanística. Aspetti teorici e applicazioni/ Aspects théoriques et applications/ Aspectos teóricos y aplicaciones*, 141-168. Frankfurt-am-Main: Lang (Cross-Cultural Communication, 21).

Johnen, T. (2012). Os atos de fala numa gramática comunicativa do português. In: R. T. Silva, Q. Yan, M.A. Espadinha & A.V. Leal (eds.): *Anais do III SIMELP: A formação de Novas Gerações de Falantes de Português no Mundo, simpósio 14: Gramática comunicativa da língua portuguesa* [CD-ROM], 37-50. Macau: Universidade de Macau.

Johnen, T. (2014). Les FNA en français et en portugais: considérations théoriques et analyses fonctionnelles dans des débats médiatiques électoraux au Brésil, au Portugal et en France. In C. Kerbrat-Orecchioni (ed.), *S'adresser à autrui. Les formes nominales d'adresse en français*, 374-416. Chambéry: Université de Savoie.

Johnen, T. (no prelo). *Nominale Anredeformen in Fernsehwahlduellen: ein multilingualer Vergleich*. Zwickau: Westsächsische Hochschule Zwickau.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2001). *Les actes de langage dans le discourse: théorie et fonctionnement*. Paris: Nathan.

Kerbrat-Oreccioni, C. (2010). Introduction. In C. Kerbrat-Orecchioni (ed.). *S'adresser à autrui. Les formes nominales d'adresse en français*, 7-30. Chambéry: Université de Savoie.

Mateus, M.H., Brito, A. M., I. Duarte & I. H. Faria (1989). *Gramática da Língua Portuguesa* (2ª ed.). Lisboa: Caminho.

Moreira, J. C. (2008). *O vocativo no portugues brasileiro nos séculos XIX e XX: um estudo de mudança lingüística*. Dissertação de Mestrado. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais.

Penhavel, E. (2012). Vocativos e marcadores discursivos na gramática textual-interativa. *Linha d'Água*, 25 (2), 51-66.

Penhavel, E. & Guerra, A. R. (2013). Vocativos e o traço "basicamente orientador da interação" na gramática textual-interativa. *Confluência*, 44-45, 107-129, disponível online: http://hdl.handle.net/11449/122371 (11/11/2017).

Suzuki, T. (1995). *As expressões de tratamento da língua japonesa*. São Paulo: Edusp.

Tomiczek, E. (1983). *System adresatywny współczesnego jêzyka polskiego i niemieckiego: socjolingwistyczne studium konfrontatywne.* Wrocław: Wydawnictwo Univwersytetu Wrocławskiego.

Searle, J. (1979). *Expression and meaning: studies in the theory of speech acts*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vilela, M. (1999). *Gramática da Língua Portuguesa* (2ª ed.). Coimbra: Almedina.

Vilela, M. & Koch, I. V. (2001). *Gramática da Língua Portuguesa: gramática da palavra, gramática da frase, gramática do texto/discurso.* Coimbra: Almedina.

Wunderlich, D. (1976): *Studien zur Sprechakttheorie*. Frankfurt-am-Main: Suhrkamp (Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft; 172).

Corpus

Debate BR 2006: *Primeiro debate do segundo turno das eleições presidenciais de 2006 entre Lula e Alckmin transmitido pelo Band News* [inédito]. Nossa transcrição dos vídeos disponíveis em: http://video.google.com/videoplay?docid=-5082552368496408571 (02/12/2007) e em http://video.google.com/videoplay?docid=4478884994342003381 (02/12/2007).

Luna, J. M. F. de (1990). *Brazilian-Portuguese and British-English Service Encounters: a Contrastive Genre Analysis*. Dissertação de Mestrado. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina.

Trigo, H. M. V. P. (1989). Debate televisivo: Dr. M. Soares/ Prof. F. do Amaral (2ª volta). In H. M. V. P. Trigo: *MAS e outros marcadores argumentativos. Contribuição para o estudo da argumentação no português actual*, 141-228.

Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade de Lisboa

SIMPÓSIO

56

CONSTRUÇÕES DE CAUSA, RAZÃO, EXPLICAÇÃO E MOTIVAÇÃO NA LUSOFONIA: UMA ABORDAGEM DISCURSIVO-FUNCIONAL

Carolina Cau Spósito Ribeiro de Abreu
UNESP, Departamento de Estudos Linguísticos e Literários. carolinacausposito@gmail.com. São José do Rio Preto, Brasil

Resumo:

Propõe-se investigar os diferentes tipos de relações causais, tendo como suporte a Gramática Discursivo- Funcional (GDF). O objetivo principal é verificar como as diferentes relações causais são expressas na gramática do português, ou seja, como são codificadas nos níveis Morfossintático e/ou Fonológico; o objetivo secundário é verificar o grau de integração da relação causal com a oração principal (HOPPER & e TRAUGOTT, 1993). O corpus utilizado foi o Português Oral, que consiste em ocorrências reais de uso da língua em oito variedades do português. As ocorrências são analisadas considerando-se critérios que contemplam os quatro níveis propostos pela GDF. Resultados mostram que as relações causais se distinguem de acordo com as camadas propostas pelo modelo teórico: Causa constitui um estado-de-coisas que modifica outro estado-de-coisas; Razão constitui um conteúdo proposicional que modifica um estado-de-coisas; e Explicação em um estado-de-coisas que modifica um conteúdo proposicional, todos no Nível Representacional; já na Motivação, do Nível Interpessoal, constitui um Ato Discursivo que restringe outro Ato Discursivo. Consequentemente, no Nível Morfossintático, Causa e Razão exemplificam casos de Subordinação; Explicação, de Cossubordinação e Motivação, de Coordenação. As distinções semânticas, no entanto, não são codificadas na gramática do português, havendo assim neutralização formal entre Causa, Razão e Explicação, por um lado, que se distinguem, por outro, de Motivação, claramente marcada no Nível Fonológico. Além disso, numa escala de integração, Motivação coloca-se no polo negativo e Causa, a mais integrada à principal, no polo positivo, ficando Explicação e Razão intermediárias, com Razão mais próxima à Causa.

Palavras-chave

Funcionalismo; Gramática Discursivo-Funcional; Relação Causal

Introdução

Considerando a complexidade que envolve a relação causal e a carência de um estudo mais abrangente das variedades portuguesas, este estudo propõe a investigação dos diferentes tipos de relações causais na lusofonia, tendo como hipótese a de que as diferenças entre os subtipos da relação causal estão relacionadas aos níveis e camadas propostos pela Gramática Discursivo-Funcional (doravante GDF), de Hengeveld e Mackenzie (2008). Além disso, como hipótese secundária, consideramos que cada tipo deve ser de alguma forma codificado diferentemente, seja morfossintática seja fonologicamente.

O objetivo principal é, pois, verificar como as diferentes relações causais são expressas na gramática do português, ou seja, como são codificadas nos níveis Morfossintático e/ou Fonológico. Pretende-se ainda verificar o grau de integração da relação causal com relação à oração principal, com base na escala linear de combinação oracional proposto por Hopper e Traugott (1993). Para tanto, utilizaremos como material de trabalho o *corpus* denominado *Português Oral*, desenvolvido no âmbito do Projeto Português Falado: Variedades Geográficas e Sociais, que consiste em ocorrências reais de uso da língua necessárias para um estudo de cunho funcionalista.

Um estudo como o que aqui se propõe só pode ser efetuado tendo como suporte uma teoria funcional, ou seja, um modelo que considere a língua como um instrumento de interação social, cuja forma se adapta às intenções comunicativas do falante. Isso, como se verá adiante, é perfeitamente adequado à teoria da GDF, aqui tomada como modelo.

1. Subtipos pragmáticos e semânticos de relação causal

1.1 A Motivação

Observemos a ocorrência (1):

(1) Não repare não, porque a jabá foi feita avexada. (Bra80:Bichinho)

Esse tipo de relação causal tem sido denominado de Causa Ilocucionária por autores como Pérez Quintero (2002), Paiva (1995) e Neves (2000); Dik (1997a) prefere denominá-la Explicação; e a tradição gramatical, coordenada explicativa.

Não há dúvida de que essa ocorrência é composta de dois Atos Discursivos: a primeira oração [*não repare não*] constitui um Ato Discursivo com ilocução Imperativa, e a segunda, [*porque a jabá foi feita avexada*] é outro Ato, com ilocução Declarativa, que fornece uma justificativa para a enunciação do Ato Imperativo; como claramente mostra a paráfrase em (1a), em que a ilocução Imperativa é representada pelo operador lexical *pedir*.

(1a) **peço que** não repare não *porque a jabá foi feita avexada*.

Há de fato dois Atos Discursivos distintos, cada um com sua própria força ilocucionária e com seu próprio contorno entonacional, relacionados por meio da causalidade. Há uma relação de dependência, uma vez que a enunciação de um Ato justifica a enunciação de outro. Em outras palavras, o Ato Nuclear [*não repare não*] primeiramente expresso é justificado pelo Ato que o segue, o Subsidiário. É, portanto, uma relação que ocorre no Nível Interpessoal, pois diz respeito a propriedades de interações que fluem das estratégias de natureza proposital. Uma dessas estratégias refere-se à retórica, que está fundamentalmente relacionada aos modos pelos quais os componentes de um discurso são ordenados para a realização da estratégia comunicativa do Falante. O Ato Subsidiário representado pela causal [*porque a jabá foi feita avexada*] reflete a estruturação global do discurso, exercendo, portanto, uma função retórica, denominada Motivação, que se aplica a um Ato Discursivo que fornece a motivação do Falante para enunciar a Ilocução contida no Ato Nuclear (Hengeveld; Mackenzie, 2008).

Uma propriedade marcante desse subtipo é que o Ato Subsidiário constitui sempre uma asserção, o que não ocorre com o Ato Nuclear, que, no entanto, pode apresentar outros tipos de ilocução. As ocorrências (2) e (3) exemplificam casos em que o que está sendo justificado é a asserção contida no Ato Declarativo Nuclear, como claramente mostram (2a) e (3a).

(2) Alguém tem que saber o que é que está havendo, não é, *porque o barulho não é normal* (Bra80:Fazenda).
(2a) Alguém tem que saber o que é que está havendo, não é, [**e eu digo isso**] *porque o barulho não é normal.*
(3) F: E não existe essa ditadura do proletariado.
E: hum, hum.

F: *porque a coisa ao longo do tempo foi transformando*, aquele transformacionismo que a gente sabe que acontece em toda sociedade ao longo do tempo (Bra87:EconomiaSociedade).

(3a) F: E **na verdade** não existe essa ditadura do proletariado.
E: hum, hum.
F: *porque a coisa ao longo do tempo foi transformando*.

Considerando que toda camada dispõe de seu próprio conjunto de operadores e modificadores, no subtipo Motivação de relação causal, os Atos Discursivos envolvidos só podem ser restringidos por modificadores que atuam nessa camada, como por exemplo *caramba*, que restringe o Ato ao expressar raiva, irritação, enfatizando-o (Hengeveld; Mackenzie, 2008). É o que se observa em (1b) e (1c).

(1b) Não repare não, ***caramba*** *que a jabá foi feita avexada*.
(1c) Não repare não, *que a jabá foi feita avexada* ***caramba*** .

1.2 A Explicação

Observemos agora a ocorrência (4).

(4) morar na cidade é bom *porque temos acesso a muitas mais coisas* (PT96:MeioPequeno).

O que (4) expressa é que a avaliação contida na oração principal [*morar na cidade é bom*] é justificada pela oração subordinada. Em (5), por seu turno, a avaliação do falante de que o evento relatado foi bom apoia-se no evento [*nascimento da amizade com o professor]*, como se nota pela paráfrase em (5a).

(5) [foi quando a gente combinou com o professor de matemática, a gente sempre brinca "ó, vamos num churrasco? vamos numa pizzaria?" e aquele dia realmente a gente combinou sério de ir. [...] ficamos ali até meia noite e meia, quer dizer, cada um tinha seu compromisso, seu, a esposa esperando, eu não, é lógico, mas eles tinham] e foi muito gostoso *porque a partir dali nasceu uma amizade mais gostosa com o professor* (Bra93:FestaEstudante).

(5a) foi muito gostoso [e eu considero assim] *porque a partir dali nasceu, de fato, uma amizade muito gostosa com o professor.*

Na verdade, tanto (4) quanto (5) contêm um Conteúdo Proposicional cuja justificativa se encontra em um Estado-de-Coisas. Conteúdos Proposicionais são entidades de

terceira ordem, que, como tais, podem ser qualificadas por atitudes proposicionais (certeza, dúvida, descrença), e/ou por menção de sua origem ou fonte (conhecimento partilhado, evidência sensorial, inferência). Um Estado-de-Coisas, por outro lado, é uma entidade de segunda ordem que pode ou não ocorrer em algum ponto de um intervalo de tempo e ser avaliada em termos de seu estatuto de realidade.

Essa relação ocorre, portanto, no Nível Representacional, em que o Estado-de-Coisas constitui um modificador, já que qualifica o Conteúdo Proposicional ao apresentar o fato que o justifica. Nesse tipo de relação causal, a oração principal constitui um Conteúdo Proposicional, uma vez que expressa uma avaliação, crença, inferência ou julgamento motivado pelo Estado-de-Coisas que vem a seguir. Na ocorrência (6a), a restrição do conteúdo da oração principal pode ser comprovada por modificadores de Conteúdo Proposicional como *com certeza* em (7b). Por outro lado, o estatuto de Estado-de-Coisas da oração subordinada [*nasceu uma amizade mais gostosa com o professor*] é atestado pelo modificador de tempo relativo [*a partir dali*], próprio dessa camada, em (7c).

(6a) foi muito gostoso porque *a partir dali nasceu uma amizade mais gostosa com o professor.*
(6b) ***Com certeza*** foi muito gostoso.
(6c) foi muito gostoso porque ***a partir dali*** *nasceu uma amizade mais gostosa com o professor.*

As ocorrências (7), (8) e (9) constituem também exemplos desse tipo de relação causal. Nesses casos, o estatuto de Conteúdo Proposicional da oração principal é evidenciado pelo uso do verbo *achar*.

(7) A causa do aborto clandestino, eu acho que... é, deriva dos pais, *porque às vezes uma pessoa fica grávida dentro da casa dos pais e tem o medo de ficar com aquele gravidez*... (GB95:Aborto).
(8) Eu acho que o nosso problema aqui é, é financeiro, não é?, *porque as pessoas só se fazem ouvir quando saem para fora* (Moç97:SentimentoDesporto).
(9) Eu acho que estamos a levantar com uma nova mentalidade, não é, *porque ... já começamos a perceber coisas, já temos mais acesso* (GB95:Democracia).

Esse tipo de relação ora é entendida como Causa Efetiva, ora como Causa Epistêmica (cf. Pérez Quintero, 2002; Paiva, 1995; Neves, 2000), ora como coordenada explicativa, pela tradição gramatical. Preferimos, no entanto, denominar a relação causal desse

subtipo de Explicação, para distingui-la dos outros tipos aqui abordados, já que se trata de ocorrências em que um Estado-de-Coisas justifica um Conteúdo Proposicional expresso na oração principal

1.3 A Razão

Inversamente ao que acontece com Explicação, a ocorrência repetida aqui em (10a) mostra que a relação causal se estabelece entre o Estado-de-Coisas expresso na oração principal [*uso de pulseiras]* e o Conteúdo Proposicional expresso na subordinada [*a crença na existência de mágica*]. Nesse caso, o participante da oração principal tem controle sobre a ocorrência do Estado-de-Coisas nele expresso, [*usar pulseiras*], que é motivado pela crença na magia. Assim, a relação Razão se identifica por uma crença (Conteúdo Proposicional) que justifica um fato (Estado-de-Coisas), como mostra a paráfrase em (28b). Essa relação ocorre, portanto, também no Nível Representacional, sendo o Conteúdo Proposicional um modificador, já que qualifica o Estado-de-Coisas ao apresentar o cenário cognitivo de sua ocorrência.

(10a) e muitas vezes na tradição africana, as pessoas usam ***de fato***, eh, pulseiras, e *porque acreditam em qualquer coisa de mágica* (Ang97:ContoTradicional)
(10b) muitas vezes na tradição africana, as pessoas usam, eh, pulseiras, **e fazem isso** *porque acreditam em qualquer coisa de mágica.*

Nesses casos, o Estado-de-Coisas expresso pela oração principal pode ser restringido por um modificador dessa camada, como, por exemplo, *de fato*, que indica o estatuto de realidade do Estado-de-Coisas, enquanto o Conteúdo Proposicional, expresso pela oração subordinada, só pode ser restringido por um modificador de Conteúdo Proposicional, como, por exemplo, *com certeza*, conforme mostram as paráfrases de (11) em (11a) e (11b), respectivamente. Note-se, sobretudo, que *com certeza* só se aplica à oração com função Razão, e não ao conjunto todo, como se pode conferir pela agramaticalidade de (11c).

(11a) e muitas vezes na tradição africana, as pessoas usam ***de fato***, eh, pulseiras, e *porque realmente acreditam em qualquer coisa de mágica*.

(11b) muitas vezes na tradição africana, as pessoas usam, eh, pulseiras, *e porque* ***com certeza*** *acreditam em qualquer coisa de mágica.*
(11c) ****com certeza*** muitas vezes na tradição africana, as pessoas usam, eh, pulseiras, *e porque acreditam em qualquer coisa de mágica.*

Razão constitui, portanto, a função exercida por uma oração que apresenta um pensamento que leva um agente humano a agir de determinada forma (Hengeveld; Mackenzie, 2008). Essa função não é tratada separadamente nos estudos gramaticais tradicionais, mas pode ser inferida pela definição dada à oração adverbial causal como a que apresenta uma 'causa', 'motivo', 'resultado', 'consequência' ou 'razão' da oração principal (Cunha, 2001; Bechara, 1999). Dik (1997a), por seu lado, denomina-a Razão em virtude de ela fornecer o motivo, atribuído a um controlador, da realização de um Estado-de-Coisas expresso na oração principal. Já autores como Pérez Quintero (2002) e Paiva (1995) a denominam de Causa Epistêmica; Neves (2000), por outro lado, como vimos (cf. p. 4 deste capítulo), denomina esse subtipo de Causa Efetiva.

1.4 A Causa

A ocorrência (12) constitui um exemplo típico do que se denomina adverbial causal na tradição gramatical, e Causa Eventiva em autores como Pérez Quintero (2002), Paiva (1995) e Neves (2000), que a entendem como a relação que expressa a percepção de um objetivo inerentemente conectado ao mundo real. Dik (1997a), assim como Hengeveld (1998, p. 346-347), prefere denominá-la simplesmente Causa, já que ela indica que o evento expresso na oração dependente desencadeia a ocorrência do evento expresso na oração principal, sem que haja qualquer envolvimento intencional de uma entidade agentiva.

(12) escureceu muito rapidamente *porque estava ameaçando chuva* (Bra80:Fazenda).

Na verdade, todas essas definições pressupõem dois eventos relacionados de modo tal que um desencadeia a ocorrência do outro. Em (12), a relação é estabelecida entre dois Estados-de-Coisas: o Estado-de-Coisas nuclear [*escurecimento rápido*] é desencadeado pela ocorrência do Estado-de-Coisas dependente [*ameaça de chuva*], sem que haja qualquer ação por parte de um agente, o que possibilita a paráfrase em (12a).

(12a) escureceu muito rapidamente e **isso aconteceu** *porque estava ameaçando chuva*.

Como se trata de dois Estados-de-Coisas, tanto o Estados-de-Coisas nuclear quanto o dependente podem ser restringidos por modificadores que especificam o tempo relativo, o lugar e a frequência de ocorrência, assim como o estatuto de realidade, o cenário físico ou cognitivo do Estado-de-Coisas. É possível, portanto, modificar, independentemente os dois Estados-de-Coisas envolvidos, por exemplo, pelo modificador de Realidade *de fato,* como se vê nas paráfrases de (12) em (32b) e (12c):

(12b) escureceu **de fato** muito rapidamente *porque estava ameaçando chuva*.
(12c) escureceu muito rapidamente *porque estava* ***de fato*** *ameaçando chuva*.

Esse subtipo de relação e o de Motivação, denominados respectivamente adverbial causal e coordenada explicativa, são justamente os que têm recebido maior atenção na tradição gramatical.

2. Propriedades dos diferentes subtipos de relações causais

Como demonstrado, os quatro tipos de relação causal ocorrem em níveis e camadas distintas, o que pressupõe propriedades distintas. Um traço muito comum no subtipo Motivação, por exemplo, é a existência de Atos Interativos, como *não é?* e *sabes?*, que delimitam a fronteira entre os dois Atos discursivos envolvidos na relação causal, como exemplificam (13) e (14):

(13) reconciliação eu não digo, ***não é?***, *porque até agora abandalham-me* (Ang97:JovemGaspar).
(14) notei que era falta de tática, ***sabes?***, *porque se, eh pá, se tivesse aqueles conhecimentos básicos não haveria nenhuma, nenhuma dificuldade* (Moç83:CantarPintar).

Atos Interativos podem ocorrer, no entanto, em outros subtipos de relação causal, como Razão, conforme mostra (15), em que o Ato Interativo [*entendeu?*] se interpõe entre os dois Atos Discursivos envolvidos. Observe, no entanto, que a relação causal se estabelece entre o Estado-de-Coisas e o Conteúdo Proposicional e não entre os Atos

Discursivos, ou seja, a oração dependente apresenta a razão do Falante por não contar segredos para a irmã gêmea e não a de ter enunciado o Ato Discursivo anterior.

(15) tem coisas que eu não conto para a minha irmã, que eu conto para melhores amigas minhas, **entendeu?**, *porque ela é diferente de mim em muitas coisas* (Bra95:MuitoIguaiseDiferentes).

Assim, também ocorrências como (16) e (17) constituem casos de relação Causa, cujas orações, no Nível Interpessoal, correspondem a Atos Discursivos, separados por outro Ato Discursivo de natureza interativa.

(16) A gente levava altos pitos da minha mãe, não é, *porque a gente ficava dando risada da minha vó* (Bra95:MuitoIguaiseDiferentes).
(17) Não foi a classe inteira, é lógico, *que a gente não combinou com a classe inteira* (Bra80:FestaEstudante).

Nesses casos novamente a relação causal não se estabelece no Nível Interpessoal, ainda que se configurem dois Atos, mas, sim, no Nível Representacional, entre dois Estados-de-Coisas: em (16), a ocorrência do Estado-de-Coisas causal desencadeia a ocorrência do Estado-de-Coisas *levar altos pitos da mãe*]; em (17), o Estado-de-Coisas dependente [*não ter combinado com a classe inteira*] é causa de não ocorrer o Estado-de-Coisas principal [*ida de toda a classe*].
Os dados mostram ainda que os Atos Discursivos envolvidos podem apresentar ilocução diferente, como em (18), em que o Ato Nuclear, com ilocução interrogativa, constitui uma pergunta retórica[379] [*por quê?*] e o Ato Subsidário, com ilocução declarativa, corresponde à oração subordinada com função Causa estabelecida no Nível Representacional.

(18) Eu estou a chamar a atenção para uma situação e por quê? *Porque nós estamos numa fase de grande desenvolvimento* (PT90:PoderesChefeEstado).

Isso revela a independência existente entre os níveis propostos pela GDF, ou seja, não há relação um a um entre os Níveis Interpessoal, Representacional, Morfossintático e Fonológico, como bem ressaltam Hengeveld e Mackenzie (2008).

[379] Para maiores detalhes a esse respeito, confira Fontes e Pezatti (2012).

Um traço comum aos quatro tipos de relação causal detectados no córpus refere-se à factualidade. Conforme Pérez Quintero (2002), são factuais as orações que descrevem uma propriedade ou relação aplicável, um Estado-de-Coisas real, um Conteúdo Proposicional verdadeiro e um Ato Discursivo assertivo. Os casos negativos, ou seja, uma propriedade ou relação não aplicável, um Estado-de-Coisas irreal, um Conteúdo Proposicional falso e um Ato Discursivo interrogativo, imperativo ou exclamativo, são não factuais. Vejamos.

Na relação Motivação, como já observado, o Ato nuclear pode apresentar várias ilocuções, conforme mostra (19), que contém uma ilocução Imperativa (*não repare não*), e (20), que contém uma ilocução Declarativa (*alguém tem que saber o que é que está havendo*). Já o Ato Subsidiário é sempre declarativo, expressando, portanto, uma asserção, o que lhe confere o estatuto de factual.

(19) Não repare não, *porque a jabá foi feita avexada* (Bra80:Bichinho).
(20) Alguém tem que saber o que é que está havendo, não é, *porque o barulho não é normal* (Bra80:Fazenda).

A relação Explicação, como vimos, expressa sempre um Conteúdo Proposicional cuja justificativa encontra-se em um Estado-de-Coisas, que é sempre apresentado como real. Assim em (21), o [*nascimento da amizade*] é considerado pelo Falante como um evento que de fato ocorreu, haja vista o uso do verbo no pretérito perfeito do indicativo (*nasceu*). A oração Explicação é, portanto, factual.

(21) [foi quando a gente combinou com o professor de matemática, a gente sempre brinca "ó, vamos num churrasco? vamos numa pizzaria?" e aquele dia realmente a gente combinou sério de ir. [...] ficamos ali até meia noite e meia, quer dizer, cada um tinha seu compromisso, seu, a esposa esperando, eu não, é lógico, mas eles tinham] e foi muito gostoso *porque a partir dali nasceu uma amizade mais gostosa com o professor* (Bra93:FestaEstudante).

Um Conteúdo Proposicional avaliado como verdadeiro implica também factualidade positiva. É o que ocorre na relação Razão de (22), em que a oração [*dois basta*] expressa a crença do Falante na verdade do Conteúdo Proposicional que ele apresenta.

(22) E: Você e sua esposa vão querer ter mais filhos?
F: Não! Ela, quando nasceu a garota, ligamos. man[...], mandei ligar *porque dois basta* (Bra80:CriarFilhos).

A oração expressa na Causa, por seu turno, descreve um Estado-de-Coisas considerado real pelo Falante, como se pode observar em (23) e (24), em que as orações causais representam eventos descritos como de fato ocorridos:

(23) A gente levava altos pitos da minha mãe, não é, *porque a gente ficava dando risada da minha vó* (Bra95:MuitoIguaiseDiferentes).
(24) Não foi a classe inteira, é lógico, *que a gente não combinou com a classe inteira* (Bra80:FestaEstudante).

Como se vê, uma propriedade que caracteriza os quatro subtipos de relação causal é ser sempre factual, já que apresenta Atos Discursivos assertivos, Conteúdos Proposicionais verdadeiros e Estados-de-Coisas reais. Em consequência dessa factualidade positiva, todos os subtipos apresentam outra propriedade comum: o verbo da oração subordinada encontra-se sempre no modo indicativo, conforme exemplificam as ocorrências (25), (26), (27) e (28), respectivamente Motivação, Explicação, Razão e Causa.

(25) Vai-te embora *que a minha mãe não, não me deixa conversar*. (PT97:NamoroOutrosTempos)
(26) Eu acho que o nosso problema aqui é, é financeiro, não é?, *porque as pessoas só se fazem ouvir quando saem para fora* (Moç97:SentimentoDesporto).
(27) tem coisas que eu não conto para a minha irmã, que eu conto para melhores amigas minhas, **entendeu?**, *porque ela é diferente de mim em muitas coisas* (Bra95:MuitoIguaiseDiferentes).
(28) ***Como*** *já se trata de uma zona fértil*, lá criaram... todo o processo de socialização (CV95:IlhaFogo).

Essas propriedades pragmáticas e semânticas são morfossintaticamente codificadas, uma vez que, como observa Mackenzie (inédito), o modelo implica uma perspectiva interacional em que a codificação (por parte do Falante) é complementada pela decodificação (por parte do Ouvinte), e a formulação (do Falante) é complementada pela reconstrução (do Ouvinte).[380] Assim os diferentes subtipos de relações causais são expressos morfossintaticamente por meio de palavras lexicais, denominadas **conjunções**.

[380] Reconstrução, para o autor, é o termo usado para designar a criação do Ouvinte no Nível Interpessoal e no Representacional com base no que ele decodifica.

Neves (2000) afirma que as orações causais podem ser introduzidas pelas conjunções *pois, que, pois que, tanto mais que, por causa que, por isso que*, *porquanto, já que, uma vez que, desde que, dado que, visto que, visto como* e *como*. Na amostra investigada, no entanto, as conjunções usadas reduzem-se a quatro simples, *porque*, *que*, *pois* e *como*, e três complexas, *já que*, *visto que* e *uma vez que*, de que não trataremos neste momento, pois exigem uma discussão que demanda maior espaço do que dispomos neste texto.

Um dos critérios proposto por Kury (1985) para distinguir a oração coordenada explicativa da adverbial causal consiste na possibilidade de se omitir a conjunção na primeira, sem qualquer prejuízo da clareza. De fato, é perfeitamente possível a não expressão da conjunção, tal como nas paráfrases de (29) em (29a), exemplos de Motivação; o mesmo não se pode dizer da Explicação, em (30), da Razão, em (31), e da Causa, em (32), em que não é possível estabelecer uma relação causal sem a expressão da conjunção, a menos que se construa cada uma das orações como uma Frase Fonológica independente, ou seja, com tom final de fronteira na última palavra, indicando fechamento, seguido de pausa longa; nesse caso, no entanto, não fica claro o tipo de relação pretendida.

(29) Eu falei para as minhas crianças que absolutamente não acreditassem nessas histórias porque *isso era coisa de gente ignorante e as pessoas da fazenda não, não, não vinham à cidade, não tinham meios de comunicação, etc.* (Ang97:LendaUrbana)

(29a) Eu falei para as minhas crianças que absolutamente não acreditassem nessas histórias *isso era coisa de gente ignorante e as pessoas da fazenda não, não, não vinham à cidade, não tinham meios de comunicação, etc.*

(30) foi uma pena *todo mundo falava de você na classe.*

(31) Eu também faço por ela *eu gosto dela demais.*

(32) ela ficou apavorada *tinha visto eu ser jogada uns dois metros de altura e cair no chão*

Como se vê, apesar de a conjunção mais frequente (*porque*) ocorrer em todos os tipos de relação causal, *pois* e *como* se caracterizam por expressar relações específicas, respectivamente Motivação e Causa.

Para a GDF, no entanto, Coordenação e Subordinação são processos que acontecem no Nível Morfossintático. A Coordenação ocorre dentro de uma Expressão Linguística composta por duas orações independentes, já que nenhuma é constituinte da outra. A Subordinação, por outro lado, ocorre dentro de uma Expressão Linguística que contém

duas Orações, sendo, no entanto, uma delas constituinte (argumento ou modificador) da outra. Isso significa que a Subordinação é um processo típico das camadas mais baixas do Nível Morfossintático, a camada da Oração e a do Sintagma.

Como já demonstrado, a função Motivação constitui um Ato Discursivo que segue o Ato Discursivo nuclear. Isso se reflete, no Nível Morfossintático, na estruturação da Expressão Linguística que, neste caso, combina duas Orações independentes, caracterizando assim um processo de Coordenação, como mostram todas as ocorrências de Motivação até agora relacionadas, aqui exemplificadas em (33).

(33) reconciliação eu não digo, ***não é?*** *porque até agora abandalham-me* (Ang97:JovemGaspar)

Explicação, Razão e Causa, por outro lado, constituem restritores ou de Conteúdo Proposicional ou de Estado-de-Coisas. No caso de Explicação, a oração causal restringe o conteúdo da oração principal ao especificar uma atitude proposicional relacionada ao grau de comprometimento de um ser racional com o Conteúdo Proposicional expresso na principal. Assim, em (34), o Falante mostra seu compromisso com a verdade da avaliação contida na principal, ao justificá-la por meio do Estado-de-Coisas expresso na oração [*temos fácil acesso a muitas outras coisas*].

(34) Morar na cidade é bom *porque temos acesso a muitas mais coisas.* (PT96:MeioPequeno)

A oração Razão, por sua vez, constitui um modificador de um Estado-de-Coisas, já que o qualifica ao apresentar o cenário cognitivo de sua ocorrência. Em (35), a oração que exprime crença [*acreditam em qualquer coisa de mágica*] apresenta o pensamento que leva um agente humano a usar pulseiras.

(35) muitas vezes na tradição africana, as pessoas usam mesmo, eh, pulseiras, e *porque acredit*am em qualquer coisa de mágica (Ang97:ContoTradicional)

Também a oração Causa constitui um modificador de um Estado-de-Coisas, uma vez que especifica o cenário cognitivo de sua ocorrência, sem, no entanto, apresentar nenhum envolvimento intencional por parte de um agente na ocorrência do evento, como ocorre em (36).

(36) Escureceu muito rapidamente *porque estava ameaçando chuva* (Bra80:Fazenda).

Essa propriedade semântica – ser modificador de um núcleo no Nível Representacional – traz consequências para a codificação morfossintática, uma vez que a Expressão Linguística, nesse caso, é composta de duas Orações, sendo umas delas, no entanto, um modificador da outra. Como resultado, o processo é de Subordinação.

Em resumo, Motivação implica Coordenação, e Explicação, Razão e Causa, implicam Subordinação, o que corrobora de certo modo a distinção estabelecida pela Gramática Tradicional em coordenada explicativa e adverbial causal, sem, contudo, o refinamento conceitual aqui demonstrado.

As informações pragmáticas e semânticas que não são codificadas no Nível Morfossintático são, então, levadas para o Nível Fonológico, que se encarregará de criar o *input* para a operação de Articulação no Componente de Saída.

Para Hengeveld e Mackenzie (2008), são elementos gramaticais apenas os aspectos fonológicos (como operadores de queda e subida, respectivamente, *f* e *r*), enquanto os aspectos fonéticos (como pausa (#), por exemplo) constituem elementos do Componente de Saída, o que implica, portanto, estarem fora da gramática. No entanto, por serem indiretamente afetados pela fonologia, são considerados na análise desse nível.

Fonologicamente, as diferentes relações causais aqui descritas ocorrem na camada da Frase Entoacional (IP), que se caracteriza por um contorno entoacional único, marcado geralmente por um tom de fronteira na última palavra, e corresponde, no Nível Interpessoal, a um Ato Discursivo. O limite entre duas IPs apresenta um contorno entonacional com subida na fronteira e tom de continuidade (cf. Tenani, 2001), com pausa breve ou mudança na tessitura ao final do enunciado.

Na função Motivação, observa-se claramente um contorno entonacional para cada Ato, com uma pausa longa entre o Ato Nuclear e o Subsidiário, na maioria dos casos, antes do relator, como ocorre em (37).

(37) ((U$_i$ [(fIP$_i$: não repare *não* (IP$_i$)) # (fIP$_j$): que a jabá foi feita *avexada(*IP$_j$))] (U$_1$))

Há casos, entretanto, em que, não havendo pausa, a fronteira é marcada por clara mudança na tessitura e pelo tom de fechamento entre os dois Atos Discursivos, com o operador de queda na última palavra do Ato Nuclear. Ilustra claramente esse fenômeno, a ocorrência em (38), em que o Ato nuclear imperativo [*bota pra ele igual*] é imediatamente seguido do subsidiário declarativo [*que ele mata*].

(38) ((U_i [(fIP_i: O prato de arroz e feijão que bota pra mim (IP_i) (fIP_j): *bota pra ele igual* (IP_j)) (fIP_k): *que ele mata* (IP_k))] (U_1)) (Bra80:CriarFilhos)

Dessa forma, a codificação fonológica na Motivação, exprimindo um reflexo da formulação no Nível Interpessoal, é responsável por marcar prosodicamente uma relação de fronteiras nitidamente separadas em duas Frases Entoacionais.

A codificação fonológica de cada subtipo de relação causal do Nível Representacional - Explicação, Razão e Causa - corresponde também a uma Frase Entoacional, assim como na Motivação; no entanto, a relação entre elas é mais integrada prosodicamente, uma vez que só ocorre uma pausa longa no final da oração causal, demarcando o término do Enunciado Fonológico.

O exemplo (39), caso de relação Explicação, é fonologicamente constituído por duas Frases Entoacionais com as fronteiras marcadas pela mudança de tessitura e pelo tom de continuidade na primeira IP, sem realização de pausa longa.

(39) ((U_i [(fIP_i: e foi muito gostoso (IP_i)) (fIP_j): porque a partir dali nasceu uma amizade mais gostosa com o professor (IP_j))] (U_1))

O mesmo se verifica na relação Razão, expressa em (40), aqui retomada: as duas orações constituem fonologicamente um único Enunciado, com mudança na tessitura provocada por um operador de subida na primeira IP [*mandei ligar*], tom de fronteira de continuidade e pausa breve, seguida então da IP que contém a subordinada [*porque dois basta*].

(40) ((U_i [(fIP_i: quando nasceu a garota (IP_i) (fIP_j): *ligamos* (IP_j)) (fIP_k): *porque dois basta* (IP_k))] (U_1)) (Bra80:CriarFilhos).

O mesmo se constata na relação Causa, como exemplifica prototipicamente a ocorrência (41): há duas Frases Entonacionais, que compõem um único Enunciado,

apresentando a primeira um operador de subida no final e tom de fronteira de continuidade.

(41) ((U$_i$ [(fIP$_i$: escureceu rapidamente (IP$_i$)) (fIP$_j$): porque estava ameaçando chuva (IP$_j$))] (U$_1$))

Em síntese, trata-se de um único Enunciado**,** contendo duas IPs. A fronteira entre as duas Frases é marcada por contorno descendente na primeira IP e contorno ascendente no início da segunda.

Dessa forma, as quatro relações causais ocorrem na camada da Frase Entonacional, apresentando, na fronteira entre as duas IPs, pausa e mudança na tessitura, diferindo, porém, no tom conforme o nível Interpessoal ou Representacional envolvido na formulação: na relação de Motivação, a fronteira entre as IPs é fortemente marcada pelo tom de fechamento e pausa longa, enquanto nas relações Explicação, Razão e Causa, o tom é de continuidade e, preferencialmente, pausa breve.

Palavras finais

A descrição dos subtipos dão suficiente evidência de que a relação causal tem grau ainda mais elevado de complexidade do que supõe a tríplice distinção efetuada por autores como Pérez Quintero (2002), Paiva (1995), Dik (1997a), Neves (2000) e Hengeveld (1998) com o acréscimo de um quarto subtipo, aqui denominado Explicação.

Os resultados mostram uma clara distinção entre o subtipo Motivação, por um lado, e os subtipos Explicação, Razão e Causa, por outro. Em termos de GDF, há uma clara distinção entre a relação causal do Nível Interpessoal e as relações causais do Nível Representacional.

O subtipo Motivação ocorre no Nível Interpessoal entre dois Atos Discursivos, o primeiro nuclear e o segundo, subsidiário, constituindo, portanto, uma função retórica. Já os subtipos Causa, Razão e Explicação se definem como diferentes categorias semânticas no Nível Representacional, que correspondem às camadas envolvidas entre o núcleo e o dependente: na Explicação, o núcleo é um Conteúdo Proposicional modificado por um Estado-de-Coisas; na Razão, a relação se inverte, pois o núcleo é

um Estado-de-Coisas e o dependente, um Conteúdo Proposicional; já na relação Causa, tanto o núcleo quanto seu dependente constituem Estados-de-Coisas.

No Nível Morfossintático, essas diferenças se manifestam nas camadas e nos diferentes processos envolvidos em cada relação. A relação estabelecida entre Atos Discursivos ocorre na camada da Expressão Linguística, por meio do processo de Coordenação, pois se trata de duas Orações independentes; já que, como nenhuma é constituinte da outra, a combinação delas constitui uma só unidade formal. As outras três relações, por seu turno, ocorrem na camada da Oração, via processo de Subordinação, já que a relação se estabelece entre o núcleo (oração principal) e seu modificador (oração subordinada).

É possível ainda extrair dos dados uma correlação relevante. As quatro conjunções lexicais utilizadas para marcar a relação causal se distribuem da seguinte maneira. Enquanto *que* e *porque* atendem a qualquer subtipo, *pois* e *como* se restringem a um tipo específico: a primeira só é utilizada para expressar Motivação e a segunda, para expressar Causa. Essa distribuição permite afirmar que *pois* é a conjunção prototípica da função retórica Motivação, e *como*, da função semântica Causa, pertencente à camada mais baixa do Nível Representacional.

A distinção fonológica entre a relação causal do Nível Interpessoal e as do Nível Representacional se encontra no fato de a primeira envolver duas Frases Entoacionais nitidamente separadas por pausa e tom de fechamento, enquanto, nas demais relações, essa separação é prosodicamente menos marcada nas fronteiras, com tom de continuidade e sem pausa.

Em síntese, como proposto neste trabalho, os resultados comprovam a hipótese de que os subtipos encontram plena sustentação nos níveis e camadas da Gramática Discursivo-Funcional. Vale a pena lembrar a incredulidade de Neves sobre a possibilidade real de subcategorizar os tipos de relação causal. Nesse caso, as evidências discutidas mostram ser perfeitamente possível atingir um grau mais elevado de refinamento na interpretação semântica, que responde pela diferenciação entre os subtipos.

Os dados, no entanto, demonstram que as relações causais do Nível Representacional são morfossintática e fonologicamente codificadas da mesma maneira, uma vez que não há uma especificação nem morfossintática nem fonológica para cada subtipo semântico que as diferencie. Isso significa que as diferenças semânticas existentes

entre elas são neutralizadas, ou seja, não são codificadas na gramática do português. Em outros termos, não há transparência. Só são distinguidas morfossintática e fonologicamente dois tipos de relação causal, a do Nível Interpessoal e a do Nível Representacional, o que corrobora a clássica distinção estabelecida pela tradição gramatical entre coordenada explicativa e subordinada adverbial causal.

Referências bibliográficas:

Bechara, E. (1999). *Moderna gramática portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna.

Cunha, C. F., & Cintra, L. (2001). *Nova gramática do português contemporâneo*. 3 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Dik, S. C. (1990). The hierarchical structure of the clause and typology of adverbial satellites. In J. Nuyts, A. M. Bolkenstein & C. Vet (Eds). Layers and levels of representation in language theory: a functional view. Amsterdam/Philadelphia. John Benjamins.

Dik, S. C. (1997b) *The theory of functional grammar*. Part I: The structure of the clause. (2nd revised edition). In K. Hengeveld (Ed.). Berlin / New York: Mouton de Gruyter.

Dik, S. C. (1997b). *The theory of functional grammar*. Part II: Complex and derived constructions. (2nd revised edition). K. Hengeveld (Ed.). Berlin / New York: Mouton de Gruyter.

Fontes, M. G. & Pezatti, E. G. (2012). As interrogativas de conteúdo na história do português brasileiro: uma abordagem discursiva funcional. 1ª Ed. São Paulo: Cultura Acadêmica.

Hengeveld, K. (1998) Adverbial clauses in the languages of Europe. In J. Awera & D. P. Baoill (Ed.). *Adverbial constructions in the languages of Europe*. Berlin / New York: Mouton de Gruyter.

Hengeveld, K., & Mackenzie, J. L. (2008) *Functional Discourse Grammar*: A typologically-based theory of language structure. Oxford: Oxford University Press.

Hopper, P., & Traugott, E. (1993). *Grammaticalization*. 2. ed. Cambrigde: Cambrigde University Press.

Kury, A. G. (1985). *Novas lições de análise sintática*. São Paulo: Ática.

Neves, M. H. N.(2000). *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP.

Paiva, M. C. A. (1995) Cláusulas Causais: iconicidade e funcionalidade. In *Cadernos de Estudos Linguísticos, 28*. Campinas.

Pérez Quintero, M. J. (2002). *Adverbial Subordination in English: A Functional Approach*. Amsterdam / New York, NY: Rodopi.

Pezatti, E. G. (1998). Os constituintes pragmáticos intra e extra-oracionais: Foco, Tema e Antitema. *Estudos Linguísticos*, *27*, São Paulo.

Pezatti, E. G. (2009) A relação adverbial nas línguas amazônicas brasileiras. *Estudos Linguísticos*, *38*, São Paulo.

Pezatti, E. G. (2012). Ordenação de constituintes em construções categorial, tética e apresentativa.. *D.E.L.T.A.* Documentação de Estudos em Linguagem Teórica e Aplicada, *28*, São Paulo.

Quirk, R. (1985). *A comprehensive grammar of the English language*. London: Longman.

Sposito, C. C. (2012) *Construção de Causa, Razão, Explicação e Motivação na lusofonia: uma abordagem discursivo-funcional*. (Dissertação de Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, São José do Rio Preto.

Tenani, L. E. (2002) *Domínios prosódicos no Português do Brasil: implicações para a prosódia e para a aplicação de processos fonológicos*. (Tese em Doutoramento) em Linguística). Universidade de Campinas, Campinas.

O SINTAGMA VERBAL EM PORTUGUÊS: UM NOVO OLHAR SOBRE AS CONSTRUÇÕES PERIFRÁSTICAS E NÃO-PERIFRÁSTICAS

Danytiele Cristina Fernandes de PAULA

UNESP, IBILCE – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. E-mail: unesp_dany@yahoo.com.br. São José do Rio Preto, Brasil.

Resumo:

O presente artigo tem como proposta esclarecer a natureza das construções perifrásticas e não-perifrásticas da língua portuguesa, por meio da aplicação de testes de auxiliaridade e, especialmente, da ordem de constituintes do sintagma verbal. Para tanto, toma-se como aparato teórico a Gramática Discursivo-Funcional, desenvolvida por Hengeveld e Mackenzie (2008). Como universo de pesquisa são consideradas ocorrências extraídas do *corpus* oral organizado pelo Centro de Linguística da Universidade de Lisboa, em parceria com a Universidade de Toulouse-le-Mirail e a Universidade de Provença-Aix-Marselha, do qual foram selecionadas as variedades brasileira, portuguesa e africanas. Após a seleção, os dados são analisados de acordo com a aplicação de testes de auxiliaridade, conforme apresentados em Castilho (2010): i) compartilhamento do sujeito da expressão; ii) escopo da negação; iii) alteração semântica do verbo auxiliar; (iv) inserção de expressões entre o verbo auxiliar e o pleno. O quarto teste diz respeito à ordem de constituintes, fator que revelou a impossibilidade de tratar construções com os verbos *começar, continuar, acabar, passar, dever, poder, querer,* etc. no domínio do Sintagma. Os resultados ressaltam a característica auxiliar dos verbos *ter, haver, estar* e *ir*, visto que esses auxiliares constituem uma construção perifrástica cuja ordenação ocorre na camada do Sintagma. Por outro lado, verbos como *começar, acabar, continuar, passar, poder, querer, costumar,* etc. constituem construções não-perifrásticas compostas por dois verbos plenos, núcleos de duas Propriedades Configuracionais, que configuram uma relação de subordinação: a segunda propriedade é argumento da primeira. Desse modo, a ordenação só é possível considerando a camada da Oração.

Palavras-chave

Construções perifrásticas e não-perifrásticas, Gramática Discursivo-Funcional, Ordenação de constituintes.

Introdução

O presente artigo apresenta os resultados de pesquisa a nível de Mestrado em Estudos Linguísticos (UNESP/Ibilce) realizada com a proposta de discutir, por meio da aplicação de testes de auxiliaridade e, especialmente, da ordenação dos constituintes, quais são as construções verbais perifrásticas do português, propondo uma nova análise das construções tradicionalmente conhecidas como tempo composto, perífrases aspectuais e perífrases modais, tomando, para tanto, o arcabouço teórico da Gramática Discursivo-Funcional (GDF), conforme proposta por Hengeveld e Mackenzie (2008).

Como universo de investigação, consideram-se ocorrências reais de uso extraídas do *corpus* "Português oral" organizado pelo Centro de Linguística da Universidade de Lisboa (CLUL), em parceria com a Universidade de Toulouse-le-Mirail e a Universidade de Provença-Aix-Marselha. Para este estudo, selecionaram-se as amostragens referentes às variedades que constituem língua oficial do país, ou seja, a brasileira, a portuguesa, as africanas (de São Tomé e Príncipe, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau e Moçambique) e a timorense.

A unidade de análise é o sintagma verbal (doravante, Vp) que, no Nível Representacional, corresponde a um predicado verbal (f). Um Vp pode ser constituído de apenas uma palavra verbal, ou de um auxiliar e uma palavra lexical, podendo também conter operadores e modificadores. Os auxiliares fazem parte de um conjunto de "primitivos" relevantes no Nível Morfossintático, ocupando lugares determinados pela configuração desse nível.

Nesta pesquisa foram tabulados os sintagmas verbais complexos com núcleo lexical verbal. Após a seleção dos dados, a estrutura de cada Vp foi determinada de acordo com os testes de auxiliaridade, tal como considerados em Castilho (2010): (i) compartilhamento de sujeito; (ii) escopo da negação; (iii) perda semântica; (iv) ordem dos constituintes.

Para a investigação da ordenação dos constituintes, foram observados: (i) palavras verbais que especificam o núcleo verbal com relação a tempo, aspecto e modo; (ii) palavras lexicais que restringem o núcleo verbal; (iii) natureza da preposição, nos casos em que há preposição; (iv) posição dos constituintes dentro do sintagma e da oração, considerando-se as posições potenciais dos constituintes.

Dessa forma, foram analisados os fatores que determinam a possibilidade de inserção de constituintes hierárquicos em cada construção e como esse traço se relaciona com os demais testes aplicados. Assim, relacionando os testes, como propostos em Castilho (2010), os dados coletados e a teoria de camadas apresentada pela GDF, objetiva-se esclarecer as propriedades das construções perifrásticas e não-perifrásticas em português, estabelecendo padrões de ordenação coerentes com cada construção, contribuindo, assim, para um tratamento mais adequado, que considere sua complexidade e sua produtividade em português.

1. Gramática Discursivo-Funcional

A Gramática Discursivo-Funcional (GDF), conforme proposta por Hengeveld e Mackenzie (2008), é componente gramatical de uma teoria mais abrangente da interação verbal, que se comunica com componentes não-linguísticos do processo de comunicação. Esse modelo distingue quatro níveis interatuantes de organização na seguinte ordem hierárquica: o Nível Interpessoal, o Nível Representacional, o Nível Morfossintático e o Nível Fonológico, conforme se vê na figura 1.

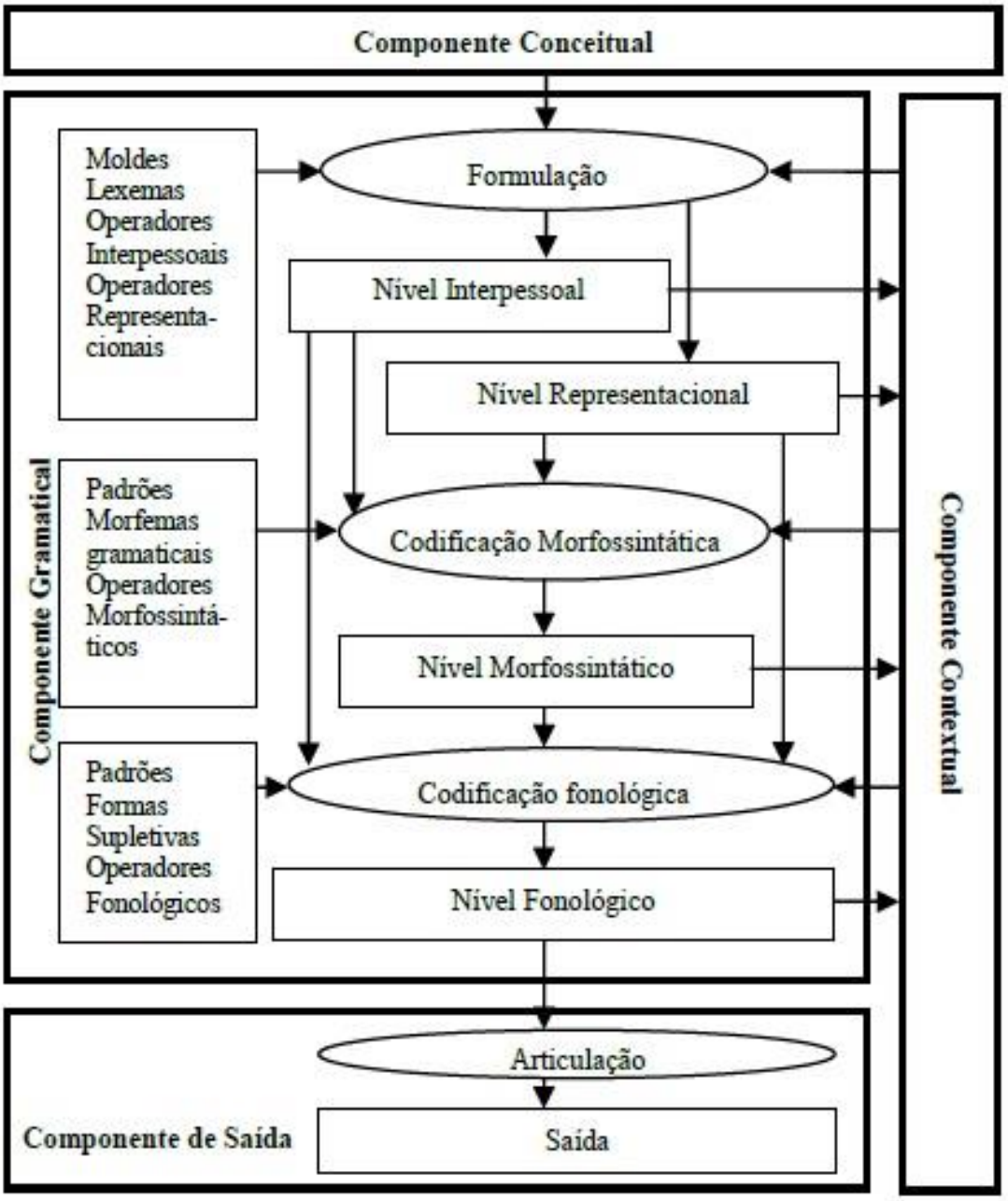


Figura 1: Layout geral da GDF (cf. HENGEVELD, K. e MACKENZIE, J. L. 2008, p. 13)

No Nível Interpessoal (NI), todas as unidades relevantes de comportamento comunicativo são formalizadas em termos de sua função comunicativa. A unidade de análise hierarquicamente mais alta nesse nível é o Movimento (M). Um Movimento pode conter um ou mais Atos Discursivos (A). Um Ato Discursivo consiste em uma Ilocução (F), um ou mais Participantes do ato de fala (P) e o Conteúdo Comunicado (C) apresentado pelo falante. O Conteúdo Comunicado, por sua vez, pode conter um número variável de Subatos Atributivos (T) e Subatos Referenciais (R).

No Nível Representacional (NR), descrevem-se as unidades linguísticas em termos de sua categoria semântica. Enquanto o Nível Interpessoal trata da evocação, o Representacional lida com a denotação. As camadas desse nível são definidas em termos das categorias semânticas que elas designam. Conteúdos Proposicionais (p), as unidades mais altas do Nível Representacional, são construtos mentais, que podem conter um ou mais Episódios (ep), que são conjuntos de Estados-de-coisas tematicamente coerentes, no sentido de que apresentam unidade ou continuidade de Tempo (t), Locação (l) e Indivíduos (x). Estados-de-coisas (e) incluem eventos e estados que são caracterizados pela possibilidade de serem localizados no tempo e avaliados em termos de seu estatuto factual. Um Estado-de-coisas se caracteriza por uma Propriedade Configuracional (f), que tem natureza composicional e contém uma combinação de unidades semânticas que não estão em relação hierárquica entre si, como Indivíduo (x), Locação (l), Tempo (t), Modo (m), Razão (r) e Qualidade (q). Neste nível, centraremos as análises especialmente na camada da Propriedade Configuracional, visto que ela constitui o inventário de moldes de predicação relevantes numa língua.

O Nível Morfossintático (NM) trata dos aspectos estruturais de uma unidade linguística. Juntamente com o Nível Fonológico, cuida da codificação das distinções interpessoais e representacionais. Em vista dessa função, muito do que ocorre no Nível Morfossintático é funcionalmente motivado: princípios de ordenação são motivados pelos princípios de Iconicidade, do qual deriva a Preservação de Relações de Escopo, de Integridade de Domínio e de Estabilidade Funcional. Entretanto, deve-se levar em conta que esse nível tem seus próprios princípios de organização, que podem não ser funcionalmente motivados. A camada mais alta do Nível Morfossintático é a Expressão Linguística (EL), ou seja, qualquer conjunto de pelo menos uma unidade morfossintática; se houver mais de uma unidade dentro da EL, elas terão as mesmas propriedades morfossintáticas. As unidades que se combinam para formar a EL são: Orações, Sintagmas ou Palavras.

Dentre as camadas do NM, interessa-nos especialmente a do Sintagma, já que a unidade de análise principal é o sintagma verbal. Na GDF, um sintagma potencialmente consiste de uma configuração sequenciada de palavras (Xw)[381], de outros sintagmas (Xp) e de orações encaixadas (Cl). Em geral, o sintagma se caracteriza pelo fato de, no

[381] Será preservado aqui a notação da GDF, sendo assim, w 'word' (Palavra), p 'phrase' (Sintagma), Cl 'clause' (Oração) e X indica o tipo de cada categoria.

Nível Morfossintático, ter como núcleo um item lexical vindo do Nível Interpessoal ou Representacional; no entanto, é possível sintagmas sem núcleo lexical. Entre os subtipos de sintagma distinguem-se o sintagma verbal (Vp), o nominal (Np), o adjetival (Adjp), o adverbial (Advp) e o adposicional (Adpp).[382] Para a GDF, um Vp é o sintagma que pode consistir de apenas um verbo ou de um auxiliar e uma palavra verbal e não da combinação de verbo e objeto, conforme é tradicionalmente considerado (SV). Os auxiliares fazem parte de um conjunto de "primitivos" relevantes no Nível Morfossintático, ocupando lugares determinados na configuração desse nível. O Nível Fonológico (NF), por sua vez, é responsável pelos aspectos de codificação que não ocorrem no Nível Morfossintático. Ele recebe o *input* – alguns já na forma fonêmica – dos outros três níveis e provê o *input* para o Componente de Saída. Enquanto este último lida com questões relacionadas à frequência, intensidade, duração, o Nível Fonológico – sendo gramatical – é 'digital', e contém representações de fonemas que são baseadas em oposições fonológicas binárias. Em outras palavras, o Nível Fonológico não mostra a "melodia" do Sintagma Entonacional, mas fornece um número de indicações de cada camada que o Componente de Saída converte em um resultado uniforme e fluente.

2. Definindo as construções perifrásticas e não-perifrásticas no português

Tratamos, então, da distinção entre construções perifrásticas e não-perifrásticas. Para tanto, abordamos duas questões fundamentais: a questão da auxiliaridade, por meio da qual discutimos os critérios de auxiliaridade; e a questão da ordem, em que tratamos dos princípios de ordenação conforme apresentados pela GDF (2008) e por Pezatti (2014) no português, esclarecendo sua importância para a distinção entre perífrases e não-perífrases.

2.1 A questão da auxiliaridade

[382] Sintagma Adposicional é constituído de uma adposição, que pode ser anteposta ou posposta a um nome. No caso do português, a adposição é sempre anteposta, por isso tradicionalmente esse sintagma é denominado Sintagma Preposicional ou, abreviadamente, Pp.

Na literatura linguística e gramatical da língua portuguesa, diferentes autores, como Pontes (1973), Ilari e Basso (2008), Castilho (2010), entre outros, tratam da questão da auxiliaridade, adotando diferentes critérios e testes a fim de distinguir verbos auxiliares de verbos plenos. Para o desenvolvimento da análise, seguimos quatro testes de identificação de verbos auxiliares retomados da literatura linguística por Castilho (2010):

(i) *compartilhamento do sujeito da expressão* - "quando dois verbos ocorrem em adjacência, a seleção de sujeitos diferentes por cada um deles mostra que se trata de dois verbos plenos", e não de uma perífrase, que terá apenas um sujeito (Castilho, 2010, p. 445).

(ii) *escopo da negação* - "se a negação toma por escopo os dois verbos e não apenas um deles, V1 é um verbo auxiliar, V2 é um verbo pleno auxiliado, e o conjunto se constitui numa perífrase" (Castilho, 2010, p. 445).

(iii) *alteração semântica do primeiro verbo da expressão* - "durante o processo de gramaticalização (melhor se diria semantização), o vocábulo sofre alterações semânticas" (Castilho, 2010, p. 445). Em outras palavras, o verbo perde seu significado original, tornando-se um vocábulo vazio, responsável apenas por veicular as informações gramaticais de aspecto, modo, tempo, número e pessoa.

(iv) *inserção de expressões entre os verbos envolvidos* – refere-se à possibilidade de romper a adjacência entre o verbo auxiliar e o principal com expressões de diferentes naturezas. Esse critério será analisado a partir da perspectiva da GDF sobre a ordenação dos constituintes no Sintagma e na Oração.

Os resultados obtidos com a análise dos três primeiros critérios podem ser resumidos a partir do quadro a seguir, destacando as distinções observadas entre os verbos envolvidos nas construções:

	Verbos				
	Aspecto *estar* e *ir*	**Modalidade** *ter que/de*	**Tempo**	**Aspecto**	**Modalidade**

			ter, haver e *ir*	*começar, continuar, acabar, passar*	*dever, poder, querer*
Sujeito da expressão	-	-	-	-	+/-
Escopo da negação	-	+	+	+	+
Perda semântica	+	+	+	-	-

Quadro 1: Critérios de auxiliaridade

Como se observa, os verbos *estar, ir, ter que/de, ter, haver, começar, continuar, acabar* e *passar* não permitem a existência de sujeitos diferentes na sua constituição, como exemplificam os exemplos de (01) a (03):

(01) a polícia **estava a fazer** aí a sua patrulha, seu patrulhamento e tal, (Ang97:Meninos de Rua:81)

(01a) *a polícia **estava** *eu* **a fazer** aí a sua patrulha, seu patrulhamento e tal

(02) acontece que as outras crianças **tinham que levar** sempre [marmitas], porque ficavam todo, todo o dia... (Moç86:MeniniceMachamba:62)

(02a) *acontece que as outras crianças **tinham que** *eu* **levar** sempre [marmitas], porque ficavam todo, todo o dia...

(03) é um método, mas muito deu resultado. e as pessoas depois de três ou quatro meses **acabam por falar** português (TL99:Regras:72)

(03a) * e as pessoas depois de três ou quatro meses **acabam por** *você* **falar** português

Já os verbos *dever, poder* e *querer* permitem a existência de dois sujeitos apenas em construções modais de camadas mais altas, que envolvem modalidades orientadas para o evento, como comprova o exemplo (04), ou para a proposição, como em (05):

(04) havia a guarda, a guarda não **quis saber** de nada, ah, "olhe, há d[...], acidentes pessoais?" "não, não." "ah, então resolvam lá isso entre vocês, que é para não haver problemas." (PT72:AoVolante:37)

(04a) havia a guarda, a guarda não **quis** *que nós* **soubéssemos** de nada, ah, "olhe, há d[...], acidentes pessoais?"

(05) Quero que todos sejam felizes.

Além disso, apenas os verbos aspectuais, de camada mais baixa, a da Propriedade Configuracional, não permitem diferentes escopos de negação, o que não ocorre com os demais, conforme se observa nos exemplos de (06) a (09):

(06) eu adoro inglês, adoro. até meu irmão faz, minha cunhada faz, as criança dele faz, já **estão falando** super dez, canta as músicas, já dá para acompanhar. (Bra93:FestaEstudante:33)

(06a) já *não* **estão falando** super dez, canta as músicas [...].

(06b) *já **estão** *não* **falando** super dez, canta as músicas [...].

(06c) *já *não* **estão** *não* **falando** super dez, canta as músicas [...].

(07) a terra, pronto, em meu entender e daquilo que conheço, **acabou por ter** uma exploração mais activa, e racional. (PT97:TrabalhoPosseTerra:05)

(07a) *não* **acabou por ter** uma exploração mais activa, e racional.

(07b) **acabou por** *não* **ter** uma exploração mais activa, e racional.

(08) ó senhor, não era preciso andar atrás de mim, mas ela tinha a ideia que, que **tinha de olhar** por mim, pronto. (PT97:NamoroOutrosTempos:185)

(08a) mas ela tinha a ideia que, que *não* **tinha de olhar** por mim, pronto.

(08b) mas ela tinha a ideia que, que **tinha de** *não* **olhar** por mim, pronto.

(09) eu não posso, ou *não* **devo punir** uma pessoa que não tem consciência do que está a fazer. (Ang97:Guerra e Ambiente:92)

(09a) não **devo** *não* **punir** uma pessoa.

A perda semântica, no entanto, constitui um dos traços mais reveladores. Em todas as construções com os verbos *estar, ir, ter que/de, ter* e *haver* ocorre perda semântica, originando elementos vazios, como é possível comprovar nos exemplos de (10) a (12);

enquanto com os verbos *começar, continuar, acabar, passar, dever, poder* e *querer*, o conteúdo semântico e as valências qualitativa e quantitativa são preservados.

(10) são muito bons vizinho. são óptimo mesmo, sabe, são vizinho antigos. então, você, quando **vai ficando** numa certa idade, você tem que, você não depende de tudo, mas de um você depende. (Bra80:ViverComOutros:39)

(11) [o carro] ficou todo raspado, do, do meu lado, do lado que eu conduzia com o lado em que ele conduzia, **tiveram que tirar** portas, foi um friso todo novo, aquilo ficou tudo bonito! (PT72:AoVolante:61)

(12) os anos passaram, a criança cresceu, e até que atingiu mais ou menos dois anos, a outra família, foi a, a família que **havia emprestado** a pulseira, foi buscar a pulseira. (Ang97:Conto Tradicional:15)

Essas primeiras distinções entre construções com verbos como *estar, ir, ter que/de, ter* e *haver* e com verbos como *começar, acabar, continuar, passar, dever, poder* e *querer* são um ponto de partida para a análise, no entanto, não são suficientes para tratar das construções perifrásticas e não-perifrásticas. Por isso, passamos à discussão da questão da ordem e da possibilidade de inserção de expressões entre os verbos envolvidos nas construções, já que essa é uma discussão central para um tratamento mais adequado do fenômeno.

2.2 A questão da ordem

Sob a luz da GDF, a ordenação de constituintes está relacionada ao Nível Morfossintático e, dada a sistemática organização descendente da Gramática, começa com a expressão morfossintática das partes hierarquicamente organizadas nos níveis Interpessoal e Representacional, iniciando pelas camadas mais altas, passando pelas mais baixas até chegar ao conteúdo e aos moldes de predicação. Dessa maneira, a colocação de constituintes no Sintagma, assim como na Oração e na Palavra, começa pelo Nível Interpessoal, com o posicionamento das funções, modificadores e operadores de Movimento em lugares apropriados e termina com o posicionamento de operadores e modificadores de Estados-de-coisas e de Propriedade

Configuracional. Dentro de cada grupo, as funções são expressas antes de operadores e modificadores, uma vez que são externas às unidades às quais se aplicam, obedecendo assim ao Princípio de Iconicidade das unidades hierarquicamente relacionadas.

Após ordenados os elementos hierárquicos, são, então, ordenados os não-hierárquicos com base nas relações de alinhamento estabelecidas entre elementos que se encontram em uma relação configuracional, como, por exemplo, predicado-argumento ou núcleo-modificador. Esses constituintes são ordenados com base em fatores pragmáticos (funções pragmáticas e referência), semânticos (funções semânticas e designação) e/ou morfossintáticos (funções sintáticas e complexidade), a depender da língua. Para tratar da ordenação de constituintes, Hengeveld e Mackenzie (2008) propõem quatro posições a que denominam absolutas: a posição inicial (P^{I}), a P^{2}, que segue linearmente a inicial, a posição medial (P^{M}) e a posição final (P^{F}). Além dessas posições absolutas, há várias posições relativas delas derivadas. Assim, as línguas podem fazer uso da posição inicial (P^{I}) e suas expansões para a direita, da segunda posição (P^{2}) e suas expansões para a direita, da posição final (P^{F}) e suas expansões para a esquerda e da posição medial (P^{M}) e suas expansões para a direita, para a esquerda ou para ambas as direções, conforme mostra o esquema a seguir:

P^{I}	P^{I+1}	P^{I+n}	P^{2}	P^{2+1}	P^{2+n}	P^{M-n}	P^{M-1}	**P^{M}**	P^{M+1}	P^{M+n}	P^{F-n}	P^{F-1}	**P^{F}**

As duas posições periféricas (P^{I} e P^{F}) são psicologicamente salientes, enquanto a posição medial é menos saliente e depende do número de constituintes que uma Oração, Sintagma ou Palavra podem conter. As posições relativas (P^{I+n}, $P^{M+/-n}$ e P^{F-n}) só podem ser preenchidas quando a posição absoluta já estiver preenchida.

Pezatti (2014), analisando a Oração em português, propõe três posições P^{I}, P^{M} e P^{F}, necessárias para a descrição desse domínio. Assim, considerando que funções, operadores e modificadores são colocados das margens para o centro, Pezatti (2014, p. 91) propõe que, em português, "as posições dos domínios de P^{I} e P^{F} são reservadas para constituintes hierárquicos (funções, operadores e modificadores) das várias camadas, ficando a posição P^{M} (e suas relativas) reservada para constituintes não-hierárquicos (predicado e seus argumentos)", conforme ilustra o Quadro 2.

P^{I}	P^{I+1}	P^{I+n}	P^{M-n}	P^{M-1}	**P^{M}**	P^{M+1}	P^{M+n}	P^{F-n}	P^{F-1}	**P^{F}**
hierárquicos			não-hierárquicos					hierárquicos		

Quadro 2: Posição de constituintes hierárquicos e não-hierárquicos. (Pezatti, 2014, p. 91)

A ordenação dos constituintes não-hierárquicos no âmbito de P^{M} obedece ao Princípio de Proximidade do Núcleo (Dik 1997a), segundo o qual, os constituintes nucleares colocam-se o mais próximo possível um do outro. Desse modo, como postula Pezatti (2014, p. 92), "a ordenação dos constituintes não-hierárquicos se processa com a colocação do predicado (cf. Hengeveld & Mackenzie, 2008, p. 335) em P^{M}, seguida da colocação dos argumentos, dirigindo-se à direita e à esquerda", conforme demonstrado em (13).

(13) P^{M-2} P^{M-1} P^{M+1} P^{M+2}

←---------- ----------→

Por fim, para além das posições previstas para a ordenação da Oração, e consequentemente do Sintagma, - P^{I}, P^{M}, P^{F} - existem posições marginais (fora da oração) para constituintes extraoracionais, que fazem parte da Expressão Linguística mas não da Oração propriamente dita. Assim, como lembra Pezatti (2014, p. 82) "utiliza-se P^{pre} para a posição pré-oracional, P^{centro}, para a posição da Oração, e P^{pos}, para a posição pós-oracional", como mostra (14)[383], em que a barra (|) indica o limite da oração:

(14) Expressão Linguística: P^{pre} | P^{centro} | P^{pos}

Oração: | P^{I} P^{M} P^{F} |

Assim, Atos marcados por funções retóricas, como *Orientação*, *Esclarecimento*, *Concessão* e *Motivação;* modificadores interpessoais, como *por exemplo*; e conectores como *porque*, tendem a assumir posições extraoracionais, fazendo parte, portanto, da Expressão Linguística.

[383] Esquema extraído de Pezatti (2014, p. 82).

A GDF propõe que os mesmos princípios de ordenação que se aplicam à Oração se aplicam aos Sintagmas. Assim, tomando os resultados de Pezatti (2014) aplicados às Orações, analisamos os sintagmas verbais aqui em foco.

No *corpus* analisado, deparamo-nos com ocorrências como (15), (16) e (17):

(15) que eu **tenho também ouvido**... falar [que os alemães são cristãos, mas não são católicos], sim. (PT97:BaseMilitar:120)

(16) não só foi uma universidade tardia, como limitada, e com muitas reservas desde, desde o início, e que [...], e que nunca chegou a tomar desenvolvimento pleno antes da independência, não é, e que foi feita, criada, sobretudo na altura para satisfazer a grande corrente de emigração branca que tinha aumentado muito a população de origem europeia na colónia, que **começava evidentemente já a reivindicar** a formação na colónia para os seus filhos (Ang97:EnsinoAngola:25)

(17) aquilo que era para ser só uma cervejinha que era o combinado **acabou assim saindo** em pizza, não é, acabou em pizza como fala o ditado realmente. (Bra93:FestaEstudante:19)

Na tentativa de tratar da ordenação de constituintes de expressões como *tenho também ouvido, começava evidentemente já a reivindicar* e *acabou assim saindo* como pertencentes ao domínio do Sintagma, esbarramos, no entanto, com as seguintes questões. Como explicar: 1) a presença de um operador do Nível Interpessoal como *também* entre o verbo *ter* e o verbo *ouvir*?; 2) a presença de um modificador e de um operador do Nível Representacional, como *evidentemente* e *já*, respectivamente, entre os verbos *começar* e *ouvir*?; 3) a presença de um operador anafórico do Nível Representacional, como *assim*, entre os verbos *acabar* e *sair*?

De acordo com Pezatti (2014, p. 109), *também* constitui um operador da função pragmática Contraste, mais especificamente Contraste Expansivo, visto que adiciona uma informação a outra pressuposta ou já mencionada. Na ocorrência (15), esse operador escopa o Subato Atributivo representado pelo verbo *ouvir*, colocando-se antes dele. Considerando que os Subatos são moldados no Nível Morfossintático como

Sintagmas, não há dúvidas de que a ordenação deve ser considerada nessa camada. Dentro do Sintagma, o operador de Contraste, por ser do Nível Interpessoal, é ordenado primeiramente em posição absoluta P^{M}, o verbo principal assume a posição relativa P^{M+1}, e o verbo auxiliar, a posição relativa P^{M-1}:

(15)	**P^{M-1}**	**P^{M}**	**P^{M+1}**
	tenho	**também**	**ouvido**

Por outro lado, a ocorrência (16) apresenta o modificador de Conteúdo Proposicional *evidentemente* e o operador de polaridade *já*, pertencente à camada do Estado-de-coisas. Conforme Pezatti (2014, p. 122), modificadores de Conteúdo Proposicional colocam-se nos extremos da Oração, no campo de P^{I} ou de P^{F}. No caso de (16), claramente o modificador restringe o conteúdo que o segue, ou seja, *reivindicar a formação na colônia para os seus filhos*. Ainda segundo Pezatti (2014, p. 120), os operadores de Estado-de-coisas, como o de polaridade *já*, também assumem posições no domínio de P^{I} da oração por ele especificada. Nesse caso, a ordenação é representada em (16a) para a oração principal, e (16b) para a oração subordinada:

(16a)	**P^{I}**	**P^{M}**	**P^{M+1}**
OP	que	**começava**	**evidentemente já a reivindicar** a formação na colónia para os seus filhos

(16b)	**P^{I}**	**P^{I+1}**	**P^{M-1}**	**P^{M}**	**P^{M+1}**	**P^{F-1}**	**P^{F}**
OS	**evidentemente**	**já**	**a**	**reivindicar**	a formação	na colónia	para os seus filhos

Na ocorrência (17), há o pró-advérbio *assim*, que representa o Modo como ocorre o Estado-de-coisas *[aquilo] acabou*. Por ser um elemento fórico, esvaziado de conteúdo semântico, é especificado por *saindo em pizza*[384]. Em outras palavras, a expressão

[384] A expressão "sair em pizza" deve, neste caso, ser entendida de forma literal, como é possível perceber pelo contexto em que a expressão se insere: "foi quando a gente combinou com o professor de matemática, a gente sempre brinca "ó, vamos num churrasco? vamos numa pizzaria?" e aquele dia realmente a gente combinou sério de ir. até ele falar "ah! mas é hoje que a gente vai?" a gente falar "se

saindo em pizza nada mais é do que um aposto explicativo do, neste caso, catafórico *assim*. Segundo Pezatti (2014, p. 127), a função Modo posiciona-se em P^F da oração que restringe. Desse modo, a ordenação de (17) é representada em (17a) e (17b):

(17a)	**P^I**	**P^M**	**P^{F-1}**	**P^F**
OP	aquilo que era para ser só uma cervejinha que era o combinado	**acabou**	**assim**	**saindo** em pizza

(17b)	**P^M**	**P^F**
OS	**saindo**	em pizza

Esses fatos linguísticos revelam que a ordenação de constituintes em ocorrências como (16) e (17) não pode ser explicada no domínio do Sintagma, já que envolve constituintes pertencentes ao domínio da Oração. Consideramos, portanto, dois domínios: o do Sintagma, representado pela ocorrência (15), e o da Oração, representado por ocorrências como (16) e (17). O primeiro caso denominamos construções perifrásticas, e o segundo, não-perifrásticas. Assim, a ordenação dos constituintes é fator crucial para a distinção entre construções perifrásticas e não-perifrásticas, pois revela a necessidade de considerarmos dois diferentes domínios: Oração e Sintagma.

Portanto, com base nos critérios de auxiliaridade e na discussão sobre ordenação, assumimos com Castilho (2010, p. 450) que: "há uma razoável convicção de que são auxiliares *ser, estar, ter, haver* + particípio; *estar* + gerúndio e *ir* + infinitivo. Já *tornar a, voltar a, querer, dever, começar, continuar* + infinitivo constituem núcleos contíguos de sentenças distintas".

Desse modo, consideramos auxiliares os verbos *ter, haver, estar* e *ir*, já que constituem elementos vazios empregados na construção de perífrases para veicular as informações de aspecto, modalidade e tempo. Enquanto os demais são verbos plenos,

você não quiser ir hoje não tem problema." de repente todo mundo se animou. não foi a classe inteira, é lógico, que a gente não combinou com a classe inteira, mas foi o Tabajara, eu e alguns alunos. de repente a hora que a gente estava na pizzaria, eu não me, eu não me lembro, ali perto da, da, Trattoria acho que é. aí nisso ia passando a Rosires, que é nossa directora, a Eliana, a Maria, não é, que é de inglês, aí a gente chamou todos ele lá dentro, foi maravilhoso. aquilo que era para ser só uma cervejinha que era o combinado **acabou assim saindo em pizza**, não é?" (Bra93:FestaEstudante)

que guardam em sua própria significação as nuanças aspectuais e modais, constituem predicados na estruturação de propriedades configuracionais. Portanto, chegamos à distinção entre dois tipos de construção: perifrásticas e não-perifrásticas.

3. Construção perifrástica

As construções perifrásticas são formadas por um verbo auxiliar e um verbo lexical em forma nominal, constituindo assim um Sintagma no Nível Morfossintático e uma única Propriedade Configuracional no Nível Representacional.

A observação dos dados indica a existência de um mesmo padrão de ordenação para todas as perífrases (aspectuais, modais e temporais) no português, segundo o qual, o verbo principal, núcleo da perífrase, ocupará a posição absoluta P^{M} e o verbo auxiliar, sendo um elemento esvaziado de significado, ocupará a posição relativa, à esquerda, P^{M-1}, conforme ilustra (18):

(18)	**P^{M-1}**	**P^{M}**
	Verbo auxiliar	Verbo principal

Exceção a essa regra são as perífrases aspectuais seguidas de infinitivo, dado que, nesses casos, há a presença de uma preposição entre o verbo auxiliar e o principal, alterando o padrão de ordenação, fazendo com que o verbo auxiliar ocupe a posição de P^{M-2} para que a preposição ocupe P^{M-1} e o predicado permaneça em P^{M}, conforme (19):

(19)	**P^{M-1}**	**P^{M-2}**	**P^{M}**
	Verbo auxiliar	*a*	Verbo principal

Havendo elementos intervenientes entre o verbo auxiliar e o principal, como operadores e modificadores dos níveis Interpessoal e Representacional, o padrão de ordenação se altera. Por serem elementos hierárquicos superiores, esses operadores e modificadores ocupam a posição absoluta P^{M}, o que obriga o predicado a se deslocar

para a direita, assumindo a posição relativa P^{M+1}. O verbo auxiliar, por sua vez, permanece na posição relativa P^{M-1}, como ilustra (20):

(20)	**P^{M-1}**	**P^{M}**	**P^{M+1}**
	Verbo auxiliar	π e σ do NI e NR	Verbo principal

4. Construção não-perifrástica

Ao contrário das perífrases, as construções não-perifrásticas são formadas por dois verbos lexicais plenos, núcleos de duas Propriedades Configuracionais, que, no Nível Morfossintático, constituem duas Orações em uma relação de subordinação, já que a segunda propriedade é constituinte, argumento ou modificador, da primeira.

O padrão de ordenação da oração principal segue os mesmos princípios da oração independente: o constituinte com função pragmática Tópico assume a P^{I}, o predicado, a posição P^{M} e o complemento oracional, a posição relativa P^{M+1}, como representado abaixo.

(21a)	**P^{I}**	**P^{M}**	**P^{M+1}**
OP	Tópico	**Predicado**	**Argumento Oracional**

A oração subordinada, por sua vez, por não apresentar um constituinte Tópico, terá preenchida apenas a posição absoluta P^{M} pelo predicado e, se for o caso, as posições relativas de P^{M}, pelos argumentos do predicado, conforme representado a seguir:

(21b)	**P^{M}**	**P^{M+1}**
OS	**Predicado**	Argumento

Caso haja a inserção de elementos intervenientes entre os dois verbos da construção, o padrão de ordenação também sofre alterações. De modo semelhante ao que acontece nas construções perifrásticas, os elementos hierárquicos superiores devem ocupar uma posição absoluta dentro da oração principal, no caso, P^{F}, o que obriga a oração

subordinada a se deslocar para a direita, assumindo a posição relativa P^{F+1}, como ilustram (22a) e (22b):

(22a)	**P^{I}**	**P^{M}**	**P^{F-1}**	**P^{F}**
OP	Tópico/Sujeito	**Predicado**	**Constituinte hierárquico**	**Argumento Oracional**

(22b)	**P^{I}**	**P^{M}**	**P^{M+1}**
OS	**Constituinte hierárquico**	**Predicado**	**Argumento**

Considerações finais

Com a aplicação dos testes de auxiliaridade, foi possível depreender as primeiras distinções, classificando dois grupos verbais. De um lado, *estar, ir, ter de/que, ter* e *haver*, verbos que não permitem a inserção de diferentes sujeitos em suas construções, bem como são restritivos quanto ao escopo da negação, além de, fundamentalmente, apresentarem esvaziamento semântico quando empregados juntos a verbos plenos. Por outro lado, *começar, acabar, continuar, passar, dever, querer* e *poder* permitem a inserção de diferentes sujeitos, são pouco restritivos quanto ao escopo da negação e, principalmente, mantêm seu conteúdo semântico tanto quando acompanhados por complementos nominais, quanto quando seguidos por outros verbos plenos.

Tomando por base os princípios de ordenação da GDF e a obra de Pezatti (2014) sobre a ordenação de constituintes da Oração em português, realizamos as análises aqui apresentadas e, como resultado, obtivemos diferentes padrões de ordenação para construções perifrásticas e não-perifrásticas em português, conforme demonstrados.

Além disso, foi possível observar que as construções perifrásticas somente admitem como elementos intervenientes: i) operadores do Nível Interpessoal que especificam o Subato Atributivo, que corresponde ao predicado no Nível Representacional; ii) operadores e modificadores do Nível Representacional das camadas mais baixas, a do Estado-de-coisas e a da Propriedade Configuracional.

Em contrapartida, uma variedade de constituintes, todos de camadas mais altas do que nas construções perifrásticas, pode ser alocada nas construções não-perifrásticas, que permitem: i) operadores e modificadores do Nível Interpessoal, da camada do Conteúdo Comunicado; ii) operadores e modificadores do Nível Representacional de camadas mais altas, a do Conteúdo Proposicional e a do Episódio e iii) argumentos de Propriedade Configuracional. Dentre esses elementos, os operadores e modificadores de Estado-de-coisas escopam a oração principal, e ocupam a posição final. Já os operadores e modificadores de Conteúdo Comunicado (Nível Interpessoal) e os operadores de Conteúdo Proposicional e Episódio (Nível Representacional) escopam a oração subordinada, ocupando a posição inicial.

Os dados mostram, portanto, a existência de padrões de ordenação para cada tipo de construção estudada, comprovando o postulado de que a ordenação dos constituintes sintagmáticos e oracionais não é livre, obedece a um padrão bem definido, mesmo nos casos em que há a inserção de outros elementos na adjacência entre os verbos, como bem observa Pezatti (2014).

Operadores e modificadores que rompem a adjacência dos verbos ocorrem raramente em construções perifrásticas, sendo, no entanto, abundantes nas construções não-perifrásticas. Isso revela que essas construções ainda não se gramaticalizaram, constituindo, na verdade, construções subordinadas.

Desse modo, o presente estudo contribui para uma nova definição das construções perifrásticas e não-perifrásticas em português, baseando-se especialmente na ordenação de constituintes. Além disso, os resultados reabrem a discussão a respeito da natureza dessas construções, incentivando um olhar mais atento para os fenômenos de composição verbal e também de ordem de constituintes.

Referências bibliográficas:

Castilho, A. T. (2010). *Nova gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto.

Hengeveld, K., & Mackenzie, J. L. (2008). *Functional Discourse Grammar*. Oxford: Oxford University Press.

Ilari, R., & Basso, R. M. (2008). O verbo. In: Org. A. T. Castilho & R. Ilari & M. H. M. Neves (Eds.), *Gramática do português culto falado no Brasil*. *Volume II*. Campinas, SP: Editora da UNICAMP.

Pezatti, E. G. (2014). *A ordem de palavras no português*. São Paulo: Parábola Editorial.

Pontes, E. (1973). *Verbos auxiliares em português*. Petrópolis: V

A ESTRUTURA ARGUMENTAL PREFERIDA NO DISCURSO DIRIGIDO AO PÚBLICO INFANTIL: um exame de narrativas escritas no português do Brasil

MELO, Elise Nakladal de Mascarenhas.
UPM, Centro de Comunicação e Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras. elisenmascarenhas@gmail.com. São Paulo, Brasil.
Apoio: MackPesquisa.

Resumo:

Este trabalho testa a hipótese da estrutura argumental preferida (EAP), proposta por Du Bois (1987), em narrativas escritas dirigidas ao público infantil no português do Brasil. A hipótese da EAP concerne a um padrão de uso dos argumentos diretos do verbo (S: sujeito de verbo intransitivo; A: sujeito de verbo transitivo; O: objeto direto), descrito em termos de restrições gramaticais (evite mais de 1 argumento lexical por oração e evite A lexical) e de restrições pragmáticas (evite mais de 1 argumento novo por oração e evite A novo). O conjunto do córpus compreende três livros ilustrados da autora Ana Maria Machado: (i) *A grande aventura de Maria Fumaça* (2003a); (ii) *O domador de monstros* (2003b); e (iii) *Menina bonita do laço de fita* (2011). Com o teste da hipótese da EAP, verificou-se que tanto as restrições gramaticais quanto as restrições pragmáticas propostas pela hipótese da EAP se confirmam no conjunto do córpus. Entretanto, os dados obtidos constituem importantes resultados deste estudo.

Palavras-chave

Gramática funcional. Estrutura argumental preferida. Fluxo de informação.

Introdução

O ponto de convergência dos diferentes modelos associados à linguística denominada **funcional** reside na concepção de língua natural como instrumento de comunicação entre seres humanos. Considera-se, portanto, a língua em uso como seu objeto de investigação, visando-se à verificação do modo como os usuários da língua natural se comunicam eficientemente. Em outras palavras, o funcionalismo se ocupa da competência comunicativa do usuário da língua natural: a competência não apenas de produzir e interpretar expressões linguísticas, mas, também, de utilizá-las de modo interacionalmente satisfatório. Como indicado em Givón (1995, p. XV), os diferentes modelos da linguística funcional assumem o postulado da não autonomia: a língua (e a gramática) não pode ser adequadamente descrita nem explicitada como um sistema autônomo, desvinculada dos parâmetros naturais responsáveis por sua organização.

Du Bois (2003) concebe a língua natural como responsiva às metas de seus usuários, entendendo-se que a gramática evolui com respeito a essas metas. Para o autor, portanto, o estudo da estrutura argumental requer uma abordagem tanto multidimensional quanto multidisciplinar, capaz de integrar as diferentes dimensões da língua natural (pp. 11-12). A hipótese da estrutura argumental prefererida (EAP) concerne exatamente à inter-relação entre a dimensão gramatical e a pragmática, assentando a estrutura argumental como determinada pelo fluxo de informação no discurso (Du Bois, 1987). Trata-se de um padrão de uso dos argumentos diretos do verbo, descrito em termos de restrições gramaticais (evite mais de 1 argumento lexical por oração; evite A lexical) e de restrições pragmáticas (evite mais de 1 argumento novo por oração; evite A novo).[385]

Diversos pesquisadores (Ashby & Bentivoglio, 1993; Brito, 1996; Antonio, 1998; entre outros) confirmaram a hipótese da EAP em narrativas orais e escritas de diferentes línguas naturais, o que sugere tratar-se de um universal linguístico. Entretanto, não há investigações que tenham verificado esse fenômeno em narrativas escritas dirigidas ao público infantil no português do Brasil, proposta deste trabalho, com a hipótese de que o fato de as narrativas escritas serem dirigidas a um público com competência linguística distinta deverá implicar diferenças em relação à hipótese da EAP.

[385] Como indicado em Du Bois (1987), são os argumentos diretos do verbo: (i) sujeito de verbo intransitivo (S); (ii) sujeito de verbo transitivo (A); e (iii) objeto direto (O).

As bases teórico-metodológicas desta investigação se dirigem centralmente nas linhas de W. L. Chafe (1980) e de J. W. Du Bois (1985; 1987).

1 O fluxo de informação

Neste trabalho, o fluxo de informação é um dos principais parâmetros para considerar a relação entre os padrões discursivos e os gramaticais. Como mostra Neves (2013, p. 25), trata-se "dos aspectos cognitivos e sociais do modo como as pessoas "empacotam" um conteúdo ideacional durante a interação verbal".

O estudo de Chafe (1980) concernente ao fluxo de informação investiga os aspectos cognitivos e sociais atuantes na interação verbal. Nessa proposta (Chafe, 1980, p. 11), o ato de pensar envolve três componentes principais: (i) a informação; (ii) o *self*; e (iii) a consciência.[386]

Entende-se que a informação se refere à reserva de conhecimento, proveniente de diversas fontes (percepção do mundo, memória e afeto), que uma pessoa tem disponível, a qualquer momento, para uso. Por sua vez, o *self* é responsável pelo controle e pela organização dos processos cognitivos, constituindo diferentes necessidades, metas e interesses. E, afinal, a consciência, mecanismo pelo qual o *self* faz uso da informação disponível, apresenta quatro propriedades inerentes:

i. a consciência tem uma capacidade limitada, ou seja, em um dado momento, ativa-se pouca informação em relação à disponível para uso;
ii. devido ao pressuposto de que o pensamento se movimenta incessantemente, a consciência tem, ainda, um limite de duração, ou seja, uma determinada informação permanece acessível apenas por um breve período de tempo;
iii. a consciência se move aos "trancos", impedindo, portanto, o fluxo contínuo da informação disponível para uso;
iv. a consciência apresenta um foco tanto central quanto um periférico, ou seja, em um dado momento, pouca informação se encontra ativada ao máximo, enquanto há muita informação da qual uma pessoa está, até certo ponto, consciente, mas que não se encontra focalizada.

[386] Neste trabalho, utiliza-se o termo *self* ("eu"; "a própria pessoa") em sua língua original, o inglês, dado que não há uma tradução satisfatória para o português do Brasil.

Essas propriedades inerentes da consciência limitam o acesso à informação, explicitando a fala espontânea não como um fluxo contínuo, mas como uma série de breves "jatos". Chafe (1980, p. 13) os denomina como **unidades de ideia**, que são identificadas a partir de três critérios distintos : (i) a entoação; (ii) a pausa; e (iii) a sintaxe.

Entende-se que a entoação se refere ao fato de que as unidades de ideia terminam com um contorno correspondente ao uso da vírgula e do ponto final em uma oração. A pausa, por sua vez, separa as unidades de ideia de forma breve ou longa. E, afinal, a sintaxe concerne ao fato de que as unidades de ideia correspondem, em geral, a uma oração simples.

Chafe (1980, p. 24) propõe que a pausa entre unidades de ideia se refere ao esforço cognitivo empregado na mudança do estado de ativação da informação presente na consciência do falante. Em um dado momento, um conceito figura em um dos três diferentes estados de ativação: (i) ativo; (ii) semiativo; ou (iii) inativo.[387]

O conceito que o falante avalia como ativo para o ouvinte é considerado informação dada, enquanto os conceitos semiativo e inativo se entendem, em primeiro lugar, como ativados pelo falante através de uma menção. Assim, o conceito semiativo ativado é considerado como informação acessível e o conceito inativo ativado é considerado como informação nova.

O estatuto da informação é uma função pragmática interna à oração, correspondendo, parcialmente, a duas dimensões da organização do discurso: (i) a topicidade; e (ii) a focalidade (Dik, 1997, p. 312).

A dimensão da topicidade concerne à "entidade sobre a qual a predicação predica alguma coisa numa dada situação" (Pezatti, 1998, p. 137), enquanto a dimensão da focalidade se refere à informação determinada pelo falante como a mais importante ou saliente dentro da situação comunicativa, e essencial para integrar a informação pragmática do ouvinte. A autora diz que "em sentido abstrato, pode-se considerar que um discurso contém um "estoque de tópicos", vazio no início, e que vai gradualmente sendo preenchido com Tópicos discursivos, conforme são introduzidos no discurso" (p. 145). O Tópico discursivo introduzido no discurso pela primeira vez é um Tópico novo e o retomado é um Tópico dado. Por sua vez, um Subtópico diz respeito ao Tópico

[387] A informação transmitida por uma unidade de ideia não é indivisível, mas contém ideias de objetos, eventos e propriedades, as quais são consideradas como conceitos (Chafe, 1980, p. 24).

discursivo que pode ser pressuposto a partir de um Tópico dado (Dik, 1997, pp. 315-326).

Como diz Neves (2013, p. 27), o Tópico, em conjunto com o Foco, "permite que os eventos descritos no discurso e as entidades nele envolvidas tenham sua importância comunicativa e sua relevância relativa estabelecidas".

2 A estrutura argumental preferida (EAP)

Ao investigar, no sacapulteco, o fenômeno da ergatividade em relação com a estrutura argumental e o fluxo de informação, Du Bois (1987) verificou um padrão de preenchimento dos argumentos diretos do verbo, denominando-o **estrutura argumental preferida** (EAP).[388]

A hipótese da EAP compreende tanto uma dimensão gramatical quanto uma dimensão pragmática, as quais podem ser descritas em termos de dois pares paralelos de restrições, cada par correspondendo a uma dimensão.

Na dimensão gramatical, a primeira restrição limita a distribuição de sintagma nominal lexical entre as casas argumentais, entendendo-se que as orações transitivas diretas com ambos os argumentos (A e O) em forma lexical não são preponderantes. Por sua vez, a segunda restrição limita a realização do único sintagma nominal lexical à posição de S e à de O.

Na dimensão pragmática, a primeira restrição limita a distribuição de informação nova entre as casas argumentais, entendendo-se que as orações transitivas diretas com ambos os argumentos (A e O) portadores de informação nova não são preponderantes. E, afinal, a segunda restrição limita a realização do único sintagma nominal portador de informação nova à posição de S e à de O.

O quadro 1, a seguir, sumariza as restrições propostas pela hipótese da EAP:

Quadro 1 – As restrições propostas pela hipótese da EAP.

	Dimensão gramatical	Dimensão pragmática
Quantidade	Restrição de 1 argumento lexical por oração	Restrição de 1 argumento novo por oração

[388] O sacapulteco é uma língua maia da Guatemala.

Posição	Restrição de A não lexical	Restrição de A não novo

Fonte: Adaptado de Du Bois (1987, p. 829).

Do conjunto do córpus de exame, destacam-se as orações (01) e (02) para ilustrar as restrições propostas pela hipótese da EAP:

(01) Era uma vez **uma menina linda, linda** (S) (Machado, 2011, p. 3).

(02) E Ø (A) chamou **um monstro mais horrendo, horrível e horroroso** (O) (Machado, 2003b, p. 9).

Na oração intransitiva (01), o argumento na posição de S, portador de informação nova, dado que instaura um referente no discurso, expressa-se por sintagma nominal lexical (no caso, por sintagma nominal nucleado por substantivo comum). Por sua vez, na oração transitiva direta (02), o argumento na posição de A, portador de informação dada, dado que recupera um referente já introduzido previamente no discurso, expressa-se por sintagma nominal não lexical (no caso, por elipse), enquanto o argumento na posição de O, portador de informação nova, dado que instaura um referente no discurso, expressa-se por sintagma nominal lexical (no caso, por sintagma nominal nucleado por substantivo comum).

Como indicado em Du Bois (1987, pp. 829-830), a distribuição de sintagma nominal lexical entre as casas argumentais não é aleatória, mas determinada pelo fluxo de informação no discurso (introdução de informação nova e manutenção de informação dada). Entende-se, portanto, que a introdução de uma informação nova requer, para a interpretação satisfatória do ouvinte, a descrição do referente fornecida pelo sintagma nominal lexical.

Acresce que as restrições propostas pela hipótese da EAP estão diretamente relacionadas com a continuidade tópica no discurso. Pode-se discutir essa questão à luz da indicação de Du Bois (1987, p. 829) de que os(as) protagonistas com o traço [+humano] tendem a ocupar papeis centrais em uma narrativa (oral ou escrita), exercendo a função de Tópico, e, portanto, veiculando uma informação dada. Como um(uma) protagonista com o traço [+humano] desempenha, em princípio, o papel semântico de agente em uma oração transitiva direta, dispensa-se, na posição de A, a

menção por sintagma nominal lexical. Por outro lado, o argumento na posição de O tende a apresentar o traço [−animado], e a desempenhar o papel semântico de paciente em uma oração transitiva direta. Como um paciente com o traço [-animado] raramente persiste no decorrer do discurso, considera-se como alta a probabilidade, na posição de O, de veiculação de informação nova, e, portanto, de menção por sintagma nominal lexical.

Entende-se, portanto, que a competição entre motivações internas e externas ao domínio linguístico explicita a língua como um sistema adaptável, parcialmente autônomo e parcialmente responsivo a pressões externas ao sistema (Du Bois, 1985).

3 Metodologia

O conjunto do córpus compreende três livros ilustrados da autora Ana Maria Machado: (i) *A grande aventura de Maria Fumaça* (2003a); (ii) *O domador de monstros* (2003b); e (iii) *Menina bonita do laço de fita* (2011).

Para o teste da hipótese da EAP, foram fixadas as seguintes etapas:

a) seleção das ocorrências, no conjunto do córpus, das orações com predicado, representado pela categoria verbo, de valência um e dois;
b) codificação dos argumentos diretos do verbo de acordo com os grupos de fatores: (i) função sintática; (ii) forma morfológica; (iii) estatuto da informação; e (iv) animacidade;
c) tabulação do conjunto dos dados com o auxílio do programa de regra variável *Goldvarb X* (Sankoff; Smith, Tagliamonte, 2005);
d) verificação das restrições gramaticais propostas pela hipótese da EAP (evite mais de 1 argumento lexical por oração e evite A lexical);
e) verificação das restrições pragmáticas propostas pela hipótese da EAP (evite mais de 1 argumento novo por oração e evite A novo);
f) verificação da relação entre as restrições concernentes às dimensões gramatical e pragmática da EAP e a continuidade tópica no discurso.

O quadro 2, a seguir, sumariza os grupos de fatores fixados para a codificação dos argumentos:

Quadro 2 – Grupos de fatores fixados para a codificação dos argumentos.

Grupo de fatores	Fator	Definição
Função sintática	S	Sujeito de verbo intransitivo
	C	Sujeito de verbo intransitivo: cópula
	X	Sujeito de verbo intransitivo: existencial ou apresentativo
	A	Sujeito de verbo transitivo
	O	Objeto direto
Forma morfológica	SN_P	Sintagma nominal nucleado por substantivo próprio
	SN_C	Sintagma nominal nucleado por substantivo comum
	P	Sintagma nominal não lexical: pronome
	Ø	Sintagma nominal não lexical: elipse
Estatuto da informação	d	Informação dada
	a	Informação acessível
	n	Informação nova
	f	Argumento não fórico
Animacidade	+	[+humano]
	–	[–animado]

Fonte: A autora (2017).

Conforme indicado no Quadro 2, subdividiu-se, neste trabalho, o argumento S em três fatores distintos (S; C; X), dado que cada categoria de predicado, representado pela categoria verbo, de valência um, exerce uma função diferente no discurso.

Não se considerou necessária a verificação das três obras separadamente, dado que o conjunto dos dados não é volumoso.

4 Exame do conjunto dos dados e discussão dos resultados

Apresentam-se, a seguir, o exame do conjunto dos dados e a discussão dos resultados, de acordo com as etapas instituídas na metodologia: (i) verificação das restrições gramaticais propostas pela hipótese da EAP (4.1); (ii) verificação das restrições pragmáticas propostas pela hipótese da EAP (4.2); e (iii) verificação da relação entre as restrições concernentes às dimensões gramatical e pragmática da EAP e a continuidade tópica no discurso (4.3).

4.1 Verificação das restrições gramaticais propostas pela hipótese da EAP

Conforme indicado na seção 2, na dimensão gramatical, a restrição de 1 argumento lexical por oração limita a distribuição de sintagma nominal lexical entre as casas argumentais, entendendo-se que as orações transitivas diretas com ambos os argumentos (A e O) em forma lexical não são preponderantes. Por sua vez, a restrição de A não lexical limita a realização do único sintagma nominal lexical à posição de S ou à de O.

4.1.1 Restrição de 1 argumento lexical por oração

A Tabela 1, a seguir, apresenta o número de argumentos em forma lexical por oração no conjunto do córpus:

Tabela 1 – Número de argumentos em forma lexical por oração no conjunto do córpus.

Tipo de oração	0		1		2		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Intransitiva	14	28.0	36	72.0	0	0.0	50	100.0
Copulativa	17	85.0	3	15.0	0	0.0	20	100.0
Existencial ou apresentativa	0	0.0	6	100.0	0	0.0	6	100.0
Transitiva direta	0	0.0	34	85.0	6	15.0	40	100.0

Fonte: A autora (2017).

A partir dos dados apresentados na Tabela 1, apura-se, para o conjunto do córpus, que as orações com ambos os argumentos (A e O) em forma lexical não são preponderantes (15%), confirmando, portanto, os resultados obtidos por Du Bois (1987) no discurso

dirigido ao público adulto. Nas construções transitivas diretas, são mais frequentes as orações com apenas 1 argumento em forma lexical como, por exemplo, em:

(3) E quando Ø (A) abriu **os olhos** (O) (Machado, 2003b, p. 13).

Nas construções intransitivas, as orações com argumento em forma lexical também apresentam o número mais alto de ocorrências (72%), enquanto as orações sem argumento em forma lexical são as menos frequentes (28%).
O exemplo (04), a seguir, ilustra uma oração intransitiva com argumento em forma lexical:

(4) Depois, **o ouro** (S) acabou (Machado, 2003a, p. 5).

Por outro lado, nas construções copulativas, as orações com argumento em forma lexical são as menos frequentes (15%), enquanto as orações sem argumento em forma lexical apresetam o número mais alto de ocorrências como, por exemplo, em:

(5) Mas Ø (C) não ficou nada preto (Machado, 2011, p. 11).

E, afinal, nas construções existenciais ou apresentativas, há apenas orações com argumento em forma lexical (100%) como ilustrado em:

(6) Tinha **uma praça, uma escolinha, uma igreja** (X) (Machado, 2003a, p. 4).

4.1.2 Restrição de A não lexical

A Tabela 2, a seguir, apresenta a distribuição de SN´s em relação com a função sintática e com a forma morfológica no conjunto do córpus:

Tabela 2 – Distribuição de SN´s em relação com a função sintática e com a forma morfológica no conjunto do córpus.

Função sintática	SN_P		SN_C		P		Ø		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%

S	2	4.0	34	68.0	2	4.0	12	24.0	50	100.0
C	0	0.0	3	15.0	2	10.0	15	75.0	20	100.0
X	0	0.0	6	100.0	0	0.0	0	0.0	6	100.0
A	4	10.0	2	5.0	4	10.0	30	75.0	40	100.0
O	2	5.0	38	95.0	0	0.0	0	0.0	40	100.0

Fonte: A autora (2017).

A partir dos dados apresentados na Tabela 2, apura-se, para o conjunto do córpus, que, nas construções transitivas diretas, a realização do argumento em forma lexical ocorre preponderamente na posição de O, confirmando, portanto, os resultados obtidos por Du Bois (1987) no discurso dirigido ao público adulto. Apura-se, ainda, para o conjunto do córpus, que, nessa posição sintática, o uso de sintagma nominal nucleado por nome comum atinge o número mais alto de ocorrências (95%) como, por exemplo, em:

(7) Ø (A) Procurou **uma lata de tinta preta** (O) (Machado, 2011, p. 9).

Para a posição de A, observa-se como mais frequente (75%) a expressão por elipse, tal como ilustrado em (7).

A expressão por sintagma nominal nucleado por nome comum apresenta, ainda, o número mais alto de ocorrências (68%) na posição de S, e atinge frequência de 100% na posição de X.

E, afinal, para a posição de C, observa-se como mais frequente (75%) a expressão por elipse, tal como verificado para a posição de A.

4.2 Verificação das restrições pragmáticas propostas pela hipótese da EAP

Conforme indicado na seção 2, na dimensão pragmática, a restrição de 1 argumento novo por oração limita a distribuição de sintagma nominal portador de informação nova entre as casas argumentais, entendendo-se que as orações transitivas diretas com ambos os argumentos (A e O) portadores de informação nova não são preponderantes. Por sua vez, a restrição de A não novo limita a realização do único sintagma nominal portador de informação nova à posição de S ou à de O.

4.2.1 Restrição de 1 argumento novo por oração

A Tabela 3, a seguir, apresenta o número de argumentos portadores de informação nova por oração no conjunto do córpus:

Tabela 3 – Número de argumentos portadores de informação nova por oração no conjunto do córpus.

Tipo de oração	0		1		2		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
Intransitiva	44	88.0	6	12.0	0	0.0	50	100.0
Copulativa	20	100.0	0	0.0	0	0.0	20	100.0
Existencial ou apresentativa	1	16.7	5	83.3	0	0.0	6	100.0
Transitiva direta	20	50.0	20	50.0	0	0.0	40	100.0

Fonte: A autora (2017).

A partir dos dados apresentados na Tabela 3, apura-se, para o conjunto do córpus, que não há orações transitivas diretas com ambos os argumentos (A e O) portadores de informação nova, confirmando, portanto, os resultados obtidos por Du Bois (1987) no discurso dirigido ao público adulto. Nas construções transitivas diretas, as orações com apenas 1 argumento portador de informação nova representam a metade das ocorrências como, por exemplo, em:

(8) E Ø (A) chamou **um monstro mais horrendo, horrível e horroroso** (O) (Machado, 2003b, p. 9).

Na oração transitiva direta (8), o sintagma nominal nucleado por substantivo comum **um monstro mais horrendo, horrível e horroroso**, na posição de O, instaura um novo referente no discurso, constituindo-se, portanto, como informação nova.
Apura-se, ainda, que, nas construções transitivas diretas, as orações sem argumentos portadores de informação nova representam a outra metade das ocorrências como ilustrado em:

(9) Quando Ø (A) abriu os olhos (O) (Machado, 2003b, p. 11).

Na oração transitiva direta (9), ambos os argumentos (A e O) apresentam referentes já introduzidos previamente no discurso, constituindo-se, portanto, como informação dada.

Nas construções intransitivas, por sua vez, são mais frequentes (88%) as orações com argumento portador de informação dada, e, nas construções copulativas, essa frequência atinge 100% das ocorrências.

Por outro lado, nas construções existenciais ou apresentativas, as orações com argumento portador de informação nova representam o número mais alto de ocorrências (aproximadamente 83%) como, por exemplo, em:

(10) E Ø também **uma estação de trens** (X) (Machado, 2003a, p. 4).

Na oração transitiva direta (10), o sintagma nominal nucleado por substantivo comum **uma estação de trens**, na posição de X, instaura um novo referente no discurso, constituindo-se, portanto, como informação nova.

4.2.2 Restrição de A não novo

A Tabela 4, a seguir, apresenta a distribuição de informação em relação com a função sintática no conjunto do córpus:

Tabela 4 – Distribuição de informação nova em relação com a função sintática no conjunto do córpus.

Função sintática	d		a		n		f		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%	Nº	%
S	41	82.0	3	6.0	6	12.0	0	0.0	50	100.0
C	17	85.0	3	15.0	0	0.0	0	0.0	20	100.0
X	0	0.0	1	16.7	5	83.3	0	0.0	6	100.0
A	34	85.0	2	5.0	2	5.0	2	5.0	40	100.0

O	13	32.5	4	10.0	18	45.0	5	12.5	40	100.0

Fonte: A autora (2017).

A partir dos dados apresentados na Tabela 4, apura-se, para o conjunto do córpus, que, nas construções transitivas diretas, a informação nova se realiza preferencialmente (45%) na posição de O, confirmando, portanto, os resultados obtidos por Du Bois (1987) no discurso dirigido ao público adulto.

Apura-se, ainda, para o conjunto do córpus, que a posição de X favorece a introdução de um referente no discurso, apresentando, dentre as diferentes categorias sintáticas, a frequência mais alta (aproximadamente 83%) de argumento portador de informação nova. Por outro lado, a posição de C desfavorece absolutamente a introdução de um referente no discurso.

4.3 Verificação da relação entre as restrições propostas pela hipótese da EAP e a continuidade tópica no discurso

A Tabela 5, a seguir, apresenta a animacidade dos referentes em relação com a função sintática no conjunto do córpus:

Tabela 5 – Animacidade dos referentes em relação com a função sintática no conjunto do córpus.

Função sintática	+		–		TOTAL	
	Nº	%	Nº	%	Nº	%
S	19	38.0	31	62.0	50	100.0
C	16	80.0	4	20.0	20	100.0
X	1	16.7	5	83.3	6	100.0
A	36	90.0	4	10.0	40	100.0
O	7	17.5	33	82.5	40	100.0

Fonte: A autora (2017).

A partir dos dados apresentados na Tabela 5, apura-se, para o conjunto do córpus, que, nas construções transitivas diretas, o referente com o traço [+humano] se realiza preferencialmente (90%) na posição de A, enquanto o referente com o traço

[–animado] se realiza preferencialmente (82.5%) na posição de O, confirmando, portanto, os resultados obtidos por Du Bois (1987) no discurso dirigido ao público adulto como ilustrado em:

(11) E Ø (A) tomou **tanto café** (O) (Machado, 2011, p. 11).

Na oração transitiva direta (11), o argumento expresso por elipse, na posição de A, diz respeito a um referente com o traço (+humano), enquanto o sintagma nominal nucleado por substantivo comum **tanto café**, na posição de O, diz respeito a um referente com o traço (–animado).

Conclusões

Apresentaram-se, na seção 4, o exame do conjunto dos dados e a discussão dos resultados, de acordo com as etapas instituídas na metodologia: (i) verificação das restrições gramaticais propostas pela hipótese da EAP (4.1); (ii) verificação das restrições pragmáticas propostas pela hipótese da EAP (4.2); e (iii) verificação da relação entre as restrições concernentes às dimensões gramatical e pragmática da EAP e a continuidade tópica no discurso (4.3).

Para o conjunto do córpus, a verificação das restrições gramaticais (evite mais de um argumento lexical por oração e evite A lexical) e pragmáticas (evite mais de um argumento novo por oração e evite A novo) propostas pela hipótese da EAP apresenta os resultados que estão no Quadro 3:

Quadro 3 – Verificação das restrições propostas pela hipótese da EAP no conjunto do córpus.

Hipótese da EAP no conjunto do córpus	Dimensão gramatical		Dimensão pragmática	
	Restrição de 1 argumento lexical por oração	Restrição de A não lexical	Restrição de 1 argumento novo por oração	Restrição de A não novo
SIM	X	X	X	X
NÃO				

Fonte: A autora (2017).

Os resultados obtidos na verificação das restrições gramaticais propostas pela hipótese da EAP confirmaram tanto a restrição de 1 argumento lexical por oração quanto a restrição de A não lexical no conjunto do córpus. Apurou-se que, nas construções transitivas diretas, são mais frequentes as orações com apenas 1 argumento em forma lexical, e que o sintagma nominal lexical se realiza preferencialmente na posição de O, evitando-se, portanto, a posição de A.

Quanto à verificação das restrições pragmáticas propostas pela hipótese da EAP, os resultados obtidos confirmaram tanto a restrição de 1 argumento novo por oração quanto a restrição de A não novo no conjunto do córpus. Apurou-se que não há construções transitivas diretas com ambos os argumentos (A e O) portadores de informação nova, e que a introdução de informação nova no discurso se realiza preferencialmente na posição O, evitando-se, portanto, a posição de A.

Para o conjunto do córpus, apurou-se, ainda, que o referente com o traço [+humano] se realiza preferencialmente na posição de A, enquanto, na posição de O, ocorre preferencialmente o referente com o traço [−animado].

Referências bibliográficas:

Antonio, J. D. (1998). *Narrativas orais e narrativas escritas*: a estrutura argumental preferida, e outras preferências. Dissertação de Mestrado em Linguística e Língua Portuguesa. Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista.

Ashby, W. J., & Bentivoglio, P. (1993). Preferred argument structure in spoken French and Spanish. *Language variation and change*, 5, 61-76.

Brito, C. M. C. (1996). *A transitividade verbal na língua portuguesa*: uma investigação de base funcionalista. Tese de Doutoramento em Linguística e Língua Portuguesa. Araraquara: Faculdade de Ciências e Letras da Universidade Estadual Paulista.

Chafe, W. L. (1980). The deployment of consciousness in the production of a narrative. In W. L. Chafe (Ed.), *The pear stories*: cognitive, cultural and linguistic aspects of narrative production (pp. 9-50). New Jersey: ABLEX Publishing Corporation.

Dik, S. C. (1997). *The theory of functional grammar*. Part 1: the structure of the clause. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Du Bois, J. W. (1985). Competing motivations. In J. Haiman (Ed.), *Iconicity in syntax* (pp. 343-365). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Du Bois, J. W. (1987). Discourse basis of ergativity. *Language*, 63, 805-855.

Du Bois, J. W. (2003). Argument structure: grammar in use. In J. W. Du Bois, L. E. Kumpf, W. J. Ashby (Eds.), *Preferred argument structure*: grammar as architecture for function (pp. 11-60). Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Givón, T. (1995). *Functionalism and grammar*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

Halliday, M. A. K., & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar*. New York: Oxford University Press Inc.

Machado, A. M. (2003a). *A grande aventura de Maria Fumaça*. São Paulo: Global Editora.

Machado, A. M. (2003b). *O domador de monstros*. São Paulo: FTD.

Machado, A. M. (2011). *Menina bonita do laço de fita*. São Paulo: Editora Ática.

Neves, M. H. de M. (1997). *A gramática funcional.* São Paulo: Martins Fontes.

Neves, M. H. de M. (2013) *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto.

Pezatti, E. G. (1998). Constituintes pragmáticos em posição inicial: distinção entre tema, tópico e foco. *Alfa*, 42, 133-150.

Sankoff, D., Smith, E., Tagliamonte, S. A. (2005). *Goldvarb X*: A variable rule application for Macintosh and Windows. University of Toronto, Department of Linguistics.

HOLÓFRASE EM ANÚNCIOS DOS SÉCULOS XIX E XX

Erotilde Goreti Pezatti[389]

UNESP- Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas – Departamento de Estudos Linguísticos e Literários, pezatti@sjrp.unesp.br, São José do Rio Preto-SP - Brasil

[389] Bolsa PQ-CNPq: Proc. No. 305753/2013-4

Resumo:

Este estudo tem como proposta investigar, sob o aparato teórico da Gramática Discursivo-Funcional, desenvolvida por Hengeveld e Mackenzie (2008), estruturas denominadas pela tradição gramatical de *frase nominal*, em ocorrências reais de uso, extraídas de anúncios dos séculos XIX e XX, contidos no *corpus* do *Projeto para a História do Português Brasileiro,* que se encontra catalogado na Plataforma de Corpora e disponibilizado na página https://sites.google.com/site/corporaphpb. Segundo Pezatti (1988, p.12), "a linguagem da propaganda se caracteriza principalmente por ser objetiva: convencer o receptor e obter um consenso emotivo que se traduzirá na adesão dele às suas propostas." Jubran (1985) observa que "o texto de propaganda é quantitativamente limitado, porque o objetivo do anúncio é o de substituir longos discursos, que requerem uma decifração custosa em tempo e em atenção, para uma imagem mais incisiva." De fato, na análise do *corpus*, verificam-se ocorrências holofrásticas, constituídas de um único sintagma, conforme *Só a dinheiro*. O objetivo deste estudo é descrever esse tipo de estrutura, verificando, em cada nível, a categoria correspondente: o tipo de subato que serve para expressar o Ato Discursivo, o tipo de entidade semântica, o tipo de sintagma que integra a Expressão Linguística e a ordenação de seus constituintes. Tais estruturas configuram no Nível Interpessoal, Atos Discursivos, que representam, no Nível Morfossintático, a camada da Expressão Linguística, e no Nível Fonológico, da Frase Entonacional.

Palavras-chave

gramática funcional; frase nominal, holófrase, sintagma, rese, anúncio.

Introdução

Construções não-verbais, denominadas pela tradição gramatical de *frase nominal*, são muito pouco enfocadas na literatura. Comumente se apresenta uma discussão sobre as diferenças entre duas unidades principais da língua, a oração e a frase, sendo a primeira caracterizada pela existência de um verbo e a outra, pela ausência dele, restringindo-se a interjeições, provérbios e fragmentos de oração.

Benveniste (1950) afirma que *a frase nominal* é considerada uma expressão normal do indoeuropeu, caracterizada por um predicado nominal, sem verbo nem cópula. Assim, nas frases nominais, as duas funções do verbo, a *função coesiva*, que consiste em organizar numa estrutura completa os elementos do enunciado, e a *função assertiva*, que consiste em dotar o enunciado de um predicado de realidade, recaem sobre um elemento da classe morfológica dos nomes, não sendo a frase suscetível das determinações que a forma verbal tem em si, como tempo, modo e aspecto. Dessa maneira, o enunciado será caracteristicamente atemporal, impessoal, não-modal. Observa o autor que, em algumas línguas, a existência das frases nominais depende de uma ordem fixa dos enunciados, como, por exemplo, o antigo irlandês, em que *infer maith* significa "o bom homem", mas *maith infer*, "o homem é bom", o que mostra que a frase nominal e a frase com cópula não servem à mesma expressão, e que esses dois tipos de frases devem ser distinguidos. Para Benveniste, a frase nominal no indo-europeu, por ser sentenciosa e expressar uma verdade absoluta, não apresenta relação com o tempo nem com o locutor. Sendo verdade absoluta, é inserida no discurso não para ser discutida, mas para provar, convencer, estando desligada das pessoas e das circunstâncias.

Hjelmslev (1972), por seu turno, sustenta a ideia de que é possível haver predicação na ausência do lexema verbal. Assim devem-se distinguir frases nominais de frases verbais. As frases nominais podem ser predicativas e não predicativas. As primeiras, chamadas dirremas, têm sujeito explícito, enquanto as últimas, os monorremas, não. Para ele, a constituição das frases nominais deve ser observada em cada língua, assim como os trechos que as envolvem.

Autores, como Rocha Lima (1972), Bechara (1999), Kury (1986), Cunha (2001), concordam que frase é a expressão verbal de um pensamento, um enunciado de

sentido completo, a unidade mínima de comunicação, que pode ser constituída de uma só palavra ou de várias palavras, sem, no entanto, apresentar uma relação predicativa. Frases são proferidas quase sempre em situações especiais, fora das quais não se manifesta em toda sua plenitude. Bechara (1999) afirma que as frases nominais constituem resíduos de orações sintaticamente incompletas ou truncadas e que as relações gramaticais entre os termos são tênues. Kury (1986), por seu turno, observa que, na língua oral cada frase apresenta uma melodia, um ritmo, uma entonação peculiar que a escrita procura sugerir por meio dos sinais de pontuação e que lhe empresta sentido completo na situação em que é proferida ou escrita. Segundo ele, a entonação é a alma da frase, uma vez que é capaz de conferir a um simples fonema o estatuto de frase.

Segundo Carone (1986), as construções linguísticas podem representar tipos frasais, que se apresentam num *continuum* de complexidade morfossintática. Todos os tipos são considerados frases, já que portam um sentido e contam com uma modulação que lhes confere tal estatuto. Desse modo, segundo a autora, há expressões constituídas de "qualquer dos elementos secundários que, na oração, se organizam em torno do verbo" (Carone, 1986, p. 48), que são chamadas de reses ou frases nominais unimembres. De acordo com a classe de palavras que é seu centro e ponto mais alto, a rese pode ser substantival, como *O crime do padre Amaro*; adjetival, como *Bonitinha, mas ordinária*; ou adverbial, como *Perto do coração selvagem*. Ainda segundo Carone (1986), a mais frequente é a que tem como centro o substantivo, que não se relaciona com nenhum verbo na condição de sujeito ou complemento dele. Pode estar em relação sintática apenas com seus próprios subordinados - adjuntos ou complementos - que poderão até assumir forma oracional. Não raro essas expressões aparecem em sequências, formando enumerações, como em listas.

Mais recentemente esse tipo de construção tem chamado a atenção de linguistas funcionalistas, tais como Pezatti & D'Annibale & Boiago (1999) e Mackenzie (1998, p. 290), para quem o que distingue a holófrase de um enunciado mais sofisticado na comunicação adulta é que no primeiro caso o falante julga que o projeto conjunto do falante e do destinatário é, no momento, mais eficaz com um enunciado mínimo, porque assume que o destinatário dispõe de informação contextual suficiente.

É sobre esse tipo de estrutura que este trabalho se debruça com o objetivo de descrevê-la sob uma perspectiva funcionalista, mostrando que essas estruturas (i) são

construções especialmente comuns na língua falada e escrita; (ii) exigem um tipo de estudo que não se concentre em frases isoladas, uma vez que dependem da situação em que se acham falante e ouvinte; e (iii) não se submetem facilmente a regras e princípios intraoracionais, devendo, portanto, ser explicadas em termos de regras e princípios pragmáticos.

O modelo funcionalista aqui adotado, o da Gramática Discursivo-Funcional (Hengeveld & Mackenzie, 2008), caracteriza-se por considerar muito seriamente o postulado de que os enunciados são produzidos e entendidos no contexto de interação. A variação de forma deve ser explicada em termos de cognição e comunicação humanas. Assim, a diversidade das formas que os enunciados assumem é um fato linguístico real, e os limites da variação acabam sendo determinados por uma gama de propósitos comunicativos e de restrições cognitivas a que estão sujeitos os usuários da língua.

Para a análise são utilizadas ocorrências reais de anúncios, notícias e propagandas. Conforme Jubran (1985), o objetivo do anúncio é o de substituir longos discursos, que requerem uma decifração custosa em tempo e em atenção, para uma imagem mais incisiva, o que, acreditamos, propicia a ocorrência dessas estruturas. Segundo Pezatti (1988, p.12), "a linguagem da propaganda se caracteriza principalmente por ser objetiva: convencer o receptor e obter um consenso emotivo que se traduzirá na adesão dele às suas propostas. Para isso utiliza a linguagem, transformando-a em ação específica e particular de persuadir." Assim, o anúncio deixa de descrever as características objetivas do produto e passa a utilizar mecanismos de persuasão, centrando-se no destinatário.

Os exemplos que servirão de evidência são ocorrências extraídas do *corpus* do *Projeto para a História do Português Brasileiro,* dos séculos XIX e XX, que se encontram catalogados na Plataforma de Corpora, disponibilizado na página https://sites.google.com/site/corporaphpb, e de jornais e revistas de reportagens, como *Folha de S. Paulo, Globo Rural* e *Veja*.

Este texto acha-se organizado em duas partes: a primeira trata do arcabouço teórico, com uma breve apresentação geral da Gramática Discursivo-Funcional (GDF); e a segunda parte trata da construção formada por um único constituinte, denominada rese. Encerram este estudo as Considerações Finais, em que se faz um balanço dos resultados.

1. Suporte teórico: a Gramática Discursivo-Funcional

A finalidade desta seção é introduzir alguns postulados da Gramática Discursivo-Funcional (GDF) que permitam fornecer os fundamentos necessários para a discussão das frases nominais. A Figura 1 representa a arquitetura geral do modelo, conforme proposta em Hengeveld e Mackenzie (2008).

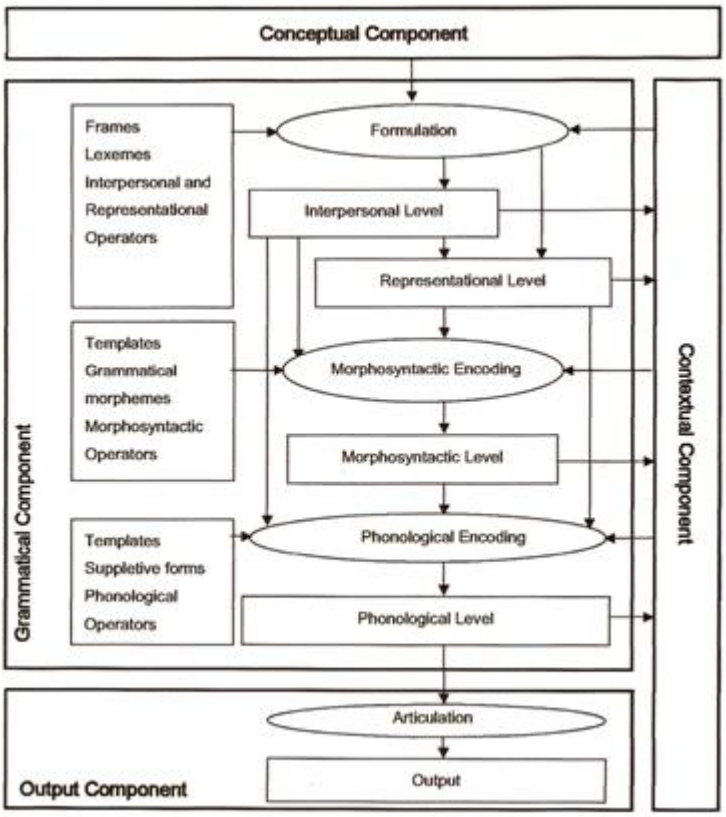


Figura 1: Layout Geral da GDF (HENGEVELD & MACKENZIE, 2008, p. 13)

A GDF consiste num modelo descendente, o que significa que a construção de um enunciado se inicia com a intenção comunicativa de uma mensagem no Componente Conceitual; ainda nessa forma pré-linguística, a mensagem passa para o Componente Gramatical, onde é formulada em unidades de conteúdo pragmático e semântico e codificada em unidades formais de natureza morfossintática e fonológica.

Essa direção descendente é motivada pela suposição de que um modelo de gramática será mais eficaz quanto mais sua organização se assemelhar ao processamento linguístico no indivíduo. O modo descendente de organização implica que cada estágio ou componente por que passa a mensagem nesse processo constitui a entrada do estágio ou do componente seguinte. Nesse caso, o Componente Conceitual fornece a entrada para o Componente Gramatical que, por sua vez, fornece a entrada para o Componente de Saída, onde a mensagem é finalmente articulada.

O Componente Conceitual é a força motriz do Componente Gramatical como um todo, uma vez que é responsável pelo desenvolvimento tanto da intenção comunicativa relevante para o evento de fala corrente, quanto das conceitualizações associadas a eventos extralinguísticos relevantes. O Componente de Saída gera as expressões acústicas ou escritas com base na informação fornecida pelo Componente Gramatical. O Componente Contextual contém a descrição da forma e do conteúdo do discurso precedente, do contexto real do evento de fala e das relações sociais entre os participantes.

Na **Formulação**, o Nível Interpessoal representa as ações linguísticas do Falante para conseguir seu objetivo comunicativo. O sequenciamento de ações linguísticas reflete a ordem das estratégias colocadas em prática pelo Falante para atingir seu objetivo comunicativo. Esse nível é constituído de várias camadas hierárquicas, o Movimento, o Ato Discursivo, a Ilocução, o Conteúdo Comunicado e os Subatos Referencial e Atributivo. Particularmente de interesse para este trabalho é a camada do Ato Discursivo, a menor unidade identificável de um comportamento comunicativo, que corresponde a uma unidade de entonação. É a unidade básica do discurso, que pode ter diferentes graus de complexidade, desde holófrases, como *Socorro!*, até orações simples e complexas. De modo geral, o ato discursivo é composto de uma ilocução e de um conteúdo comunicado. A ilocução apreende as propriedades formais e lexicais do ato discursivo que podem ser atribuídas a um uso interpessoal, convencionalizado para representar uma intenção comunicativa. As intenções comunicativas podem ser de diversos tipos, como chamar a atenção, afirmar, dar ordem, questionar, alertar, requerer etc. Esses tipos de intenção comunicativa podem ser expressos por meio de interjeição, verbo performativo e ilocução abstrata. O conteúdo comunicado, por seu turno, contém tudo o que o falante deseja evocar na interação com o ouvinte, sendo constituído, por sua vez, de um ou mais subatos.

Subatos representam uma forma de ação comunicativa do falante e são assim chamados porque são hierarquicamente subordinados ao Ato Discursivo. Subatos podem ser de atribuição (T) e de referência (R). O primeiro expressa uma tentativa do falante de evocar uma propriedade, como *correr, bonito, azul*, que pode se aplicar a uma entidade. Já o segundo, constitui uma tentativa do falante de evocar um referente, ou seja, um conjunto nulo, único ou múltiplo de entidades, como *caderno, mesa, cidade, casa, festa, reunião, crença*, *ideia*, *razão*. Um conteúdo comunicado deve conter pelo

menos um subato. Não há um número máximo, mas o número de subatos depende do tipo de evento comunicativo.

Neste estudo trataremos da camada do Ato Discursivo, cujo conteúdo comunicado é constituído por um único subato (de referência ou de atribuição), que pode referencial ou atributivo.

Já o Nível Representacional trata dos aspectos semânticos das unidades linguísticas, quer referentes ao modo como a língua se relaciona ao mundo extralinguístico que ela descreve, quer aos significados de unidades lexicais, independentemente do modo como essas unidades são usadas na comunicação. Esse nível é também constituído de várias camadas hierárquicas: conteúdo proposicional, episódio, estado-de-coisas e propriedade configuracional, e não-hierárquicas (indivíduo, lugar, tempo, modo, quantidade e razão).

Na operação de **Codificação**, o Nível Morfossintático tem como tarefa tomar o *input* duplo resultante da formulação dos níveis Interpessoal e Representacional e fazê-lo emergir em uma única representação estrutural. Assim, a codificação morfossintática converte unidades de significado em unidades morfossintáticas, que, pela codificação fonológica, são convertidas em unidades fonológicas, no Nível Fonológico, responsável pelos aspectos da codificação não abrangidos pelo Nível Morfossintático. Da mesma forma que os níveis da formulação, os níveis da codificação são compostos por camadas hierárquicas. O Nível Morfossintático contém as seguintes camadas: Expressão Linguística, Oração, Sintagma e Palavra, conforme explicitação mais adiante. São camadas do Nível Fonológico o Enunciado, a Frase Entonacional, o Pé e a Sílaba.

A camada mais alta do Nível Morfossintático é a da *Expressão Linguística*, que será mais bem definida adiante. Outra camada é a da *Oração*, que, considerada uma categoria universal da estrutura morfossintática, constitui um grupo de um ou mais sintagmas, caracterizados, em maior ou menor extensão, por um padrão de ordenação e por expressões morfológicas de conectividade, notadamente concordância e regência. Em outras palavras, a oração consiste em uma configuração sequenciada de palavras, sintagmas e outras orações (encaixadas). A camada abaixo da oração é a do *Sintagma*, que, assim como a oração, potencialmente consiste em uma configuração sequenciada de palavras, de outros sintagmas e de oração encaixada. É formado por um núcleo lexical, oriundo do nível interpessoal ou representacional; como entidade lexical, seu núcleo pode ser um verbo (Vp – *Verb Phrase*), um substantivo (Np – *Noun Phrase*), um

adjetivo (Adjp – *adjective phrase*), um advérbio (Advp - *Adjverb Phrase*) ou uma adposição (Adpp – *adposition phrase*). A adposição pode ser anteposta (Prep – *preposition phrase*) ou posposta (Posp – *posposition phrase*) a um nome. No caso do português, a adposição é sempre anteposta, por isso tradicionalmente esse sintagma é denominado *sintagma preposicional* (SP). A última camada desse nível é a *Palavra*, por sua vez, formada por radicais e afixos.

Para os propósitos de descrever e explicar a frase nominal, este texto se restringirá ao domínio da Expressão Linguística. A Expressão Linguística, a camada mais alta do Nível Morfossintático, refere-se a qualquer conjunto constituído de, pelo menos, uma unidade morfossintática, que pode ser Oração, Sintagma ou Palavra, conforme exemplificam respectivamente (1), (2), (3).

(1) eu sou dos Açores (CV95:AsMornas:31)
(2) esse ano? (Bras93: FestaEstudante)
(3) adeus (PT97:TrabalhoPosseTerra)

O que particularmente nos interessa neste estudo, no entanto, é a expressão linguística que envolve um único sintagma, casos de rese, como em (9), a que denominaremos holófrase, e a *listagem*, que consiste na simples combinação de sintagmas e/ou de palavras, conforme se observa em (10) com as palavras *tomate*, *queijo* e *presunto*.

(9) por quê? (DID-SP-234:130)
(10) éh:: aí pego... toma::te... que::ijo... presu::nto... (AC – 130, 168)

2 Holófrase

No *corpus* utilizado para análise, verificam-se ocorrências holofrásticas, como (11) e a expressão em negrito em (12), denominada, como vimos, de rese.

(11) SÓ A DINHEIRO. (2AnunXIX1SP)

(12) NOTICIAS MARITIMAS || PARA LONDRES || **Para passageiros somente**. O superior Bergantim Inglez GEORGE e WILLIAN, Capitão GEORGE NICKLESON. *Jornal do Commercio*, 01 de outubro de 1827 (1AnunXIX1RJ)

Essas expressões, sob a perspectiva da GDF, constituem um Movimento, uma vez que, em termos de seu estatuto interpessoal, representam uma contribuição autônoma para a interação em desenvolvimento, tendo um efeito perlocutório, já que é uma reação ou abre a possibilidade de reação. Esse efeito perlocutório é próprio da linguagem de anúncios e propagandas, pois, como observa Pezatti (1988, p.12), a linguagem da propaganda se caracteriza principalmente por convencer o receptor e obter um consenso emotivo que se traduzirá na adesão dele às suas propostas, ou seja, o objetivo do anúncio é persuadir o destinatário das boas qualidades de um produto e conseguir sua adesão.

Estruturas como (11) e (12), portanto, constituem Movimentos, cujo núcleo é composto de um único Ato discursivo, que representa uma unidade de comunicação, correspondente a uma unidade de entonação. Em outras palavras, cada uma dessas expressões envolve um falante e um destinatário e é composta de uma ilocução, que representa uma intenção comunicativa, e de um conteúdo comunicado, constituído, por sua vez, de um único subato. Tanto em (11) quanto em (12), a ilocução é declarativa, uma vez que apenas informa o destinatário do conteúdo proposicional evocado pelo conteúdo comunicado. Nada impede, no entanto, que apresentem outro tipo de ilocução, como a exclamativa em (13) e (14) ou a interrogativa em (15).

(13) Hummm **que coincidência!!!** (RE-VE-TP-2-2:2)
(14) **e que Escrivão!!!** *O Novo Iris,* 14 de junho de 1850. (1AnunXIX1SC)
(15) Doc: **muito brigadeiro?**
Inf' não ...por quê? (DID-SP-234:130)

Em (13) e (14), apesar de o falante informar o destinatário do conteúdo comunicado, não é propriamente esse conteúdo que é transmitido e sim a reação emocional do falante, particularmente sentimentos de surpresa, com respeito a esse conteúdo, que é pressuposto ser do conhecimento do destinatário. Isto explica o fato de que a ilocução exclamativa tende a ser expressa por expressões holofrásticas. Em (15), por

outro lado, o falante solicita uma resposta sim/não do destinatário para o conteúdo proposicional evocado pelo conteúdo comunicado, ou seja, o falante instrui o destinatário a lhe dar uma informação verbal como especificada no conteúdo comunicado.

Esses atos discursivos são constituídos por conteúdos comunicados contendo um único subato, que pode ser atributivo ou referencial, ao qual a ilocução se aplica. Os dados revelam que predominam holófrases cujo subato é referencial, como em (16), já que expressa uma tentativa do falante de evocar um referente, ou seja, uma entidade; raramente esses atos discursivos expressam a tentativa do falante de evocar uma propriedade que se aplica a uma entidade, isto é, raramente constituem subatos atributivos, como mostra excepcionalmente (17), retirada de um texto publicitário da revista *Globo Rural,* que anunciava brincos de identificação para o gado.

(16) E assim **também grande sortimen- | timento de papel e enveloppes de to- | das as qualidades**, (1AnunXIX2CE)

(17) **Convencionais**, com código de barras e gravação a laser (RE-GR-TP-5-69:64)

Como único constituinte do ato discursivo, esse subato terá sempre a função pragmática Foco, já que sinaliza a seleção estratégica do falante de informação nova, ou seja, constitui uma instrução de atualização do interlocutor.

Os dados mostram que é comum a atribuição de outra função pragmática a esse subato, a função Contraste. Assim em (18), o subato *preventivo e meio curativo* é marcado pelo operador *também* que indica a função pragmática Contraste Expansivo. Essa função tipicamente indica a estratégia do falante de acrescentar uma informação à informação pragmática do destinatário, pois pressupõe que o destinatário dispõe de uma informação incompleta que precisa ser completada. Já em (19), fica clara a intenção do falante de opor a *casa A. L. Garraux & Companhia* a outras casas comerciais que poderiam dispor do mesmo artigo. A estratégia do falante, então, é a de corrigir uma informação pragmática do destinatário, ao presumir que ele dispõe de uma parte de informação correta e de outra incorreta. Essa estratégia, denominada Contraste Restritivo, é tipicamente assinalada pelos marcadores *só*, *somente* e *apenas*.

(18) E **também** excellente preventivo e meio curativo contra febres de máo caracter.| (2AnunXIX1SPinterior)

(19) Há de todos os tamanhos e de todos os preços.| **Só** na casa| A. L. GARRAUX & C*OMPANHI*A|36__ Rua da Imperatriz - 38| São Paulo| (Terça, Quinta e Sábado) (1AnunXIX2SP)

No Nível Representacional, os atos discursivos holofrásticos apresentam um núcleo, que pode ser qualquer uma das camadas desse nível. Em (11), repetida aqui por conveniência, o núcleo é um indivíduo (*dinheiro*), em (16), uma propriedade configuracional (*sortimento de papel e envelope*), e em (19), um lugar (*casa*). Esse núcleo pode ser restringido por modificadores específicos de cada camada. Em (16), a propriedade configuracional *sortimento de papel e envelope* é modificada pelo adjetivo *grande*; em (20), a propriedade lexical *preço* é modificada pelo adjetivo *bom* e pelo modificador adverbial *com segurança na qualidade*.

(11) SÓ A DINHEIRO. (2AnunXIX1SP)

(20) VENHA BOTAR | PRA QUEBRAR | NO BEACH PARK. | ***Preço* bom com segurança na qualidade.** (1AnunXX2CE)

Por constituir textos que têm como um dos objetivos, conforme Jubran (1985), substituir longos discursos, que requerem uma decifração custosa em tempo e em atenção, para uma imagem mais incisiva, o texto de propaganda é quantitativamente limitado. Os atos discursivos holofrásticos servem perfeitamente a esse objetivo. Assim, no Nível Morfossintático, constituem uma Expressão Linguística, estruturada por um único sintagma, correspondente a um subato no Nível Interpessoal. O subato de referência é representado, no nível morfossintático, por um sintagma nome (Np – *Noun Phrase*), e os subatos de atribuição, por sintagma adjetivo (Adjp – *Adjective Phrase*), sintagma advérbio (Advp - *Adjverb Phrase*) e sintagma preposição (Prep – *Preposition Phrase*). Os dados mostram, no entanto, que, na maioria das vezes o sintagma é nucleado por um substantivo (Np), e muito raramente por um adjetivo como em (17), repetido aqui por conveniência.

(17) **Convencionais**, com código de barras e gravação a laser (RE-GR-TP-5-69:64)

Sua complexidade, no entanto, é muito variável, como se pode observar em (21), que contém holófrases constituídas de uma única palavra, como *sal*, como *açúcar* e como *querosene*, e de um sintagma complexo como *grande sortimento de gêneros nacionais e estrangeiros*, composto do núcleo nominal *sortimento*, da palavra *grande*, e do sintagma preposição *de gêneros*, por sua vez composto de dois adjetivos, *nacionais* e *estrangeiros*.

(21) Armazem de Secos e Molhados| e Padaria|de|Braz Marcheschi & Irmão**| Grande sortimento de generos nacionaes e estrangeiros**. | Bebidas finas, licores, vinhos etc.| **Sal, assucar, kerozene,** azeite de Luca, doces [ilegível], fumos e outros artigos para fumantes**.|** Venda por atacado e a varejo.| Americo Braziliense. *A Notícia***,** 21de junho de 1896**.** (2AnunXIX1SPinterior)

A ocorrência (21) revela ainda a possibilidade de encadeamento de vários atos discursivos holofrásticos, numa relação de equipolência. A essa Expressão Linguística composta pela simples combinação de sintagmas e/ou de palavras a GDF denomina *listagem*, conforme se observa também em (22), exemplo de uma placa, em que cada ato discursivo é separado por barras (simples ou duplas). Cada uma dessas holófrases constitui um ato discursivo, que participa de uma enumeração de itens.

(22) **Elixirde Peptona Ferruginoso||Vinho de Peptona, |Lacto Phosphato de Cal e Quina|** Antonio da Costa Flores|Pharmaceutico| Rua 1.º de março n*úmero*1 [Placa| Rio de Janeiro *Atirador Franco*, 09 de janeiro de 1881].

Fonologicamente esses atos discursivos constituem uma frase entonacional, que se caracteriza por internamente apresentar um núcleo, i.e., um movimento tonal, localizado em uma ou mais sílabas, e externamente por ser separada de outras frases entonacionais por uma pausa, tipicamente menos longa do que a pausa usada para separar um enunciado de outro, que pode estar associada a (ou substituída por) um movimento tonal final e a várias outras indicações de ritmo ou de duração. Na escrita, essa propriedade fonológica é representada de várias maneiras.

Por se tratar de um córpus escrito, em nossos dados, o limite entre os atos discursivos é geralmente marcado por pontuação, principalmente vírgula, como em (23), mas, para estabelecer a fronteira entre eles, é muito comum a utilização da disposição gráfica, como linhas diferentes para cada ato, o que é marcado na transcrição por

barras (//, /), como em (24), e do uso de maiúsculas no início de cada um deles, como em (25), conforme representado em (24)a e (25)a, em que se pode observar claramente uma combinação que distingue os diferentes tipos de produtos oferecidos

(24) ORGANIZAÇÃO | PROGRESSO LTDA. | O Crediário Mais Facilitado da Cidade | **MÁQUINAS DE COSTURA – RÁDIOS -MÓVEIS - | LIQUIDIFICADORES – ENCERADEIRAS - | VENTILADORES - | RADIOLAS ETC.** | RUA PEDRO PEREIRA, 245/251 | FONE: 1-1887 | FORTALEZA – CEARÁ (1AnunXX2CE)

(25) **PRESUNTOS|| Carne secca, Assucar, Vinhos e Louça**|| 15-RUA DIREITA-15|| Largo do Rosario-|| SAMPAIO ||.|15- RUA DIREITA-15 *Gazeta de Campinas*, 08 de agosto de1872. (2AnunXIX1SPinterior)

(24)a MÁQUINAS DE COSTURA – RÁDIOS -MÓVEIS - |
LIQUIDIFICADORES – ENCERADEIRAS - |
VENTILADORES - |
RADIOLAS ETC**.**

(25)a PRESUNTOS
Carne secca, Assucar, Vinhos e Louça
15-RUA DIREITA-15
Largo do Rosario-

Considerações finais

Considerando que a frase nominal expressa uma verdade absoluta, não apresentando relação com o tempo nem com o locutor, e é inserida no discurso para provar, convencer (Benveniste, 1950); que o objetivo do anúncio é o de substituir longos discursos, que requerem uma decifração custosa em tempo e em atenção, para uma imagem mais incisiva (Jubran, 1985); que "a linguagem da propaganda se caracteriza principalmente por ser objetiva: convencer o receptor e obter um consenso emotivo que se traduzirá na adesão dele às suas propostas". (Pezatti, 1988), mostramos que as frases nominais holofrásticas servem apropriadamente a um gênero discursivo, como anúncio e propaganda e são construções especialmente comuns na língua, fazendo

parte de sua gramática. Exigem, no entanto, um tipo de estudo que não se concentre em frases isoladas, uma vez que dependem da situação em que se acham falante e destinatário e não se submetem a regras e princípios intraoracionais, devendo, por isso, ser explicadas em termos de regras e princípios pragmáticos. É o conhecimento das convenções de uso, combinado com a consciência do tipo de situação em que falante e ouvinte se encontram que guia o destinatário diretamente à interpretação desejada. (Mackenzie, 198, p.278).

Vista do ponto de vista da GDF, a holófrase e a listagem, configuram, em todos os níveis, a camada mais alta. Cada ato discursivo consiste de um único subato, atributivo ou referencial, com função pragmática Foco. No nível representacional, é mapeado por entidades que configuram categorias semânticas das camadas mais baixas (propriedade configuracional, indivíduo, tempo, lugar, modo, quantidade, razão). No nível morfossintático é expresso na forma de um sintagma nominal, que pode ser combinado com outros sintagmas, constituindo assim uma listagem. Fonologicamente constitui uma frase entonacional, que quando isolada, assume a forma de um enunciado.

Referências bibliográficas

Bechara, E. (1999). *Moderna Gramática Portuguesa*. Rio de Janeiro: Lucerna.

Benveniste, É. (1991). A frase nominal. In: *Problemas de linguística Geral.* Campinas, SP: Pontes.

Carone, F. de B. (1986). *Morfossintaxe*. São Paulo: Ática.

Cunha, C. (2001). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Dik, S. (1997a). *The Theory of Functional Grammar*. Part I: The Structure of the clause. Berlin: New York: Mouton de Gruyter.

Dik, S. (1997b). *The Theory of Functional Grammar*. Part II: Complex and derived constructions. Berlin: New York: Mouton de Gruyter.

Hengeveld, K. & Mackenzie, J. L. (2008). *Functional Discourse Grammar*: A typologically-based theory of language structure. Oxford: Oxford University Press.

Hjelmslev, L. (1971). El verbo y la frase nominal. In *Ensayos Lingüísticos*. Madrid: Gredos Editorial.

Jubran, C. C. A. S. (1985). A metáfora e a metonímia na linguagem da propaganda. *Estudos Linguísticos* (São Paulo). *10*(1), 27-31.

Kato, M. (2007). Free and dependent small clauses in Brazilian Portuguese. *DELTA* (São Paulo), 23, 85-111.

Kury, A. da G. (1986). *Novas lições de análise sintática*. São Paulo: Ática.

Mackenzie, J. L. (1998). The basis of syntax in the holophrase. In Mike Hannay and A.Machtelt Bolkestein (eds), *Functional Grammar and verbal interaction*, (pp. 267-295). Amsterdam: Benjamins.

Pezatti, E. G. (1988). A ambiguidade na linguagem da propaganda. *Alfa*-Revista de Linguística (São Paulo). 32, 85-93.

Pezatti, E. G. &, D' Annibale, A. M. & Boiago, S. R. (1999). As frases nominais no português oral e escrito. *Estudos Linguísticos* (São Paulo), 28, 101-111.

Pezatti, E. G. (2014). *A ordem das palavras em português*. São Paulo: Parábola Editorial. ISBN: 978-85-7934-075-8.

Rocha Lima, C. H. da. (1972). *Gramática Normativa da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: José Olimpyo

SINTAGMAS NOMINAIS DESCONTÍNUOS

Roberto Gomes Camacho[390]

(UNESP-Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - Departamento de Estudos Linguísticos e Literários – e-mail: camacho@sjrp.unesp.br – São José do Rio Preto, São Paulo, Brasil.

[390] Bolsista de Produtividade do CNPq – processo nº 303176/2015-6

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo o estudo da ordenação de constituintes do SN, mais especificamente, os fenômenos que provocam posições não canônicas de constituintes, cujo resultado Keizer (2007) denomina "SNs Descontínuos". Considerando que as línguas variam na medida em que suas propriedades formais refletem categorias pragmáticas e semânticas, pretendemos investigar aqui, com base no arcabouço teórico da Gramática Discursivo-Funcional (HENGEVELD & MACKENZIE, 2008), as motivações possíveis que subjazem à ativação de descontinuidade do SN em dados do português brasileiro escrito.

Palavras-chave

sintagma nominal; descontinuidade; funções pragmáticas.

Introdução

Na letra que Osório Duque Estrada fez para a música do Hino Nacional Brasileiro, composta por Francisco Manoel da Silva, veem-se logo nos primeiros versos, literalmente contidos em (1), dois casos de SNs descontínuos que acabam por dar uma interpretação meio arrevesada para esse símbolo de cidadania.

(1) *Ouviram do Ipiranga as margens plácidas / De um povo heroico o brado retumbante.*

Observa-se em (1) uma escolha consciente do compositor para atribuir ao ato discursivo envolvido a prosódia melódica própria de um verso. Outras escolhas possíveis – *Ouviram as margens plácidas do Ipiranga e o brado retumbante de um povo heroico* – certamente não dariam o mesmo efeito estilístico, já que não haveria como *retumbante* rimar com *instante* mais adiante.

Ao codificar morfossintaticamente no final do verso uma parte do SN, o modificador do núcleo, no primeiro caso, e o argumento de *brado*, no segundo, o letrista do Hino rompe com a adjacência entre os constituintes, produzindo um exemplo clássico de SN descontínuo. É justamente a ordenação de constituintes internos nesse tipo de fenômeno, que constitui o objetivo deste trabalho, ou ainda mais especificamente, as motivações possíveis da descontinuidade.

A fonte escrita que serve de base para a amostra deste trabalho é a *CartaCapital*, uma revista brasileira que aborda conteúdo de política, economia e cultura no Brasil e no mundo. Doze edições diferentes do ano de 2015 propiciaram o espaço de seleção de dados em textos de três diferentes gêneros jornalísticos: editorial, opinião e notícias. Os dados selecionados não se aplicam ao SN prototípico, mas, em geral, a entidades de segunda ordem, ou estados de coisas, representados por nomes deverbais.

Este trabalho se organiza da seguinte maneira: a seção 1 fornece uma visão funcional do SN e a seção 2, uma teoria multifuncional de ordenação de constituintes; a seção 3 apresenta os casos de descontinuidade de acordo com a formulação dessa teoria geral de ordenação. Encerra-se o trabalho com as Considerações Finais em que se procura dar uma contribuição para o tema com algumas generalizações teóricas sobre o uso e a estrutura da linguagem.

1 Um enfoque funcional do SN

Do ponto de vista puramente formal, o SN, é um conjunto de elementos dentro da oração que tem como núcleo um substantivo. Segundo Perini (1995), pode-se definir o SN de maneira muito simples, entendendo-o como "o sintagma que pode ser sujeito de alguma oração" (PERINI, 1995, p. 92).

(2) a ***Esse professor*** *é um neurótico. (*PERINI, 1995, p.92)
b ***Um neurótico*** *rabiscou meus livros.* (PERINI, 1995, p. 92)

Com base nesses exemplos, o autor considera que *esse professor* é um SN porque é sujeito da primeira oração, e *um neurótico* também o é em (2b), embora apareça em (2a) na posição de predicado, exercendo não uma função referencial, mas atributiva. Por trás da definição formal de Perini (1995), pode-se postular que, do ponto de vista semântico, além de denominar, o substantivo se refere às coisas do mundo, isto é, a uma entidade do mundo extralinguístico, real ou imaginário. É a função que exercem *esse professor* em (2a) e *um neurótico* em (2b), definição que, todavia, excluiria este mesmo SN em (1a) na função semântica de predicado.

Com base nessa diferença, passemos, a seguir, a olhar o SN por uma perspectiva pragmática e semântica, o que implica a necessidade de tornar mais complexa a definição da categoria e assumir que, do ponto de vista pragmático, um SN pode exercer a função de um subato referencial, como *esse professor* em (2a) e *um neurótico* em (2b), e também a função de um subato atributivo, que é a de *um neurótico* em (2b). O que identifica *um neurótico* ou *esse professor* como SNs é uma codificação morfossintática com um elemento formal da ordem Xp, em que X representa o envolvimento de uma categoria lexical como verbo, nome, advérbio, adjetivo e adposição e p, sintagma (*phrase*). No caso desses dois SNs, trata-se aqui de uma configuração Np, indicando que o núcleo da categoria sintagmática (p) é um nome (N). Esse nível de complexidade descritiva é possível em razão de que a arquitetura da Gramática Discursivo-Funcional (doravante GDF), formulada por Hengeveld e Mackenzie (2008), permite avaliar as unidades, entre as quais, o fenômeno em análise aqui, o SN, com base numa perspectiva descendente, conforme mostra a Fig. 1.

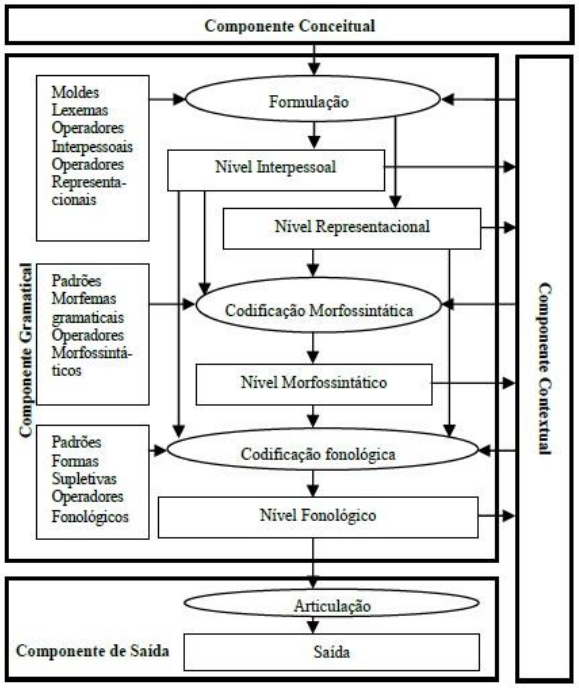
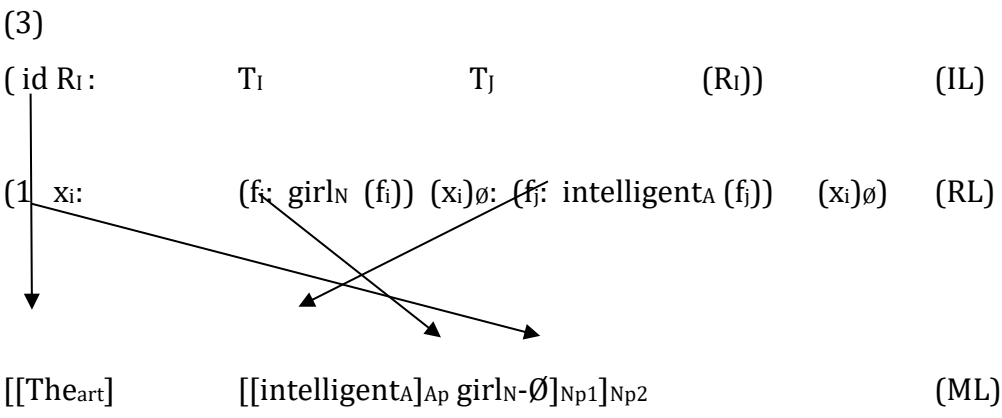


Figura 1: Esquema geral da GDF (HENGEVELD: MACKENZIE, 2008, p.13)

Uma organização descendente significa partir das camadas próprias dos dois níveis mais altos para as camadas dos dois níveis mais baixos. A GDF distingue dois níveis em relação ao processo de formulação, os níveis interpessoal e representacional, em que se operam categorias pragmáticas e semânticas, respectivamente, entendidas como camadas hierárquicas, e dois níveis de codificação, o morfossintático e o fonológico, em que figuram as categorias formais, entendidas, por sua vez, também como camadas de organização hierárquica. A relevância dessa orientação descendente está justamente, no caso deste trabalho, na busca de motivações tipicamente pragmáticas e semânticas para as diferentes estruturações morfossintáticas, especialmente em torno de ordenação de constituintes.

A função atributiva e a referencial que os SNs exercem no nível interpessoal são tratadas como subatos, o atributivo e o referencial, respectivamente. No nível representacional, correspondem a funções semânticas de prediação e de designação, respectivamente. Essa decisão metodológica parece dar uma solução teórica satisfatória para as características pragmáticas, semânticas e morfossintáticas do SN. Para mostrar a interação entre os níveis, fornecemos em (3) a proposta de formalização de Hengeveld (2008) para análise do caso padrão de SN, como o inglês *the intelligent girl*.

(3)



(HENGEVELD, 2008, p. 46)

A tríplice representação de (3) mostra, na realidade, o estatuto referencial do SN no nível interpessoal (*IL: Interpersonal Level*), que identifica o uso prototípico dele, não o uso atributivo. Esse estatuto pragmático é representado por R_I no nível interpessoal, que traduz o subato referencial; este contém, por sua vez, duas instanciações de um subato atributivo (T_I e T_J) implicando que a denotação do SN no nível representacional (*RL: Representational Level*) envolve duas propriedades lexicais (f_i e f_j) correlatas. Nesse nível ainda, x_i indica que o SN denota uma entidade de primeira ordem, no caso *girl*, modificada por *intelligent* que têm as propriedades f_i e f_j, respectivamente, para representar que a denotação *intelligent girl* é lexicalmente expressa.

É também nesse nível que se indica a natureza nominal do SN, marcada em (3), como a categoria N de *nome*, subscrita no item lexical atuando como núcleo, e como a categoria A de *adjetivo*, subscrita no item lexical atuando como modificador. Com base na informação dada nos níveis mais altos, o codificador produz formalmente um SN no nível morfossintático (*ML: Morphosyntax Level*) com a ordenação típica do inglês, em que o adjetivo na função de modificador precede o substantivo na função de núcleo; no caso do português seria a situação inversa. É, portanto, no nível morfossintático que se dá a ordenação dos constituintes.

Como se vê, o sintagma nominal (Np_1) é uma categoria morfossintática que evoca, prototipicamente, um subato referencial no nível interpessoal e denota, no nível representacional, um indivíduo (x), que é, nesse caso, uma entidade de primeira ordem, que pode ser localizada no espaço e ser avaliada em termos de sua

existência[391]. Ele é formalmente constituído pelo artigo definido (Art), que representa, no nível morfossintático, o caráter identificável do referente no nível interpessoal, e o Np2, que é, por sua vez, formado pelo Np1, constituído por um nome (N), exercendo o papel de núcleo e por um sintagma adjetival (Ap), que é, no exemplo, representado pelo adjetivo (A) *intelligent*.

É assim que se organiza o SN prototípico. Há, todavia, outros tipos de SN que dele se desviam. São os casos de SNs não nominais (*Vi o que você fez*), SNs que denotam entidades de ordem superior, como estados de coisas (a *produção de leite*) e proposições (*a crença na mudança*), SNs com nomes próprios e pronomes (*Pedro saiu/ele saiu*), que são desprovidos de denotação no Nível Representacional; SNs que representam vocativos (*Ei, menina!*), SNs com x incorporado em línguas que os contêm e, finalmente, SNs atributivos, como *um neurótico* de (2a).

Tendo discutido a complexidade funcional do SN, vimos que lhe dá suporte um modelo de gramática, como a GDF, que identifica em níveis e camadas hierarquicamente organizadas, esse modo complexo de funcionamento. Na próxima seção, veremos como esse modelo é capaz de identificar também alguns princípios de ordenação que permitem explicar a descontinuidade sob a perspectiva funcionalista.

2. Uma teoria multifuncional de ordem de constituintes

O SN descontínuo deve ser entendido como uma escolha entre duas ordens de palavras formalmente aceitáveis de organização morfossintática. E, para a análise de ordenação de termos, deve-se considerar que a colocação de constituintes na oração obedece a "restrições da seguinte ordem: (i) fatores interpessoais: funções pragmáticas e de referência; (ii) fatores representacionais: funções semânticas e de designação; (iii) fatores morfossintáticos: funções sintáticas e de complexidade" (PEZATTI, 2014, p. 86).

[391] Outras entidades são estados de coisas e conteúdos proposicionais (LYONS, 1977). Uma entidade de segunda ordem ou estado de coisa (*reunião*) pode ser localizada no tempo e no espaço e ser avaliada em termos de sua realidade; uma entidade de terceira ordem ou conteúdo proposicional não pode ser localizada no espaço nem no tempo e pode ser avaliada em termos de verdade. Há ainda entidades de ordem zero, ou propriedades, (*verde*, *tranquilidade*), sem existência independente, e que somente podem ser avaliadas em termos de sua aplicabilidade a outras entidades: *a tranquilidade (f) do gato (x).*

A relação entre o nível morfossintático e os dois níveis mais altos que lhe servem de input é governada por três princípios, os de iconicidade, de integridade de domínio e de estabilidade funcional. Cada um desses princípios contribui, a seu modo, para maximizar o paralelismo entre as estruturas, reforçando a transparência e a facilidade de interpretação da estrutura linguística.

Comecemos pelo princípio de iconicidade. Ainda que a linguagem seja um constructo simbólico que, como tal, é capaz de tolerar uma relação maximamente arbitrária entre forma e conteúdo, ela dispõe de uma diversidade de fenômenos que propiciam certo grau de homologia entre essas duas dimensões. São esses os fenômenos abarcados pelo princípio de iconicidade, cuja atuação pode ser ilustrada pela correspondência entre a ordem em que se introduzem as categorias do nível interpessoal e do nível representacional e a ordem em que essas categorias são expressas na codificação morfossintática e fonológica, como se vê em (4a-b).

(4) a O jogo começou às 16:00 e terminou empatado.

b O jogo, que começou às 16:00, terminou empatado.

O exemplo (4a) ilustra o caso de um movimento (*move*) com dois atos discursivos, categorias do nível interpessoal, cuja ordenação morfossintática conserva a sequência cronológica dos eventos discursivos evocados e designados, no nível representacional, como dois estados de coisas. De conformidade com essa ordem, o nível morfossintático codifica essa relação sob a forma de uma expressão linguística consistindo em dois orações coordenadas.

Seria possível evitar a relação icônica, se o interesse do falante fosse dar maior proeminência a uma informação, a de que o jogo terminou empatado, do que ao momento em que se iniciou, como se traduz em (4b). Nesse caso, o movimento consistiria em dois atos discursivos, um dos quais, o subsidiário, aparece como oração adjetiva no nível morfossintático e o nuclear, como a oração principal, dando abertura a três frases entonacionais no nível morfológico, marcadas pelas vírgulas. Tudo é, como se vê, uma questão de intenção comunicativa, um privilégio do falante na situação de interação.

Outro princípio que restringe o nível morfossintático por refletir a organização dos níveis que lhe servem de input é o de integridade de domínio. Esse princípio se refere

a uma preferência universal para que as unidades que, juntas pertencem ao nível interpessoal e ao representacional, sejam também justapostas umas às outras no nível morfossintático (HENGEVELD; MACKENZIE, 2008). Em outras palavras, modificadores deveriam abrigar-se idealmente na expressão morfossintática em posição adjacente aos núcleos que escopam; similarmente, funções e operadores deveriam ser realizados por elementos próximos das unidades a que se aplicam.

A violação do princípio de integridade de domínio, que provoca o aparecimento de descontinuidades, constitui um tipo de violação da relação de transparência, que consiste numa relação biunívoca entre as unidades de significado e as unidades formais, conforme entendida por Hengeveld e Mackenzie (2008) e, em particular, Hengeveld (2011) e Leufkens (2015).

Por transparência deve-se entender esse alinhamento idealmente biunívoco entre a estrutura hierárquica dos níveis mais altos de formulação, o interpessoal e o representacional, e a dos dois níveis mais baixos de codificação, o morfossintático e fonológico. Nesse caso, a evocação de um subato de referência, por exemplo, não deveria ser interrompida pela evocação de outro subato de referência, como ocorre em (4b) ou por algum subato de atribuição. Esse princípio se aplica por *default*, ou seja, caso tudo o mais seja igual, a correspondência entre os níveis garantiria o respeito ao princípio de integridade de domínio. Observe-se em (5ab) outro caso típico de violação da integridade entre um SN e seu modificador mediante a colocação do modificador na posição final da oração.

(5) a [A nova linha de análise] foi proposta nessa obra, [cuja validade se estendeu por muitas décadas].

b [A nova linha de análise, cuja validade se estendeu por muitas décadas,] foi proposta nessa obra.

O terceiro princípio, que interessa discutir aqui, o de estabilidade funcional, requer que constituintes, com a mesma especificação quer interpessoal quer representacional, sejam colocados numa mesma posição fixa em relação a outras categorias. Em certas línguas, a disposição de constituintes exercendo função focal é determinada por sua posição em relação ao verbo. Segundo Hengeveld e Mackenzie (2008), no turco, por exemplo, insere-se o constituinte com função foco na posição

imediatamente pré-verbal, e fixa-se a posição de tempo do verbo na posição final da oração.

Outras circunstâncias, além da atuação desses três princípios, que ativam a descontinuidade, são evocadas por Keizer (2007) como o princípio de peso-final (ou complexidade estrutural) e o de foco-final (ou peso comunicativo) para contemplar as circunstâncias pragmáticas.

O primeiro princípio diz respeito ao fato de a ordem livre de palavras ser ativada por um processamento cognitivo, que determina a tendência de otimização das estruturas da língua, ou seja, a estrutura menos complexa disponível em primeiro lugar, seguida das mais complexas (HAWKINS, 1983). Dik (1997) se refere a essa restrição como "princípio de complexidade crescente" (*Principle of Increasing Complexity*), entendendo-o como uma preferência para ordenar os constituintes de uma expressão linguística em termos da progressiva complexidade de seus constituintes. É natural, segundo Dik (1997) que esse princípio se contraponha ao de estabilidade funcional: embora os constituintes com o mesmo perfil funcional sejam colocados na mesma posição, essa preferência pode ser superada pela diferença de complexidade interna entre eles. A complexidade é nesse mesmo sentido, referida como "peso" por Mallinson-Blake (1981) e Hawkins (1983).

Sobre o segundo princípio, de acordo com Keizer (2007) e Dik (1997) têm-se empregado diferentes noções funcionais, discursivas ou cognitivas para explicar a maneira como os elementos da oração são ordenados intra- ou translinguisticamente *(Principle of Pragmatic Highlighting)*: constituintes com uma função pragmática especial são colocados preferentemente em "posições especiais", incluindo, pelo menos, a posição de início de oração. De conformidade com essa posição, Hengeveld e Mackenzie (2008) postulam três posições disponíveis na oração para a inserção de elementos em posições apropriadas: a posição inicial (P^i), a posição medial (P^m) e a posição final (P^f), de conformidade com os postulados de Dik (1997).

Entendem Dik (1997) e Hengeveld e Mackenzie (2008) que as duas posições periféricas P^I e P^F são psicologicamente salientes e extremamente relevantes para o processo de comunicação, enquanto a posição medial P^M é não somente menos saliente, mas também, estruturalmente, não deve ser considerada uma posição única em função do número variável de constituintes que uma oração pode conter.

Nos dois modelos funcionalistas holandeses, é o nível interpessoal que fornece os moldes para o falante formular suas mensagens com base em suas expectativas do estado mental do ouvinte, moldes esses motivados por funções pragmáticas. Pezatti (2014) destaca três delas, reconhecidas pela GDF, que têm impacto sobre a forma linguística: tópico, foco e contraste[392], mas acrescenta uma quarta, a de ênfase.

A função foco consiste na seleção estratégica do falante de uma informação nova com o propósito de preencher uma lacuna na informação disponível do ouvinte ou corrigir uma informação de que ele já disponha. Pode-se atribuir uma informação focal ao subato referencial, ao subato atributivo ou à oração como um todo, no caso de afirmações téticas (C*hegou o correio*) em que todos os elementos constituintes são novos.

A função tópico destaca a entidade sobre a qual se diz algo, a qual se acrescenta uma informação nova ou comentário; a função especial do tópico é sinalizar como o conteúdo comunicado se relaciona com o registro construído no componente contextual. A posição preferida para o constituinte com a função tópico, em português, é a posição inicial da oração.

A função contraste, por sua vez, sinaliza o desejo do falante de destacar para o ouvinte as diferenças entre dois ou mais conteúdos comunicados ou entre um conteúdo comunicado e uma informação disponível no contexto. Sua contraparte, sobreposição (*overlap*), sinaliza o desejo do falante de dar destaque a similaridades entre dois ou mais conteúdos comunicados ou entre um conteúdo comunicado e a informação contextualmente acessível.

Outra função pragmática que se aplica para salientar constituintes, mas que não pode ser confundida com foco, é ênfase. É definida como a intensificação, por meios lexicais, gramaticais ou fonológicos, de um constituinte ou de toda a expressão linguística. O termo *droga*, por exemplo, em [*Me responda, droga!*], pode ser considerado um mecanismo lexical, já que é um modificador indicando impaciência do ato discursivo com ilocução diretiva. Algumas línguas podem marcar ênfase mediante o uso de um operador exclamativo, por exemplo, ou por um contorno especial de entonação, usado pelo falante do português para indicar intenção irônica, por exemplo.

[392] Essas categorias diferem das que Dik (1997a) inicialmente postulava, uma vez que, por exemplo, foco contrastivo é agora uma função pragmática própria, denominada “contraste”.

3. Análise multifuncional de SNs Descontínuos

Observem-se (6) e (7), que ilustram casos de SNs com descontinuidade canônica.

(6) ***Do ataque e das pedras*** *falta* ***qualquer prova****, quanto ao engarrafamento, de fato houve, provocado, no entanto, pelo trânsito indiferente, infenso ao mais tênue proposito político* (CartaCapital, 1/7/2015, nº 856, p. 17).

(7) ***Do dono da casa*** *ganha mais que* ***simpatia****.* ***De sua esposa****,* ***o ódio declarado*** (CartaCapital, 26/8/2015, nº 864, p. 51).

Trata-se, nesses casos, de SNs relacionais, *prova* e *simpatia*, respectivamente, cujos argumentos são codificados em posição inicial da oração, configurando-se, portanto, exemplos de saliência pragmática. A relevância argumentativa dessa estratégia pragmática de tópico se intensifica em (7), cuja configuração morfossintática ativa uma correlação argumentativa que opõe uma dimensão eufórica, a simpatia do dono da casa a uma dimensão disfórica, o ódio declarado de sua esposa.

A razão de os elementos deslocados dos SNs de (6) e (7) atuarem como ponto de partida do enunciado reside na preferência do falante pela topicalização do argumento de ambos os núcleos relacionais. Dar essa codificação implica destacar um constituinte que perderia a relevância pragmática, caso aparecesse na posição canônica em vez de ocupar a posição inicial na oração.

Vejamos agora o caso de descontinuidade mediante inserção de SPs atuando como modificadores adverbiais do estado de coisas representado pelo nome relacional atuando como núcleo do SN. No SN de (8), [*a disputa de vários torneios e campeonatos*], o núcleo [*disputa*], que é relacional, tem seu argumento [*de vários torneios e campeonatos*] interrompido por um SP em função de adjunto adverbial de tempo.

(8) *Hiperconcentrados na Série A, n****a disputa*** *ao mesmo tempo* ***de vários torneios e campeonatos****, obrigados a segurar o gato pelo rabo, os clubes não sabem se escalam o time principal ou poupa os titulares* (CartaCapital, 26/8/2015, nº 864, p. 64).

A inserção do modificador temporal deixa evidente a descontinuidade, se levarmos em conta que [ao *mesmo tempo*] poderia aparecer após o SP [*de vários torneios e campeonatos*] atuando como argumento do nome deverbal *disputa*. O mesmo se aplica ao caso (9), em que o SP na função de modificador de lugar [*em Brasília*] se abriga na posição pós-nuclear, descontinuando a relação do núcleo relacional com seu argumento.

(9) *Ao mesmo tempo, tivemos a surpresa feliz de acompanhar pela tevê* ***o encontro****, em Brasília,* ***de representantes de alguns ministérios*** *para debater a tão necessária questão sobre um Sistema Brasileiro de Esportes* (CartaCapital, 1/7/2015, nº 856, p. 64).

Em ambos os casos, salienta-se pragmaticamente o constituinte deslocado, mediante a atribuição de foco e ênfase com realce prosódico. Em (8), salienta-se a simultaneidade de diferentes torneios e campeonatos e, em (9), destaca-se a relevância de ser em Brasília o lugar do encontro de representantes. Tanto num quanto noutro caso, não há conflito com a atuação de um princípio formal, o de complexidade crescente, que também se aplica aos SNs, como mostram (8') e 9'):

(8') [*n****a disputa*****] > [** *ao mesmo tempo*] > [***de vários torneios e campeonatos****,*]

(9') [***o encontro****,*] > [*em Brasília,*] > [***de representantes de alguns ministérios***] > [*para debater a tão necessária questão sobre um Sistema Brasileiro de Esportes*]

Outro caso que combina de maneira diferente saliência pragmática com complexidade estrutural é o contido em (10).

(10) *Foi* ***Lula****, dias atrás,* ***quem levou a Brasília para uma conversa com Dilma uma pesquisa que mostrava a queda de ambos na preferência popular*** (CartaCapital, 1/7/2015, nº 856, p. 17).

O enunciado contido em (10) dispõe da tessitura própria de orações clivadas, com pausa entre o antecedente e a própria subordinada, típica da configuração de relativas

não restritivas. O falante se aproveita dessa configuração para inserir o SN de tempo [*dias atrás*] sinalizando foco e ênfase com realce prosódico, já que o mesmo efeito se neutralizaria se o adjunto temporal aparecesse no final da oração [[*quem levou a Brasília*] [[*dias atrás*]].

Trata-se aqui de uma estrutura [*ser + que*], típica de construção clivada com escopo em *Lula*, que constitui uma estratégia morfossintática de marcação de contraste, reconhecida antes por Dik (1997) e por Hengeveld & Mackenzie (2008) como foco ou foco contrastivo. No entanto, Pezatti postula que "a clivagem constitui uma estratégia de marcação da função pragmática Contraste, já que sempre pressupõe o realce de diferenças particulares entre dois Subatos (...)" (PEZATTI, 2014, p. 110), no caso, de (8), dois subatos referenciais.

Um subato referencial, explicitamente manifesto em (10), é *Lula*, o que permite ao enunciador realçar uma escala argumentativa partindo do fato de ser Lula o argumento mais forte para atribuir um grau máximo de credibilidade ao conteúdo comunicado. Mas essa função apenas não explica ainda por que o SN foi interrompido. Além de ser o material de intervenção curto e saliente pragmaticamente, a posição escolhida entre o núcleo e a clivada mostra também a atuação do princípio de complexidade crescente, mediante a tendência de colocar, em posição final, o constituinte estruturalmente mais complexo: o argumento de *levava* [*uma pesquisa que mostrava a queda de ambos na preferência popular*] modificado por uma oração relativa restritiva.

Outro caso similar de material deslocado por complexidade estrutural está contido no exemplo (11):

(11) *Instigante mesmo* ***a ideia*** *que propôs ao São Paulo, seu clube do coração,* ***de constituir um fundo de investimento para gerar o dinheiro necessário para se tocar um clube no negócio complexo em que se transformou o futebol*** (CartaCapital, 12/8/2015, nº 862, p. 65).

Como um nome argumental não derivado e relacional, o núcleo do SN de (11), *ideia*, tem que ser complementado por um ou dois argumentos. O primeiro argumento, o autor da ideia, aparece manifesto como um núcleo vazio em uma oração relativa, ligado anaforicamente a um referente textualmente já mencionado, o empresário

Abilio Diniz. Essa menção ao autor da ideia é depois seguida por um ato discursivo com a função retórica Aposição (*Aside*). É esse material de interferência entre o SN e seu argumento que o torna descontínuo. A ativação dessa descontinuidade tem dupla motivação: complexidade estrutural e atribuição de função foco à informação dada no material de intervenção. De passagem, o subato atributivo representado por *instigante* aparece destacado mediante o operador de ênfase *mesmo*.

Atos discursivos atuam também como material de intervenção para acionar a descontinuidade morfossintática do SN, representando, de modo geral, algum comentário com alto valor argumentativo, a título de ironia ou crítica sarcástica, para sinalizar a atitude pessoal do enunciador em relação ao conteúdo comunicado. Vejamos, inicialmente o caso contido em (12).

(12) *E, de outro ângulo, por que enfrentar a incógnita do pós-Dilma, se por ora o governo acuado se dispõe a levar em conta, e se possível executar, um pacote de providências excogitadas pelo* ***Senado****, aliás,* ***de numerosos oligarcas****?* (CartaCapital, 19/8/2015, nº 863, p. 14)

Em (12) o operador de ênfase representado pela partícula *aliás* é o material de intervenção com alto valor argumentativo, atuando como pausa preparatória para o ato discursivo seguinte, que, ao manter a ilocução interrogativa, põe em dúvida a posição dos membros do senado.

Em (13), o SN é interrompido por um ato discursivo de esclarecimento, em que os parênteses sinalizam pausas na leitura para estabelecer uma função pragmática, que reafirma a natureza da propriedade do item lexical *cartolas* em contraste com a de *dirigentes*.

(13) *O veto ao pagamento de apenas 50% dos ganhos dos jogadores em caso de rompimento dos contratos dá bem a medida de como pensam e agem* ***os "cartolas"*** *(não dirigentes)* ***de clubes****, com sua voracidade e irresponsabilidade* (CartaCapital, 12/8/2015, nº 862, p. 65).

Chamar dirigente de futebol de cartola envolve uma conotação negativa, gerada por polifonia (DUCROT, 1988), em que a voz dominante no discurso gera uma polêmica com a voz de outros discursos possíveis, que não veriam dirigentes como cartolas.
No exemplo (14), por sua vez, o SN em destaque sofre descontinuidade mediante a intervenção de uma oração contendo um verbo *dicendi* [*define o coro*] numa atitude estrategicamente enfática.

(14) *O objetivo de envolver Lula na Lava Jato, ou em outro escândalo qualquer, tornou-se obsessão febril.* ***Um caso patológico****, define o coro,* ***de volta à cadência inicial*** (Carta Capital, 9/9/2015, nº 866, p. 12).

Nesse caso específico, o enunciador intercala um comentário, contido num outro ato discursivo com ilocução igualmente declarativa, que atua para adicionar uma informação irônica ao SN descontínuo. Ao mencionar que quem define é o coro, o emissor lembra o coro do teatro grego clássico[393], o que lhe permite ativar, na argumentação, novamente um caso típico de polifonia. A voz que enuncia que quem define é o coro, intercala-se à outra (talvez a do ator principal das tragédias gregas), que enuncia o SN [*um caso patológico de volta à cadência inicial*].
A relevância da descontinuidade, provocada por uma motivação pragmática de ênfase, justifica-se argumentativamente no fato de que, no contexto do editorial em que foi extraído o enunciado, *coro* aqui se refere à mídia, voz uníssona como a do coro grego, mas em outro sentido, como que obcecada com os deslizes da política atual sobre a operação Lava Jato.

Considerações finais

A análise dos SNs descontínuos aqui proposta fundamentou-se numa teoria multifuncional, inicialmente postulada por (Dik, 1997) e depois incorporada por

[393] O coro é constituído por um grupo homogêneo, não individualizado de artistas usando máscaras que, cantavam ou emitiam suas falas em uníssono, comentando com uma voz coletiva a ação dramática em curso

Keizer (2007), determinada por dois parâmetros cruciais, o peso estrutural, morfossintaticamente motivado, e o peso comunicativo, pragmaticamente motivado.

Foram justamente as circunstâncias discursivas que impeliram o falante a buscar outros parâmetros independentes, que também exercem um papel relevante, embora não tenham força suficiente para determinar por si mesmos a ordem canônica ou a não canônica com descontinuidade. Os resultados mostraram que é responsabilidade do falante favorecer uma ordem final na qual deposita a crença de que, nas circunstâncias discursivas em que encontra seu destinatário, é a ordem selecionada a mais eficiente entre as disponíveis. Não importa se ele tiver violado pelo menos um princípio crucial de ordenação, como o de iconicidade, o de estabilidade funcional e o de integridade de domínio.

O discurso em si, na realidade, viola constantemente pelo menos um desses três princípios, que exercem seu papel na linguagem como uma força centrípeta capaz de manter, na codificação, uma ordenação de formas que estejam necessariamente alinhadas com as categorias exercendo funções nos níveis mais altos de formulação.

Ao violar um desses três princípios, o discurso mostra uma força notadamente centrífuga, que, numa comparação quantitativa intuitiva, é menos frequente que as motivações que atuam como força centrípeta. Na realidade, a grande maioria dos SNs não são marcados por ruptura de ordem, contemplando, portanto, os princípios mais gerais de organização da língua.

Os moldes de conteúdo escolhidos na formulação e na codificação para atingir ao máximo o objetivo comunicativo, têm sua validade assegurada, portanto, na medida em que categorias de conteúdo pragmático e semântico se projetam na codificação formal mediante o uso de categorias morfossintática e fonologicamente relevantes com determinada linearização. São esses mapeamentos entre conteúdo e forma que permitiram validar a aplicação dos pressupostos da GDF dentre os quais o alinhamento com orientação descendente entre os níveis de organização.

Referências bibliográficas:

Dik, S.C. (1997). *The Theory of Functional Grammar. Part I: the structure of the clause* (Functional Grammar series 20). Edited by Kees Hengeveld. Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Ducrot, O. (1988). Polifonía y Argumentación. Cali: Colômbia: Universidade del Valle.

Hawkins, J.A. (1983) *Word order universals.* New York: Academic Press.

Hengeveld, K. (2011). Transparency in Functional Discourse Grammar. *Linguistics in Amsterdam 4,* 1-22.

Hengeveld, K. (2008). Prototypical and non-prototypical noun phrases in Functional Discourse Grammar. In: J. Rijkhoff. & D. G. Velasco (Eds.). *The Noun Phrase in Functional Discourse Grammar* (pp. 221-261). Mouton de Gruyter: Berlin.

Hengeveld, K. & Mackenzie, J. L. (2008). *Functional Discourse Grammar*. *A typological-based theory of language structure*. Oxford: Oxford University Press.

Keizer, E. (2007). *The English Noun Phrase*. *The nature of linguistic categorization*. Cambridge: Cambridge University Press.

Leufkens, S. (2015). *The transparency in language: a typological study.* Tese de Doutorado em Linguística. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Lyons, J. (1977). *Semantics* (2 vols). Cambridge: Cambridge University Press.

Mallinson. G-B & Blake, J. (1981). *Language typology; cross-linguistic studies in syntax.* Amsterdam: NorthHolland.

Perini, M. A. (1995). *Gramática Descritiva do português*. São Paulo: Ática.

Pezatti, E.G. (2014). *A ordem das palavras no português*. São Paulo: Parábola.

Rijkhoff, J. (2002). *The Noun Phrase*. Oxford: Oxford University Press.

SIMPÓSIO

57

EM DEFESA DA GRAMÁTICA: MITOS E CRENÇAS SOBRE O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

Bruna Gracieli de SOUZA
UFMS- Faculdade de Artes, Letras e Comunicação. bgsck_33@hotmail.com. Campo Grande/MS; Brasil.

Maria Luceli Faria BATISTOTE
UFMS- Faculdade de Artes, Letras e Comunicação; marialucelifaria@gmail.com. Campo Grande/MS; Brasil.

Resumo:

Neste trabalho, apresentamos uma análise da entrevista intitulada *Em defesa da gramática,* concedida por Evanildo Bechara à revista semanal de maior circulação no país, a VEJA. A partir da mobilização de conceitos advindo da teoria semiótica proposta por Algirdas Julien Greimas, realizamos a investigação dos percursos temáticos presentes na entrevista bem como os efeitos de sentido fabricados pela utilização desses mecanismos, a fim de garantir o efeito de veridicção às críticas. Num segundo momento, procuramos descrever e interpretar enunciados produzidos pelo gramático no texto, objeto de análise, em oposição a outros veiculados no livro *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?;* de sua autoria, publicado na década de 80, justamente num período de pós-ditadura, em que os estudos linguísticos ganhavam espaço no Brasil. Foi possível desenvolver, por meio dos temas subjacentes e das variantes discursivas, uma visão crítica perante informações que circulam na imprensa e uma reflexão acerca de mitos e crenças sobre o ensino de língua disseminados no discurso desse conceituado meio de comunicação.

Palavras-chave

Língua Portuguesa. Discurso. Mitos. Crenças.

Introdução

Há mais de sete décadas, o livro didático tem despertado interesse e desafiado educadores e estudiosos, sobretudo pelo papel relevante assumido nas escolas e, consequentemente, no âmbito social. Para Lajolo (1996, p.4), a importância desse material na prática de ensino em sociedades como a brasileira, aumenta ainda mais tendo em vista que a "precaríssima situação educacional faz com que ele acabe determinando conteúdos e condicionando estratégias de ensino, marcando, pois, de forma decisiva, o que se ensina e como se ensina o que se ensina".

É evidente que o livro didático por ser instrumento específico de ensino e de aprendizagem formal, desempenha papel relevante no âmbito educacional. Dada importância, independente da abordagem, nutrem diversas polêmicas. Em 2011, o livro didático *Por uma Vida Melhor,* distribuído pelo Ministério da Educação (MEC) aos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA), ganhou destaque na imprensa nacional devido à polêmica gerada por um dos textos correspondentes à disciplina de Língua Portuguesa. Os fragmentos textuais alvos das discussões encontram-se no capítulo número 1, intitulado Escrever é diferente de falar, conforme citados abaixo:

> Os **livros** ilustrados mais interessantes estão emprestados.
> Você pode estar se perguntando: "Mas eu posso falar os livro?".
> Claro que pode. Mas fique atento porque, dependendo da situação, você corre o risco de ser vítima de preconceito linguístico. Muita gente diz o que se deve e o que não se deve falar e escrever, tomando as regras estabelecidas para a norma culta como padrão de correção de todas as formas linguísticas. O falante, portanto, tem de ser capaz de usar a variante adequada da língua para cada ocasião.
> Existe outro tipo de concordância: a que envolve o verbo. Observe seu funcionamento (...)
> Na variedade popular, contudo, é comum a concordância funcionar de outra forma. Há ocorrências como:
>
> Nós pega o peixe.
> Nós > 1ª pessoa, plural
> pega > 3ª pessoa, singular
>
> Os menino pega o peixe.
> menino > 3ª pessoa, ideia de plural (por causa do "os")
> pega > 3ª pessoa, singular

Nos dois exemplos, apesar de o verbo estar no singular, quem ouve a frase sabe que há mais de uma pessoa envolvida na ação de pegar o peixe. Mais uma vez, é importante que o falante de português domine as duas variedades e escolha a que

julgar adequada à situação de fala.

VEJA manteve a temática em evidência por duas semanas consecutivas, e, supondo a influência que tal veículo de informação exerce sobre a opinião pública, o presente trabalho analisou a entrevista *Em defesa da gramática*, buscando verificar como os modelos de percursos narrativos, temáticos e figurativos, arquivados no imaginário cultural, são reatualizados pelo sujeito enunciador, constituindo em uma estratégia de persuasão que leva o enunciatário a aderir ao mito de norma culta (ou variedade padrão) como a "verdadeira" língua (a melhor, a mais correta); em oposição ao discurso difundido no capítulo I do livro didático *Por uma vida melhor*.

Subsidiam a análise as contribuições da Semiótica de Greimas, que, dentre outros motivos, destaca-se pelo caráter de *teoria do texto* (BARROS, 2008, p.5), ou seja, nessa perspectiva o texto é visto como um "todo de sentido" capaz de ser objeto de investigação. Sendo assim, para orientar a pesquisa, estabeleceu-se como objetivo geral, analisar a entrevista, a fim de se apreender *o que* os textos dizem por via do *como eles dizem o que dizem,* buscando-se não o sentido verdadeiro, mas, antes, o parecer verdadeiro, o simulacro, além das possíveis leituras inscritas nos textos.

Como objetivos específicos, investigar, por meio da recuperação dos percursos temáticos e figurativos do texto, se eles garantem aos discursos enunciados a divulgação de um suposto ponto de vista subjetivo da Revista VEJA sobre o fragmento de um dos textos publicado no livro didático *Por uma Vida Melhor* e, ao final, selecionar os principais temas apreendidos e estabelecer relações com alguns mitos e crenças sobre o ensino de língua portuguesa, que circulam na mídia e que estão presentes no discurso da VEJA.

Algumas considerações

Antes de vislumbrarmos a análise propriamente dita, vale relembrar que o percurso gerativo, tal como o concebe a Semiótica, é constituído de três níveis: o fundamental (a significação surge como oposição semântica mínima), o narrativo (organizado a partir do ponto de vista de um sujeito) e o discursivo (sujeito da enunciação assume a narrativa). Importa, também, ressaltar que cada um desses níveis tem uma sintaxe e uma semântica.

> Para a presente análise, interessa-nos a semântica do nível discursivo. À ela compete a investigação dos *percursos temáticos e figurativos* que asseguram a coerência semântica do discurso e criam efeitos de sentido, sobretudo, de realidade, por meio da concretização figurativa do conteúdo (Barros, 2008, p.68).

No nível discursivo, as formas abstratas do nível narrativo, "são *revestidas* de termos que lhe dão concretude" (Fiorin, 2011, p.41). A concretização das estruturas narrativas pode ocorrer em dois níveis: a *tematização* e a *figurativização.* A primeira é composta predominantemente de termos abstratos (temas), que explicam o mundo; enquanto a segunda é dominada pelos termos concretos (figuras), que criam simulacros[394] do mundo.

Vale ressaltar que alguns discursos não alcançam os percursos figurativos completos e, por essa razão, são considerados discursos não-figurativos. Em oposição aos discursos considerados não-figurativos, estão os textos de figuração duradoura que recobrem por inteiro, os percursos temáticos. Esses percursos, além de revelarem as intenções, asseguram a coerência textual.

Em outras palavras, o sentido do texto é também resultado da relação estabelecida entre os vários percursos temáticos. Para a Semiótica, "um texto pode ter várias leituras, mas elas já estão inscritas nele. Não resultam da subjetividade do leitor, mas de organizações semânticas que se entrecruzam e se superpõem no texto" (Fiorin, 1999, p.6).

Mitos e Crenças

Ao longo da história, uma das maneiras que o homem encontrou para manter-se conectado à sociedade, mesmo diante de ameaças ou fenômenos com os quais não conseguia lidar e/ou explicar, foi a "criação de narrativas que gradativamente ajudaram a cristalizar um sistema de ideias sobre a expectativa da sociedade em relação ao papel do indivíduo na sua comunidade" (Batistote, 2012, p.53).

[394] Simulacro aqui é entendido como sinônimo de "parecer verdadeiro". Segundo Barros (1995, p.96), "os simulacros são entendidos como objetos imaginários que o sujeito projeta e que, embora não tenham nenhum fundamento intersubjetivo, determinam de maneira eficaz as relações intersubjetivas."

Essas narrativas, por vezes, foram denominadas de crenças e/ou mitos. Diante das inúmeras descrições e reflexões acerca dos diferentes conceitos para mito e crença; faz-se necessário eleger a que melhor se enquadra a análise proposta.

Por se tratar de livro didático, recurso utilizado no âmbito pedagógico, julgou-se pertinente esclarecer que, para o mito, elegeu-se a concepção, atribuída ao antropólogo Lévi-Strauss (*apud* Ruthven, 1997, p.54), que considera mito o resultado de um feixe de relações que podem ser colocadas em uso e combinadas para produzirem um significado; definição que se aproxima do princípio fundamental da semiótica que concebe o sentido como um conjunto de relações entre os elementos que o constituem. Para o mesmo autor, "a finalidade do mito, é fornecer um modelo lógico capaz de vencer uma contradição" (*apud* RUTHVEN, 1997, p.56)

Eliade (1994, p.13) afirma que a principal função do mito consiste em revelar os modelos exemplares de todos os ritos e atividades humanas significativas: tanto a alimentação ou o casamento, quanto o trabalho, a educação, a arte ou a sabedoria". Nesse sentido, a investigação dos mitos sobre a linguagem, presentes no discurso da Revista VEJA, torna-se relevante à medida que:

> A incredulidade pode enfraquecer os mitos, mas não pode destruí-los completamente; porque uma mitologia bem - sucedida é aquela que anima as pessoas a inventarem motivos novos e mais respeitáveis para que possam acreditar nela, quando os velhos já sejam insustentáveis" (RUTHVEN, 1997, p.77).

Da mesma forma, destacamos como a mais produtiva para as discussões realizadas, a concepção de Harvey (1986), apresentadas em Pajares (1992)[395] e traduzidas por Moraes (2006, p.204), que considera crença como "representações individuais da realidade que tem validade suficiente, verdade, ou credibilidade para guiar pensamento e comportamento".

[395] O texto original de M. F. PAJARES, foi intitulado *"Teachers' beliefs and educational research: cleaning up a messy construct"* e publicado na Review of Educational Research, vol.62, n.3, 1992.

Sendo assim, para a presente pesquisa, interessa-nos uma reflexão acerca dos mitos e crenças sobre o ensino de língua, selecionados a partir da análise da entrevista *Em defesa da gramática* e que defende, dentre outras, a supremacia da norma culta em detrimento dos demais níveis de linguagem. Para isso, será apresentado ao final das análises, um quadro que contempla este conteúdo, bem como os enunciados que o sustentam.

Da análise

A entrevista intitulada *Em defesa da gramática,* concedida por Evanildo Bechara à Revista Veja em junho de 2011, p.21, 24-25, foi apresentada sob a forma de perguntas e respostas. Vale ressaltar que as perguntas são cuidadosamente elaboradas para também direcionar e limitar as declarações do entrevistado. Dessa forma, buscar-se-á compreender como os percursos narrativos e temáticos são reproduzidos e reatualizados pelo entrevistado em diferentes momentos.

Para classificar o texto como predominantemente figurativo ou temático, é necessário analisar o grau de concretude dos elementos semânticos que revestem os esquemas narrativos. Para diferenciá-los, Fiorin (2011, p.191), afirma que:

> Os primeiros criam um efeito de realidade, pois constroem um simulacro da realidade, representando, dessa forma, o mundo; os segundos procuram explicar a realidade, classificam e ordenam a realidade significante, estabelecendo relações e dependências. Os discursos figurativos têm uma função descritiva ou representativa, enquanto os temáticos têm uma função predicativa ou interpretativa. Aqueles são feitos para simular o mundo; estes, para explicá-lo.

Sabendo-se que o percurso temático é caracterizado pelo conjunto de lexemas abstratos, que revela um tema mais geral, pode-se afirmar que a entrevista analisada

é predominantemente temática, pois trata dos reflexos da valorização e da desvalorização da norma culta na política, na economia, ao longo da história e na sociedade em geral.

Nela, os temas disseminados em torno de outro tema central - a norma culta - constituem basicamente dois percursos temáticos em oposição: os que revelam os danos causados pela "desvalorização" da norma culta; e os que ressaltam os benefícios por sua utilização e/ou predominância. A quebra da coerência interna, neste caso, é uma estratégia para transmitir determinados conteúdos. Para facilitar a observação dos dois percursos temáticos estabelecidos, optou-se por numerar de 1-13 as perguntas utilizadas pela jornalista Roberta de Abreu Lima para conduzir a entrevista e, posteriormente, dispô-las num quadro formado pelos temas que constituem cada um dos percursos.

Quadro 1 - Percursos temáticos presentes na entrevista *Em defesa da gramática*

Percurso dos danos causados pela desvalorização da norma culta	**Percurso dos benefícios pela valorização e predominância da norma culta**
Pergunta 01. Livro didático que "faz uso errado da língua".	Pergunta 03. "componente determinante de ascensão social".
Pergunta 02. Instrumento de dominação das elites.	Pergunta 06. "algo crucial para a economia" - pois garante alta qualificação dos cidadãos.
Pergunta 04. parte de um momento histórico - ditadura militar - que pregava a abolição da gramática nas escolas e deu início aos estudos sociolinguísticos no Brasil.	Pergunta 07. "importante instrumento para a protagonismo na vida pública desde a Antiguidade"- POLÍTICA
Pergunta 05. sua desvalorização é encarada como um "desserviço aos alunos e à sociedade como um todo".	Pergunta 09. Avanço da língua do ponto de vista gramatical.
Pergunta 08. pelo discurso do ex-presidente Lula que possui um "grande poder de retórica" apesar de apresentar "frequentes incorreções".	Pergunta 12. pela exemplificação das duas reformas ortográficas que aconteceram no Brasil.
Pergunta 10. pelo ensino deficiente do português nas escolas e pelo despreparo dos professores.	Pergunta 13. pela influência da internet na aprendizagem e/ou emprego da língua culta.

Pergunta 11. Estrangeirismo - "que nada acrescentam à riqueza da nossa língua".	

A ideologia se manifesta no nível dos temas por meio da concretização dos valores semânticos e, por isso, a necessidade de apreender o encadeamento destes temas e, consequentemente, os efeitos de sentido produzidos. Durante o período em que a polêmica do livro didático esteve em evidência, o discurso predominante na Revista Veja e em outros meios de comunicação, apresentava, no nível narrativo, um querer estar em conjunção com a norma culta (considerada a única norma linguística correta). Com o desenvolver dos debates instaurados entre diversos setores da elite do país que defendem a norma padrão e os professores e pesquisadores que seguem uma orientação sociolinguística; foi necessário explicitar o que cada grupo da oposição entendia por essa conjunção.

Nessa análise, em particular, tratar-se-á da oposição existente na fala do gramático Evanildo Bechara em dois momentos distintos: na entrevista concedida em 2011 e no livro *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?;* de sua autoria, publicado na década de 80. A escolha por esta obra justifica-se por ela contemplar a maioria dos temas subjacentes tratados na entrevista justamente num período pós-ditadura em que os estudos linguísticos ganhavam espaço no Brasil. Para melhor ilustrar, foi elaborado um quadro com os temas depreendidos na entrevista *Em defesa da gramática* – identificada como "Enunciado 1 - E1", e com a visão sobre os mesmos temas na obra Ensino da gramática*. Opressão? Liberdade?* Identificada como "Enunciado 2 – E2".

Quadro 2 - Temas depreendidos na entrevista e no livro do autor Evanildo Bechara

E1 - *Em defesa da gramática*	E2 - *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?*
Pergunta 01. Livro didático que "faz uso errado da língua".	"Trabalhando e explicitando o texto aos seus alunos, a tarefa do professor de língua materna é muito menos complexa, embora isso não signifique que seja muito menos ampla e muito mais fácil. Daí a necessidade de ter esse mestre a seu dispor, em casa e no lugar onde exerce a sua

E1 - *Em defesa da gramática*	E2 - *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?*
	atividade profissional, uma bibliografia seleta onde seus conhecimentos, de toda sorte, possam ser ampliados e suas dúvidas possam ser elucidadas. Daí também a necessidade de uma renovação nos livros didáticos, para que contenham em doses homeopáticas e a nível do desenvolvimento psicológico e cultural dos seus leitores, esse tipo de informação complementar à sua educação linguística" (BECHARA, 1997, p.33). "A tese populista do ponto de vista democrático é tão falha quanto a tese que combate, pois ambas insistem num velho erro da antiga educação linguística, já que ambas são de natureza "monolíngue", isto é, só privilegiam uma variedade do código verbal, ou a modalidade dita "culta" (da classe dita "dominante" ou "opressora"), ou a modalidade coloquial (ou da classe dita "oprimida")" (BECHARA, 1997, p.12). "Na escola antiga, o professor cometia o erro de entender como *a* língua aquela modalidade culta - literária ou não - refletida no código escrito ou na prática oral que lhe seguia o modelo, de todo repudiando aquele saber linguístico aprendido em casa, intuitivamente, transmitindo de pais a filhos" (BECHARA, 1997, p.14).
Pergunta 02. Instrumento de dominação das elites.	"As normas da classe dita "opressora" e "dominante" não serão nem melhores nem piores, ou as normas da língua literária não serão nem melhores nem piores do que as usadas na língua coloquial. Como bem lembrou o professor Raffaele Simone, enquanto a população populista perpetua a segregação linguística das classes subalternas, a educação linguística deverá ajudar a sua liberação" (BECHARA, 1997, p.12).
Pergunta 03. "componente determinante de ascensão social".	"(...) como bem disse o professor italiano Raffaele Simone, que a linguagem não é apenas uma "matéria" escolar entre as outras, mas um dos fatores decisivos ao

E1 - *Em defesa da gramática*	E2 - *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?*
	desenvolvimento integral do indivíduo e, seguramente, do cidadão" (BECHARA, 1997, p.8).
Pergunta 05. sua desvalorização é encarada como um "desserviço aos alunos e à sociedade como um todo".	"Assim sendo, haverá *opressão* em "impor", indistintamente, tanto a língua funcional da modalidade culta a todas as situações de uso da linguagem, como a língua funcional da modalidade familiar ou coloquial, nas mesmas circunstâncias, a todas as situações de uso da linguagem, pois que ambas as atitudes não recobrem a complexa e rica visão da língua como fator de manifestação da liberdade de expressão do homem" (BECHARA, 1997, p.14).
Pergunta 08. pelo discurso do ex-presidente Lula que possui um "grande poder de retórica" apesar de apresentar "frequentes incorreções".	"Cada porção de falantes homogênea e unitária não se equivoca linguísticamente ao usar a técnica histórica específica para manifestar sua liberdade de expressão. Nesse sentido, cada falante é um poliglota na sua própria língua, à medida que dispõe da sua modalidade linguística e está à altura de decodificar mais algumas outras modalidades linguísticas com as quais entra em contacto, quer aquela utilizada pelas pessoas culturalmente inferiores a ele, como aquelas a serviço das pessoas culturalmente superiores a ele" (BECHARA, 1997, p.14).
Pergunta 10. pelo ensino deficiente do português nas escolas e pelo despreparo dos professores.	"No fundo, a grande missão do professor de língua materna - no ensino da língua estrangeira o problema é outro - é transformar seu aluno num poliglota dentro de sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento de criação e até, no texto em que isso se exigir ou for possível, entremear várias línguas funcionais para distinguir, por exemplo, a modalidade linguística do narrador ou as modalidades praaticadas por seus personagens" (BECHARA, 1997, p.14). "A tarefa do professor de língua materna no que tange à execução de uma política de educação linguística deve ampliar-se e enfileirar-se no rol dos componentes curriculares que permitam chegarem os alunos a essa *cultura integral* de que falam muitos programas de ensino secundário" (BECHARA, 1997, p.24).

Desde a elaboração da pergunta 1, o livro didático resume-se a um material de conteúdo questionável "uso errado da língua", distribuído a um grande número de estudantes "500.000 estudantes", por um custo muito alto "milhões de reais para o bolso dos brasileiros"; que causou revolta por tratar também da variedade popular. A preocupação com esse tipo de abordagem é justamente uma das necessidades percebidas por Bechara (1997, p.33) ao sugerir uma "renovação nos livros didáticos, para que contenham em doses homeopáticas e a nível do desenvolvimento psicológico e cultural dos seus leitores, esse tipo de informação complementar à sua educação linguística". Nesse sentido, vale a pena relembrar o que Lajolo (1996, p.5) diz sobre o papel do livro didático no processo de globalização:

> (...) vivemos todos, do Pólo Norte ao Pólo Sul da Terra, um processo aparentemente irreversível de globalização, cifrado nas mais diferentes linguagens. A escola precisa ter a capacidade de interagir com todas elas, fazendo-se palco do grande diálogo de linguagens e de códigos que, porque existem na sociedade, precisam estar presentes na escola, sendo o livro didático um bom portador para elas.

Quando a entrevistadora questiona a proporção que a polêmica em torno do conteúdo apresentado no livro *Por uma Vida Melhor,* atingiu, Bechara (2011) no E1, ressalta que a defesa ao livro é fruto de um equívoco de ordem pedagógica e de uma velha discussão teórica sociolinguística “que reconhece e valoriza o linguajar popular”. Enquanto afirma ser no E2 um “velho erro da antiga educação linguística, já que ambas são de natureza "monolíngue", isto é, privilegiar apenas uma modalidade; no E1 ele apesar de admitir a validade da expressão popular, afirma que a língua culta "(...) é a única que consegue produzir e traduzir os pensamentos que circulam no mundo da filosofia, da literatura, das artes e das ciências". Mais adiante no E2, ele afirma que antigamente o professor cometia o erro de repudiar "(...) aquele saber linguístico apreendido em casa, intuitivamente, transmitindo de pais a filhos"; ao passo que no E1 ele utiliza a

expressão "é óbvio que não cabe às escolas ensiná-la", para enfatizar o valor atribuído a modalidade culta e desprezar a linguagem popular.

A pergunta 2 trata da norma culta como instrumento de dominação. No E1, Bechara (2011) rebate dizendo que isto não passa de "ortodoxia política" e relembrando a fase comunista, dispara que na atual situação "(...) um grupo de brasileiros tenta repetir essa mesma lógica equivocada, empenhando-se em desvalorizar o bom português". Em contrapartida no E2, ele diz que não há distinção quanto à qualidade das normas e sustenta com o pensamento do linguista italiano Raffaele Simone "(...) enquanto a população populista perpetua a segregação linguística das classes subalternas, a educação linguística deverá ajudar a sua liberação".

Quando o assunto em pauta é o papel da norma culta, nota-se a redundância no E1 e no E2 em torno da afirmação de "(...) que ela é um componente determinante da ascensão social". Nos dois momentos, Bechara cita o professor Simone: no D1 "(...) é o ensino da norma culta, segundo ele, que ajuda na libertação dos menos favorecidos" e no E2 a linguagem para ele é "(...) um dos fatores decisivos ao desenvolvimento integral do indivíduo e, seguramente, do cidadão".

Na quinta pergunta, a entrevistadora instiga o entrevistado a comparar a repercussão que esse tipo de debate levaria em outros países e ele mais uma vez é categórico ao dizer que "nenhum país desenvolvido prega a desvalorização da norma culta na sala de aula inclui esse tipo de ideia nos livros didáticos"; isto é, só em países subdesenvolvidos e "atrasados" como o Brasil é que esse tipo de material gera tamanha discussão. Para ele a desvalorização da norma padrão é um "desserviço aos alunos e à sociedade como um todo". No E2, ao contrário de defender apenas a norma culta, Bechara (1997, p.14) alerta para a "opressão" existente em impor uma ou outra modalidade (culta, familiar ou coloquial), alegando que tal postura não é capaz de abarcar a "complexa e rica visão da língua como fator de manifestação da liberdade de expressão do homem".

Na pergunta 8, o discurso do ex-presidente Lula é lembrado por sua eficiência apesar das "frequentes incorreções". Bechara no E1 atribui isso ao poder de retórica e a uma estratégia do ex-presidente para se aproximar do povo, ressaltando que isso não justifica "(...) ter Lula como um modelo" nem sair por ai "dizendo "Nós pega o peixe"". Mais uma vez a adoção do livro que trata da variedade popular é criticada e acaba contradizendo o E2, em que defende a liberdade de expressão ao admitir que "cada

falante é um poliglota na sua própria língua, à medida que dispõe da sua modalidade linguística e está à altura de decodificar mais algumas outras modalidades linguísticas com as quais entra em contacto", ou seja, o falante além de apreender outras modalidades, possui a capacidade e a liberdade de escolher e utilizá-las de acordo com cada situação de fala.

O último tema selecionado para estabelecer um diálogo é o motivo pelo qual os brasileiros escrevem tão mal, comentado na pergunta 10. No E1, a razão é o ensino deficiente do português nas escolas, resultado do despreparo dos professores que "(...) não aprenderam o suficiente sobre a gramática. Além disso, não detém uma cultura geral muito ampla nem tampouco costumam ler os grandes autores, como faziam os antigos mestres". Bechara (2011) ainda apresenta como agravantes a falta de vocação para o magistério e a situação do mercado de trabalho que "(...) também conspira contra a permanência dos melhores professores nas salas de aula". Já no E2, o autor trata de resgatar não as dificuldades, mas, a grande missão do professor, qual seja "(...) transformar seu aluno num poliglota dentro de sua própria língua, possibilitando-lhe escolher a língua funcional adequada a cada momento de criação" e, "(...) no que tange à execução de uma política de educação linguística deve ampliar-se e enfileirar-se no rol dos componentes curriculares que permitam chegarem os alunos a essa *cultura integral* de que falam muitos programas de ensino secundário". A partir desse recorte é possível traçar um paralelo entre os desafios enfrentados pelos educadores que optam pelo magistério, por exemplo, e o ideal quanto a sua formação e maneira de repassar o conhecimento.

Dos temas escolhidos, fica evidente a contradição nos enunciados referentes às perguntas 01, 02, 05 e 08. A mudança de opinião sobre o mesmo tema pode ser atribuída ao amadurecimento e a novas reflexões sobre o assunto ao longo do tempo ou ainda uma estratégia para assegurar coerência ao conteúdo disseminado pela Editora Abril. Na pergunta 03, percebe-se a reafirmação do seu ponto de vista inclusive pela citação da mesma referência - o linguista italiano Rafaelle Simone e, por fim, na 10ª pergunta, leva o leitor a pensar sobre a formação do educador, seu papel e suas condições de trabalho.

Outro ponto a ser observado, culmina com a possibilidade de adaptação da fala de Bechara em razão da tese defendida pela Revista (em que a entrevista seria publicada), é o título e a pessoa que conduz o trabalho. Ao analisar o título *Em defesa da gramática,*

e o subtítulo “Um dos mais respeitados especialistas da língua portuguesa condena os colegas que se insurgem contra a norma culta – e diz que disseminá-la é crucial para o país avançar”; dados pela jornalista Roberta de Abreu Lima, que assina a entrevista da edição 2219 de 01/06/2011; nota-se a opção por expressões irônicas “em defesa”, que sugerem a ideia de confronto em que se faz necessário um grande esforço para vencer o grupo que contraria a tese de um português único.

A partir dessas reflexões pontuadas, depreende-se temas como valorização e desvalorização da norma culta, e em face dessas evidências, cabe estabelecer relações com alguns mitos e crenças sobre o ensino de língua, que circulam na mídia e que estão presentes no discurso da VEJA.

Conforme sinalizado no início do artigo, foi elaborado um quadro de mitos e crenças sobre o ensino de língua, apreendidos a partir da análise da entrevista, que tratou da polêmica instituída após a adoção, pelo MEC, do livro didático *Por uma vida melhor.*

Quadro 3 - Mitos e crenças sobre o ensino de língua

MITOS	**ENTREVISTA:** *Em defesa da gramática*
O domínio da norma culta é sinônimo de ascensão social	“Não resta dúvida de que ela é um componente determinante da ascensão social”
A língua culta é um instrumento de dominação das elites	“Isso não passa de ortodoxia política. Eles subvertem a lógica em nome de uma doutrina”
Um Livro didático – *por uma vida melhor* - que "faz uso errado da língua"	“Estão confundindo um problema de ordem pedagógica, que diz respeito às escolas, com uma velha discussão teórica da sociolinguística que reconhece e valoriza o linguajar popular”
O domínio da norma culta contribui para o desenvolvimento do país	"(...) cidadãos mais capacitados para preencher vagas que demandem alta qualificação, algo crucial para a economia"
As línguas mais difundidas no mundo são as mais avançadas do ponto de vista gramatical	“Quanto mais a norma culta de uma língua é praticada, mais esse idioma e sua gramática evoluem”
Os brasileiros falam e escrevem mal	“O ensino do português nas escolas é deficiente. Uma das razões recai sobre o evidente despreparo dos professores”

O Estrangeirismo nada acrescenta à riqueza da língua	"Sou a favor de combater os estrangeirismos que nada acrescentam à riqueza da nossa língua. (...) Esse hábito é fruto de um esnobismo cultural"
CRENÇAS	**ENTREVISTA:** *Em defesa da gramática*
Corrigir o aluno é preconceito linguístico	"A fala mansa de Bechara contrasta com o tom incisivo de suas críticas a certa corrente de professores entusiastas da tese de que é "preconceito linguístico" corrigir os alunos"
A unificação proposta pelas reformas ortográficas contribui para simplificar a redação de documentos e contratos internacionais	"(...) apesar de certa confusão que acarretaram no princípio, acho que acabaram trazendo benefícios para a língua" "Parece razoável unificá-las para simplificar a redação de documentos e contratos internacionais"

Sabe-se que a enunciação pressuposta no discurso do texto analisado pode ser identificada por meio de marcas ou pistas deixadas no enunciado, tais como: a determinação axiológica nas estruturas fundamentais, o conflito ideológico instalado na narrativa entre os destinadores e os valores assumidos pelo sujeito. Quanto às estruturas discursivas, essas marcas são relacionadas nas projeções da sintaxe do discurso, na argumentação, na escolha dos temas e figuras que são sustentadas por formações ideológicas. Para chegar ao sujeito, autor do discurso, é preciso transpor o texto para um determinado cenário. Nesse sentido, Barros (2008, p.83) afirma que "o exame interno do texto não é suficiente, no entanto, para determinar os valores que o discurso veicula. Para tanto, é preciso inserir o texto no contexto de uma ou mais formações ideológicas que lhe atribuem, no fim das contas, o sentido".

Sendo assim, não há como falar de mitos e crenças, sem uma reflexão sobre ideologia. No texto, há lexemas demarcados "ranço ideológico"; que remetem a esse campo semântico. Chauí (1980, p.8-9), conceitua ideologia como:

> Formas de nossas relações com a natureza mediadas por nossas relações sociais, são seres culturais, campos de significação variados no tempo e no espaço, dependentes de nossa sociedade, de nossa classe social, de nossa posição na divisão social do trabalho, dos investimentos simbólicos que cada cultura imprime a si mesma através das coisas e dos homens.

Nesse sentido, a Revista VEJA, caracterizada como a maior revista semanal de informação do Brasil, voltada ao público das classes média e alta, ou seja, os formadores de opinião, permitiu, com a análise do texto, alcançar o conteúdo sobre a desconfiança das organizações governamentais, sobretudo no quesito administração de recursos: “A defesa que o livro *Por uma Vida Melhor,* distribuído a 500.000 estudantes ao custo de milhões de reais para o bolso dos brasileiros, faz do uso errado da língua deveria ter provocado uma revolta maior, não?”.

Considerado ainda que a oposição de base que dá início a construção de sentido é socialismo x capitalismo vistos nos textos como disfórico e eufórico, respectivamente, os conteúdos desenvolveram-se, independente do gênero, pautado em uma ideologia, no entanto, de forma camuflada que foi aos poucos refletindo-se nos mitos e crenças apreendidos sobre o ensino de língua, demonstrados anteriormente.

O mito de que o livro didático *Por uma vida melhor* não é adequado pois "faz uso errado da língua" compreende o ponto-chave da polêmica, isto é, a existência de somente uma norma linguística correta em contraponto com os linguistas que admitem uma pluralidade de normas.

Outro mito bastante evidente é o de que o "domínio da norma culta é sinônimo de ascensão social", como se fosse a garantia, "um componente determinante da ascensão social", uma espécie de "escudo", um conhecimento que capacita as pessoas a enfrentarem com sucesso as dificuldades do cotidiano.

Quanto as afirmações: "o domínio da norma culta contribui para o desenvolvimento do país", "as línguas mais difundidas no mundo são as mais avançadas do ponto de vista gramatical", "os brasileiros falam e escrevem mal" e "o estrangeirismo nada acrescenta à riqueza da língua"; discutidas na entrevista, é importante pontuar que as duas primeiras ressaltam os aspectos positivos e os benefícios atribuídos ao domínio

da norma padrão como "(...) cidadãos mais capacitados para preencher vagas que demandem alta qualificação" e a evolução da língua "Quanto mais a norma culta de uma língua é praticada, mais esse idioma e sua gramática evoluem"; enquanto as duas últimas refletem problemas de ordem prática, ocasionados pela falta de domínio da norma e valorização da própria língua, exemplificadas, respectivamente, nos excertos "O ensino do português nas escolas é deficiente" e "(...) esse hábito é fruto de um esnobismo cultural" - referindo-se ao estrangeirismo.

Além dos mitos, alguns enunciados foram classificados como crenças, isto porque pressupõem uma credibilidade capaz de guiar um pensamento e também um comportamento. São eles: "Corrigir o aluno é preconceito linguístico" e "A unificação proposta pelas reformas ortográficas contribui para simplificar a redação de documentos e contratos internacionais".

Todos eles, de certa forma, estão atrelados a prática dos professores em sala de aula e sua propagação pode ser atribuída ao próprio profissional que, "por ocupar posição de maior autoridade em sala de aula, o professor pode exercer forte influência no desenvolvimento das crenças dos seus alunos e que, quanto maior a convergência das mesmas, maior a possibilidade de sucesso na aprendizagem" (Basso, 2006, p.70)

Embora tenha sido apresentada essa classificação é válido ressaltar que, muitas vezes, no processo ensino-aprendizagem, os mitos acabam por gerar crenças, isto é, o modelo lógico criado a princípio para vencer uma contradição, transforma-se em ação e passa a provocar mudanças de comportamento.

Considerações finais

Buscando-se identificar, a partir da aplicação dos princípios teórico-metodológicos propostos pelo semioticista lituano Algirdas Julien Greimas, estratégias persuasivas usadas com o intento de garantir a aceitação do leitor diante da tese de que existe apenas uma norma linguística correta; analisou-se a entrevista, divulgada em 2011, na VEJA - a revista semanal de maior circulação no país.

Para construir o discurso e persuadir o destinatário, a autora valeu-se de características peculiares a entrevista. Nela, o efeito de credibilidade é assegurado pelo argumento de autoridade do entrevistado “(...) um dos mais respeitados

gramáticos da língua portuguesa. Doutor em letras e autor de duas dezenas de livros... Membro da Academia Brasileira de Letras" e reafirmado pela foto imponente que aparece na primeira página. A investigação dos temas disseminados em torno da norma culta resultou na composição de dois percursos temáticos que se opõem: os que revelam os danos causados pela "desvalorização" da norma culta; e os que ressaltam os benefícios por sua utilização e/ou predominância. Posteriormente, a comparação da fala do gramático Evanildo Bechara em dois momentos distintos: na entrevista concedida em 2011 e no livro *Ensino da gramática. Opressão? Liberdade?* revela nas respostas dadas pelo entrevistado uma tentativa de assegurar coerência ao conteúdo disseminado pela Editora Abril.

Nesse sentido, todos os discursos desenvolveram-se apresentando como valores eufóricos o reconhecimento da norma-padrão e como valores disfóricos as discussões sobre a variedade linguística. Sabendo-se que a ideologia se manifesta no nível dos temas por meio da concretização dos valores semânticos; constatou-se, neles, a disseminação de vários mitos e crenças sobre o ensino de língua. Partindo da premissa de que mitos e crenças são criados pelo homem para suprir alguma dificuldade em compreender ou explicar algo; os enunciados foram classificados com o intento de, a partir de uma reflexão, despertar uma visão crítica perante as informações que circulam na imprensa.

Finalmente, considerando-se que o trabalho de análise reflete uma tomada de posição do analista frente às questões que lhe são colocadas, resta reconhecer que não houve um esgotamento do objeto analisado, que fica aberto, dessa forma, a análises futuras, seja do mesmo analista, seja de diferentes que, com certeza, trarão à luz outros dizeres sobre esse mesmo objeto, estudado anteriormente por outros, mas em perspectivas e olhares distintos.

Referências bibliográficas:

Aguiar, C. A. et al. (2011). *Coleção Viver, Aprender - Por uma vida melhor. V*olume 2. Brasília: GLOBAL/ Ação Educativa.

Barros, D. L. P. (1995). Sintaxe Narrativa. In A. C. Oliveira e E. Landowski. *Do inteligível ao sensível: em torno da obra de Algirdas Julien Greimas*. São Paulo: EDUC.

Barros, D. L. P. (2008). *Teoria Semiótica do Texto*. 4.ed. São Paulo: Ática.

Barros, D. L. P. (2008). Estudos do discurso. In J. L. Fiorin (Org). *Introdução à Lingüística II: princípios de análise.* São Paulo: Contexto, 2008.

BASSO, E. A. (2006). Quando a crença faz a diferença. In A. M. F. Barcelos & M. H. V. Abrahão (Orgs). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores.

Batistote, M. L. F. (2012). Semiótica *francesa: busca de sentido em narrativas míticas*. Campo Grande: Ed. UFMS.

Bechara, E. (1997). *Ensino* de *gramática*. *Opressão*? *Liberdade*? 9ª ed. São Paulo: Ática.

Chaui, M. (1980). *O que é ideologia.* Editora Brasiliense, São Paulo.

Costa, S.R. (2009). *Dicionário de gêneros textuais*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora.

Eliade, M. (1994). *Mito e Realidade.* São Paulo: Editora Perspectiva.

Fiorin, J. L. *(1999).* Sendas e veredas da semiótica narrativa e discursiva. DELTA - *Revista de Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada.* São Paulo, *15*(1), 177-207.

Fiorin, J. L. (2011). *Elementos de Análise do Discurso.* 15. ed. São Paulo: Contexto.

Lajolo, M. (1996). *Livro Didático: um (quase) manual de usuário*. Brasília, *16*(69), 3-9.

Lima, R. de A. (2011). *Em defesa da gramática* – entrevista com Evanildo Bechara. *Revista VEJA*, São Paulo, edição n.2219, 21;24-25.

Moraes, R. N. (2006). Crenças de professor e alunos sobre o processo de ensino/aprendizagem e avaliação: implicações para a formação de professores. In A. M. F. Barcelos & M. H. V. Abrahão (Orgs). *Crenças e ensino de línguas: foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, SP: Pontes Editores.

Ruthven, K.K. (1997). *O Mito.* São Paulo: Editora Perspectiva S.A.

6. Anexo

Entrevista EVANILDO BECHARA

ROBERTA DE ABREU LIMA

Em defesa da gramática

Um dos mais respeitados especialistas da língua portuguesa condena os colegas que se insurgem contra a norma culta — e diz que disseminá-la é crucial para o país avançar

O pernambucano Evanildo Bechara é um dos mais respeitados gramáticos da língua portuguesa. Doutor em letras e autor de duas dezenas de livros, entre os quais a consagrada *Moderna Gramática Portuguesa*, Bechara, de 83 anos, passou décadas lecionando português, linguística e filologia românica em universidades do Rio de Janeiro, da Alemanha e de Portugal. Membro da Academia Brasileira de Letras (ABL), ele é, por profissão, um propagador do bom uso do português. A fala mansa de Bechara contrasta com o tom incisivo de suas críticas a certa corrente de professores entusiastas da tese de que é "preconceito linguístico" corrigir os alunos. Diz Bechara: "Alguns de meus colegas subvertem a lógica em nome de uma doutrina que só serve para tirar de crianças e jovens a chance de ascenderem socialmente".

A defesa que o livro *Por uma Vida Melhor*, distribuído a 500 000 estudantes ao custo de milhões de reais para o bolso dos brasileiros, faz do uso errado da língua deveria ter provocado uma revolta maior, não? A defesa que foi feita desse livro decorre de um equívoco. Estão confundindo um problema de ordem pedagógica, que diz respeito às escolas, com uma velha discussão teórica da sociolinguística, que reconhece e valoriza o linguajar popular. Esse é um terreno pantanoso. Ninguém de bom-senso discorda de que a expressão popular tem validade como forma de comunicação. Só que é preciso que se reconheça que a língua culta reúne infinitamente mais qualidades e valores. Ela é a única que consegue produzir e traduzir os pensamentos que circulam no mundo da filosofia, da literatura, das artes e das ciências. A linguagem popular a que alguns colegas meus se referem,

Entrevista EVANILDO BECHARA

por sua vez, não apresenta vocabulário nem tampouco estatura gramatical que permitam desenvolver ideias de maior complexidade — tão caras a uma sociedade que almeja evoluir. Por isso, é óbvio que não cabe às escolas ensiná-la.

Alguns de seus colegas consideram a norma culta um instrumento de dominação das elites... Isso não passa de ortodoxia política. Eles subvertem a lógica em nome de uma doutrina. É semelhante ao que uma corrente de comunistas russos apregoava quando Josef Stalin (1879-1953) chegou ao poder. Os comunistas queriam estabelecer algo como "a nova língua do partido", um absurdo que enterraria a norma culta. O próprio Stalin condenou essa aberração e manteve a norma erudita, o imenso manancial dos grandes escritores russos, como a língua oficial da União Soviética. Agora, um grupo de brasileiros tenta repetir essa mesma lógica equivocada, empenhando-se em desvalorizar o bom português.

Qual o papel da norma culta de uma língua? Não resta dúvida de que ela é um componente determinante da ascensão social. Qualquer pessoa dotada de mínima inteligência sabe que precisa aprender a norma culta para almejar melhores oportunidades. Privar cidadãos disso é o mesmo que lhes negar a chance de progredir na vida. Para mim, o linguista italiano Raffaele Simone, ainda em atividade, foi quem situou esse debate de forma mais lúcida. Ele critica os populistas que, ao fazer apologia da expressão popular, contribuem para perpetuar a segregação de classes pela língua. Pois justamente é o ensino da norma culta, segundo Raffaele, que ajuda na libertação dos menos favorecidos. Suas palavras se encaixam perfeitamente no debate atual.

Quais as raízes do ranço ideológico brasileiro? Vemos resquícios de um movimento que surgiu no meio acadêmico na década de 60, pregando a abolição da gramática nas escolas. Eram tempos de ditadura militar, período em que, por princípio, se contestava qualquer tipo de norma ou autoridade. Para se ter uma ideia, agitava-se nas universidades a bandeira "é proibido proibir". Isso ecoava nos colégios — um verdadeiro desastre. Foi nesse contexto que começaram a estudar no Brasil a sociolinguística. Em diferentes tempos e sociedades, os estudiosos sempre estiveram atentos aos diferentes usos da língua. A primeira gramática portuguesa, que data de 1536, já apontava tais variantes. Só que, repito, essas são teorias que nunca deveriam ter deixado as fronteiras da academia. O próprio Mattoso Câmara (1904-1970), a quem se atribui a introdução da linguística no país, já alertava para os perigos na confusão de papéis entre teóricos e professores.

> "As teorias da sociolinguística jamais deveriam ter deixado as fronteiras da academia. Nas escolas, elas só reduzem as chances de os estudantes aprenderem o bom português"

Esse tipo de debate é levado a sério em algum outro país? Nenhum país desenvolvido prega a desvalorização da norma culta na sala de aula ou inclui esse tipo de ideia nos livros didáticos. Esse desserviço aos alunos e à sociedade como um todo só encontra eco mesmo no Brasil.

Como o domínio disseminado da norma culta da língua pode contribuir para o avanço do país? Antes de tudo, forjando cidadãos mais capacitados para preencher vagas que demandem alta qualificação, algo crucial para a economia. Ao questionar a necessidade do estudo da gramática nas escolas do país, linguistas como Marcos Bagno e tantos outros estão nivelando por baixo o ensino do português. Acabam reduzindo com isso as chances de milhões de estudantes aprenderem a se expressar com correção e clareza, tanto na escrita quanto na fala. A história reforça a importância disso. Ela é farta em exemplos de como uma oratória eficaz, por exemplo, pode catapultar carreiras.

Essa capacidade tem atualmente o mesmo valor que no passado? O domínio da língua falada vem sendo um importante instrumento para o protagonismo na vida pública desde a Antiguidade. Os principais líderes políticos sempre dominaram a língua falada. No auge da democracia clássica grega, valorizava-se tanto a oralidade que as primeiras disciplinas que uma criança aprendia na escola eram lógica, gramática e retórica. Em Roma, os inimigos do estadista e filósofo Marco Túlio Cícero (106 a.C.-43 a.C.) o mataram e sua língua teria sido cortada como vingança contra seu poder como orador. A norma culta bem falada persiste como um valor nas sociedades modernas. O excelente domínio do inglês revelado por Winston Churchill (1874-1965) foi instrumental em sua brilhante carreira, lembrada por discursos que mesmerizavam as audiências.

Como se explica a eficácia do discurso cheio de erros de português do ex-presidente Lula? Apesar das frequentes incorreções, Lula faz parte do grupo de políticos com grande poder de retórica. Os erros o aproximam do povo, uma vez que, como ele, a maior parte dos brasileiros também passa ao largo da

norma culta. Isso faz com que se identifiquem com seu discurso. Não significa que as pessoas devam ter Lula como um modelo. Para conquistar um bom lugar no mercado de trabalho, o pré-requisito principal é que elas não saiam por aí dizendo "Nós pega o peixe", versão ensinada no livro distribuído às escolas pelo Ministério da Educação. É preciso que se atente ainda para outro fato: além de divulgarem um discurso que funciona na prática como um obstáculo à evolução dos indivíduos, os teóricos brasileiros que pregam o que chamo de mesmice idiomática atrapalham o próprio progresso do idioma. O resultado é que o Brasil está ficando para trás nesse campo.

De que maneira? Quanto mais a norma culta de uma língua é praticada, mais esse idioma e sua gramática evoluem. Para dar a dimensão de nosso atraso nessa área, a academia espanhola acaba de publicar uma gramática de 4 000 páginas. O volume mais extenso que temos no Brasil possui 1 000 páginas, um quarto do tamanho. Um país que se pretende globalizado não pode se dar o direito de empobrecer seu idioma. As línguas mais difundidas no mundo são justamente aquelas mais avançadas do ponto de vista gramatical. É o caso do francês e do inglês. As pessoas costumam dizer que a língua inglesa é simples demais, mas isso só vale para certos aspectos. Sua fonética e o emprego que exige das preposições são complicadíssimos. O vocabulário inglês é extremamente rico. Afinal de contas, estamos falando do produto de uma cultura humanística e científica notável.

Por que tantos brasileiros falam e escrevem tão mal? O domínio do idioma é resultado da educação de qualidade. Isso nos falta de maneira clamorosa. O ensino do português nas escolas é deficiente. Uma das razões recai sobre o evidente despreparo dos professores. É espantoso, mas, muitas vezes, antes de lecionarem a língua, eles não aprenderam o suficiente sobre a gramática. Além disso, não detêm uma cultura geral muito ampla nem tampouco costumam ler os grandes autores, como faziam os antigos mestres. A verdade é que a maioria não tem vocação para o magistério. Só escolhe essa carreira porque, quando chega o momento de ingressar na universidade, ela é uma das menos concorridas no vestibular. A situação do mercado de trabalho também conspira contra a permanência dos melhores professores nas salas de aula. Por falta de incentivos, muitos abandonam o magistério para se empregar na iniciativa privada como revisores, tradutores e editores.

> "É espantoso, mas a maioria dos professores de português não domina a gramática, não detém boa cultura geral e quase não lê mais os clássicos, como faziam os antigos mestres"

A adoção de palavras estrangeiras no Brasil é exagerada? Sou a favor de combater os estrangeirismos que nada acrescentam à riqueza da nossa língua. Não faz sentido nenhum usarmos "delivery" no lugar de entrega ou "coffee-break" para nos referir a intervalo. Esse hábito é fruto de um esnobismo cultural. Mas também não endosso a tese de que, por definição, os vocábulos estrangeiros corrompam a pureza da nossa língua. Eles podem até enriquecê-la à medida que ajudam na expansão do vocabulário. O idioma que acolhe uma palavra de outra língua tende, inclusive, a lhe emprestar características próprias. Só para citar um caso, hoje não escrevemos mais "yacht", em inglês, mas, sim, *iate*.

Não há excesso de reformas ortográficas no Brasil? É verdade que muitos países jamais passaram por reformas ortográficas. No Brasil, elas tiveram os mais diversos propósitos e, apesar de certa confusão que acarretaram no princípio, acho que acabaram trazendo benefícios para a língua. As primeiras mudanças ocorreram no início do século XX, impulsionadas por uma necessidade didática. O português era, então, erudito demais. Com as mudanças, a ideia era distanciá-lo do latim, tornando-o mais acessível ao homem comum. Já a última reforma, que passou a vigorar em 2009, envolve interesses políticos e comerciais. A língua portuguesa é a única que tem duas ortografias oficiais — a do Brasil e a de Portugal. Parece razoável unificá-las para simplificar a redação de documentos e contratos internacionais.

A internet está empobrecendo a língua culta? Não vejo a coisa dessa maneira. Se uma criança for bem apresentada à norma culta na escola, vai saber utilizá-la quando necessário, fora do ambiente da rede. Na Internet, de fato, pratica-se uma linguagem muito particular, repleta de abreviações e símbolos no lugar de palavras. Tal modo de expressão é só mais um dentre tantos outros que uma mesma pessoa é capaz de assimilar. O maior perigo da rede, a meu ver, é de natureza distinta. Preocupa-me que ela tome de crianças e jovens um tempo precioso em que eles poderiam estar debruçados sobre os livros — e aprimorando assim o bom português. ■

A IMAGEM MÍTICA DO HERÓI BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO SOB A PERSPECTIVA DA SEMIÓTICA FRANCESA

Luciana Garcia Gabas COELHO
UFMS- Faculdade de Artes, Letras e Comunicação - lucianagabas@gmail.com. Campo Grande, MS - Brasil

Maria Luceli Faria Batistote
UFMS- Faculdade de Artes, Letras e Comunicação - marialucelifaria@gmail.com. Campo Grande, MS - Brasil

Resumo:

A ideia da existência de um salvador para, se não todos, grande parte dos problemas que enfrentamos cotidianamente, aguça o imaginário das pessoas e nos faz acreditar na possibilidade de homens se transformarem em heróis. O personagem mítico, protagonista de obras ficcionais, permeia a realidade humana e traz à tona anseios e desejos das pessoas. O presente estudo analisa a figura do herói, embasado no conceito filosófico de mito, e sua forma de representação na capa da revista Veja. Na análise, elaborada com base na semiótica discursiva proposta por A. J. Greimas e seus seguidores, mobilizamos conceitos de semissimbolismo, figurativização e intertextualidade, aplicados ao texto sincrético selecionado. Nessa abordagem, considera-se a significação dos elementos da linguagem verbal e não verbal, utilizados para compor o texto visual. Na capa analisada, retrata-se um herói capaz de promover limpeza ética no meio político brasileiro. Ao compreendermos o que faz com que certos indivíduos se transformem em heróis, podemos desenvolver um olhar mais crítico diante das informações oferecidas pela imprensa e refletir sobre as verdades invocadas para a construção dos mitos, como também, os anseios pessoais e coletivos espelhados na imagem construída.

Palavras-chave

Mito. Herói. Semiótica discursiva.

Introdução

A ideia da existência de um salvador para, se não todos, grande parte dos problemas enfrentados cotidianamente aguça a imaginação das pessoas e produz a crença na possibilidade de seres humanos transformarem-se em heróis.

"O autêntico imaginário não nos distancia da realidade, mas nô-la restitui, especialmente, porque nos ajuda a transpor a parede de esquecimento, a tela do hábito" (Held, 1980, p. 173). É possível, pois, depreender que as imagens, tomadas como mitos, como verdades históricas, constituem-se como base para a formação de um imaginário nacional. Assim, entende-se que o imaginário nos remete à coletividade, à cultura. O personagem mitológico dotado de poderes, protagonista de obras ficcionais, permeia esse universo desde a antiguidade e traz à tona anseios e desejos das pessoas, ávidas pela solução de problemas que atingem a coletividade; encontrando nos meios midiáticos - rádio, TV, jornal, revista - os canais para a propagação de suas ações e a consolidação da imagem[396] do herói na atualidade.

A representação mental do herói é formada a partir de imagens representativas da arte figurativa (pintura e escultura), que abarcam também imagens simbólicas ao representarem o abstrato como poder, coragem, força e determinação. Contribui também, a descrição do herói nas narrativas literárias. Recorremos, assim, ao estudo de Gombrich (Aumont, 2001, p.81), que sintetiza as duas formas principais de investimento psicológico na imagem: o reconhecimento e a rememoração.

Muitos mitos[397] são construídos pelos meios de comunicação na tentativa de encontrar um herói - algum indivíduo que se destaque nas situações mais adversas do cotidiano por características pessoais como honestidade, conduta ilibada, força, bondade - para solucionar problemas coletivos.

Se mito[398] é a história dos deuses, ídolo é a personificação do ser cultuado. Assim como os heróis da Antiguidade clássica, descritos como corajosos guerreiros que se destacavam em batalhas ou sobreviviam a odisseias, os heróis da atualidade possuem características que os destacam e proporcionam algum benefício à coletividade.

[396] Representação de uma pessoa ou coisa, obtida por meio de desenho, gravura ou escultura; representação mental de qualquer forma (objeto, impressão, lembrança, etc...) (MICHAELIS, p. 407).
[397] Tradição que, sob forma alegórica, deixa entrever um fato natural, histórico ou filosófico (MICHAELIS, p. 521).
[398] Outra definição para a palavra: narrativa de tempos fabulosos ou heroicos referentes a deuses ou a aspectos da condição humana (Michaelis, p. 521).

No cenário político brasileiro em um passado recente, o herói foi representado pelo ministro do Supremo Tribunal Federal, Joaquim Barbosa, que contribuiu para a condenação de políticos, empresários e dirigentes partidários corruptos (capa da revista *Veja* em 10 de outubro de 2012).

Quais características extraordinárias fazem com que determinada pessoa ou personagem seja alçada ao plano dos heróis? Quais arquétipos mitológicos[399] essas figuras carregam? Como esses elementos são apresentados e organizados na capa da revista pesquisada para que a imagem do herói seja construída? Ao longo do trabalho, esses questionamentos serão abordados na tentativa de respondê-los por meio de análise fundamentada com base na teoria semiótica francesa, também conhecida como discursiva ou greimasiana. E, também, na mobilização de alguns conceitos da área de Comunicação referentes à fotografia, cor e tipo de fonte empregados no texto jornalístico, por corresponderem à composição de capa das revistas.

Conceitos semióticos como semissimbolismo, figurativização e intertextualidade propostos por A. J. Greimas (s/d), fundador da teoria semiótica discursiva, foram utilizados na análise do texto sincrético, no qual se constitui a capa de revista, espaço em que a linguagem verbal e não verbal se fundem produzindo uma linguagem sincrética. A abordagem da teoria greimasiana considera a significação desses elementos utilizados para compor o texto visual.

A imagem da capa, com conteúdo que remete ao mito e ao herói, foi analisada com base na teoria proposta, abordando os conceitos que permitem fazer a leitura do texto verbal e não verbal.

A escolha da revista semanal *Veja*, do grupo Abril, baseou-se no fato de ser, atualmente, o título de maior tiragem no Brasil e há mais tempo em circulação. A revista editada pela primeira vez em setembro de 1968, com tiragem atual de 1.213.821 exemplares. O tempo de existência e o volume de edições comercializadas denotam a representatividade da revista para os leitores brasileiros, que veem sua realidade retratada nas páginas da publicação periódica.

A proposta do trabalho é identificar características míticas do herói, a partir da análise semiótica da imagem selecionada e verificar quais arquétipos da mitologia antiga

[399] Que diz respeito à mitologia (MICHAELIS, p. 521).

greco-romana, podem ser observados. Pretende-se, ainda, descrever o diálogo estabelecido entre a figura (imagem) e o interdiscurso da cultura clássica.

Ao compreendermos o que faz com que certos indivíduos se transformem em heróis, podemos desenvolver um olhar mais crítico diante das informações que a imprensa nos oferece e refletir sobre as verdades invocadas para a construção dos mitos, bem como sobre os anseios pessoais e coletivos espelhados na imagem construída.

Para os comunicadores que se utilizam de elementos visuais para compor a figura idealizada pelo meio de comunicação, esta pesquisa busca demonstrar características atribuídas ao indivíduo para que seja assimilado como um mito.

Como Brait (1994, p.13) menciona "a possibilidade de trabalhos conjuntos, temáticos que voltados para um *corpus* específico, contribuam para a compreensão de nossa história, do nosso imaginário e, consequentemente, das relações existentes entre discurso, interioridades e exterioridades", justificamos a opção de mobilizar conceitos advindos da semiótica francesa e de teorias da comunicação, a fim de complementar a avaliação da imagem construída.

Semiótica aplicada

A capa da edição 2290 de Veja, publicada em 10 de outubro de 2012 (Fig.1), apresenta uma foto com a seguinte indicação: "O ministro do Supremo Tribunal Federal, Joaquim Barbosa, aos 14 anos de idade no Colégio Estadual Antônio Carlos, em Paracatu, Minas Gerais". O texto explicativo ocupa um pequeno espaço ao lado direito da imagem da capa.

A foto apresenta vários pontos escuros perceptíveis, efeito de grande ampliação, pois seu tamanho original é de 3X4 cm. A escolha da foto, mesmo sem ser a de proporção mais adequada para a medida da página (20,2 X 26,5 cm), é justificada pela importância do personagem em questão e pela intenção de mostrar o percurso transposto pelo magistrado para chegar a ser considerado um herói nacional, no contexto judiciário e político brasileiro.

Segundo informação contida na matéria de capa e detalhada no interior na revista, pela condição familiar de poucos recursos financeiros, a foto da ficha escolar do ministro é a única que o retrata no período da infância à adolescência. Sua transformação em

herói está expressa no enunciado linguístico sobreposto à imagem: O menino pobre que mudou o Brasil. O fato de ter-lhe sido atribuído uma mudança no país, confere ao menino de outrora, poderes heroicos.

Figura 1: Ed. 2290 de 10 de outubro de 2012

A análise dessa capa, considerando o texto verbal e não-verbal, está baseada nas interpretações de Pietroforte (2010) ao propor o percurso do olhar na semiótica visual. Como um texto visual, a capa, assim como a foto, é um enunciado que implica uma enunciação que o produziu, sendo o observador da capa o enunciatário dessa enunciação. Para efeito de análise, distingue-se foto e texto como estilo pictórico e linear, respectivamente, na composição de uma só imagem (capa).

Pietroforte (Idem, p.41) cita uma análise de J.M.Floch sobre o trabalho de H.Wölfflin, no qual este apresenta os efeitos de sentido provocados pelo estilo pictórico e linear. Esse último, próprio do Classicismo, corresponde ao traçado feito por meio de linhas, enquanto no primeiro, próprio do período Barroco, o traçado é feito por meio de manchas.

Conforme a explicação tomada sob o ponto de vista do observador, o estilo linear promove um efeito de sentido de afastamento do enunciado, já o estilo pictórico, uma aproximação. Porém, o autor ressalta que o fato de parecer afastado no estilo linear

não significa que o observador não veja as imagens. Já no estilo pictórico, o olhar perpassa por toda a imagem.

Dessa forma, Pietroforte propõe uma categoria formal aproximação *vs* distanciamento e uma categoria plástica estilo pictórico *vs* estilo linear. Pietroforte (Ibidem) explica que a categoria aproximação *vs* distanciamento é aplicada na instância da enunciação, em que regula as relações entre a enunciação e o enunciado.

> No nível discursivo do percurso gerativo do sentido, o esquema narrativo é discursivizado por meio da colocação em discurso das categorias sintáticas de pessoa, tempo e espaço, e pelo revestimento semântico com temas e figuras. Dependendo de como as categorias de pessoa, tempo e espaço são discursivizadas, há uma aproximação ou um distanciamento entre enunciação e enunciado (Pietroforte, 2010, p. 41).

O autor exemplifica isso referindo-se à categoria de pessoa. Um discurso, quando enunciado em primeira pessoa, aproxima a enunciação do enunciado porque explicita nele o enunciador por meio do *eu,* e o enunciatário por meio do *tu.* Uma vez que a enunciação é definida na relação enunciador-enunciatário, as marcas no enunciado fazem com que haja a aproximação. Já no discurso enunciado em terceira pessoa, quando enunciador e enunciatário são apagados do enunciado, há um afastamento.

Com relação à categoria de pessoa, a enunciação em primeira pessoa promove um efeito de sentido de subjetividade, e a de terceira pessoa, de objetividade. Pietroforte lembra que essas relações acontecem no plano de conteúdo. Como o nível discursivo é o último patamar do percurso gerativo de sentido, e para que haja uma textualização, o conteúdo deve ser manifestado por um plano de expressão. Nesse plano, assenta-se a categoria estilo pictórico *vs* estilo linear.

estilo pictórico

estilo linear

Com base na conceituação teórica, pressupõe-se um distanciamento na enunciação, que se configura na terceira pessoa, *ele*, no espaço do *alhures,* no tempo do *então.* Contudo, o texto visual enquanto discurso instaura um *agora*, momento da enunciação. Esse *agora,* segundo Fiorin (2010, p.142), é o fundamento das oposições temporais. "O tempo presente indica a contemporaneidade entre o evento narrado e o momento da narração".

A transformação do herói está explícita na enunciação tanto no plano de conteúdo como no plano de expressão. Sua identidade começa a se formar na adolescência, aos 14 anos de idade, no Colégio Estadual Antônio Carlos, em Paracatu, Minas Gerais. O menino, então, segue uma trajetória de vida ascendente, que culmina com sua atuação como ministro do Supremo Tribunal Federal, relator do processo judicial que ficou conhecido como "mensalão", no qual 38 pessoas foram acusadas de integrar uma quadrilha que desviava dinheiro público em benefício próprio e de partidos políticos, banqueiros e empresários. Entre os acusados, constam parlamentares, ex-ministro de Estado, dirigentes de partidos. O relator emitiu parecer favorável à condenação e apresentou-se como peça fundamental no julgamento dos réus.

Tanto a ação como o julgamento estabeleceram um marco na história do país relativo à apuração de crimes cometidos por entes políticos. Até então, crimes dessa natureza não chegavam à instância da justiça, mesmo sendo de conhecimento público. Apesar

de ser alvo de criticas pela maioria das pessoas, a conduta pouco ética dos sujeitos operadores de esquemas políticos não sofria punição severa, o que se configurava em um anseio da maioria da população.

Dos 11 ministros do Supremo Tribunal Federal, Barbosa foi o que mais se destacou durante o julgamento mais longo da história do STF - com início em agosto de 2012 e término em dezembro do mesmo ano- ocorrido após sete anos do início do processo. Conforme a matéria de *Veja*, escrita por Hugo Marques e Laura Diniz, a atuação do STF, e principalmente do ministro, "consolidou perante os brasileiros o conceito - sem o qual uma nação não se sustenta - de que a Justiça funciona também para os ricos e poderosos"(VEJA, 2012, p.68).

A matéria também menciona a opinião do antropólogo Roberto DaMattta sobre a atuação de Barbosa: "O ministro incorpora uma espécie de herói do século XXI. Precisávamos de uma pessoa com o perfil dele para romper com os rapapés aristocráticos, pois chegamos ao limite da tolerância com a calhordice no poder" (Idem, p. 71).

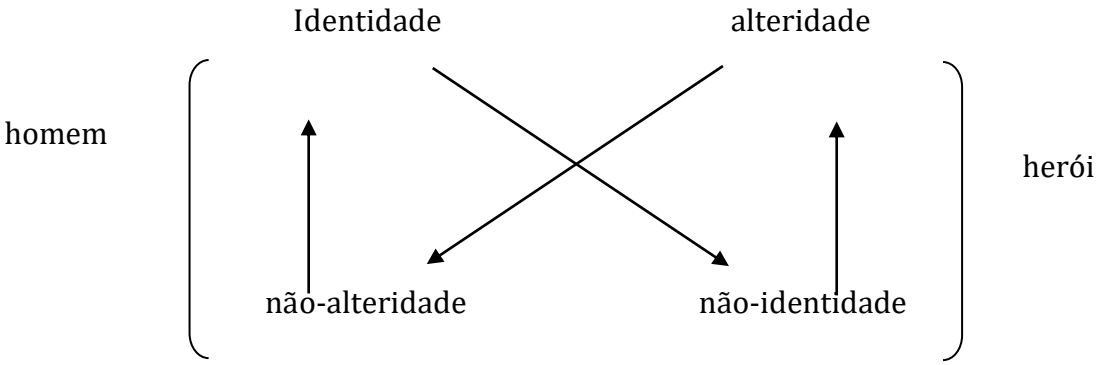
Com base no conceito de semissimbolismo, observa-se que os sistemas semissimbólicos apresentam conformidade, apesar da relação entre os planos da expressão e do conteúdo não se estabelecer a partir de unidades como nos sistemas simbólicos, mas pela correlação entre categorias dos dois planos.

Plano de expressão { estilo pictórico *vs* estilo linear { fotografia *vs* texto

A imagem da capa também sugere um efeito de sentido, no plano da expressão, estabelecido pela cor, com projeção da pobreza X riqueza no plano de conteúdo. A cor sépia utilizada na manipulação da fotografia confere sentido de sujeira, pobreza, enquanto o branco do enunciado linguístico *O menino pobre que mudou o Brasil* subentende riqueza, no sentido moral, obtida após o processo de transformação do herói, explicado na sequência. A cor branca também pode ser interpretada como os valores atribuídos ao magistrado, honestidade e ética, qualidades que foram preponderantes em sua transformação em herói.

Observa-se no plano de conteúdo a categoria semântica fundamental identidade *vs* alteridade. Nessa categoria, apresenta-se a transformação do menino (homem) em

herói. A oposição semântica de base pode ser representada, conforme o quadrado semiótico descrito:



A transformação começa com a ascensão do menino pobre, filho de um pedreiro, alcançada por muito esforço, dedicação e estudo e é concretizada quando ele, na fase adulta, assume o cargo de ministro do Supremo Tribunal Federal. No plano de expressão, o encadeamento das figuras segue essa mesma sequência na ordem de disposição na revista: ainda menino, na capa (Figura 13), como ministro-herói no índice (Figura 14) e a concretização da ação vitoriosa na matéria (Figuras 15 e 16).

Figura 2: o ministro-herói

Brasil

O TRIUNFO DA JUSTIÇA

Os ministros do Supremo Tribunal Federal condenam os mensaleiros, denunciam a corrupção e caem nas graças dos brasileiros, carentes de referências éticas

HUGO MARQUES E LAURA DINIZ

O menino Joaquim Barbosa nunca se acomodou àquilo que o destino parecia lhe reservar. Filho de um pedreiro, cresceu ouvindo dos adultos que nas festas de aniversário de famílias mais abastadas deveria ficar sempre no fundo do salão. Só comia doces se alguém lhe oferecesse. Na última quarta-feira, o ministro Joaquim Barbosa, 58 anos, apresentou seu voto sobre um dos mais marcantes capítulos do julgamento do mensalão — o "last act (bribery)", "último ato (suborno)", como ele anotou em inglês no envelope pardo que guardava o texto de sua decisão. Além do português, Barbosa domina quatro idiomas — inglês, alemão, italiano e francês. Pouco antes da sessão, o ministro fez uma última revisão no texto. Cortou algumas citações, acrescentou outras e destacou trechos. Não alterou em nada a essência da sua convicção, cristalizada depois de sete anos como relator do processo. Durante mais de três horas, Barbosa demoliu a defesa e as esperanças dos petistas José Dirceu, José Genoíno e Delúbio Soares, mostrando como eles usaram dinheiro desviado dos cofres públicos para subornar parlamentares e comprar o apoio de partidos políticos ao governo Lula. Exaurido pela dor nas costas que o martiriza há anos, o ministro anunciou seu "last act" no mesmo tom monocórdio com que discorreu sobre as provas: condenou por crime de corrupção ativa Dirceu, Genoíno e Delúbio, que formavam a cúpula do Partido dos Trabalhadores (PT). Dois ministros acompanharam o relator e um aceitou em parte as teses da defesa. A votação continua nesta semana, quando os seis ministros restantes vão revelar suas decisões, mas o Supremo Tribunal Federal, o STF, já consolidou perante os brasileiros o conceito — sem o qual uma nação não se sustenta — de que a Justiça funciona também para os ricos e poderosos.

68 | 10 DE OUTUBRO, 2012 | veja

Figura 3: concretização da ação vitoriosa

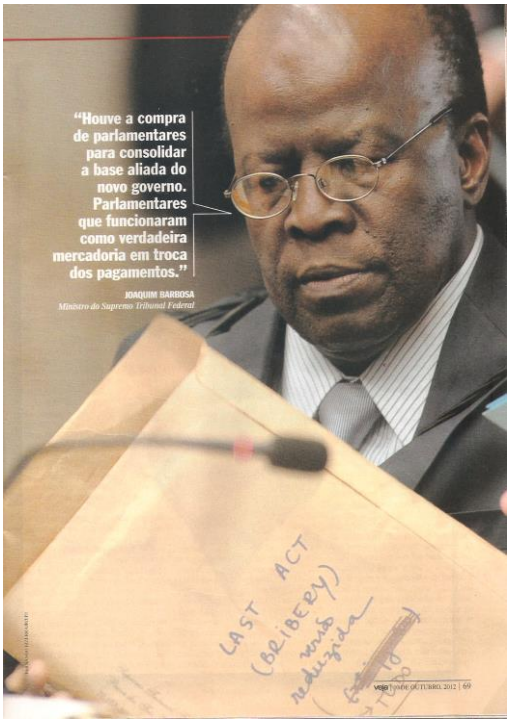


Figura 4: o ministro e o veredito

Na figura 4, a inscrição *last act* grafada em inglês no envelope denota a última ação da *performance* – com referência ao nível narrativo do percurso gerativo de sentido - do ministro. Retomando-se o nível discursivo do mesmo percurso, a figura de Joaquim Barbosa é denominada ator do discurso. Conforme Fiorin (2010, p. 59), "a actorialização é um dos componentes da discursivização e constitui-se por operações combinadas que se dão tanto no componente sintáxico quanto no semântico do discurso". A pessoa instalada no discurso, tematizada e figurativizada, converte-se em ator do discurso e está inserida na categoria pessoa, espaço e tempo, na instância de instauração do sujeito.

O herói Joaquim Barbosa tem como espaço de atuação o campo jurídico, meio no qual ele atua e desenvolve sua *performance.* Como podemos perceber no texto, o herói retratado na capa da revista tem respaldo da opinião pública. Uma informação contida na matéria da edição 2290 sobre a atuação do ministro reforça esta observação: "Já existem milhares de citações na internet ressaltando as virtudes heróicas do ministro Joaquim". No rol de qualidades morais constam bravura, coragem, senso de justiça,

determinação. Porém, o herói-ministro também possui traços de imperfeição como irascibilidade (conforme texto da matéria)[400], que lhe confere *status* humano, da mesma forma que os heróis mitológicos possuem qualidades e poderes divinos e mortais.

Assim como possuem virtudes e imperfeições, os heróis vivem dilemas que os levam a optar por caminhos e fazer escolhas que são decisivas para alcançarem a glória. Para tanto, a seguir, apontamos como pertinente destacar características do herói contemporâneo que remetem ao herói da mitologia greco-romana.

O herói e o mito

Ao traçar um paralelo das ações e valores semelhantes entre o herói contemporâneo e o herói da mitologia, busca-se elucidar quais características mitológicas possui o indivíduo notabilizado por seus atos no tempo atual.

Na seara dos atributos morais, destacam-se, como semelhanças entre o herói mitológico e o herói brasileiro, o conhecimento e a sabedoria. Assim como o primeiro possui características negativas, além das positivas; o segundo, tem como traço de imperfeição a irritabilidade e é bem possível que tenha outros mais, porém este foi o único destacado na matéria da revista.

Do mesmo modo que os heróis da mitologia, Joaquim Barbosa vive o dilema da mortalidade *vs* imortalidade - porém em situação contrária a cada um dos termos - quando resolve traçar um caminho diferente ao destinado ao futuro de jovens pobres e negros, no contexto social da época. O caminho escolhido por Barbosa, o da imortalidade, foi o caminho do estudo, da dedicação, do trabalho, da austeridade, que o levou a alcançar o reconhecimento público, a consagração de herói brasileiro, mesmo que seja apenas para a parte dos brasileiros que considera corrupção e improbidade como um mal a ser banido da sociedade.

[400] Irascível, o ministro Joaquim Barbosa também ganhou notoriedade por ter protagonizado debates para lá de acalorados durante o julgamento. A postura muitas vezes agressiva do ministro, vista com certa reserva até pelos próprios colegas da corte, ajudou a fixar a imagem do cavaleiro disposto a enfrentar as resistências em busca de justiça- um ato de bravura (VEJA, ed. 2290, p 71).

Considerações finais

Para produzir um efeito de fim, obtemperamos que na busca por compreender o que faz homens comuns serem transformados em heróis, podemos observar o efeito de sentido produzido na capa da revista pela atuação de Joaquim Barbosa. A superação foi tema presente para que o ministro do Supremo Tribunal de Justiça fosse vitorioso na vida e em sua carreira profissional.

Por ter enfrentado dificuldades desde a infância e superado poderosos adversários em sua atuação profissional, sem esmorecer mesmo diante de obstáculos de grande magnitude, foi alçado a herói. Os traços de personalidade forte e perseverante retratam um indivíduo com as qualidades necessárias para que o objetivo fosse alcançado. As mesmas caraterísticas podem ser percebidas nos heróis da mitologia. A todos os heróis podem ser atribuídas, como principais virtudes, a coragem e a determinação para enfrentar os vilões –no contexto atual políticos corruptos- que impingem algum mal à sociedade.

A pesquisa não se propõe a apresentar as verdadeiras intenções dos editores das revistas, contudo, a partir dos pressupostos teóricos utilizados, obtempera-se uma possível analogia entre heróis da mitologia antiga e os dos tempos atuais. Percebe-se, pois, que os heróis mitológicos e suas epopeias dizem muito sobre as contradições humanas e os conflitos pessoais vividos pelos indivíduos na atualidade, que buscam um lugar de destaque em meio à multidão e, para se conseguir o tão almejado *status,* é preciso exercer o papel de representante de uma coletividade. E, sobretudo, demonstrar muita coragem e determinação, temáticas essas percebidas na capa analisada.

Pode-se, então, perceber que o legado de mitos e heróis continua presente até os dias atuais e as figuras mitológicas mostram-se, ainda, como um dos pilares da cultura ocidental.

Referências bibliográficas

Annequin, C. (2007). *Dieux et Héros de la Mytologie.* Paris: First Editions.

Aranha, M. L. A & Martins, M. H. P. (1986). *Filosofando: Introdução à Filosofia.* São Paulo: Moderna.

Assis Silva, I. (1995). *Figurativização e Metamorfose: o mito de narciso.* São Paulo: Unesp.

Aumont, J. (1993). *A Imagem.* Campinas: Papirus.

Bakhtin, M. (1997). *Estética da Criação Verbal.* São Paulo: Martins Fontes.

Barros, D. L. P. (2005). *Teoria Semiótica do texto.* São Paulo: Ática.

Batistote, M. L. F. (2004). *Discurso, mito e história: aspectos da construção da identidade do povo Paresí.* Três Lagoas: UFMS, Dissertação de mestrado.

Cassirer, E. (1992). *Linguagem e Mito.* Perspectiva: São Paulo.

Eliade, M. (2007). *Mito e Realidade*. São Paulo: Perspectiva.

Farina, M. (1982). *Psicodinâmica das Cores em Comunicação***.** São Paulo: Edgar Blücher.

Fiorin, J. L. (1989). *Elementos de análise do discurso.* São Paulo: Ática.

Fiorin, J. L. (1999). Três questões sobre a relação entre expressão e conteúdo*. Itinerários.* Número especial, 77-89.

Fiorin, J. L. (2010). *As Astúcias da Enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo.* São Paulo: Ática.

Floch, J. (1985). *Petites mythologies de l'œil et de l'esprit: pour une sémiotique plastique.* Paris-Amsterdam: Hadès-Benjamins.

Floch, J. (1987). Semiótica Plástica e Linguagem Publicitária. *Revista Significação*, 6, 29-50.

Fontanille, J. (2005). *Significação e Visualidade*: exercícios práticos. Porto Alegre: Sulina.

Girac-Marinier, C. (2011). *Dieux et Héros de la Mythologie.* Larousse: Paris.

Greimas, A. J. & Courtés, J. (2008). *Dicionário de Semiótica.* São Paulo: Contexto.

Hall, C. S. ; Lindzey, G. & Campbell, J. B. (2000). *Teorias da Personalidade.* Porto Alegre: Artes médicas Sul.

Hamilton, E. (2011). La Mythologie: ses dieux, ses héros, ses legendes. Bélgica: Marabout.

Heems, G. V. (2011). Dieux et Héros de la Mytologie Grecque. Paris: Librio.

Held, J. (1980). *O imaginário do poder.* São Paulo: Summers.

Koch, I. V. & Elias, V. M. (2011). *Ler e escrever: estratégias de produção textual.* São Paulo: Contexto.

Lage, N. (2002). *Linguagem Jornalística.* São Paulo: Ática.

Lara, G. M. P. & Matte, A. C. F. (2009). *Ensaios de Semiótica***:** aprendendo com o texto. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

Leeming, D. A. (2004). *Do Olimpo a Camelot: um panorama da mitologia européia.* Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed.

Marcuschi, L. A. (2002). Gêneros Textuais: definição e funcionalidade. In A. Dionísio, A. Machado & M. Bezerra (Orgs). *Gêneros Textuais & Ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna.

Michaelis. (2002). *Dicionário escolar língua portuguesa.* São Paulo: Melhoramentos.

Pietroforte, A. V. (2010). *Semiótica Visual.* São Paulo: Contexto.

Vernant, J. (2000). *O Universo, Os Deuses, Os Homens*. São Paulo: Companhia das Letras.

SIMPÓSIO

58

A CONSTRUÇÃO DE MOVIMENTO-CAUSADO NO PORTUGUÊS BRASILEIRO SOB A ÓTICA DA GRAMÁTICA DE CONSTRUÇÕES BASEADA NO USO

Fernanda da Silva Ribeiro

UFRJ, Faculdade de Letras, Departamento de Linguística e Filologia. fernandaribeiro9@yahoo.com.br. Rio de Janeiro, Brasil.

Resumo:

A Construção de Movimento-Causado (GOLDBERG, 1995) é definida estruturalmente como [SUJ [V OBJ OBL]] e semanticamente como "X causa Y a mover-se para Z". Exemplos da autora incluem: *Joe kicked the dog into the bathroom* e *Frank sneezed the tissue off the table*. Esta construção contém um verbo transitivo, e pode comportar, também, verbos prototipicamente intransitivos, como em *They laughed the poor guy out of the room*. A leitura de movimento-causado é possível, neste último caso, pois o ambiente construcional fornece papéis argumentais ao verbo, definidos pela construção como um todo. Além disso, a CMC está vinculada a uma rede polissêmica, consoante o Princípio da Motivação Maximizada, havendo diferentes leituras dentro de uma mesma sintaxe. Além dos vínculos polissêmicos, as Redes Construcionais também preveem a CMC em uma rede que envolve laços metafóricos. Nesse sentido, o objetivo deste trabalho é mostrar como a CMC (GOLDBERG, 1995) pode ser descrita no Português Brasileiro. A pesquisa conta com o Corpus NILC/São Carlos do Linguateca (http://www.linguateca.pt/acesso/corpus.php?corpus=SAOCARLOS)**.** **Uma análise preliminar indicou que,** embora atendam à estrutura sintática postulada por Goldberg (1995), as CMC em português parecem ser construídas em termos de uma rede construcional instanciada preferencialmente por metáfora, metonímia e metaftonímia.

Palavras-chave

Construção de Movimento-Causado. Português Brasileiro. Metáfora. Gramática de Construções.

1. Introdução

O paradigma denominado Gramática de Construções encontra-se hoje estabelecido como o modelo de gramática da Linguística Cognitiva. Com base nos trabalhos pioneiros de Charles Fillmore, George Lakoff e Paul Kay, produzidos na década de 80, e a partir da publicação de Adele Eva Goldberg acerca de sentenças do inglês, em 1995, a vertente é mundialmente reconhecida e ganha cada vez mais adeptos em todo o mundo.

Subdividida em uma família de modelos teóricos, a Gramática de Construções prevê um pareamento forma-significado e um tratamento de cada construção da língua como uma unidade simbólica, abarcando, assim, desde morfemas, itens lexicais e expressões idiomáticas até estruturas semi ou totalmente abertas. O conceito de construção, destarte, permitiu uma revisitação à noção de Língua-I, expandindo-a e compreendendo todas as construções de uma língua como representativas da totalidade do conhecimento linguístico do falante, organizadas em uma rede de herança.

Atualmente existe uma miríade de trabalhos em diversas línguas do mundo com o foco em estudos à luz da Gramática de Construções. No Brasil, essas pesquisas vêm crescendo de forma exponencial (cf. Miranda; Salomão, 2009), possibilitando um tratamento mais adequado de diversos fenômenos linguísticos. Motivado por isso, este trabalho apresenta um estudo preliminar da Construção de Movimento-Causado (GOLDBERG, 1995), até então detalhada somente no Inglês, no Português Brasileiro. Para tanto, o texto é dividido da seguinte maneira: na seção 2, o aporte teórico adotado será revisto; na seção 3, será apresentada a metodologia empregada; a seção 4 tratará da análise dos dados coletados até o momento e, por fim, a última seção tecerá as considerações sobre a pesquisa em andamento.

2. Revisão da literatura

Nesta seção, a literatura em que este trabalho se baseia será revisitada. A seção 2.1., a seguir, apresentará um breve percurso da Gramática de Construções desde o seu surgimento até os dias atuais e, na seção 2.2, a Construção de Movimento-Causado, objeto desta pesquisa, será descrita, em consonância com Goldberg (1995).

2.1. Gramática de Construções

A Gramática de Construções (GC) é um modelo de representação do conhecimento linguístico que emergiu nos anos 1980, na Universidade da Califórnia em Berkeley, através de trabalhos seminais como os de Charles Fillmore, George Lakoff e Paul Kay. Oriundos da tradição gerativista, esses linguistas mostraram uma insatisfação crescente com a ênfase dada à separação estrita entre léxico (entendido como lugar da irregularidade e improdutividade) e gramática (vista como o lugar da regularidade e produtividade), o que preteria as expressões idiomáticas que, devido à sua natureza, eram entendidas como meros resíduos do léxico.

Nesse sentido, os trabalhos desenvolvidos por esses linguistas vieram mostrar que as expressões idiomáticas, ao contrário do que se acreditava, marcam forte presença na língua, além de também integrarem o conhecimento linguístico do falante. Os primeiros exemplos discutidos por esses estudiosos são ilustrados abaixo:

(i) "Intrusões" sintáticas (FILLMORE, 1985)

If I hadn't've seen it, I would have stepped in it.

What the devil did you fix it with?

What the heck did you see?

(ii) Construções com *there* (LAKOFF, 1987)

There comes Harry with his hat on.

There goes our last hope.

(iii) Construções com *let alone* (FILLMORE; KAY; O'CONNOR, 1988)

I barely got up in time to eat lunch, let alone cook breakfast.

I don't eat trout, let alone shrimp.

Esses estudos inaugurais permitiram o desenvolvimento e a consolidação do que hoje se denomina GC, cujo conceito, frequentemente tratado como uma espécie de expansão da ideia saussureana de signo linguístico, abarca desde palavras, como "maçã" e outros esquemas totalmente preenchidos, como o sufixo –eiro em "pedreiro", "carpinteiro", ditados populares (água mole em pedra dura tanto bate até que fura) até estruturas parcial ou totalmente esquemáticas, exemplificadas respectivamente por "Que mané X", em "Que mané praia", "Que mané cinema" e pela estrutura da Construção de Movimento-Causado "[SUJ [V OBJ OBL]]" (Goldberg, 1995), instanciada, por exemplo, por "Neymar chutou a bola para o gol".

Esses fatos corroboraram, então, a necessidade do tratamento das construções gramaticais dentro de um *continuum*, partindo das mais preenchidas para as menos especificadas. Ademais, a definição de construção gramatical como um pareamento entre forma e significado vai de encontro às abordagens formalistas, as quais preconizam, para o significado, uma interpretação inteiramente composicional. Diferentemente dos estudos Chomskyanos, o significado, para a GC, não é dotado apenas de composicionalidade, dado que cada construção de uma língua, por constituir uma unidade simbólica, contém uma semântica específica.

Assim, em vez de se postularem regras derivacionais para as construções, dando a entender que o conhecimento do falante é constituído tão-somente por estruturas sintáticas, a GC vai além, advogando que a totalidade do conhecimento linguístico do falante é essencialmente composta de construções. Assim, a GC defende a existência de um "construct-i-con" na mente dos indivíduos, ou seja, um léxico de construções (Hilpert, 2014). O "construct-i-con", assim, compreende todas as unidades de uma língua, incluindo tudo o que era visto como irregular pela linguística gerativa.

A partir dessa ideia de léxico enriquecido, podem-se criar novas construções a partir da combinação de outras dentro do "construct-i-con", ligadas por uma relação de herança (Hilpert, 2014).

Hoje está claro que a GC não representa um único modelo teórico, mas um conjunto de abordagens mais ou menos afins. Atualmente, são reconhecidos os seguintes modelos: *Berkeley Construction Grammar*, *Sign-Based Construction Grammar*, *Fluid Construction Grammar*, *Embodied Construction Grammar*, *Cognitive Grammar*, *Radical Construction Grammar*, *Cognitive Construction Grammar* e *Parallel Architecture*.

De modo geral, faz-se a distinção entre os modelos "unificacionistas[401]" e os modelos baseados no uso de GC. Enquanto os primeiros incluem abordagens de inclinação formalista, preservando a distinção entre competência e desempenho e, por conseguinte, desconsiderando o papel da experiência do falante na organização do conhecimento gramatical, os segundos defendem que a experiência linguística é constantemente afetada pelo uso (Bybee 2016 [2010]). Nesse sentido, a figura a seguir ilustra a família de modelos teóricos sob o rótulo "Gramática de Construções":

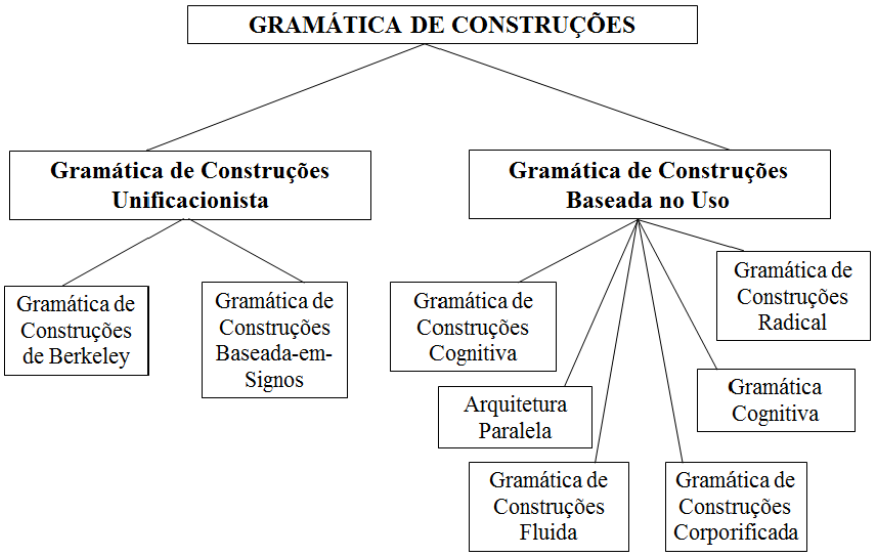


Figura 1 – Família de modelos teóricos[402]

[401] Tradução encontrada em Pinheiro (2016)

[402] Fonte: Pinheiro (2016) (adaptado). A rede taxonômica verificada na Figura 2 ilustra o tipo de representação do conhecimento linguístico do falante segundo uma perspectiva baseada no uso. Para saber mais, consulte Diessel (2015).

Adele Eva Goldberg publica sua tese de doutorado defendida em 1992 sob o título *Constructions: a construction grammar approach to argument structure*, em 1995. Toda sua obra se insere na *Cognitive Construction Grammar* e, portanto, segue a linha dos modelos baseados no uso. Sua descrição de algumas construções de estrutura argumental do inglês, como a Ditransitiva e a Resultativa, permitiu estabelecer a GC como o modelo de descrição gramatical da Linguística Cognitiva, fomentando o surgimento de diversos outros estudos construcionistas pelo mundo. Além das duas construções já mencionadas, Goldberg (1995) trata também da Construção de Movimento-Causado, objeto desta pesquisa, a qual será revista na próxima seção.

2.2. Construção de Movimento-Causado

A Construção de Movimento-Causado (CMC) apresenta a estrutura [SUJ[V OBJ OBL]], em que V designa verbo não estativo e OBL, abreviatura de "oblíquo", denota um sintagma preposicional (SPrep) direcional. Ademais, tal construção é entendida semanticamente como "X causa Y a mover-se (em direção a) Z", em que há determinado sujeito (X) o qual desloca um objeto (Y) para determinado lugar (Z) por intermédio de uma ação. Esta definição é exemplificada a seguir, com base em exemplos de Goldberg (1995, p. 152)[403]

(1) *They laughed the poor guy out of the room.*
(2) *Mary urged Bill into the house.*
(3) *Sue let the water out of the Bathtub.*
(4) *They sprayed the paint onto the wall.*

Uma importante observação a se fazer acerca da CMC remete ao verbo que a integra. Isoladamente, ele pode não denotar semântica de movimento; tal semântica é uma

[403] As traduções aproximadas das sentenças nem sempre são aceitáveis em português. Vejamos: (1) *Eles riram o pobre rapaz para fora do quarto; (2) ?Mary apressou Bill para dentro da casa; (3) *Sue deixou a água para fora da banheira; (4) Eles espalharam tinta na parede.

contribuição da própria construção. Consoante essa visão, ao se analisar uma sentença, não se deve partir do verbo para a seleção dos argumentos, seguindo uma análise indutiva. Ao contrário, observa-se a construção como um todo, já que é ela que dará ao predicador a interpretação necessária para sua validação. Esse argumento explica o porquê de verbos prototipicamente intransitivos e transitivos poderem estar presentes na CMC, conforme os exemplos acima revelam.

As CMC possuem extensões polissêmicas, consoante o Princípio de Motivação Maximizada (Goldberg, 1995), o qual prevê a semelhança de sentido entre construções a partir de uma semelhança sintática. Assim, em se entendendo o "construc-i-con" como uma rede mental na qual as construções mantêm relações diversas, sendo uma delas feita verticalmente, o sentido central da CMC se encontra na posição mais alta da rede, a partir do qual são originadas as diferentes extensões de sentido, mantendo-se uma relação metonímica de parte-todo.

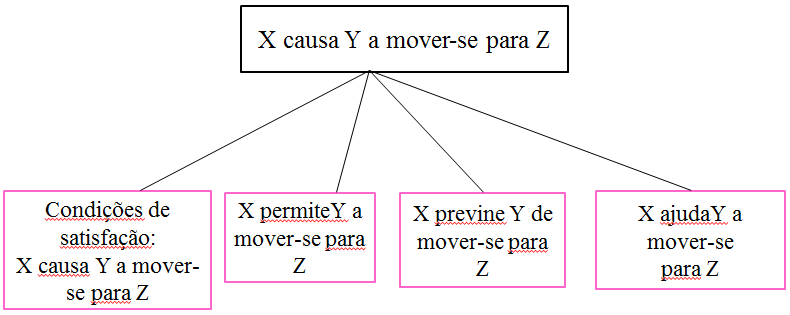


Figura 2 – Extensões de sentido da CMC via relação taxonômica

Além dos laços polissêmicos, também se incluem laços de herança metafóricos no "construct-i-con", conforme proposta de Goldberg (1995) baseada na teoria das metáforas conceptuais (Lakoff; Johnson, 2002 [1980]). Isso explica, por exemplo, o fato de que a Construção Resultativa codifica uma mudança de local metafórica, envolvendo os submapeamentos "Mudança é movimento" e "Estados são locais". Há, portanto, uma relação de herança metafórica entre a CMC e a Construção Resultativa. A figura a seguir, extraída de Ferrari (2011, p. 140), ilustra essa relação no Português Brasileiro a partir das frases em (5):

(5) Ele empurrou o piano para a sala.

Ele esfregou a mesa até brilhar.

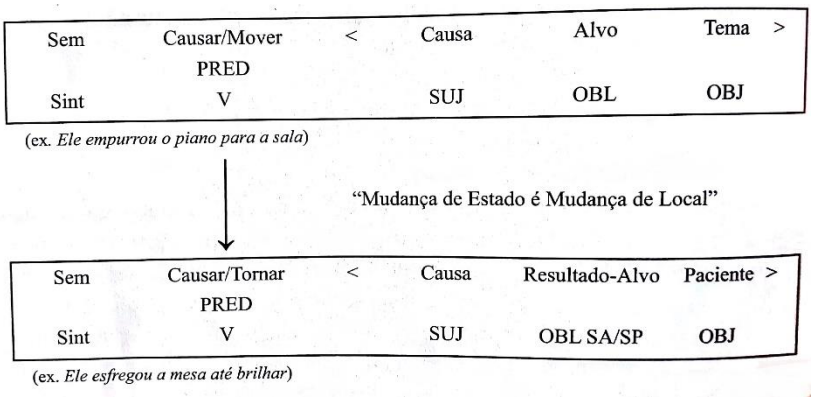


Figura 3 – Relação metafórica entre a CMC e a Construção Resultativa

Após a exposição do recorte teórico adotado para esta pesquisa, ainda em curso, a seção seguinte detalhará a metodologia utilizada.

3. Metodologia

Nesta seção, serão apresentadas as etapas metodológicas norteadoras deste trabalho, de natureza qualiquantitativa, a saber: (i) a escolha do tema e sua justificativa; (ii) o objetivo da pesquisa e as questões que a conduziram e (iii) a seleção do corpus adotado para a coleta dos dados obtidos até o momento.

Haja vista o reconhecimento do estudo de Goldberg (1995) como fundamental para a consolidação da Gramática de Construções, e o desenvolvimento de diferentes propostas de estudo das construções de estrutura argumental em outras línguas a partir de então (ver, por exemplo, TORRE, 2012), a justificativa de se estudar a CMC no Português Brasileiro (PB) está no fato de ainda não haver uma descrição detalhada do comportamento da construção nessa língua.

Após a delimitação do objeto de estudo, o objetivo definido foi descrever a rede construcional relativa à CMC do português brasileiro. Isso permitiu estabelecer as seguintes questões de pesquisa:

a) Com relação ao sentido central da CMC no Português Brasileiro, que verbos são mais frequentemente instanciados?
b) Quais tipos de relações as CMC do Português Brasileiro mantêm entre si? Mais polissêmicas? Mais metafóricas?

A partir desses questionamentos, traçaram-se as seguintes hipóteses:

a') As CMCs do PB organizam-se a partir de uma rede polissêmica, em função do Princípio de Motivação Maximizada (Goldberg, 1995);

b') As CMCs do PB apresentam um sentido central e usos metonímicos e metafóricos.

Para a coleta dos dados, selecionou-se o corpus NILC/São Carlos[404], compilado pelo Núcleo Interinstitucional de Linguística Computacional (NILC). Criado pelo projeto de Processamento Computacional do Português, atualmente denominado Linguateca, esse corpus é constantemente atualizado com base em textos oriundos de diversos registros do PB, como o jornalístico, o didático, o epistolar, além de redações de alunos. Até o momento, o NILC/São Carlos comporta cerca de 25 milhões de palavras.

4. Análise dos dados

Nesta seção, será apresentada uma análise preliminar dos dados obtidos através da coleta no corpus NILC/São Carlos. As 103 ocorrências da CMC encontradas até o momento revelaram a existência de sentidos centrais (X causa Y a mover-se para Z) e, também, de usos metonímicos, metafóricos e metaftonímicos (GOOSSENS, 1990). A

[404] http://www.linguateca.pt/acesso/corpus.php?corpus=SAOCARLOS

descrição de cada um desses sentidos encontrados para a CMC do PB será detalhada a seguir.

4.1. Construção de Movimento-Causado (sentido central)

O sentido central da Construção de Movimento-Causado, que pode ser representado esquematicamente como [X CAUSAR Y A MOVER PARA Z], apresentou a seguinte distribuição nos dados:

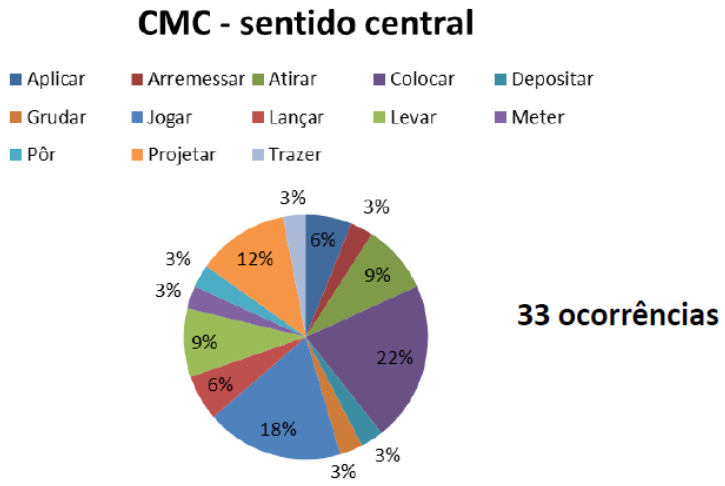


Gráfico 1 – Sentido central da CMC

Colocar: 7 ocorrências (22%); **jogar:** 6 ocorrências (18%); **projetar:** 4 ocorrências (12%); **levar:** 3 ocorrências (9%); **atirar:** 3 ocorrências (9%); **aplicar:** 2 ocorrências (6%); **lançar:** 2 ocorrências (6%). Os demais verbos, com 1 ocorrência cada, apresentaram 3%.

Um exemplo de cada caso é apresentado a seguir (CMC em negrito):

(6) Durante a assembléia, iniciada às 7h30, **petroleiros colocaram mãos sobre lentes de fotógrafos e cinegrafistas** na tentativa de impedir o trabalho dos profissionais .

(7) **Muitas pessoas jogam lixo no mar**

(8) **Sistema projeta imagem no olho humano**

(9) **Vocês levam trabalho para casa** ?

(10) **Fã atira garrafa na mulher do jogador**.

(11) **O médico aplica anestésicos na região da aplicação**

(12) Com o auxílio de um intérprete, **o mestre** responde a consultas sobre o futuro **lançando folhas de coca sobre um pano** onde repousa um crucifixo cristão .

Embora, no exemplo (10), o sintagma preposicional seja representado por um alvo humano (mulher do jogador), ele não pode ser entendido como o beneficiário da ação, como é esperado na Construção Ditransitiva (GOLDBERG, 1995), uma vez que "mulher do jogador", nessa construção, é apenas um alvo involuntário e, desse modo, designa a direção para onde a garrafa se deslocou devido à força exercida pelo sujeito sobre esse objeto, através do verbo "atirar". Nesse sentido, o exemplo (10) também instancia prototipicamente a CMC no PB (X causa Y a mover-se para Z).

4.2. Construção de Movimento-Causado (usos metonímicos)

Os usos metonímicos da CMC mantêm laços de polissemia com o sentido central, apresentando ações que, embora não causem diretamente a transferência física de Y para Z, podem habilitar, ajudar ou impedir que esse deslocamento ocorra. Os dados analisados apresentaram a seguinte distribuição:

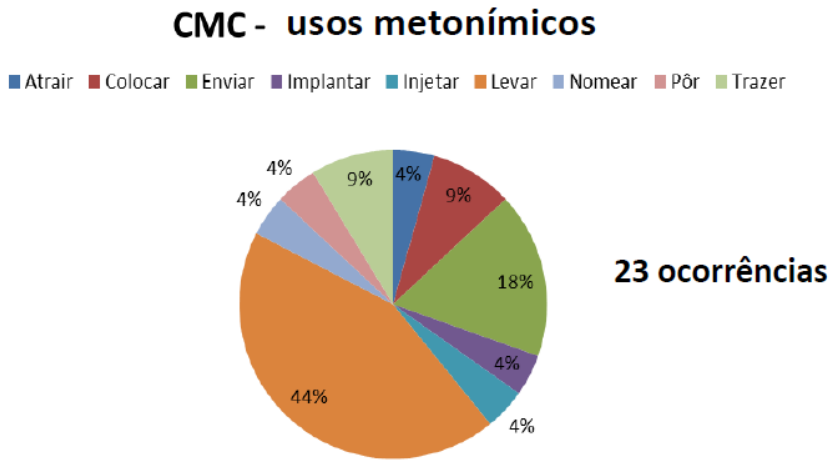


Gráfico 2 – Usos metonímicos da CMC

Levar: 10 ocorrências (44%); **enviar:** 4 ocorrências (18%); **colocar:** 2 ocorrências: (9%); **trazer:** 2 ocorrências: (9%). Os demais verbos, com 1 ocorrência cada, apresentaram 4%.

Na análise das CMC que apresentaram usos metonímicos, o verbo "levar" foi o mais frequente, correspondendo a 44% dos usos. Alguns exemplos (CMC em negrito):

(13)**Reforma em estádio leva 17 ao tribunal**

(14) **Os dois clubes enviaram dirigentes ao Rio.**

(15) **O brasileiro** fez testes de pneu para a Goodyear nas duas primeiras sessões e depois **colocou as mesmas regulagens de Tracy em seu carro** para tentar deixar sua marca entre os melhores tempos da semana

(16) **Computador traz lojas para casa** e evita mau humor de vendedor**.**

Embora "enviar" seja um verbo prototipicamente associado à Construção Dativa ("Ele enviou uma carta para a amiga"), ele pode ocorrer na CMC, com complemento locativo. Nesses casos, entretanto, a causação não é direta, mas uma autoridade institucional autoriza o deslocamento do objeto direto a um determinado local, como pode ser visto no exemplo (14).

O uso metonímico de "colocar" obedece à mesma generalização. Não se trata de causação direta, mas de um agente com autoridade para solicitar a transferência física, no caso de (15).

4.3. Construção de Movimento-Causado (usos metafóricos)

As CMCs metafóricas são aquelas cujo significado emerge da correspondência analógica entre o sentido central e sentidos mais abstratos.

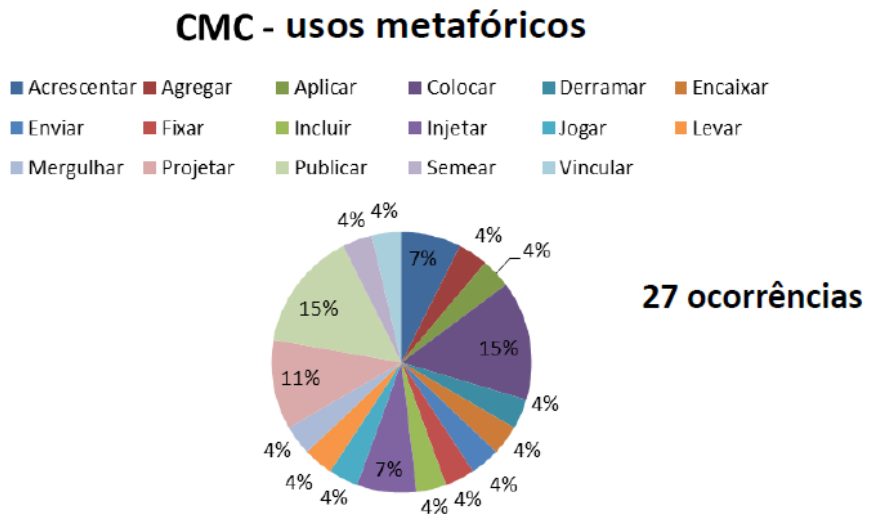


Gráfico 3 – Usos metafóricos da CMC

Colocar: 4 ocorrências (15%); **publicar:** 4 ocorrências (15%); **projetar:** 3 ocorrências (11%); **acrescentar:** 2 ocorrências (7%); **injetar:** 2 ocorrências (7%). Os demais verbos, com 1 ocorrência cada, apresentaram 4%.

Nas CMC que apresentaram usos metafóricos, o verbo "colocar" foi o mais frequente, correspondendo a 15% dos dados:

(17) A legislação proíbe que **candidatos coloquem declarações de apoio nos programas eleitorais**

(18)Queria que **a Folhinha colocasse cruzadinhas nas brincadeiras**

Nos exemplos (17) e (18), a metáfora que subjaz às CMC é a Metáfora do Conduto (REDDY, 1979), que permite que transferência verbal seja concebida como transferência física. Dados contendo outros verbos são vistos a seguir:

(19) **Ele publicou anúncios nos dois principais jornais de Vitória**, procurando orientar seus leitores.

(20) **O Ministério da Fazenda e os tucanos projetam taxas de inflação em torno de 2 % para os meses de agosto e setembro**

(21) **Ele acrescentou profissionalismo às apresentações de bossa-nova**

(22)**Os fabricantes** tiveram acesso à pesquisa, e **injetaram milhões de dólares nela**

4.4. Construção de Movimento-Causado (usos metaftonímicos)

As construções metaftonímicas são aquelas que apresentam, simultamentamente, usos metonímicos e metafóricos (GOOSENS, 1990). O gráfico a seguir representa a distribuição encontrada nos dados:

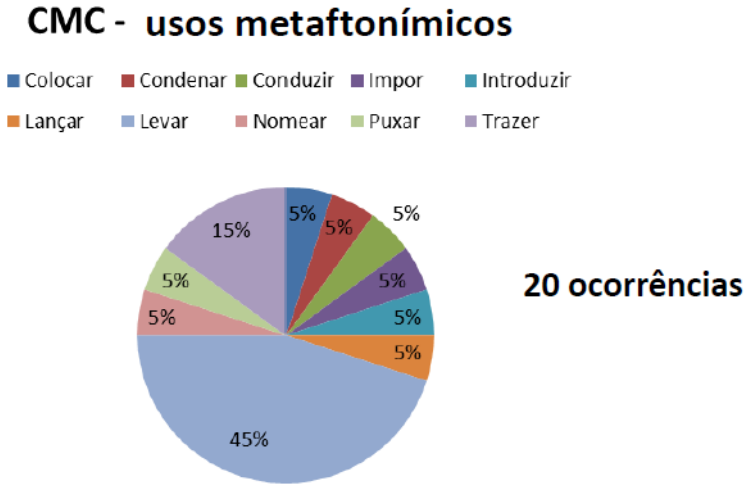


Gráfico 4 – Usos metaftonímicos da CMC

Levar: 9 ocorrências (45%); **trazer:** 3 ocorrências (15%). Os demais verbos, com 1 ocorrência cada, apresentaram 5%.

Nos usos metaftonímicos, assim como nos metonímicos, o verbo "levar" foi o mais produtivo, correspondendo a 45% dos dados. Dentro dos exemplos com esse verbo, incluem-se:

(23) **Vitória amanhã sobre chinesas leva time às semifinais da BCV Cup**, em Montreux, João Pedro Paes Leme
(24) **Alimentos levam inflação a 39,5 %**

Nos exemplos acima, o verbo "levar" promove a extensão polissêmica "X habilita/contribui Y a mover Z" ("Vitória amanhã sobre chinesas leva...", "Alimentos levam"). Além disso, as construções envolvem as metáforas que utilizam o domínio concreto de movimento causado para os domínios mais abstratos das regras de futebol e economia.

Exemplos que contêm verbos denotadores de uma ocorrência da CMC são:

(25) **Devoção conduz homem para a fé**
(26) No mais, calculava-se que, com sua previsivelmente expressiva votação, **ele ajudaria a puxar mais deputados para a bancada do PT** na **Câmara obter apoio no** Legislativo é uma das questões vitais de um eventual governo Lula
(27) **Saddam** 'tá remodelando seu gabinete **nomeando membros de sua família para os cargos mais importantes**
(28) **Juiz condena cachorro à morte**

Nos exemplos acima, a ajuda de X (ex. devoção, candidato) ou sua condição de autoridade pragmática (ex. Saddam, juiz) permite o movimento metafórico de Y para

Z (exemplos: homem para fé, mais deputados para a bancada do PT, membros de sua família para cargos, cachorro à morte).

5. Considerações finais

Este trabalho apresentou uma análise preliminar das instâncias da Construção de Movimento-Causado do PB, com base em Goldberg (1995). Após se discorrer brevemente sobre o surgimento da Gramática de Construções na década de 80 e apresentar as principais características que definiram e consolidaram a área na vertente da Linguística Cognitiva, apresentaram-se as características da CMC do inglês. Na seção de metodologia, justificou-se a escolha da CMC como objeto de descrição sob o prisma do PB e expuseram-se o objetivo e as questões de pesquisa, bem como a escolha do *corpus* adotado.

A análise dos dados obtidos até o momento permitiu responder à questão de pesquisa (a) (Com relação ao sentido central da CMC no português brasileiro, que verbos são mais frequentemente instanciados?) porquanto os dados revelaram que os verbos "colocar" e "jogar" parecem instanciar prototipicamente a CMC no PB, denotando, além do sentido central "X causa Y a mover-se para Z" extensões metafóricas e metonímicas, sendo estas também polissêmicas, o que também oferece uma resposta positiva à questão (b) (Quais tipos de relações as CMC do português mantêm entre si? Mais polissêmicas? Mais metafóricas?). No entanto, pode-se responder à segunda questão de pesquisa indo além, na medida em que a análise mostrou, paralelamente a extensões metafóricas (A legislação proíbe que **candidatos coloquem declarações de apoio nos programas eleitorais**) e metonímicas (**Empresa leva cliente a shows**), extensões de cunho metaftonímico (**Alimentos levam inflação a 39,5 %)** (Goossens, 1990).

Contudo, conforme se afirmou ao longo deste trabalho, a pesquisa ainda se encontra em andamento e, portanto, os resultados aqui expostos não representam uma análise final. A despeito disso, as respostas positivas às questões de pesquisa, notadamente à questão (a), já apontam para a possibilidade de os verbos "jogar" e "colocar" serem os

representantes prototípicos da CMC no PB. Nesse sentido, o próximo passo deste estudo será proceder a uma análise mais detalhada através de uma quantidade maior de dados a fim de confirmar essa visão e verificar, ainda, quais outras relações, além das já mencionadas, as CMC no PB podem manter entre si.

Referências bibliográficas:

Bybee, J. (2016 [2010]). *Língua, uso e cognição*. Tradução de Maria Angélica Furtado da Cunha. São Paulo: Cortez Editora.

Diessel, H. (2015). Usage-based Construction Grammar. In E. Dabrowska; D. Divjak (Eds.) *Handbook of Cognitive Linguistics*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Ferrari, L. (2011). *Introdução à Linguística Cognitiva*. São Paulo: Editora Contexto.

Fillmore, C. (1985). Syntactic intrusions and the notion of grammatical construction. *Berkeley Linguistic Society*, 11, 73-86.

Fillmore, C.; Kay, P.; O'Connor, M. C. (1988). Regularity and idiomacity in grammatical constructions: the case of *let alone*. *Language*, *64*(3), 501-538.

Goldberg, A. E. (1995). *Constructions***:** a construction grammar approach to argument structure. Chicago: University of Chicago Press.

Goossens, L. (1990). Metaphtonymy: the interaction of metaphor and metonymy in expressions for linguistic action. *Cognitive Linguistics*, *1*(3), 323-40.

Hilpert, M. (2014). *Construction Grammar and its application to English*: Edinburgh: Edinburgh University Press.

Lakoff, G. (1987). *Women, fire and dangerous things***:** what categories reveal about the mind. Chicago: University of Chicago Press.

Lakoff, G.; Johnson, M. (2002 [1980]). *Metáforas da vida cotidiana*. Tradução: Grupo de Estudos da Indeterminação e da Metáfora (GEIM). São Paulo: Editora Educ.

Miranda, N. S.; Salomão, M. M. M. (Orgs.) (2009). *Construções do Português do Brasil:* da gramática ao discurso. Belo Horizonte: Editora UFMG.

Pinheiro, D. (2016). Um modelo gramatical para a linguística funcional-cognitiva: da Gramática de Construções à Gramática de Construções Baseada no Uso. In P. T. Alvaro; L. Ferrari (Orgs.) *Linguística Cognitiva*: da linguagem aos bastidores da mente. Campos: Editora Brasil Multicultural.

Reddy, M. (1993 [1979]). The conduit metaphor: a case of frame conflict in our language about language. In A. Ortony (Ed.). *Metaphor and Thought* (pp. 164-201). 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press.

Torre, E. (2012). Symmetry and asymmetry in Italian caused-motion constructions: an Embodied Construction Grammar approach. *Constructions*, (elanguage.net/journals/index.php/constructions).

A ARTICULAÇÃO DA LINGUÍSTICA FUNCIONAL À GRAMÁTICA DE CONSTRUÇÕES

Maria Angélica FURTADO DA CUNHA

UFRN/CNPq, Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, angefurtado@gmail.com, Natal, Brasil

Mariangela Rios de OLIVEIRA

UFF/CNPq, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, mariangelariosdeoliveira@gmail.com, Rio de Janeiro, Brasil

Resumo:

Neste texto discutimos a incorporação de pressupostos teórico-metodológicos da Linguística Funcional norte-americana à Linguística Cognitiva, mais particularmente à Gramática de Construções (GOLDBERG, 1995, 2006; CROFT, 2001), tendência recente de pesquisas sobre fenômenos linguísticos. Essa nova orientação associa-se ao que se denomina *Usage-based Approach to Language* (Bybee, 2010; Hoffmann & Trousdale, 2013). No Brasil, essa corrente de estudos é identificada como *Linguística Funcional Centrada no Uso* (Cezario & Furtado da Cunha, 2013; Oliveira & Rosário, 2015) e é adotada pelos pesquisadores do Grupo de Estudos Discurso & Gramática. Utilizamos a construção ditransitiva do português do Brasil como evidência empírica para ilustrar a atuação desses pressupostos.

Palavras-chave

Funcionalismo; gramática de construções; construção ditransitiva; morfossintaxe.

1. Introdução

Um dos pressupostos compartilhados por todas as vertentes da Linguística Funcional (Talmy Givón, Paul Hopper, Sandra Thompson, Wallace Chafe, Joan Bybee, entre outros) e da Gramática de Construções (Charles Fillmore, William Croft, Adele Goldberg, entre outros) diz respeito à relação motivada entre forma e função nas unidades linguísticas. Na versão clássica da pesquisa funcionalista, atinente à segunda metade do século XX, a função de um elemento linguístico motivasua forma, na trajetória icônica e unidirecional *função* $\Rightarrow$ *forma*. Nesse sentido, postula-se a ascendência do componente pragmático sobre o componente semântico, e do semântico sobre o sintático, de tal modo que a sintaxe da oração, por exemplo, veicula o sistema semântico da língua, o qual, por sua vez, organiza os acontecimentos da realidade.

Mais recentemente, no século XXI, a complexidade, a diversidade de paradigmas, a interdisciplinaridade, entre outras, tornam-se marcas fundamentais. Nas ciências da linguagem, uma das evidências de tal multifacetação reside na compatibilização de vertentes teóricas distintas, porém afins, no sentido de refinar e melhor descrever e analisar os fenômenos linguísticos.

Na vertente de estudos funcionalistas, de forma mais específica, a ênfase recai na defesa de que os domínios da sintaxe, da semântica e da pragmática são relacionados e interdependentes (Furtado da Cunha & Costa, 2003). Na perspectiva mais recente desses estudos, como se encontra em Traugott e Trousdale (2013), reelabora-se o viés clássico e unidirecional da função para a forma, passando-se a considerar a correlação *função* $\Leftrightarrow$ *forma*. Haveria, pois, uma espécie de reabilitação ou resgate da forma, em movimento distinto em relação ao Funcionalismo clássico (Oliveira & Rosário, 2015), equilibrando-se os dois polos.

Sob o rótulo *Linguística Funcional Centrada no Uso* (doravante LFCU)[405], o Grupo de Estudos Discurso & Gramática[406] vem assim nomeando essa mais recente tendência

[405] Nomeada *Usage-Based Linguistics* por autores como Bybee (2010; 2015).
[406] Comunidade acadêmica brasileira, voltada para pesquisa de cunho funcionalista norte-americana, com sedes na UFRJ, UFF e UFRN. Maiores informações em http://www.discursoegramatica.letras.ufrj.br/

da pesquisa de cunho funcionalista norte-americano, na interface com os estudos sobre gramática de construções, na linha de Goldberg (1995; 2006) e Croft (2001), entre outros. No Brasil, tal corrente de estudos é identificada em Oliveira e Cezario (2017), Cezario e Furtado da Cunha (2013), Oliveira e Rosário (2015) e Furtado da Cunha (2015), entre outros.

Nesse texto, voltamo-nos para a pesquisa da oração ditransitiva do português contemporâneo, com base na articulação de pressupostos funcionalistas e cognitivistas, estes mais notadamente atinentes à gramática de construções, tal como assumido em Traugott e Trousdale (2013), Bybee (2015), entre outros. Estamos nos referindo a usos como o destacado a seguir:

(1) ... aí, a Primolt ficou numa garagem, no posto de gasolina, um ano, um ano e meio, dois anos, até que *ele praticamente deu a Primolt para um amigo dele* que tinha sido padrinho de casamento ... (NURC/RJ)

De acordo com Furtado da Cunha (2015), a estrutura sublinhada na sequência anterior constitui uma oração ditransitiva, ou seja, instancia *um esquema formado por verbo e dois argumentos, que funcionalmente expressa um evento de transferência*. Esse tipo oracional também recebe atenção no inglês, como demonstrado em Goldberg (1995; 2006).

Para dar conta de nossos objetivos neste texto, quais sejam, a apresentação dos pressupostos básicos da LFCU e sua aplicação para a pesquisa da oração ditransitiva, destacam-se duas seções mais amplas – uma voltada para a descrição dos pressupostos teóricos da LFCU e outra para a abordagem empírica e interpretativa da oração ditransitiva do português, com apropriação dos pressupostos anteriormente apresentados, na defesa de que os usos dessa oração podem e devem ser analisados em viés construcional. Por fim, tecemos algumas considerações gerais, destacando o profícuo campo de pesquisa que se abre na perspectiva da LFCU, com base nos resultados investigativos da oração ditransitiva como um esquema virtual, uma construção da língua, nos termos de Goldberg (1995; 2006) e Traugott e Trousdale (2013).

2. Linguística Funcional Centrada no Uso – pressupostos

Também nomeada de *Linguística cognitivo-funcional* ou somente *Linguística centrada no uso*, como se encontra em Tomasello (2003) e Bybee (2010; 2015), entre outros, a LFCU é consequente do diálogo do Funcionalismo praticado na Costa Oeste dos Estados Unidos com os estudos cognitivistas sobre a construção. Nessa linha de investigação, os usos linguísticos resultam, pelo menos, de três motivações:

a) as estruturais, derivadas da própria natureza esquemática e virtual da gramática;

b) as pragmático-discursivas, relativas às condições sócio-históricas e contextuais em que as interações são produzidas;

c) as cognitivas, atinentes a processos de domínio geral, nos termos de Bybee (2010), referentes a habilidades humanas, que também se manifestam na língua, como categorização, *chunking*[407], analogização, memorização enriquecida e associação transmodal.

Nas subseções a seguir, destacamos pressupostos básicos norteadores de duas dessas motivações – as estruturais e as cognitivas, que concorrem para a abordagem da oração ditransitiva no português na perspectiva da LFCU, tal como apresentada neste texto.

2.1. Motivações estruturais

Os aspectos de ordem estrutural que hoje se destacam na LFCU e que são responsáveis pelo maior equilíbrio na relação entre componentes da forma e da função provêm da abordagem construcional da gramática, de orientação cognitivista, como se encontram

[407] Optamos por manter o termo original do inglês, tal como usado por Bybee (2010). No Brasil, por vezes, é traduzido como *encadeamento*.

em Goldberg (1995; 2006), Langacker (2008), Croft (2001), Croft e Cruse (2004), entre outros.

Nessa abordagem, defende-se que a unidade básica da gramática é a *construção*, entendida, de acordo com os autores citados, como entidade virtual e esquemática, dotada de duas contrapartes pareadas – o eixo da forma (ou estrutura) e o eixo da função (ou sentido). Enquanto a função é um todo, a forma diz respeito a todas as subpartes componentes da construção. Ambos os eixos se encontram simbolicamente vinculados (Croft, 2001), de tal sorte que o sentido construcional não se resume à soma das subpartes que estruturam a construção, mas sim é atingido por intermédio de convencionalização.

O conceito de *construção* dá conta de todas as unidades linguísticas, dispostas num *continuum*, de modo que a distinção entre estas unidades é gradiente e não discreta. Todos os elementos da língua são assumidos como construções: morfemas simples (-*s* de plural), expressões idiomáticas (*boca de siri*), estruturas sintáticas (SN SV) e mesmo padrões textuais (Goldberg, 1995; Östman & Fried, 2005).

De acordo com Traugott e Trousdale (2013), as construções apresentam três propriedades:

a) esquematicidade: trata-se de um modelo abstrato que captura padrões de uso;

b) composicionalidade: refere-se ao grau em que o elo entre forma e função é transparente;

c) produtividade: relaciona-se ao fato de que uma construção mais esquemática sanciona outras menos esquemáticas (subesquemas ou microconstruções).

A terceira propriedade corresponde à *frequência de type* (Bybee, 2010) e pode ser associada ao fenômeno da *expansão da classe hospedeira* (Himmelmann, 2004).

Assim posto, a língua é entendida com um conjunto de construções, com nível distinto de complexidade interna. Construções podem ser lexicais, de conteúdo mais pleno, ou gramaticais, de natureza procedural (Traugott & Trousdale, 2013), com difusão entre tais polos. Como outros sistemas cognitivos, a língua é concebida como uma rede, ou seja, como um conjunto hierárquico organizado em níveis: trata-se de nós ligados por elos, e as associações entre esses nós tomam a forma de hierarquias de herança. A

metáfora de rede reflete o fato de que a língua é um sistema de entidades interconectadas.

Nessa rede, as construções estabelecem relações verticais (Traugott, 2015) e horizontais (Velde, 2016). Em termos verticais, os mais trabalhados até aqui pela LFCU, os esquemas são generalizações de nível mais abstrato e alto; os subesquemas estão ligados ao significado central da construção e se distribuem como subgrupos; as microconstruções representam tipos individuais de construção. As microconstruções são instanciadas por construtos (*tokens*), ocorrências empiricamente atestadas, instâncias de uso em uma ocasião particular, produzidas por um falante particular com um propósito comunicativo também particular, tal como ilustrado em (1), que instancia a construção ditransitiva em português, a ser detalhada na seção 3 deste texto.

2.2. Motivações cognitivas

A ideia de que a língua é uma rede se ajusta:

a) às afirmações da Linguística Cognitiva de que outros aspectos da cognição também são estruturados como uma rede;

b) à postura de Bybee (2010), de que a modelagem da língua é parte da nossa capacidade cognitiva de categorizar e estabelecer relações;

c) à asserção de Goldberg (1995), de que o conhecimento da língua é parte de um sistema de conhecimento que inclui a visão, a música e outras capacidades cognitivas;

d) à proposição da *direcionalidade* para a mudança linguística, no viés mais recente assumido pela LFCU, conforme Traugott e Trousdale (2013).

De acordo com Bybee (2010; 2015), a língua é um sistema adaptativo complexo, formado por constituintes que exibem dois traços fundamentais – *gradiência* e *variação*. Conforme a referida autora, esses traços decorrem de processos cognitivos de domínio geral, que atingem a totalidade do comportamento humano e a

manifestação linguística de modo mais específico. Nesta subseção, tratamos de alguns desses processos, levando em conta nosso objeto de estudo – a oração ditransitiviva.

O primeiro deles é a *categorização*, que se refere à capacidade humana de reconhecer e associar elementos como pertencentes a um grupo ou uma classe. Trata-se de um processo cognitivo básico, que revela a tendência humana à classificação, à procura de traços de identidade entre constituintes de um grupo. Na LFCU, como destacado em Oliveira (2017), a categorização é prototípica, ou seja, parte do pressuposto de que há membros com maior e menor número de traços caracterizadores de uma classe, o que faz com que haja membros mais exemplares, que melhor a representam e que se situam no eixo central, e, de outra parte, de que há membros mais marginais, destituídos de muitos traços categoriais, situando-se na interseção com outra(s) categoria(s).

Nesse sentido, para a LFCU, por exemplo, é possível classificar uma estrutura com mais ou menos oracional, uma oração como mais ou menos transitiva, e assim por diante. A assunção da prototipicidade quebra a rigidez da classificação aristotélica, adotada pela visão tradicional da gramática, em prol de uma abordagem mais maleável e compatível com a dinamicidade dos usos linguísticos e da própria concepção de variação e mudança da língua. No caso da oração ditransitiva, nosso objeto de pesquisa, a abordagem prototípica permite lidar com os membros exemplares dessa categoria, aqueles que mais e melhor portam seus traços característicos, de acordo com a definição de *um esquema formado por verbo e dois argumentos, que funcionalmente expressa um evento de transferência,* até com os casos que mais se afastam desse eixo, na demonstração da fluidez categorial.

Outro processo de domínio geral referido por Bybee (2010) e de interesse para a abordagem construcional da oração ditransitiva é o *chunking*. Diz respeito ao processo cognitivo pelo qual tendemos a unir e a encadear sequências de unidades para a formação de um todo de forma e sentido. O subprincípio icônico da proximidade, conforme exposto em Givón (1995), tem estreita relação com o *chunking*, uma vez que, de acordo com o referido subprincípio, elementos unidos ou próximos na expressão textual tendem a articular um só sentido, a formar um todo funcional. A própria concepção de oração como uma formação integrada por sujeito e predicado, este, por sua vez, composto por verbo e seu complemento, já permite classificá-la como um caso

de *chunking.* Esse processo guarda estreita relação com a abordagem construcional, dado que o pareamento, a vinculação, está na base da definição de construção também.

O terceiro processo cognitivo mencionado por Bybee (2010) e de interesse para a abordagem construcional da oração ditransitiva é a *analogização*[408]. O cerne desse processo é a constatação de que os seres humanos tendem a reproduzir padrões na base de outros já disponíveis. Em termos linguísticos, a analogização se manifesta a partir da elaboração de novos usos a partir de modelos ou esquemas já disponíveis na comunidade. Assim, em perspectiva construcional, um esquema, uma estrutura convencionalizada na língua é capaz de fornecer a base para (re)produção de outros modos de dizer. Tal como o *chunking*, a analogização tem estreita correspondência com a perspectiva construcional, já que, para seu processamento, é necessário que haja um esquema disponível na língua que forneça o modelo segundo o qual outro uso se instancia. De acordo com Traugott e Trousdale (2013), toda analogização é uma neonálise, nesse caso, uma forma inovadora de preencher *slots*[409] de estruturas convencionalizadas na língua. Trata-se ainda de um modo de expansão da classe hospedeira, conforme Himmelmann (2014), por ampliar e, assim, tornar mais produtivo um esquema da rede linguística.

3. Construção ditransitiva em abordagem construcional

Esta seção descreve e interpreta alguns aspectos da oração ditransitiva (CD) do português, seguindo os pressupostos da LFCU.

Em relação à organização hierárquica em rede, conforme formulação de Traugott e Trousdale (2013), o esquema – nível mais abstrato – da CD é representado por [X_{Agente} causa $Y_{Recipiente}$ receber $Z_{Paciente}$], com quatro subesquemas que se relacionam ao grau de êxito da transferência de Z para Y e envolvem classes de verbos similares. As

[408] A autora se refere à *analogy*, cuja tradução seria *analogia*, mas aqui adotamos a distinção de Traugott e Trousdale (2013), optando pelo termo *analogização*, uma vez que nos referimos ao mecanismo, e não ao processo de *analogia*.

[409] Assim a LFCU nomeia os lugares virtuais de um esquema mais alto na rede, como SV, SPrep e outros; esses lugares são preenchidos ou instanciados no uso, na interação, formando microconstruções.

microconstruções perfilam tipos específicos de verbos para cada subesquema, como *dar* (sentido central), *oferecer*, *deixar* e *fazer*. Como amostras de construtos ou instanciações dessas microconstruções, temos:

(2) ... aí o garçom estava sabendo que eles estavam querendo me sacanear..." desculpe a expressão... aí pegou/ *me deu... o... o garfinho de sobremesa...* (D&G/RJ).

(3) aí a entrevista foi ótima e tal ... a pessoa que eu queria/ que eles queriam era eu... mas:: acontece que o meu horário era incompatível com o deles ... foi super bom pra mim porque ... poxa ... *me ofereceram um trabalho* ... (D&G/RJ).

(4) ... ela acabou tomando comprimido e tudo pra morrer e nisso ele descobre e ela deixou um bilhete *pra ele* e qualquer coisa assim ... (D&G/Natal, p. 183, língua falada)

(5) o professor me chamou pra fazer uma limpeza geral no laboratório ... chegando lá ... *ele me fez uma experiência* ... (D&G/Natal).

O verbo *oferecer*, na oração ditransitiva em (3), implica que condições de satisfação devem ser cumpridas para que o recipiente receba o paciente. Em outras palavras, a transferência só se completa se o recipiente aceitar o oferecimento. No segmento em (4), o verbo *deixar*, usado numa configuração ditransitiva, indica que o agente age para fazer com que o recipiente receba o paciente em algum ponto no futuro. No caso do verbo *fazer*, codificado com ditransitivo em (5), o agente tenciona fazer com que o recipiente receba o paciente. Com verbos de criação, como *fazer*, não há certeza ou garantia de que o recipiente necessariamente receberá o objeto criado pelo agente com essa intenção.

Dada nossa propensão para interpretar situações novas e/ou abstratas com base em situações bem estabelecidas e/ou concretas, não é raro que um mesmo padrão estrutural seja estendido para outros significados que se afastam do sentido

prototípico da construção (Langacker, 1991). Como salienta Goldberg (1995), as instanciações de uma construção são tipicamente associadas a uma família de sentidos afins, e não a um único sentido fixo, o que acarreta polissemia construcional: a mesma forma se liga a sentidos diferentes. Assim, nem todos os padrões SUJ V ARG_1 ARG_2 implicam, necessariamente, que o participante paciente é de fato transferido para o recipiente. As extensões a partir de uma construção básica são motivadas e são adquiridas como parte do nosso conhecimento da língua.

No português do Brasil, a construção ditransitiva pode ser instanciada por dois padrões sintáticos diferentes, associados ao mesmo significado central (Furtado da Cunha, 2015): um em que o objeto indireto (OI) precede o objeto direto (6) e outro em que o objeto direto (OD) antecede o OI (7). Há, então, duas estruturas diferentes codificando o mesmo domínio funcional, a saber, a expressão do significado de um evento de transferência.

(6) ... aí o garçom estava sabendo que eles estavam querendo me sacanear ... desculpe a expressão ... aí pegou/ *me deu... o... o garfinho de sobremesa...* (D&G/RJ).

(7) ... mas aí ele insistiu muito pra ficar ... esses dias com ele ... aí ela disse que cobrava tanto ... se eu num me engano é assim ... que ela cobrava ou então ... depois que *ele deu o dinheiro a ela* ... mas parece que ela ... cobrou ... (D&G/Natal).

O exame dos dados mostrou que as alternâncias formais envolvidas na ordenação do OI em relação ao OD dizem respeito a diferentes perspectivações da oração ditransitiva. Esses padrões têm a ver, portanto, com a focalização de aspectos específicos de uma cena, motivada pelo ponto de vista a partir do qual o falante escolhe relatar essa situação. Essas alternativas de ordenação podem ser pensadas como a codificação de perspectivas cognitivas diferentes do ato de dar (Tuggy, 1998). A primeira perspectiva se correlaciona com o recipiente (OI) como objeto primário, enquanto a segunda se correlaciona com a coisa (OD) como objeto primário. No

material empírico examinado, em ambas as codificações, a posição preferencial do OI é antes do OD (146 ocorrências no primeiro caso e 104, no segundo).

Como dito anteriormente, o sentido central da construção ditransitiva no português é "agente faz com que o recipiente receba o paciente", isto é, o significado de transferência associado a verbos de oferecimento, cujo protótipo é *dar*. A prototipicidade desse verbo se deve ao fato de que sua semântica lexical (*i.e.*, sua moldura semântica) é idêntica à semântica da construção ditransitiva. A postulação desse sentido central se justifica porque ele envolve transferência concreta, e não metafórica ou abstrata e, como já demonstrado diacrônica (Traugott, 1988; Sweetser, 1990) e sincronicamente (Lakoff & Johnson, 1980), significados concretos são mais básicos. Além disso, a transferência concreta é tomada como o sentido básico porque as outras classes de significados podem ser mais economicamente representadas como extensões desse sentido, por meio do processo cognitivo de analogização. Observe-se o dado:

(8) ah:: eu sei fazer uma torta gelada ... é uma delícia ... aprendi com a minha sogra ... *ela que me ensinou essa torta* ... (D&G/Rio).

A oração ditransitiva em (8) implica que a transferência metafórica foi bem sucedida, já que a falante aprendeu de fato a fazer uma torta gelada.

Observe-se, ainda, que mesmo um verbo prototípico da construção ditransitiva, como é o caso de *dar*, pode originar usos produtivos mais metafóricos, desde que o sentido central de transferência entre um agente intencional e um recipiente "acolhedor/receptivo" se mantenha. A esse propósito, veja-se a amostra a seguir, que ilustra a atuação de *chunking*, processo cognitivo de domínio geral que subjaz à estruturação da língua:

(9) ... *o pessoal* que terminou ano passado *me deu maior força* pra eu voltar esse ano e terminar... (D&G/RJ).

Na oração ditransitiva sublinhada, o sujeito (*o pessoal*) age intencionalmente de modo que o referente do OI (*me*) "receba" o SN *maior força*, concebido como uma entidade concreta. Temos, aqui, um *chunk* (Bybee, 2010), em que 'X dar força a Y' se fixou a

partir da frequência de uso de *dar* seguido de *força*. Embora a expressão *dar força* seja relativamente fixa, suas partes internas ainda são identificáveis, o que se evidencia pela possibilidade de acrescentar modificadores entre elas (***maior*** *força*). Vale observar que as orações com *dar*, como em (9), em que esse verbo atua como verbo-suporte ou verbo-leve (Neves, 1996, 2000; Trousdale, 2008; Castilho, 2010, entre outros) apresentam graus variáveis de idiomaticidade. Nas instanciações da construção com *dar SN* mais ou menos idiomáticas, resultado do processo de *chunking*, as funções do verbo e do SN que o segue se alteram, o que leva à reinterpretação da construção como um todo. O verbo se esvazia do seu sentido lexical pleno e passa a concentrar apenas informações gramaticais, como tempo, modo, aspecto, voz e concordância com o sujeito.

4. Considerações finais

Este texto teve como objetivo abordar a articulação entre a Linguística Funcional Centrada no Uso e a Gramática de Construções, destacando a atuação de alguns processos cognitivos de domínio geral, empiricamente evidenciados pela construção ditransitiva do português do Brasil.

A construção ditransitiva constitui um tema particularmente interessante por causa da complexidade relativa do evento que ela representa. Como vimos, o evento de transferência tipicamente envolve três participantes – o transferidor, a coisa transferida e o recipiente. A relação entre esses participantes é variada e complexa: há uma interação entre um doador e um recipiente, entre um doador e uma coisa e entre um recipiente e uma coisa; uma mudança de posse; um movimento físico de uma coisa e, ainda, causação. A diversidade e a complexidade translinguísticas da sintaxe e da semântica das orações com *dar*, verbo prototípico desse evento, são reflexos da complexidade interna do próprio evento.

A LFCU acata a existência de processos cognitivos que respondem pela criação dos significados nas situações reais de comunicação, limitando sua variabilidade. Ao

mesmo tempo, admite fortemente a atuação de fatores de natureza estrutural e social na configuração e fixação da língua. A abordagem cognitivo-funcional concebe a língua(gem) como um dispositivo para a construção do conhecimento: ela é um instrumento cognitivo que aciona um conjunto de princípios relativamente limitados, que operam sobre os conhecimentos armazenados na memória ou presentes na situação comunicativa (Salomão, 1999). Nessa linha, a língua não constitui um órgão mental autônomo, mas um conjunto complexo de atividades comunicativas, sociais e cognitivas. Sua estrutura, longe de ser um conhecimento fechado em si mesmo, constitui o reflexo de processos gerais de pensamento que os indivíduos elaboram ao criarem significados, adaptando-os a diferentes situações de interação com outros indivíduos. Nessa visão, a hipótese de que as circunstâncias de uso impactam a representação cognitiva da língua é fundamental.

Seguindo Bybee (2010), a Linguística (Funcional) Centrada no Uso busca relacionar padrões que se manifestam na língua em uso à atuação de processos cognitivos de domínio geral, conforme a proposição teórica de que padrões de uso frequentes correspondem a estruturas gramaticais comuns translinguisticamente. Essa orientação analítica torna possível o tratamento tanto de exemplares sincrônicos como de tipos de mudança linguística, a fim de explicar a diversidade de estruturas dentro de uma mesma língua ou entre línguas diferentes. Além desses processos cognitivos, fatores socioculturais devem ser levados em consideração quando se procura investigar a emergência de novos modelos estruturais e semânticos na língua.

Para Kay (2005), a flexibilidade tanto na codificação quanto na conceitualização é a principal razão por que a gramática parece arbitrária. Conceitualmente, há incontáveis maneiras de conceber um dado evento, e uma concepção particular de um evento pode se desviar do cânone em qualquer grau. Linguisticamente, uma variedade de recursos gramaticais, cada um com valores múltiplos agrupados em torno de um protótipo, está disponível como meio alternativo de codificar uma dada concepção. As propriedades objetivas de um evento são consequentemente insuficientes para predizer a estrutura gramatical de uma oração que o descreve.

No que diz respeito às construções, os falantes armazenam instanciações de construções com base em enunciados e seus significados usados em uma determinada situação de interação. O processo cognitivo conhecido como *memória enriquecida*

(Bybee, 2010) se refere exatamente à estocagem mental de detalhes da experiência com a língua. Esse processo inclui, além de detalhes fonéticos para palavras e sintagmas, contextos de uso, significados e inferências associadas a enunciados. O conhecimento gramatical é, pois, formado a partir de generalizações que levam em conta padrões de uso.

Essa orientação analítica torna possível o tratamento tanto de exemplares sincrônicos como de tipos de mudança linguística, a fim de explicar a diversidade de estruturas dentro de uma mesma língua ou entre línguas diferentes. Além desses processos cognitivos, fatores socioculturais devem ser levados em consideração quando se procura investigar a emergência de novos modelos estruturais e semânticos na língua.

Referências bibliográficas

Bybee, J. (2010). *Language, usage and cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bybee, J. (2015). *Language Change*. Cambridge: Cambridge University Press.

Castilho, A. T. (2010). *Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto.

Cezario, M. M.; Furtado da Cunha, M. A.; (Orgs.). (2013). *Linguística centrada no uso*: uma homenagem a Mário Martelotta. Rio de Janeiro: Mauad X/FAPERJ.

Croft, W. (2001). *Radical construction grammar:* syntactic theory in typological perspective. Oxford: Oxford University Press.

Croft, W; Cruse, D. A. (2004). *Cognitive Linguistics.* Cambridge: Cambridge University Press

Furtado da Cunha, M. A. (2015). O estatuto argumental do objeto indireto e a construção ditransitiva no português do Brasil. In: M. A. Furtado da Cunha (Org.). *A gramática da oração* – diferentes olhares (pp. 135-165). Natal: EDUFRN.

Furtado da Cunha, M. A.; Costa, M. A. (2003). A interdependência dos componentes sintático, semântico e pragmático. *Veredas*, *9*, 61-70.

Givón, T. (1995). *Functionalism and Grammar*. Amsterdam: John Benjamins.

Goldberg, A. E. (1995). *Constructions*: a construction grammar approach to argument structure. Chicago/Londo: The University of Chicago Press.

Goldberg, A. E. (2006). *Constructions at work*: the nature of generalization in language. Oxford: Oxford University Press.

Himmelmann, N. P. (2004), Lexicalization and grammaticalization: opposite or orthogonal? In W.Bisang; N. P. Himmelmann; B. Wiermer (Eds.). *What makes grammaticalization*: a look from its fringes and its components (pp. 19-40). Berlin/New York: Mouton de Gruyter.

Kay, P. (2005). Argument structure constructions and the argument-adjunct distinction. In M. Fried; H. Boas (Eds.). *Grammatical constructions:* back to the roots (pp. 71-98). Amsterdam: John Benjamins.

Lakoff, G; Johnson, M. (*1980). Metaphors we live by.* Chicago: University of Chicago Press.

Langacker, R. W. (1991). *Foundations of Cognitive Linguistics*, 2, Descriptive Application. Stanford: Stanford University Press.

Langacker, R. W. (2008). *Cognitive Grammar*: a basic Introduction. New York: Oxford University Press.

Neves, M. H. de M. (1996). Estudo das construções com verbo-suporte em português. In I. G. V. KOCH (Org.). *Gramática do português falado*, V. VI: Desenvolvimentos (pp. 201-230). Campinas: Editora da UNICAMP/FAPESP.

Neves, M. H. de M. (2000). *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP.

Oliveira, M. R. (2017). Linguística funcional centrada no uso e ensino. In V. Casseb-Galvão; M. H. M. Neves (Orgs.). *O todo da língua*: teoria e prática do ensino de português (pp. 15-34). São Paulo: Parábola.

Oliveira, M. R; Cezario, M. M. (Orgs.) (2017). *Funcionalismo linguístico*: Diálogos e vertentes. Niterói: EDUFF.

Oliveira, M. R.; Rosário, I. da C. do. (Orgs.) (2015). *Linguística centrada no uso*: teoria e método. Rio de Janeiro: Lamparina/FAPERJ.

Östman, J-O; Fried, M. (Eds.). (2005). *Construction grammars*: cognitive grounding and theoretical extension. Amsterdam: John Benjamins.

Salomão, M. M. (1999). A questão da construção do sentido e a revisão da agenda dos estudos da linguagem. *Veredas*, *4*(1), 61-79.

Sweetser, E. (1990). *From etymology to pragmatics*: metaphorical and cultural aspects of semantic structure. Cambridge: Cambridge University Press.

Tomasello, M. (2003). *Constructing a Language*: A Usage-Based Theory of Language Acquisition. Cambridge: Harvard University Press.

Traugott, E. C. (1988). Pragmatic strengthening and grammaticalization. *Proceedings of the Fourteenth Annual Meeting of the Berkeley Linguistic Society*, (pp. 406-416).

Traugott, E. (2015). Toward a coherent account of Grammatical Construcionalization. In Jóhanna Barðdal et al. (Eds.). *Diachronic Construction Grammar* (pp. 58-80). Amsterdam: John Benjamins.

Traugott, E; Trousdale, G. (2013). *Constructionalization and constructional changes*. Oxford: Oxford University Press.

Trousdale, G. (2008). Constructions in grammaticalization and lexicalization: Evidence from the history of a composite predicate construction in English. In G. Trousdale; N. Gisborne (Eds.). *Constructional approaches to English grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Tuggy, D. (1998). Giving in Nawatl. In: Newman, J. (Ed.). *The linguistics of giving*. Typological Studies in Language, *36*, 35-65. Amsterdam: John Benjamins.

Velde, F. V. (2016). *Degeneracy: the maintenance of constructional networks*. In: Humboldt-Universität zu Berlin. Authenticated. Download Date | 6/6/16 3:47 P

SIMPÓSIO

59

UMA ABORDAGEM SOBRE O USO DAS SEQUÊNCIAS FORMULAICAS NO ENSINO-APRENDIZAGEM DO PORTUGUÊS POR APRENDENTES DE LÍNGUA MATERNA CHINESA

Jing ZHANG

UM, Faculdade de Letras, Departamento de Português, jingz@umac.mo. Macau, China.

Resumo:

Na perspetiva cognitiva, a aprendizagem duma língua é um processo de correspondência entre a forma e o significado. As sequências formulaicas duma língua revelam esta relação e correspondem a um processo cognitivo do cérebro (Wray, 2000). Por isso, são consideradas unidades linguísticas, que podem ser usadas como unidades básicas e pontos-chave do ensino da língua. Neste sentido, além de servirem como uma forma de apresentação didática na sala de aula, constituem um quadro linguístico em que se realiza a interação comunicativa. Por outro lado, os estudos feitos por Grosso (2007), Liu (2012), Grosso e Zhang (2016) mostram que o fator "memória" ocupa um lugar fundamental na aprendizagem do português por aprendentes de língua materna chinesa. Segundo Wray e Perkins (2000), as sequências formulaicas são uma sequência, contínua ou descontínua, de palavras ou outros elementos significativos, que parecem ser pré-construídos, ou seja, armazenados e recuperados pela memória no momento do uso, ao invés de estarem sujeitos à criação ou análise de acordo com a gramática da língua. Neste contexto, tornar-se-á significativo e prático aplicarmos o uso de sequências formulaicas no ensino de português aos falantes de língua materna chinesa.

Este trabalho visa discutir as implicações pedagógicas dos estudos de sequências formulaicas no ensino de português como L2 a falantes de língua materna chinesa e a forma como esta perspetiva poderá ser aplicada aos aprendentes iniciantes, tendo em conta a sua competência sociocultural.

Palavras-chave

sequência formulaica; ensino de português; aprendentes chineses; competência sociocultural.

1. Introdução

Na perspetiva cognitiva, a aprendizagem duma língua é um processo de correspondência entre a forma e o significado. Um dos objetivos do ensino duma língua é ajudar os aprendentes a contactar com diferentes formas linguísticas, conhecer diferentes significados linguísticos e observar características das diferentes combinações de formas linguísticas, de modo a se proceder à combinação entre formas e significados linguísticos. As sequênicas formulaicas duma língua revelam esta relação e correspondem ao processo cognitivo do cérebro (Wray, 2000). Por isso, são consideradas unidades linguísticas, que podem ser usadas como unidades básicas e pontos-chave do ensino da língua. Neste sentido, além de servirem como uma forma de apresentação didática na sala de aula, constituem um quadro linguístico em que se realiza a interação comunicativa.

Este trabalho visa discutir as implicações pedagógicas dos estudos de sequências formulaicas para o ensino de português como L2 a falantes de língua materna chinesa e a forma como esta perspetiva poderá ser aplicada, tendo em conta a sua competência sociocultural.

2. Definições e classificações

As sequências formulaicas existem comummente em nossas comunicações diárias. Segundo os dados estatísticos que Jin (2016:26) menciona no seu estudo, as línguas naturais são constituídas entre 50% e 70% por sequências formulaicas, sendo que nas expressões orais poderão atingir entre 70% e 80%. Então, o que são sequências formulaicas? Wray (2000, p. 465) explica que a natureza de sequências formulaicas é multifacetada, tendo apresentado uma tabela com termos usados nos estudos relacionados com a descrição de sequências formulaicas. Dentre eles destacam-se "colocações (*Collocations*)", "língua formulaica (*formulaic language*)", "fala formulaica (*formulaic speech*)", "formas fossilizadas (*fossilized forms*)", "unidades de multi-

palavras (*multiword units*)", "expressões prontas (*ready-made expressions*)", "rotinas e padrões pré-fabricados (*prefabricated routines and patterns*)". Esta natureza de sequências formulaicas é evidente a partir da variedade de formas em que é caracterizada: de acordo com a sua forma, função semântica, propriedade sintática e lexical, e sua relação com língua analítica. A autora deste artigo optou pelo termo Sequência Formulaica, entendendo que as palavras numa sequência formulaica são "coladas, umas a seguir às outras" e armazenadas na nossa memória como uma única "grande palavra".

Segundo Wray e Perkins (2000), as sequências formulaicas são uma sequência, contínua ou descontínua, de palavras ou outros elementos significativos, que parecem ser pré-construídos, ou seja, armazenados e recuperados pela memória no momento do uso, ao invés de estarem sujeitos à criação ou análise de acordo com a gramática da língua. Neste trabalho, seguimos a definição dos mencionados autores para apresentarmos os nossos pontos de vista.

Uma outra questão que também chama a atenção dos pesquisadores é a sua classificação. Becker (1975) divide as sequências formulaicas em seis grupos e abaixo encontra-se a respetiva classificação com exemplos em português:

- Combinações de palavras (*polywords*): *guia turístico, lentes de contato, trabalho de casa.*

- Restrições lococionais (*phrasal constrains*): *além disso, por acaso, por coincidência.*

- Meta mensagens (*meta message*): *Tens horas*? (mensagem: quero saber que horas são), *Está frio*! (mensagem: pode fechar a janela? porque está a entrar o frio).

- Construtores de frases (*sentence builders*): *em nome de..., tanto...como..., não só...como também...*

- Usos situacionais (*situation utterances*): cumprimento informal: *Tudo bem? Tudo.*; cumprimento formal: *Como está? Estou bem, obrigado. E o senhor? Estou bem*.

- Expressões idiomáticas (*verbatim texts*): *voltamos à vaca fria, ter dor de cotovelo, pão pão queijo queijo.*

Alencar (2008:69-70) faz distinção entre o conceito de expressão idiomática e o de expressão formulaica. Para ele, a expressão idiomática é entendida como um todo significativo e a formulaica depende dos elementos que a formam, como também da função que o contexto situacional determina. Em termos da forma, a expressão idiomática caracteriza-se pela sua rigidez enquanto a expressão formulaica apresenta uma mobilidade apesar de conter certos elementos fixos que, segundo o autor, são denominados "base". Esta base é a parte da estrutura formulaica que se mantém fixa e à qual se agregam outros elementos, por exemplo, as expressões com a palavra *que (Que bom! Que giro! Que maravilha*!, etc.), a base é *que*, combinando-se com a parte flexível, neste caso, um adjetivo ou um substantivo. A função deste agrupamento de palavras com estrutura formulaica é construir uma locução interjetiva. Por isso, a expressão formulaica difere da expressão idiomática que não pode ser modificada na forma e que tem um significado conhecido e fechado.

Neste sentido, segundo o mesmo autor, as estruturas formulaicas são capazes de conter espaços que aceitam uma classe aberta de itens, criando uma nova mensagem com pequena criatividade, trazendo economia e eficácia ao uso da língua (2008:70).

Para Jin (2004), as sequências formulaicas são de dois tipos: um denominado Rotina (*routine*) e o outro Padrão (*pattern*). O primeiro refere-se a formas linguísticas que são memorizadas e aprendidas com base nas combinações de palavras e locuções completas fixas como unidades linguísticas. Apresentamos aqui alguns exemplos em português: "- *Obrigado! - De nada*", "*se não me engano*". No segundo tipo, as sequências formulaicas contêm uma parte de elementos fixos, que são aproveitados para construir estruturas fixas, e outra parte de elementos flexíveis que podem ser substituídos: "*Estou com sono / fome / sede*".

Entendemos que a definição e a classificação de sequências formulaicas são complexas. Neste trabalho, optamos por as dividir em dois grandes blocos: combinação de palavras fixas em termos de forma e significado (tipo Rotina); combinação de palavras com estruturas fixas, isto é, existe uma construção do tipo Base + Parte Flexível (tipo Padrão).

3. Ensino de sequências formulaicas portuguesas a aprendentes chineses

3.1.Funções de sequências formulaicas

Partindo das anteriores descrições, verifica-se que o uso de sequências formulaicas pode economizar recursos de processamento porque nos fornece estruturas pré-fabricadas sobre as quais se exprimem nossas ideias (Becker, 1975, p. 17). Como um atalho, o seu uso ajuda os falantes na comunicação diária, evitando sequências originais a toda a hora. Alencar (2008, pp. 67-68) descreve ainda que este facto se refere à sintetização de elementos de um sintagma em uma nova unidade uma vez que, quando um conceito composto é expresso por uma sucessão de unidades de significado comum, a mente desiste da análise e toma um atalho, apreendendo um todo dos sinais, que se torna uma unidade única. Desta forma, os aprendentes "economizam" na produção linguística.

Um outro aspeto importante baseia-se na sua função de interação social e foca a relação entre os interlocutores. Alencar (2008, p. 63) exemplifica duas expressões: *Você tem horas? Você tem filhos?* As respostas para as duas perguntas, que têm forma semelhante, são diferentes. Para a primeira, espera-se uma resposta indicando as horas. Para a segunda, uma resposta do tipo *Sim/Não*. No contexto apresentado, a sequência possui a função de perguntar as horas e não de saber se a pessoa tem ou não algo. Wray (2002) afirma ainda que a combinação de palavras está sujeita às restrições atribuíveis ao contexto, à pragmática e a regras sociais definidas. Um significado produzido não é deduzido apenas pela soma de significados de palavras isoladas. Os aprendentes devem descodificá-las como um todo que estas representam e focar a sua atenção num contexto mais amplo do discurso. As sequências formulaicas do tipo Rotina são consideradas sempre como ferramenta de interação sociocultural, desempenhando a função comunicativa. Por exemplo, expressões de saudação e cumprimentos, discurso de abertura de fala, expressões usadas para terminar uma carta e etc. Quando os chineses oferecem prendas, dizem sempre "小小意思，不成敬意, 请笑纳" (tradução literal: É apenas uma pequena prenda. Não representa a minha estima. Faça o favor de a aceitar.). Por mais valiosa que seja a prenda, o que é dito é o

mesmo, porque se revela a atitude modesta dos chineses. No entanto, é possível que um português sinta estranheza ao ouvir tal expressão pela primeira vez. Se estiver familiarizado com essas expressões do tipo Rotina e o contexto em que estão inseridas, conseguirá entender que o que os chineses dizem, neste caso, equivale a "Aqui tem a minha prenda e dou-lhe os parabéns".

Por possuírem esta característica, as sequências formulaicas não são fáceis de dominar pelos aprendentes de uma L2. Uma das razões que Wray (2000) aponta é a pobreza da experiência dos aprendentes. As sequências formulaicas são frequentemente omitidas no discurso dirigido aos aprendentes de L2. Apesar de serem muito comuns nos materiais de ensino, os *inputs* sem interação não são suficientes para a aprendizagem de línguas. Por isso, é importante haver, na sala de aula, observação e imitação que conduzam os aprendentes a aplicar as sequências formulaicas que são formas usuais numa comunidade de fala específica. Neste aspeto, o uso de sequências formulaicas favorece a aprendizagem de uma língua segunda.

3.2 Ensino de sequências formulaicas portuguesas aos aprendentes de língua materna chinesa

Nattinger and DeCarrico (1992) interessam-se pela função interacional associada a exemplos individuais de sequências formulaicas comuns. Recomendam muitos exercícios de prática de padrões usando rotinas fixas, para desenvolver a confiança e a fluência dos aprendentes, com o foco no uso de sequências formulaicas no ensino de conversação. Lewis (1993) seleciona frases lexicais e pretende fornecer um grande leque de vocabulário, mesmo que os estudantes sejam de nível básico e, inicialmente, ainda não consigam entender a estrutura gramatical. Além disso, tenta também fazer um balanço entre palavras relativamente raras que carregam significados consideráveis e padrões relativamente amplos e frequentes com conteúdo de significado baixo. Willis (1990) acredita que precisamos de ajudar os alunos a notar padrões e a especular sobre eles e favorece os procedimentos que tornam os padrões salientes. Ele apresenta os materiais em palavras-chave que são selecionadas com base

na sua frequência. Em suma, as sequências formulaicas contribuem significativamente para a aprendizagem de regras gramaticais e vocábulos na aprendizagem de língua.

Sabemos que, quando se procede ao tratamento, memorização e armazenamento de línguas, se recorre a uma quantidade grande de elementos pré-fabricados, para que as unidades limitadas da memória do cérebro se expandam e, assim, mais informações são armazenadas. O uso de língua é um processo de fazermos uma escolha de sequências formulaicas e unir essas unidades de língua. Então a memória ocupa um lugar muito importante na aprendizagem de L2.

Os estudos feitos por Grosso (2007), Liu (2012), Grosso e Zhang (2016) mostram que o fator "memória" ocupa um lugar fundamental na aprendizagem do português por aprendentes de língua materna chinesa. De acordo com Grosso (2007), memorizar é fundamental na cultura chinesa e a aprendizagem de PLE implica a memorização, por parte dos alunos, de um conjunto de regras gramaticais e do vocabulário. Por isso, Liu (2012, p. 76) acredita que os aprendentes chineses têm uma memória fantástica o que também os torna mais confiantes na aprendizagem. No estudo concluído por Grosso e por Zhang (2016), com base nos dados recolhidos junto dos aprendentes chineses de PLE da Universidade de Macau num inquérito por questionário do Projeto *A framework in Portuguese as a Foreign Language for Chinese Native Speakers: a preliminary study*, financiado pela Universidade de Macau (SRG012-FSH13-MJG), encontra-se uma pergunta sobre os primeiros três fatores indispensáveis para a aprendizagem duma língua (neste caso, a aprendizagem do português pelos alunos chineses). O fator "A memória" (48%) ocupa o segundo lugar, sendo superior a outros fatores, nomeadamente "A persistência" (40%), "Não ser tímido" (30%) e "Gostar de comunicar" (29%). Isto evidencia a importância que os aprendentes chineses dão à memória no processo de aprendizagem de português.

Neste contexto, tornar-se-á significativo e prático aplicar-se o uso de sequências formulaicas no ensino de português aos falantes de língua materna chinesa. É preciso haver uma preocupação em destacar sequência formulaicas e construir listas de expressões e estruturas que são consideradas pontos-chave para as aulas de língua L2.

4. Uma prática do ensino de sequências formulaicas

De seguida, recorremos a um texto tirado do manual Português XXI (Nível I, pág. 66), que se destina aos aprendentes principiantes de português, para discutir como podemos ensinar sequências formulaicas nas aulas de português aos aprendentes chineses.

A. Convidar

1- **Queres ir a***o Coliseu*?

Paulo: Olha, Ricardo! Os Madredeus **vão** *tocar no Coliseu* **no próximo** *fim-de-semana*. Queres ir? **Acho que *vai*** *ser um bom espetáculo* e **há muito tempo que** *não* ***vou a*** *um concerto*.

Ricardo: **Gosto muito d***os Madredeus*. A música deles é fantástica. Também não **vou a** *um concerto* desde Dezembro. **Mas** não **achas que** *os bilhetes são muito caros*? **Não tenho** *muito dinheiro*.

Paulo: Sim, não devem ser baratos. Mas **acho que vale a pena**.

Ricardo: Também **acho que** *sim*, mas **na próxima** *semana* **tenho** *exame* e **tenho de** *estudar*. **Acho que** *prefiro voltar para casa dos meus pais em Serpa*. Lá, **tenho** *mais sossego* e concentro-me melhor.,

Paulo: **Que pena**! Mas **acho que *tem*** *razão*. Aqui em Lisboa não consegues estudar. **Há** *sempre muitas coisas* **para** *fazer*. Bom, **vou perguntar** *ao Rui* **se** *ele quer ir*. **Vou** *telefonar*-lhe hoje à noite. Não quero ir sozinho.

> Ricardo: **Tenho a certeza que** *o Rui vai*. Os Madredeus são o grupo preferido dele e *ele* **não tem** *problemas de dinheiro, nem exames* ***na próxima*** *semana*. **Divirtam-se!**

É um diálogo em que se encontram não só várias sequências formulaicas do tipo Rotina mas também do tipo Padrão. Para que sejam facilmente identificadas, as do primeiro grupo estão sublinhadas e a negrito enquanto as do segundo tipo estão marcadas da seguinte maneira: a base está a negrito e os elementos flexíveis em itálico.

As sequências formulaicas do primeiro grupo no texto "**vale a pena**", "**que pena**!", "**divirtam-se**!" serão apresentadas como blocos de unidades linguísticas, ao invés de palavras isoladas. A combinação de elementos é fixa, o que não deixa inserir outros elementos. Depois de os aprendentes estarem familiarizados com os contextos em que são usadas, vão produzir, nas circunstâncias corretas, essas sequências como expressões completas fixas, sem se preocuparem com a organização estrutural e a análise linguística.

Abordaremos o ensino de sequências formulaicas do tipo Padrão a vários níveis:

- Nível de locução

querer ir a + *o Coliseu / um concerto* (exemplos no texto)

o cinema / um restaurante português… (alargamento lexical)

ir + *tocar no Coliseu / ser um bom espetáculo / perguntar / telefonar-lhe (*exemplos no texto)

*jogar futebol / ficar triste / viver para o campo… (*alargamento lexical*)*

no(a) próximo(a) +*fim-de-semana / semana (*exemplos no texto*)*

mês / terça-feira / ano… (alargamento lexical)

(não) ter +	*muito dinheiro / exame / mais sossego / problemas de dinheiro (*exemplos no texto)
	muito tempo / paciência / aulas … (alargamento lexical)

Após o levantamento das palavras a negrito como pontos-chave do conteúdo didático, preparam-se exercícios em que os aprendentes vão recorrer a mais palavras e expressões para se combinarem com os elementos fixos. Daí se atingir o objetivo de enriquecimento lexical.

- Nível de oração

A)

Acho que +	*vai ser um bom espetáculo./ os bilhetes são muito caros*? / *vale a pena. / sim*. / *prefiro voltar para casa dos meus pais em Serpa. / tem razão. (*exemplos no texto)
	posso vir cá amanhã. / podemos ir à praia no domingo. (uso flexível)
Há muito tempo que +	*não vou a um concerto. (*exemplo no texto*)*
	não lhe escrevo. (uso flexível)
Tenho a certeza que +	*o Rui vai*. (exemplo no texto)
	ele chega a horas. (uso flexível)

B)

Há…. para…	*Há sempre muitas coisas para fazer*. (exemplo no texto)
	Há muitos livros para ler. (uso flexível)

perguntar a ... se ...	*Vou perguntar ao Rui se ele quer ir*. (exemplo no texto)
	Quero perguntar se vamos ter aulas na terça. (uso flexível)
não ... nem	*Ele não tem problemas de dinheiro, nem exames na próxima semana.* (exemplo no texto)
	É melhor não comer carne nem beber vinho. (uso flexível)

Através dos exemplos acima listados, verifica-se que o treinamento ligado às sequências ajuda os aprendentes não só a adquirir construções frásicas que os falantes nativos usam, como também a saber aplicá-las de forma criativa e flexível.

- Nível de texto/discursivo

Neste nível, o uso de sequências formulaicas é mais notado no discurso dirigido aos aprendentes com proficiência linguística mais avançada. No entanto, é descoberto algum uso no texto aqui exemplificado.

> Ricardo: **Gosto** muito d*os Madredeus*. A música deles é fantástica. Também não **vou a** *um concerto* desde Dezembro. **Mas** não achas que *os bilhetes são muito caros*? **Não** tenho *muito dinheiro*.

Quando recebemos um convite, mesmo que não estejamos disponível ou com vontade de ir, manifestamos a nossa simpatia dizendo "gostar" do que é proposto no convite. Depois, o tom do discurso muda com a conjunção adversativa "mas", seguindo a minha preocupação ou a minha impossibilidade de aceitar o convite porque "não" se reúnem

condições para a sua concretização. Assim, existe uma estrutura textual / discursiva "Gostar….Mas…Não…" com determinado ordenamento lógico.

O exemplo mostra a existência de sequências formulaicas a um nível além de secessão de unidades. A aplicação da estrutura é favorável à construção do próprio discurso dos aprendentes quando estão a discutir um tema idêntico. Por isso, é importante ter consciência que uma determinada comunicação pede a aplicação de determinadas formas linguísticas. Os aprendentes vão acumulando e construindo sequências formulaicas de vários níveis, para procederem a comunicações com conteúdo cada vez mais rico e avançado.

5. Considerações finais

Com base nos aspetos anteriormente descritos, concluímos que:

- A abordagem do ensino centrado no aprendente leva à consideração de que a aplicação de estratégias didáticas e a organização de tarefas se baseiam nas características do aprendente. Importa valermo-nos das vantagens que os estudantes chineses têm; neste caso, possuem capacidade muito forte de memorização. O uso de sequências formulaicas na sala de aula permite aos alunos chineses melhorar a sua fluência linguística na sua comunicação em português e ajuda-os a guardar recursos cognitivos para lidar com informações mais complexas.

- É importante respeitar as leis do processamento de informação humana e valermo-nos de unidades básicas de comunicação linguística e estratégias para definir unidades linguísticas de ensino, pontos-chave de ensino e sua forma de apresentação em sala de aula. O objetivo é fornecer aos aprendentes chineses *inputs* compreensíveis e ajudá-los a terminar o processo de interiorização de língua portuguesa;

- Enfatiza-se que a aprendizagem de língua é para se poder comunicar. Por isso, as unidades linguísticas mínimas não devem ser palavras isoladas, mas sim sequências formulaicas que promovem a comunicação, tais como combinação de palavras fixas, estruturas fixas, expressões formulaicas. Os aprendentes não podem carregar o fardo de lembrar cada palavra separadamente. Nesta circunstância, o processo de ensino de língua caracteriza-se pela interação e aplicação linguística em que se tratam as sequências formulaicas como unidades. Então, o ensino delas visa ajudar os

aprendentes a desenvolver sistematicamente as capacidades de expressão linguística, de modo que, por fim, possam proceder à expressão criativa.

É óbvio que o uso de sequências formulaicas é um dos elos importantes no processo de ensino de PLE, mas não é tudo, porque só abrange a parte relacionada com as formas linguísticas, por exemplo, unidades linguísticas, regras da sua combinação, etc. O uso de sequências formulaicas deve ser feito em combinação com outros métodos, tendo em conta outros fatores envolvidos no ensino, com a finalidade de desenvolver as competências linguísticas e socio-interacionais dos aprendentes.

Referências bibliográficas:

Alencar, Ricardo Borges. (2008). Linguagem formulaica e seus desdobramentos para o ensino de PL2-E. In Paulo Osório e Rosa Marina Meyer (Coord.), *Portugués Língua Segunda e Língua Estrangeira: da(s) Teoria(s) à(s) Prática(s)* (pp. 63-73). Lisboa: Lidel.

Becker, J.D. (1975). The phrasal léxicon, In B. Nash-Webber & R. Schank (Eds.). *Theoretical Issues in Natural Language Processing*. Cambridge: Bolt, Beranek and Newman.

Grosso, M.J. (1999). *O discurso metodológico do ensino do português em Macau a falantes de língua materna chinesa*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade de Lisboa.

Gross, M.J. & Zhang, Jing. (2016). *O papel da língua materna chinesa no desenvolvimento da competência comunicativa em português*. Comunicação apresentada na Conferência Internacional "Ensino e Aprendizagem de Português como Língua Estrangeira", que teve lugar na Universidade de Macau, 8 e 9 de Abril de 2016.

Jin, H.G. (2004). The role of formulaic speech in teaching and learning patterned Chinese structures. *Journal of Chinese Language Teachers Association* 39, 45-62.

Jin, H.G. (2016). **从**语**言**组块**研究**谈语**言定式教学法** (From Chunk Research to Teaching in Chunks), *国际汉语教育 (International Chinese Language Education)*

（Chinese and English ）,第1卷 Vol 1.

Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach*. Hove: Teacher Training Publications.

Liu, Quan. (2012). *Representações sobre a aprendizagem da língua portuguesa do público chinês universitário*. Tese de mestrado apresentado à Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.

Nattinger, J.R. & J.S. DeCarrico. (1992). *Lexical Phrases and Language Teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Willis, D. (1990). *The Lexical Syllabus*. London: Harper Collins.

Wray, Alison. (2000). Formulaic sequences in second language teaching: Principle and practice. *Applied Linguistics*, *21*(4).

Wray, Alison. (2002). *Formulaic language and the lexicon*. UK: Cambridge University Press.

Wray, Alison; Perkins, Michael R. (2000). The Functions of Formulaic Language: An Integrated Model. *Language & Communication*, *20*(1), 1-28

O português do Brasil para os acadêmicos africanos do Curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Juçara Zanoni do NASCIMENTO

UNIR, Faculdade de Letras, Departamento Acadêmico de Estudos Linguísticos e Literários / UEM, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, jzanoni@unir.br, Vilhena (RO)/Maringá (PR), Brasil

Resumo:

Este artigo procura mostrar uma estratégia de ensino, por meio do gênero tirinha, utilizada no projeto de ensino "A nossa Língua Portuguesa e os acadêmicos estrangeiros da UFMS com dificuldade em compreender e escrever textos". O suporte teórico-metodológico da análise são os aportes da Linguística Textual sobre linguagem, língua, texto e gênero (KOCH, 2006; 2008; MARCUSCHI, 2008) e da Sociolinguística sobre variação (MOLLICA e BRAGA, 2006; BORTONI-RICARDO, 2004 e 2005; CASTILHO, 2010). Os resultados apontam que o sucesso do Programa fica comprometido por duas questões: a) os alunos estrangeiros têm dificuldades em compreender o contexto brasileiro; b) há diferenças entre as variedades do português brasileiro e africano que devem ser consideradas em situação de aula. Todavia, considerando as questões levantadas, pondera-se que a estratégia de ensino adotada possa auxiliar os estudantes em distintos contextos culturais, levando a língua portuguesa para além de suas fronteiras.

Palavras-chave

acadêmico africano; português brasileiro; ensino e aprendizagem; gênero textual/discursivo tirinha.

Introdução

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) é integrante do Programa de Estudantes – Convênio de Graduação – PEC-G, destinado à formação e à qualificação de estudantes estrangeiros por meio da oferta de vagas em cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior no Brasil. Este trabalho trata do projeto de ensino "A nossa Língua Portuguesa e os acadêmicos estrangeiros da UFMS com dificuldade em compreender e escrever textos", implementado pela professora da disciplina Leitura e Produção de Textos, do Curso de Letras/UFMS/Brasil, ao constatar a dificuldade que os acadêmicos africanos, participantes do PEC-G, tinham para se expressar no português brasileiro, apesar de serem lusófonos.

Este artigo tem como objetivo apresentar uma das estratégias de ensino/aprendizagem utilizada no projeto, por meio da análise de aulas sobre o gênero tirinha. O suporte teórico-metodológico da análise são os aportes da Linguística Textual sobre linguagem, língua, texto e gênero (Koch, 2006; 2008; Marcuschi, 2008) e da Sociolinguística sobre variação (Mollica e Braga, 2006; Bortoni-Ricardo, 2004 e 2005; Castilho, 2010).

Os resultados apontam que o sucesso do Programa fica comprometido por duas questões: a) os alunos estrangeiros têm dificuldades em compreender o contexto brasileiro; b) há diferenças entre as variedades do português brasileiro e africano que devem ser consideradas em situação de aula. Todavia, considerando as questões levantadas, pondera-se que a estratégia de ensino adotada possa auxiliar os estudantes em distintos contextos culturais, levando a língua portuguesa para além de suas fronteiras.

Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)

O governo federal brasileiro, com intuito de oferecer vagas gratuitas na universidade para estudantes de países que estão em desenvolvimento e que também mantém acordo educacional, cultural ou científico-tecnológico com o Brasil, criou, em 1965, por meio do Decreto nº 55.613, o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). Atualmente, esse programa é regido pelo Decreto nº 7.948 e oportuniza

gratuitamente a formação e a qualificação de estudantes estrangeiros por meio de oferta de vagas em cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.

De acordo com o site do Ministério das Relações Exteriores do Brasil (2017), a ideia da criação do programa surgiu porque nos anos de 1960, quando o Brasil contava com um grande número de estrangeiros, havia a necessidade de amparar os estudantes e unificar as condições do intercâmbio estudantil bem como garantir tratamento semelhante a eles por parte das universidades. A criação e regulamentação do programa trouxe *status* aos discentes e também força jurídica entre as partes envolvidas no processo.

Atualmente, participam desse programa 59 países: da África, 25 das Américas e 9 da Ásia (Ver anexo 1). Os cursos que mais ofertam vagas para os alunos vindos de outros países são: Letras, Comunicação Social, Administração, Ciências Biológicas e Pedagogia. Desde os anos 2000, houve mais de 9.000 selecionados. A África é o continente de origem da maior parte desses alunos, com 76% dos selecionados. Entre as nações africanas participantes, destacam-se Cabo Verde, Guiné-Bissau e Angola (Ministério das Relações Exteriores, 2017).

Segundo o site do Ministério da Educação (2017), a inscrição no programa é feita junto às missões diplomáticas brasileiras ou em repartições consulares, cuja data limite é definida pelo Ministério das Relações Exteriores. A certificação no exame de proficiência em língua portuguesa é condição obrigatória para o ingresso na Instituição de Ensino Superior e no Programa de Estudantes-Convênio de Graduação.

Para ser selecionado no PEC-G, o aluno estrangeiro deve ter no mínimo 18 anos e, preferencialmente, no máximo, até 23, com Ensino Médio completo, seja para realizar estudos de graduação no Brasil, ou algo equivalente.

O PEC-G e o Curso de Letras da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) é uma das instituições de ensino superior no Brasil que contempla o PEC-G. Na entidade acadêmica, no ano de 2013,

havia 28 alunos estrangeiros participantes desse programa. As regras nessa instituição são as mesmas das demais universidades brasileiras conveniadas, ou seja, é vedada aos alunos selecionados a reprovação na mesma disciplina por mais de duas vezes, a partir do 3º período, assim como a reprovação por faltas.

O curso de Letras da Faculdade de Artes, Letras e Comunicação da UFMS, *campus* de Campo Grande, que oferece vagas a alunos estrangeiros, recebia, no anos de 2013, 05 alunos oriundos de países lusófonos, dos quais 03 eram de Guiné Bissau e 02 de Angola. Os acadêmicos de Guiné Bissau começaram a graduação um ano antes dos de Angola.

Os primeiros chegaram à universidade em datas muito próximas e apresentavam, nos dois semestres iniciais do curso, as mesmas características: muitas reprovações e muita dificuldade para escrever em português brasileiro, apesar de comprovarem conhecimento dessa língua na seleção do programa, fato esse passível de ser justificado porque, apesar de Guiné Bissau ter a língua portuguesa como oficial, a língua materna dos 03 alunos é outra, desse modo, as dificuldades dos aprendizes são compreensíveis.

Apesar dessas dificuldades, logo no primeiro ano, esses alunos demonstravam interesse pelas aulas e eram aplicados, fazendo todas as atividades solicitadas pelos professores. Com o passar do tempo, um dos alunos revelou-se menos motivado e não estudava com o mesmo propósito dos outros estudantes, passando a apresentar mais reprovações nas disciplinas do curso, devido a dificuldades de compreensão do conteúdo curricular.

Entretanto, os 03 acadêmicos relacionavam-se bem com os colegas de turma, com colegas de outros cursos, com os professores e com os técnicos da universidade. Fora do contexto universitário, mostravam ter um relacionamento muito forte com outros acadêmicos estrangeiros, que também participavam do programa, de modo a se apoiarem mutuamente e procurarem exaltar a cultura africana. Exemplo disso era a "Semana da África", organizada todos os anos por eles, como uma forma de também apresentar a diversidade cultural entre os dois países, e que tinha como público não apenas os estrangeiros, mas os colegas brasileiros e professores de vários cursos de graduação.

No curso de Letras, havia 02 alunos de Angola que, diferentes dos alunos de Guiné Bissau, apresentavam baixos índices de reprovações. Embora eram notadas a

existência de sotaque e de variações linguísticas, diferentes da língua portuguesa falada no Brasil, essas implicações não eram empecilhos para esses alunos, pois compreendiam bem o conteúdo das disciplinas. As dificuldades dos angolanos se assemelhavam mais às dificuldades que os alunos brasileiros tinham, ou seja, a Língua Portuguesa não era uma barreira, pois os maiores entraves ao aprendizado estavam nas disciplinas nas quais outros alunos brasileiros, matriculados no curso, também apresentavam, como, por exemplo, Linguística, Teoria da Literatura, entre outras. Eles eram aprendizes aplicados, estudiosos e demonstravam muito interesse pelo conteúdo a ser estudado.

Projeto: "A nossa língua portuguesa e os acadêmicos estrangeiros da UFMS com dificuldades em compreender e escrever textos"

O projeto *A nossa língua portuguesa e os acadêmicos estrangeiros da UFMS com dificuldades em compreender e escrever textos* surgiu quando os três alunos de Guiné Bissau, em um exercício de construção de sentido, a partir do gênero textual tirinha, estavam com dificuldade em compreender o sentido produzidos na tirinha proposta, pois não conheciam as personagens de histórias em quadrinhos, muito prestigiados pelos brasileiros desde a infância. A tirinha se referia à Turma da Mônica, de Maurício de Souza.

A professora percebeu que, apesar de um texto curto, multimodal, de leitura rápida e de grande acesso no Brasil, o fato dos acadêmicos não conhecerem as personagens e suas características afetou o desenvolvimento da atividade. Percebeu-se que por não conhecer um determinado contexto brasileiro, os estrangeiros não compreendiam/construíam o sentido de humor no gênero tirinha em uma aula de prática de ensino de língua materna. Dessa forma, o propósito das atividades desenvolvidas em aula não foi alcançado e a professora precisava pensar em estratégias de ensino que pudessem também contemplar esses alunos. Além disso, outro fato que chamou atenção da docente foi a queixa de outros professores do Curso de Letras, relatando que os alunos apresentavam muita dificuldade na compreensão leitora e na produção textual em língua portuguesa.

Diante dessa situação, a professora, com intuito de amenizar as dificuldades desses alunos, pensou em criar uma proposta voltada para essas questões. Nesse sentido, foi

implantado o projeto *A nossa língua portuguesa e os acadêmicos estrangeiros da UFMS com dificuldades em compreender e escrever textos,* cujos objetivos eram os seguintes: (1) auxiliar os alunos estrangeiros que estudam na UFMS a compreender e produzir textos de diferentes gêneros em Língua Portuguesa; (2) colaborar para melhorar o desempenho acadêmico dos alunos estrangeiros; (3) possibilitar o contato deles com outras culturas; (4) proporcionar ao acadêmico, que tem o português como língua materna, a oportunidade de trabalhar com língua portuguesa para estrangeiro.

No projeto, adotou-se a noção bakhtiniana de gênero discursivo, bem como os aportes teóricos da Linguística Textual sobre linguagem, língua, texto e gênero (Koch, 2006; 2008; Marcuschi, 2008) e da Sociolinguística sobre variação (Mollica e Braga, 2006; Bortoni-Ricardo, 2004 e 2005; Castilho, 2010).

O encontro com os acadêmicos era realizado uma vez por semana e, por meio de oficinas que tinham duração de uma (1) hora. Nessas reuniões, eram estudados diversos gêneros selecionados a partir de sugestões dos próprios estudantes estrangeiros, dos colaboradores (alunos brasileiros dos últimos semestres que auxiliavam a professora no projeto) e também dos demais cursistas.

Durante as oficinas, em um primeiro momento, eram mostrados vários textos de um mesmo gênero, o suporte e a esfera social de circulação e o propósito comunicativo da sua produção, bem como suas características e função social, privilegiando contextos brasileiros. Havia um trabalho intensivo de leitura, escrita e reescrita dos textos produzidos pelos acadêmicos. O encontro ainda era um lugar de trocas culturais, o que enriquecia tanto o conhecimento dos brasileiros como também dos estrangeiros envolvidos no processo. Por exemplo, em uma das aulas, os alunos africanos falaram sobre uma comida típica deles: o Caldo de Mancara. Os brasileiros ficaram tão curiosos que juntos combinaram um jantar no qual os africanos prepariam para eles a comida típica da cultura Africana. Nessa oficina, notou-se afinidade entre os cursistas e o estreitamento das relações de amizade, estendendo-se para contextos além do ambiente universitário.

Pontuações Teóricas

A sociedade atua em diversos campos organizados por meio do uso da linguagem, tais como o jurídico, o escolar, o jornalístico, o culinário, entre outros. Esses campos apresentam uma gama de textos que circulam frequentemente nas atividades diárias, com intuito de interagir e alcançar determinados propósitos. Nesse sentido, Bakhtin (2003, p. 262) afirma que "cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados". Esses enunciados são recorrentes no campo de atuação e possuem características que os legitimam. Eles definem os gêneros discursivos, que carregam força enunciativa capaz de determinar sua caracterização e também de moldar as práticas sociais.

Para o autor (2003, p. 261-262), os enunciados dos campos de atuação da sociedade refletem condições específicas e finalidades por meio do conteúdo (temático), da construção composicional e do estilo. O conteúdo temático está relacionado ao conjunto de temáticas que podem ser abordadas por determinado gênero, por exemplo, no caso das tirinhas, todas elas estão relacionadas ao entretenimento, provocam humor. A estrutura composicional considera a forma de organização, a distribuição das informações bem como os elementos não verbais, como cor, padrão gráfico, ou diagramação; no caso da tirinha, observa-se a disposição dos desenhos e a forma como as palavras e a ilustração são apresentadas ao leitor. Já o estilo corresponde aos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais utilizados pelo produtor do texto que, na tirinha, tem tendência à linguagem mais informal, já que ela representa um texto oral, mais espontâneo.

Neste trabalho, adota-se a concepção interacional (dialógica) da língua. Partindo desse ponto de vista "os sujeitos são vistos como atores, construtores sociais, sujeitos ativos que, dialogicamente, se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores" (Koch; Elias; 2007; p. 10). Sob esse olhar, a concepção de texto está ligada à relação que o autor e o leitor têm por meio de um texto.

A concepção de leitura está na relação entre autor e leitor, também por meio de um texto. Considera-se leitor aquele que consegue fazer inúmeras relações com o texto, com o autor e com aquilo que conhece sobre si e sobre o mundo. Sob esse olhar, quanto mais souber do mundo, das pessoas, do assunto, mais efetiva se torna a leitura. Por esse viés, a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de

compreensão e interpretação, a partir de seus objetivos, do conhecimento sobre o assunto e sobre o autor, e de tudo o que sabe sobre a linguagem etc. (Brasil; 1997; p.41).

Numa atividade de leitura e de produção de sentido, são colocadas em atuação diferentes estratégias sócio-cognitivas, tendo como função realizar o processamento textual e mobilizar vários tipos de conhecimentos que temos guardados na memória. Koch e Elias (2007, p. 39) defendem que, "para o processamento textual, recorremos a três grandes sistemas de conhecimento: linguístico, enciclopédico e interacional". Segundo as pesquisadoras (2007, p. 40-54), o conhecimento linguístico envolve o conhecimento gramatical e lexical, é utilizado na compreensão da organização do material linguístico na superfície textual. O conhecimento enciclopédico menciona conhecimentos gerais, por isso o leitor precisa estar inteirado dos eventos que acontecem no mundo. Já o conhecimento interacional está relacionado às formas de interação por meio da linguagem, no caso, acontece uma interação entre o escritor e o leitor. Esse conhecimento engloba outros conhecimentos: ilocucional (permite reconhecer os objetivos); comunicacional (quantidade de informação necessária para reconstruir o objetivo); metacomunicativo (admite ao locutor assegurar a compreensão do texto e conseguir a aceitação pelo parceiro dos objetivos com que é produzido) e superestrutural (permite a identificação de textos como exemplares adequados aos diversos eventos da vida social). Todos esses conhecimentos são utilizados pelo leitor ativo, isto é, aquele que sabe o que lê, sabe o motivo pelo qual lê e assume sua responsabilidade sobre a leitura.

Prioriza-se, na Sociolinguística, a heterogeneidade, correlacionando aspectos linguísticos e sociais, compreendendo as manifestações da língua no seio da sociedade, considerando toda e qualquer prática social como influências concretas (Mollica e Braga 2005). As variantes são formas diferentes de se falar (Castilho, 2010).

Na interação entre africanos e brasileiros, eram observadas as diferenças sociolinguísticas de cada falante e, por isso, as atividades eram desenvolvidas com intuito de respeitar e valorizar as diferenças na linguagem de cada integrante do grupo, sem que lhes fosse negada a oportunidade de aprender as variantes de prestígio, pois a língua é um dos bens culturais mais importantes para a ascensão social. Como afirma Bortoni-Ricardo (2005), ao defender que a escola não pode ignorar as diferenças sociolinguísticas e que os professores precisam compreender

que os alunos devem estar conscientes de que existem duas ou mais maneiras de dizer a mesma coisa. E mais, que essas formas alternativas servem a propósitos comunicativos distintos e são recebidas de maneira diferenciada pela sociedade.

Análise dos textos

Para este trabalho foram analisadas duas atividades em que o gênero tirinha é privilegiado. Em ambas as atividades, objetivo é fazer com que o aluno consiga construir sentidos a partir desse gênero textual que circula no Brasil, em diversos campos. A tirinha selecionada é da Turma da Mônica, que trata de personagens muito conhecidos pelos brasileiros.

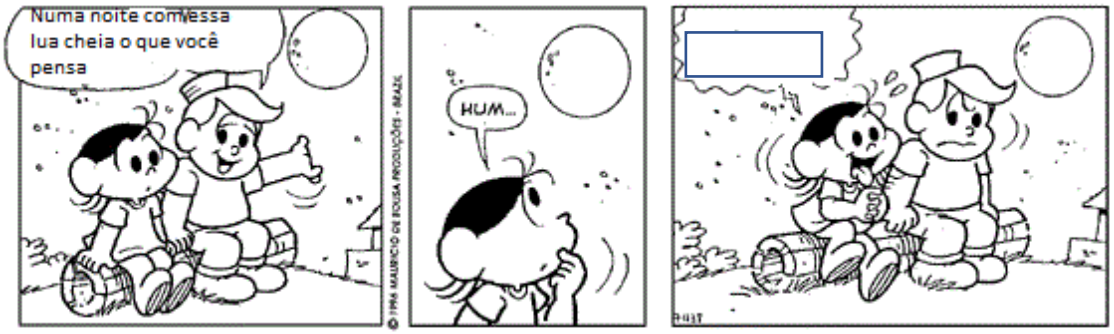
Tendo em vista o trabalho com a tirinha, que não deu muito certo em sala de aula, e que, por isso, de certa forma, foi a motivação para a implantação do projeto, optou-se por iniciar as atividades contextualizando os personagens da Turma da Mônica. Ou seja, no momento inicial da atividade, os estrangeiros conheceram as personagens das histórias em quadrinhos: passaram a saber que, por exemplo, a Mônica, personagem central, é brava, e que implica com o Cascão; o Chico Bento é um personagem do meio rural, que fala uma variante diferente dos falantes do meio urbano, chamada no Brasil de Regional e que, por isso, ele é conhecido como o caipira. No caso das atividades que foram trabalhadas, foi dada ênfase a dois personagens: a Magali e o Cascão.

Segundo o site da Tuma da Mônica (2017), a Magali é uma garota meiga e delicada, mas que tem um apetite absolutamente incontrolável. Ela devora qualquer tipo de comida que aparece na sua frente e, por incrível que pareça, continua sempre magra e esbelta. Já o Cascão é um garotinho muito esperto que tem pavor de água e, por causa disso, nunca tomou banho, adora inventar seus próprios brinquedos usando todo tipo de sucata e muita imaginação.

Após conhecerem os personagens centrais da Turma da Mônica, os alunos receberam a tirinha, com parte dos balões em branco ou com todos os balões em branco para serem preenchidos. Dentre as definições para o termo balão, adotou-se a definição de Romualdo (2000, p. 29): o balão é "um texto fechado em um volume delimitado por uma linha contínua. Essa linha engloba a totalidade dos caracteres tipográficos que representam as palavras ditas pelos personagens"; e ainda, a definição de Ramos (2009, p. 213), na qual o balão "seria uma forma de representação da fala ou do

pensamento, geralmente, indicada por um signo de contorno, que procura recriar um solilóquio, um monólogo ou uma situação de interação conversacional".

Parte dos estudantes recebeu a tirinha, a seguir, e deveriam, a partir dos conhecimentos adquiridos sobre a personagem e sobre o gênero textual, construir um diálogo que tivesse sentido, ou seja, a partir das imagens dos personagens, deveriam criar um diálogo que provocasse o humor. Nesse caso, apenas o último quadrinho estava com o balão em branco e o estudante deveria finalizar o texto de uma forma coerente, que propiciasse sentido ao texto. Vale ressaltar, ainda, que a fala do balão, escrita pelos estudantes, é reescrita na atividade do mesmo jeito que o aluno produziu, sem interferência do professor, incluindo os deslizes ortográficos e gramaticais.



A partir dessa tirinha, analisou-se uma produção textual de um dos estudantes participante das atividades do projeto. Observe o texto produzido pelo aluno para o último balão:

Na produção analisada, um estudante do curso completou a tira com a palavra “amburguer” (hamburguer). Nota-se a compreensão de que a personagem Magali, das Histórias em Quadrinhos, é comilona e que o aluno procura relacionar a imagem

redonda ao hamburguer (apesar do deslize ortográfico). Por outro lado, a lua é branca, e o aluno ignora essa informção ao construir o texto.

Para outro estudante, foi dada uma tira com todos os balões em branco e o aluno deveria criar a história a partir da imagem que visualizava, obedecendo as características do gênero textual tirinha e a sua função social. Observe a produção do estudante:

Na segunda produção analisada, outro estudante do curso completou o primeiro quadro da tira com a a seguinte fala: “Tenho uma casa lá, vamos procurar comida”. Nota-se que essa leitura foi possível porque no quadro há uma pequena parte de uma casa e que a mão do menino indica entre a lua e a casa. Observa-se também que o estudante procurou relacionar a ideia de que a personagem Magali é comilona.

No segundo quadro, há a fala: “Então a lua tem formato de comida”. Com essa fala, novamente há um reforço da ideia de que a Magali é comilona, embora o sentido do texto pareça estar confuso.

No terceiro quadro, há a fala “O que eu vou comer hoje de bom”. Evidencia-se um deslize no que se refere à pontuação. Com a falta do ponto de interrogação, o sentido da tirinha fica comprometido, pois não há muita harmonia ou coerência entre os três quadros analisados. Outro fato a ser evidenciado é a expressão no rosto do menino na tira, no último quadro, que não parece estar satisfeito com a resposta da Magali, embora seja possível construir, ao final da tira, um pouco de humor.

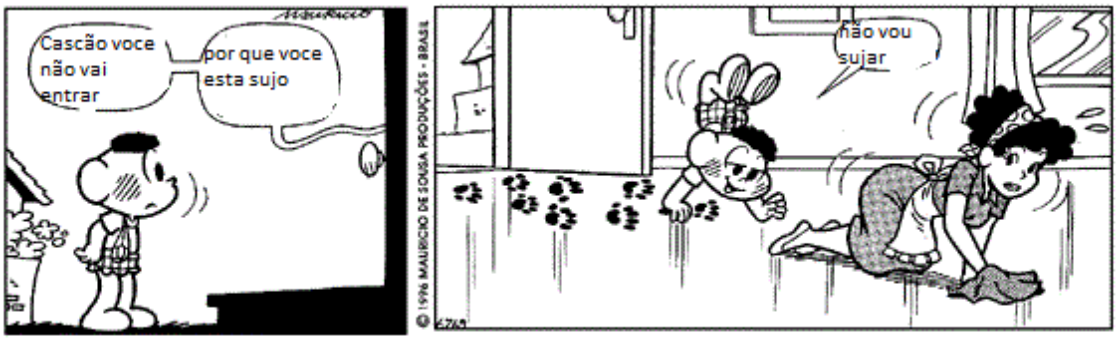
Segue a tira com todos os balões preenchidos, produzida por Maurício de Souza:

A seguir, trataremos da análise de outra tirinha. Embora, o personagem central seja outro, o Cascão. Neste caso, os estudantes receberam a tirinha, a seguir, e deveriam, a partir dos conhecimentos adquiridos sobre a personagem e sobre o gênero textual, construir um diálogo que tivesse sentido, ou seja, a partir das imagens dos personagens, criar um diálogo que provocasse o humor.

Observe a produção de um estudante do curso:

Na produção analisada, no primeiro quadro, tem-se a fala de alguém que está fora do quadro: “Olha não pode entrar andando a sala esta escorregadia ta filho?” Nota-se que, apesar dos desvios da norma padrão, que o estudante compreendeu o sentido, a ideia do que seja a tira, pois, quando se observa o segundo quadro, em que a mãe está limpando o chão e o Cascão resolve entrar andando com as mãos, com a expressão dita por ele “tem jeito para tudo”, constata-se que o estudante entendeu o gênero, embora não haja a menção de que o personagem não goste de tomar banho.

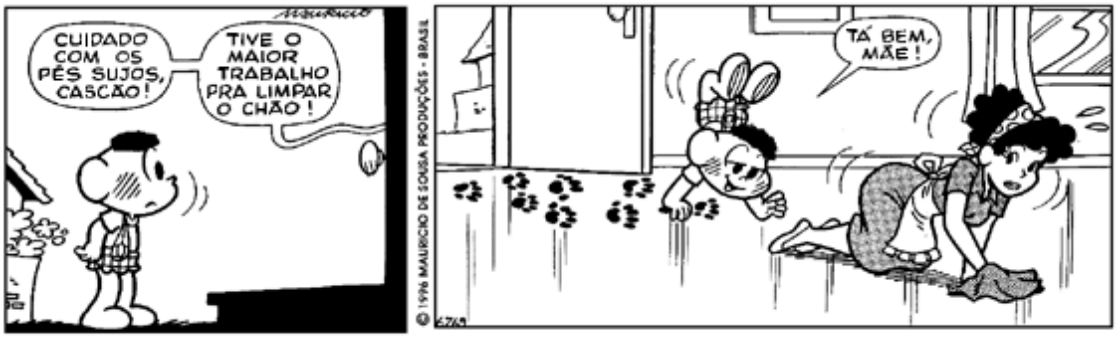
A seguir, veja outra produção de outro estudante:



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 6769

Nessa produção, novamente se observa o desvio da norma padrão, embora o texto tenha cumprido com a sua função social de provocar humor. No primeiro quadro, há o seguinte dizer: “Cascão você não vai entrar porque você esta sujo”. Observa-se que o falante está em outro quadro fora da tira. No segundo quadro, tem-se a comprovação de que o estudante compreendeu o gênero textual ao dizer: “Tá bem, mãe!” junto com a imagem de que está entrando com as mãos e não com os pés, embora, assim, como na análise anterior, não haja a menção de que o Cascão tenha medo de água ou de tomar banho, há a ideia de que o personagem está sujo.

Segue a tira com todos os balões preenchidos, construída por Maurício de Souza:



Copyright ©1999 Mauricio de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 6769

Conclusão

Neste trabalho, visualiza-se a estratégia de ensino por meio da reconstrução do gênero tirinha, cujo objetivo é fazer com que o aluno seja capaz de compreender o gênero e também conhecer parte das personagens da Turma da Mônica, que são figuras de Histórias em Quadrinhos famosas no Brasil. Trazer a Turma da Mônica para a atividade significa trazer parte da cultura brasileira para as aulas/oficinas.

Na primeira tira analisada, por exemplo, fica evidente a necessidade de se conhecer a cultura brasileira para que o texto tenha sentido, pois, para o brasileiro, a lua cheia pode ser vista, comparada de forma metafórica a um queijo. Foi a partir dessa metáfora, aceita em contexto brasileiro, que Maurício de Souza faz as relações com os queijos na fala da personagem Magali. Nota-se que, nos textos selecionados para a amostra, isso não foi verificado, um dos alunos relaciona a lua a um hambúrguer, que também é redondo, mas não branco. Esse fato demonstra que, quando não se conhece a cultura brasileira, a construção dos significados do texto se torna mais complexa e não é tão fácil para os alunos estrangeiros quanto é para os alunos brasileiros.

Por esse viés, a atividade mostrou que é preciso um trabalho mais específico sobre o contexto brasileiro, com as características dos gêneros estudados, bem como com o conhecimento de elementos da cultura brasileira, como, por exemplo, os personagens da *Turma da Mônica*, o que também fez com que a compreensão e a produção de textos dos alunos estrangeiros melhorassem, embora ainda tenham muitas dificuldades, principalmente, os alunos oriundos da Guiné Bissau, no que se refere à escrita da língua Portuguesa.

Outro ponto a ser discutido e que interfere no Programa PEC-G é o fato de os alunos que estão no Curso de Letras, mesmo sendo oriundos de países lusófonos e terem sido aprovados como proficientes em língua portuguesa, não apresentarem o domínio pleno da língua no tocante à variação do português brasileiro, e também da variedade padrão do português, tendo em vista os vários desvios da norma identificados, indicando ainda que o português africano também possui variações, fato, ao que parece, ignorado pelos avaliadores do Programa PEC-G. Dessa forma, para que o programa tenha mais sucesso é preciso pensar ainda em outras formas de acolhimento desses estrangeiros, no sentido de buscar estratégias de ensino e aprendizagem que visem a trabalhar cultura brasileira, norma padrão, entre outros.

Referências Bibliográficas:

Bakhtin, M. (1992). Os gêneros do discurso. In M. Bakhtin. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Bortoni-Ricardo, S. M. (2005). *Nós cheguemos na escola, e agora?* Sociolingüística & Educação. São Paulo: Parábola Editorial.

Brasil.(2017) *PEC-G*. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pec-g> Acesso 10 out. 2017.

Brasil. (2017) *PEC-G*. Disponível em: http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php. Acesso em Acesso 10 out. 2017.

Castilho, A. T. (2009). Nova Gramática do Português Brasileiro. São Paulo: Contexto.

Koch, I. V.; Elias, V. M.(2006). *Ler e compreender os sentidos do texto* . São Paulo: Contexto.

Koch, I. V.; Elias, V. M., V. M.(2009). *Ler e escrever os sentidos do texto* . São Paulo: Contexto.

Marcuschi, L. A. (2008) *Produção Textual , análise de gêneros e compreensão.* Parábola.

Mollica, M. C.; Braga, M. L. (2003). *Introdução à sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto.

Ramos, P. E. (2009) *A leitura dos quadrinhos*. São Paulo: Contexto.

Romualdo, E. C..(2000). *Charge jornalística: intertextualidade e polifonia*: um estudo de charges da Folha de São Paulo. Maringá: EDUEM.

Turma da mônica (2017). Disponível em: <http://www.monica.com.br/comics/tirinhas/tira3.htm>. Acesso em 10 out 2017.

Anexos:

Anexo 1- PEC-G – Países e alunos selecionados, no período de 2000 a 1017

Fonte: Ministério das Relações Internacionais brasileiras.

PEC-G - Selecionados - África - 2000 a 2017

PAÍS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	TOTAL
África do Sul																		1	**1**
Angola	3	21	29	23	33	11	31	28	91	68	48	83	63	53	59	77	7	11	**739**
Argélia																2			**2**
Benin									11	5	7	19	39	37	73	48	40	71	**350**
Cabo Verde	117	65	227	263	192	230	314	265	381	206	133	74	155	88	104	119	64	62	**3059**
Camarões			1					2	1		3	6	3	9	7	3	5	7	**47**
C. do Marfim				1	1			3	1				1	4	9	4	5	5	**34**
Gabão		11		2	1	1	3	4							3	4	3	2	**34**
Gana	2	3	7	9	11	6	3	3	6		1	1		7	26	23	36	65	**209**
Guiné-Bissau	36	88	111	97	58	186	159	19	133	181	95	55	118				7	15	**1358**
Marrocos																		1	**1**
Mali							2												**2**
Moçambique	12	13	27	21	26	27	13	9	4	4	9	7	8	13	13	9	1	3	**219**
Namíbia	1	1														6	65		**73**
Nigéria	9	6	7	11	14	27	19	22	32			12	1	2	6	2		2	**172**
Quênia		4	14	14	11	12	5		6	3	3	3		2		4	3	4	**88**
R. D. Congo								9	106	46	78	92	28	19	12	25	29	46	**490**
Rep. Congo													4	6	4	2	4	6	**26**
S. Tomé e P.			24		47	147	35	13	12	4	6	19	12	3	19	17	9	12	**379**
Senegal	7	2	4	1	1	3	5	1				1	1	4	1	6	3	10	**50**
Togo												4	11	8	3	6	6	2	**40**
TOTAL	**187**	**214**	**451**	**442**	**395**	**650**	**589**	**378**	**784**	**517**	**383**	**376**	**444**	**255**	**339**	**357**	**287**	**325**	**7373**

PEC-G - Selecionados - América Latina e Caribe - 2000 a 2017

PAÍS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	TOTAL
Argentina	1		1	1		6	2				1	1						1	14
Barbados				1				5	2	2	5	3	1	4	5	5	2	2	37
Bolívia	12	9	10	4	1	6	11	5	4	13	11	4	1	7	9	10	5	7	129
Chile	4	4	3	1	1		2	3	2	3	2	2	2	3	2	3	5	3	45
Colômbia	6	11		3	5	3	4	3	2	2	2	2	6	8	12	15	14	17	115
Costa Rica		2	2	3	1	3	3	1	4		3	2	1	1	1	2	3		32
Cuba					1	3	3	2	4	5	8	7	11	3	11	10	8	8	84
El Salvador	1		1	2		1	1	2			1		3	3	1	4	2	1	23
Equador	3	12	3	6	6	9	19	19	19	32	7	11	17	11	11	9	10	6	210
Guatemala	1		4		3	3	2	1	1		4	4	4	4		4	10	4	49
Haiti							2	15	12	8	11	3	3	10	7	7	11	9	98
Honduras	1	4	9	7	3	5	7	9	4	3			3	21	35	30	27	33	201
Jamaica			5	4	3	7	5	3	4	5	10	6	8	10	8	9	15	11	113
México				1						1			2	3	1			1	9
Nicarágua		2						1			3		1		1				8
Panamá	14	12					1	2	2	3	8	1	5	1	3	1	3	2	58
Paraguai	70	86	85	43	20	68	48	42	42	32	28	26	22	24	18	24	29	23	730
Peru	18	23	11	2	5	12	13	11	14	11	11	7	7	16	16	22	18	19	236
Rep. Dominicana					1	1	1			1			1	1	1	2	4	5	18
Suriname		1															1		2
Trinidad & Tobago	2	5	2	4			2	1	1	2		2	1	2	1	3	1	2	31
Uruguai	1	1	2		1	1	1			1					1			1	10
Venezuela	1		2		1	2			1	1		3			3	2	3		19
TOTAL	135	172	140	82	52	130	127	125	118	125	115	84	99	132	147	162	171	155	2271

PEC-G - Candidatos Selecionados - Ásia - 2000 - 2017

PAÍS	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	TOTAL
China										1			1
Paquistão								2	2	2	1		7
Tailândia								1	1				2
Timor Leste	1					1		34	1	1	6	11	55
TOTAL	1					1		37	4	4	7	11	65

SIMPÓSIO

61

A DECISÃO JUDICIAL DE ACORDO COM O NOVO CÓDIGO DE PROCESSO CIVIL BRASILEIRO/2015: INTERFACES ENTRE SEMIÓTICA JURÍDICA E HERMENÊUTICA

Adilson do Rosário TOLEDO
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PARANÁ (UNESPAR), *campus* PARANAGUÁ, Centro de Área de Ciências Humanas, Biológicas e da Educação, Colegiado de Letras, adiltoledo10@gmail.com.br. Paranaguá, Brasil.

José Roberto VIEIRA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR), Faculdade de Direito, Departamento de Direito Público, joservieira@uol.com.br. Curitiba, Brasil.

Resumo:

Este trabalho insere-se na área da Semiótica da Língua Portuguesa, na Teoria da Enunciação, em interface com a Semiótica Jurídica e a Hermenêutica Jurídica. O objetivo fundamental do estudo é propor um critério de leitura e escrita da decisão judicial, baseado no percurso gerativo de sentido. Esse processo compreenderá um estudo semiótico do fenômeno jurídico. Metodologicamente, recorreremos às concepções de percurso gerativo de sentido e de gêneros discursivos e do construtivismo interacionista lógico-semântico, para tratar a decisão judicial como gênero discursivo. Partiremos do estudo crítico-dialético da juridicidade da decisão judicial através do percurso gerativo de sentido em três momentos contínuos: 1º) do texto jurídico de superfície, para contrapô-lo à; 2º) inserção analítica de maior complexidade, que culmina na; 3º) análise do Direito como prática de linguagem jurídica. Esquematicamente, discutiremos a definição de percurso gerativo de sentido e a construção da decisão judicial, conforme o que está preconizado no NCPC/2015, artigo 489. Em seguida trataremos da aplicação prática do percurso gerativo de sentido na elaboração semiótica da fundamentação da sentença. Vemos que o percurso gerativo de sentido é um recurso viável para a fundamentação da sentença (NCPC/2015, art. 489), contribuindo para o trabalho do julgador e para a leitura da sentença.

Palavras-chave

Hermenêutica; Semiótica; Justiça; Sentença.

1. Introdução.

As transformações sociais são constantes e impulsionam todos os ramos das relações subjetivas. Nas áreas jurídica e de estudos da linguagem não é diferente. Assim como o sistema linguístico-gramatical organiza a linguagem e categoriza as diversas escalas enunciativas, o sistema jurídico, instrumentalizado pela linguagem, categoriza as relações intersubjetivas que modulam os comportamentos sociais. Esses sistemas serão sempre co-ocorrentes e dialógicos. O mais importante, ao final e ao cabo, é compreender que as mudanças ocorridas na vida em sociedade se refletem, portanto, e mesmo com algum atraso, nas positivações normativas, sejam elas de cunho linguístico ou jurídico[410].

A partir desse raciocínio pode-se afirmar que a linguagem, desde sua realização físico-acústica, até os níveis mais sublimes de abstração semântico-pragmática, como na poesia, é o instrumento intermediador que, protocolizado em uma gramática, evolui a passos lentos, mas constantes, principiando no nível sintático (das estruturas lógicas), passando ao semântico (das significações e sentidos) e ao pragmático (da modulação de comportamentos). E a evolução histórica comprova a caminhada dos estudos linguísticos desde o foco estruturalista na língua e na classificação da palavra em categorias gramaticais; e, daí, para a frase e a oração, com a finalidade de tradução dos grandes clássicos, período conhecido pela primazia da sintaxe. Um pouco mais adiante no tempo, por volta de meados do segundo e terceiros quartos do século XX, o foco de atenção passou a ser as palavras e orações inseridas no texto, no discurso e no enunciado, baseadas no uso contextualizado das construções linguísticas. Em contrapartida, os estudos semânticos e semióticos também seguiram o mesmo caminho e evoluíram desde uma semântica estrutural-lexical, da relação biunívoca palavra-significado, passando em seguida para o estudo das unidades de sentidos (palavras, frases, orações) inseridas no texto, no discurso e no enunciado, nestes últimos casos, também com características da nascente pragmática.

Em relação aos estudos linguísticos que tomam por objeto o texto (discurso, enunciado), há duas vertentes que sobressaem: a) da análise interna ou estrutural do texto, em outras palavras, análise do texto como um todo de sentido, como um *objeto*

[410] Gramáticas normativas ou normas jurídicas.

de significação – análise textual propriamente dita, e; b) da análise externa do texto, cuja aproximação enfatiza o texto como *objeto de comunicação* entre sujeitos[411]. Desse modo, para a construção textual como objeto de estudo não tem sentido enquadrar o texto fora dessa dualidade, devendo-se levar em conta tanto fatores internos (mecanismos internos de construção) como externos (contextuais ou sócio-históricos de produção) de significados, significações e sentidos. Segundo Barros (2005), "*a semiótica tem caminhado nessa direção e procurado conciliar, com o mesmo aparato teórico-metodológico, as análises ditas 'interna' e 'externa' do texto"* (BARROS, 2005, p. 8), procurando analisar tanto os procedimentos de organização que o texto pode assumir, como os mecanismos enunciativos. Por esse motivo, não existe pecado em se tratar de texto, discurso, enunciado como um todo semiótico, aparadas as arestas.

A interseção entre os diversos sistemas de conhecimento (linguístico e jurídico) está na linguagem. Assim sendo, o sistema linguístico e o sistema jurídico encontram-se, definitivamente, na linguagem. É a linguagem que possibilita a (re)leitura do mundo linguístico e extralinguístico, jurídico e extrajurídico, através da palavra criadora e mágica, capaz de estabelecer mundos, e cuja dimensão cognitiva serve para significar, nomear, designar, manipular o mundo à volta, enfim, categorizar fenômenos. No campo linguístico, essa categorização faz-se por intermédio da gramática linguística; no campo jurídico, essa categorização, para regular o comportamento social realiza-se na norma jurídica, que, em seu conjunto, em um contexto maior de relações, formará o ordenamento jurídico. Raciocinando dessa maneira, do mesmo modo que a palavra, o texto, o discurso ou o enunciado estão para o sistema linguístico, a norma jurídica está para o sistema jurídico. Mas existem pressupostos particulares, inerentes a cada área específica.

Isso posto, fácil fica entender que, assim como para a Linguística assumida como estudo da linguagem, subjaz uma teoria linguístico-gramatical; para o Direito, assumido como o estudo da norma jurídica, subjaz uma teoria jurídica. Em muitos aspectos, existem interseções lógicas entre os dois campos de conhecimento, tendo em vista o caráter instrumental da linguagem no Direito.

[411] Termos grifados presentes em Diana Luz Pessoa de Barros, *Teoria semiótica do texto*, p. 7.

Um bom exemplo disso está na área da interpretação de enunciados jurídicos. A temática assume maior importância principalmente nos dias atuais, em que, no Direito brasileiro, surgiram o Código Civil, de 2002 (CC/2002), e o Novo Código de Processo Civil, de 2015 (CPC/2015)[412]. Uma das várias mudanças importantes imprimidas à vida jurídica pelo CPC/2015, embasada nos princípios da legalidade, do direito ao devido processo legal, do direito ao contraditório e à ampla defesa, está na fundamentação da decisão judicial, de acordo com o artigo 489, §1º. A partir do CPC/2015, o rito de sentença deve ser plenamente fundamentado.

Tecidas essas considerações preliminares, o título do trabalho traduz, em si, duas preocupações, quais sejam, com o tratamento da decisão judicial, na sentença, com estatuto semiótico e com estatuto jurídico.

No primeiro caso, do ponto de vista gramatical, partimos de um conceito aparentemente simples de decisão judicial (sentença), para analisá-la sob a forma de um gênero do discurso, como entendido pela Teoria da Enunciação (BAKHTIN, 2003)[413], ao qual se aplica um percurso gerativo de sentido, como entendido pela Semiótica de tendência greimasiana (Greimas, 1975)[414]. No segundo, do ponto de vista jurídico, pretendemos analisar como pode ser aplicado o percurso gerativo de sentido – também conhecido, nos meios jurídicos, como trajetória de interpretação – na construção da decisão judicial (sentença) fundamentada (artigo 489, §1º), alicerçada no tripé relatório, fundamentação e dispositivo – com ênfase na segunda –, uma vez que a temática da decisão judicial é a resolução de conflitos e disputa entre as partes.

Em linhas gerais, este trabalho insere-se, genericamente, na área dos Estudos da Linguagem, especificamente, na Semiótica da Língua Portuguesa (Semiótica Teórica, cf. Greimas, 1975; Fiorin, 2005[415]; Barros, 2005[416]), e na Teoria da Enunciação (cf. Bakhtin, 2003[417]; Fiorin, 2008[418]); e na interface com a Ciência Jurídica,

[412] Lei nº 10.406, de 10.01.2002; e Lei nº 13.105, de 16.03.2015, respectivamente.
[413] Mikhail BAKHTIN, *Estética da criação verbal*, p. 261-306.

[414] Algirdas Julien GREIMAS, *Sobre o sentido: ensaios semióticos*.

[415] José Luiz FIORIN, *Elementos de análise do discurso*.

[416] *Teoria semiótica do texto*, *op. cit*.
[417] *Estética da criação verbal*, *op. cit*.
[418] José Luiz FIORIN, *Introdução ao pensamento de Bakhtin*.

especificamente, na Semiótica Jurídica (cf. Bittar, 2015[419] e Araújo, 2005[420] e na Hermenêutica Jurídica (cf. Streck, 2014a[421], 2014b[422]). O objetivo fundamental do estudo, tendo em vista as prescrições do Novo Código de Processo Civil Brasileiro (CPC/2015), é propor um critério de fundamentação da construção e leitura da decisão judicial, – conforme entendido por Ávila (2013)[423] e por Motta (2015)[424] –, baseado no percurso gerativo de sentido ou, para o Direito, na trajetória de interpretação. Este processo compreende um estudo sintático e semântico do fenômeno jurídico (decisão judicial). Metodologicamente, recorreremos às concepções de percurso gerativo de sentido (cf. Greimas, 1975; Fiorin, 2005[425]; Barros, 2005) e de gêneros discursivos (cf. Bakhtin (2003 [1979])[426]; 1992[427]) e Fiorin (2008)[428]) e do construtivismo interacionista lógico-semântico (cf Carvalho (2008)[429]; Carvalho (2015)[430]; Carvalho & Carvalho (2014) [431]), para tratar a decisão judicial como gênero discursivo. Partiremos do estudo crítico-dialético da juridicidade da decisão judicial por intermédio do percurso gerativo de sentido, aplicado em três momentos contínuos: 1º) ao texto jurídico de superfície (fundamental), para, em seguida, contrapô-lo à; 2º) inserção analítica de maior complexidade (narrativa e discursiva), que culmina na; 3º) análise do Direito como prática de linguagem jurídica. Esquematicamente, discutiremos a definição de decisão judicial, na fundamentação da sentença, como objeto teórico, conforme o que está preconizado no CPC/2015, artigo 489, §1º, para, em seguida, tratá-la em um percurso gerativo de sentido, segundo o preconizado pela óptica greimasiana pós-estruturalista. Isso porque vemos o percurso

[419] Eduardo Carlos Bianca BITTAR, *Linguagem jurídica: semiótica, discurso e direito*.

[420] Clarice von Ortzen de ARAÚJO, *Semiótica do Direito*.

[421] Lenio Luiz STRECK, *Hermenêutica Jurídica e(m) Crise*.

[422] *Idem*, *Jurisdição constitucional e decisão jurídica.*

[423] Humberto ÁVILA. *Função da ciência do direito tributário: do formalismo epistemológico ao estruturalismo argumentativo*, *Revista de Direito Tributário Atual,* n. 29, p. 184.

[424] Otávio Verdi MOTTA. J*ustificação da decisão judicial: a elaboração da motivação e a formação de precedente*.

[425] *Elementos de análise do discurso*, *op. cit*.

[426] *Estética da criação verbal*, *op. cit*.

[427] *Idem*, *Marxismo e filosofia da linguagem.*

[428] *Introdução ao pensamento de Bakhtin*, *op. cit.*

[429] Paulo de Barros CARVALHO. *Direito tributário, linguagem e método*.

[430] *Idem*, *Direito tributário. Fundamentos jurídicos da incidência.*

[431] *Idem* (coord.); Aurora Tomazini de CARVALHO (org.). *Constructivismo Lógico-semântico*. Vol. I.

gerativo de sentido como um recurso viável para a fundamentação da sentença, contribuindo para o trabalho do julgador e para o entendimento do leitor.

2. Objeto teórico de análise

2.1 A decisão judicial.

De acordo com o CPC/2015, artigo 203, o juiz pode se pronunciar através de "… *sentenças, decisões interlocutórias e despachos*". No presente trabalho, o foco de atenção será a sentença, entendida conforme o prescrito no artigo 203,§1º: "*sentença é o pronunciamento por meio do qual o juiz, com fundamento nos arts. 485 e 487, põe fim à parte cognitiva do procedimento comum, bem como extingue a execução"*. Também não deixa de ser uma sentença o acórdão, "*o julgamento colegiado proferido pelos tribunais"* (CPC/2015, art. 204).

Toda sentença está estruturada em três elementos essenciais, conforme o CPC/2015, artigo 489): relatório, fundamentos e dispositivo. Ao relatório incumbe apresentar as partes e o histórico do caso, com a devida contestação da parte adversa, bem como com as demais ocorrências do processo; nos fundamentos o juiz analisa as questões de fato e de direito; e, no dispositivo, o juiz resolve as questões postas em conflito pelas partes.

O dever de fundamentação da sentença apareceu como novidade no CPC/2015, artigo 489, §1º, muito embora já fosse praxe seu uso no quotidiano das jurisdições, sob o risco de, na sua ausência, invalidar todo o processo.

Em resumo, o objeto de análise desta pesquisa é a decisão judicial expressa na sentença ou no acórdão, no que respeita à fundamentação. Neste caso específico, a sentença, na sua fundamentação, será reconhecida como gênero do discurso, com características próprias, como veremos na sequência.

2.2 A noção de gênero do discurso e de dialogismo.

Bakhtin inicia sua aproximação dos gêneros do discurso afirmando que "„„ *todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem"* (Bakhtin, 2003, p. 262). Continua o famoso filósofo russo:

> O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais ou escritos), concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos, gramaticais da língua, mas, acima de tudo, por sua construção composicional.
>
> (...) Além do mais, o estudo do enunciado como **unidade da comunicação discursiva** permitirá compreender de modo mais correto as unidades da língua (enquanto sistema) – as palavras e orações (ibidem)[432].

Ao enunciado com tais características – de conteúdo temático, estilo e construção composicional – Bakhtin denomina de "gênero do discurso". Dentre as diversas espécies de gêneros do discurso, arrola Bakhtin, a carta, os documentos oficiais, as mais variadas manifestações científicas e literárias, os diálogos quotidianos. Enfim, incluem-se na noção de gêneros do discurso uma imensa gama de enunciados discursivos, que o pesquisador russo estratifica em primários, os de constituição mais simples; e secundários, os de constituição mais complexa, como um romance, por exemplo.

Para Bakhtin, as condições menos propícias para o reflexo da individualidade na linguagem estão presentes nos gêneros do discurso que possuem uma forma padronizada, como por exemplo, dos documentos oficiais, em que menos sobressai o

[432] O tradutor da obra comenta, em nota, que BAKHTIN não faz distinção entre enunciado e enunciação e emprega o termo tanto para a produção do discurso oral como escrito. Ora, ele, portanto, não faz distinção também, conclui-se aqui, entre enunciação e discurso.

estilo individual. Ou seja, o enunciador não pode fugir aos padrões estritos da produção do enunciado. É também o caso da decisão judicial (sentença).

Uma das noções mais importantes na teoria bakhtiniana é a de dialogismo[433]. Nesse sentido, Fiorin (2008), citando Bakhtin, esclarece que:

> A orientação dialógica é um fenômeno próprio a todo discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem, e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão poderia evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar (sic). (2008, p. 18).

Segundo relata Fiorin (2008), explicando o pensamento de Bakhtin, e para entender a noção de dialogismo:

> Todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos. Neles, existe uma dialogização interna da palavra, que é perpassada sempre pela palavra do outro, é sempre e inevitavelmente também a palavra do outro. Isso quer dizer que o enunciador, para construir um discurso, leva em conta o discurso de outrem, que está presente no seu (...)
>
> O dialogismo são as relações de sentido que se estabelecem entre dois enunciados (2008, p. 19).

[433] Além de BAKHTIN (2003), reportamo-nos a BAKHTIN (1992).

Logo, para Bakhtin e Fiorin, o objeto privilegiado de comunicação linguística são os enunciados, considerados por eles as "unidades reais de comunicação", e não outras unidades da língua que, por si, são neutras, tais como a palavra, a frase, a oração e até o texto desprovido de seu contexto. Visto de outro modo, as unidades de língua têm significado literal; a enunciação tem sentido/significação, conforme a caracterização de Bakhtin. Os enunciados, por esse prisma, são acontecimentos únicos e dialógicos, como geralmente costumam ser as decisões judiciais (sentenças).

2. 3 A decisão judicial (sentença) como gênero do discurso.

A partir do que foi exposto até agora, a decisão judicial (sentença) pode ser considerada como um gênero do discurso, de acordo com a concepção clássica de BAKHTIN, pois trata-se de um enunciado relativamente estável, o pronunciamento do julgador na sentença, caracterizado por um conteúdo temático, uma construção composicional e um estilo próprio do enunciador.

O conteúdo temático da decisão judicial está no domínio de sentido jurídico e decisório da sentença, e que envolve as partes em disputa; a construção composicional da decisão judicial (sentença) está organizada em torno de três elementos obrigatórios: relatório, fundamentação, dispositivo, cuja ancoragem se faz na fundamentação, por isso o destaque deste elemento, que consiste nos motivos ou na justificação de tomada da decisão; quanto ao estilo, os meios linguísticos a serem utilizados para expor a decisão devem ser claros e concisos, com a formalidade que caracteriza a linguagem jurídica, tendo em vista o interlocutor e a compreensão do enunciado.

3. Tratamento metodológico do objeto.

3.1 Introdução.

Este trabalho procura conciliar as faces melhores de dois mundos: de um lado, o aparato teórico-metodológico da Semiótica greimasiana, no percurso gerativo de

sentido, para justapô-lo ao aparato teórico-metodológico dos estudos jurídicos – o construtivismo jurídico presente em Carvalho – sobre a sentença, na decisão judicial assumida como gênero discursivo e objeto de estudo primordial. Como já ficou estabelecido anteriormente, a ênfase do trabalho está no estudo de como pode ser estruturada a fundamentação da sentença judicial, em um encadeamento lógico-interpretativo, de modo a facilitar a recuperação da informação presente na decisão e satisfazer o preceito legal do artigo 489, do CPC.

Portanto, tendo em vista as peculiaridades e escolhas do estudo, a ferramenta metodológica do percurso gerativo de sentido será aplicada sobre a fundamentação da sentença na acepção de enunciado jurídico, com o objetivo de auxiliar na melhor construção e entendimento da decisão judicial.

3.2 Mas o que é, de fato, o percurso gerativo de sentido?

O percurso gerativo de sentido – doravante, PGS – é o construto fundamental para a semiótica de Greimas, e nada mais é do que a tentativa de estruturação do plano de conteúdo, de significações e sentidos do enunciado. O PGS trata-se da análise de um texto/discurso/enunciado, doravante resumido por enunciado – conforme Bakhtin (2003)[434] – desde as estruturas sintáticas às estruturas semânticas, em três níveis gradativos de complexidade: fundamental, de construções mínimas, de conteúdo mais geral e abstrato, onde afloram as relações tempo-espaço de surgimento de personagens, cenários etc; narrativo, de nível médio de abstração, que engloba a discussão de valores e a assunção desses valores pelos elementos da narrativa; e discursivo, em que as formas abstratas do nível narrativo se revestem de concretude pela tematização e "figurativização".

Esquematicamente, Barros (2005) descreve o PGS com mais propriedade da seguinte maneira:

[434] Onde estão inseridas as noções basilares de enunciação e de gêneros do discurso, p. 261 a 335.

> a) o PGS vai do mais simples ao mais complexo;
>
> b) possui três etapas, cada uma delas podendo ser descrita e explicada por uma gramática autônoma, muito embora o sentido do texto dependa da relação entre os níveis;
>
> c) a primeira etapa do percurso, a mais simples e abstrata, recebe o nome de nível fundamental ou das estruturas fundamentais e nele surge a significação como oposição semântica mínima;
>
> d) no segundo patamar, denominado nível narrativo ou das estruturas narrativas, organiza-se a narrativa, do ponto de vista de um sujeito;
>
> e) o terceiro nível é o do discurso ou das estruturas discursivas em que a narrativa é assumida pelo sujeito da enunciação (2005, p. 9).

Assim sendo, "*grosso modo"*, para o entendimento (interpretação/construção) da fundamentação decisória inserida na sentença jurídica, não basta apenas ler o que está escrito, mas aprender "como" ler o que está escrito, desde as estruturas sintático-semânticas responsáveis pela construção de sentidos até os contextos enunciativos, em que a enunciação adquire concretude, a partir de relações dialógicas com outros textos, adquiridas histórica e socialmente.

Compartilhando as mesmas perspectivas acolhidas por FIORIN (2005), "… *existe uma gramática que preside à construção de um texto"*, discurso ou enunciado, por ele denominado de "gramática do discurso", e que precisa ser ensinada para a leitura proficiente de qualquer texto; para o autor, uma das maneiras de se conseguir isso está no estudo do PGS, como recurso metodológico privilegiado, em que se juntam aspectos sintático-semânticos e discursivos, de modo a "*tornar explícitos os mecanismos implícitos de estruturação e de interpretação"* de enunciado*s* (FIORIN, 2005, p. 10).

Para FIORIN (2005, p. 16), assumindo postulados greimasianos, o PGS, inserido nos estudos semânticos, possui as seguintes características [435]:

[435] Remete-se, nesse sentido, a Greimas (1975; 1979), principalmente.

a) é gerativo, no sentido de estabelecer modelos que apreendam níveis integrados de complexidade. Assim sendo, o entendimento de uma informação de nível fundamental mais superficial pode ser estendido, paradigmaticamente, em um nível mais profundo.

b) é sintagmático, no sentido de que as unidades menos complexas servem para explicar as unidades enunciativas maiores.

c) é geral, no sentido de unicidade, uma vez que um sentido mais geral pode ser manifestado por diferentes planos de expressão.

3.3 Os diferentes níveis do PGS.

Nos dias de hoje, não tem mais cabimento as polêmicas em torno da abrangência de atuação do PGS, se até o texto, o discurso ou o enunciado. O importante é entender que o PGS serve para explicar como um texto veicula uma informação, isto é, os recursos que o produtor do enunciado apresenta na produção de sentidos. E a construção de sentidos, em qualquer enunciado, vai de uma estrutura mais abstrata e superficial, para estruturas gradativamente mais complexas e concretas. Tais estruturas são tecnicamente denominadas de: estrutura ou nível fundamental, estrutura ou nível narrativo e estrutura ou nível discursivo.

A estrutura mais básica, simples e abstrata é chamada de nível fundamental. É o componente inicial do percurso e opõe estruturas sintático-semânticas mínimas, como por exemplo, dominação "*versus*" liberdade, amor "*versus*" ódio, certo "*versus*" errado, riqueza "*versus*" pobreza *etc*. As oposições semânticas desse nível expressam-se por valores positivos (ou eufóricos) e negativos (ou disfóricos).

No nível narrativo, a narrativa organiza-se sob o ponto de vista de um sujeito (da narrativa). Esse nível caracteriza-se pelas relações de mudança de estado representada ora pela díade conjunção/disjunção entre um sujeito e um objeto, marcado estruturalmente pela relação ser/fazer "*versus*" não ser/fazer, ora pela transformação de um sujeito em relação ao objeto (um vir a ser). Um exemplo clássico disso está na estrutura: "a decisão é justa/ a decisão não é justa", no primeiro caso; "a decisão tornou-se justa", no segundo caso. As narrativas têm complexidade média. No caso das narrativas mediadas por ser/fazer, elas estão hierarquicamente organizadas, tendo como estrutura típica os mecanismos de: a) "manipulação", em que um sujeito é manipulado por outro, compelido a uma ação (dever/querer fazer por intimidação,

tentação, sedução, provocação *etc*); b) a "competência" marcada pelos operadores poder/querer/saber fazer para realizar a ação; c) a "performance", que implica a realização da ação e transformação central da narrativa; d) a "sanção", em que o sujeito da narrativa recebe uma recompensa pela ação (sanção positiva) ou uma punição (sanção negativa), concluindo-se a concretização da ação.

No nível discursivo as formas ainda abstratas dos níveis anteriores revestem-se de concretude. Estabelece-se a relação entre o enunciador, aquele que produz a informação, e o enunciatário, aquele que recebe a informação, e é o momento em que o enunciatário absorve as informações e se torna apto a produzir novos e originais enunciados. As relações dialógicas propostas em Bakhtin (2003 e 1992), resultam desse contato entre contextos discursivos distintos. Nesse momento, a estrutura narrativa passa a ser "discursivizada", depois de assumida pelo sujeito da enunciação. Para fazer isso, o enunciador pode lançar mão da primeira pessoa, dando a ideia de proximidade e veracidade, ou da terceira pessoa, dando a ideia de distanciamento. Seria uma espécie de maior ou menor responsabilidade comunicativa pelas informações veiculadas. Em outras palavras, o nível discursivo serve para que o enunciatário extrapole as relações de espaço-tempo do enunciador, através do emprego de elementos temáticos e figurativos, que servem para dar efeito de realidade e explicar o mundo.

4. A hermenêutica jurídica e a decisão judicial (sentença) como gênero discursivo no estudo do Direito.

4.1 Introdução.

O ramo de estudo do Direito convive, nos dias atuais, um intenso debate sobre quebra de paradigmas. Assim, ao sair-se da realidade social e adentrar-se à realidade jurídica pela violação de direitos, estabelece-se um conflito, uma lide, cuja solução é de responsabilidade de um julgador. A resolução da lide é o objetivo primordial da jurisdição, com o objetivo de manutenção da harmonia social, seja por meio de atitudes conciliatórias, que devem ser levadas a termo e homologadas para ter validade; ou por decisão judicial, em que o juiz expede uma sentença.

Neste ponto surge a primeira polêmica, a respeito da interpretação da norma jurídica pelo julgador, que importa tomada de decisão. Em dias recentes, contrapõem-se concepções antagônicas da filosofia da consciência, de cunho analítico, e da filosofia da linguagem, do giro ontológico-linguístico, de cunho hermenêutico-filosófico, que admitem questionamentos sobre os critérios de decisão judicial discricionários tomados pelo juiz, e que levam a uma espécie de crise no Direito. Por esse aspecto, nas palavras de Streck (2014a), o Direito está em crise e a crise do Direito é de fundamento [436].

Para Streck, a superação dessa propalada crise estaria em assumir um caráter discursivo da norma jurídica, principalmente dos mandamentos constitucionais. Em outras palavras, significa incluir o "processo discursivo" para o entendimento das novas realidades que emanam das normas jurídicas consagradas [437]. Dessa forma, cumpre compreender os sentidos/significações das normas jurídicas em um conjunto semiótico-linguístico de percurso gerativo de sentidos, conforme aplicam Greimas, Fiorin e Barros a qualquer enunciado, para entendimento das relações discursivas. Essa aproximação da Semiótica Jurídica com a Semiótica Linguística pode ser conseguida com a articulação metodológica do estudo hermenêutico-construtivista do Direito com a noção de norma jurídica inserida em um amplo leque de redes de comunicação discursivas que tecem as produções de enunciados jurídicos nas relações sociais[438]. Streck conclui, com a proposição de uma forte dimensão hermenêutica do estudo do Direito, em geral, e das decisões judiciais, em particular, que, por sua natureza, não admite discricionariedade e, por isso mesmo, é "*antidecisionista* e *antiativista"* (2014a, p. 57)[439].

Fundamentalmente, qualquer decisão judicial, a sentença em particular, deve ser resultado da interpretação compartilhada do texto legal (norma jurídica) *"pelo procedimento regido pela principiologia constitucional do processo – contraditório,*

[436] Lenio Streck (2014 a). *Hermenêutica Jurídica e(m) Crise.*

[437] Leia-se: o processo discursivo como o processo de produção do gênero discursivo jurídico.

[438] No que concerne à Semiótica Jurídica, reportamo-nos, entre outros, a Araújo (2005) e Bittar (2015).

[439] A crítica contundente de Streck, está na existência de um modelo de decisão judicial que ainda não atende aos requisitos do artigo 487, §1º, e "*restringe-se à citação da Lei, da Súmula ou do verbete, problemática que se agrava com a institucionalização da Súmula Vinculante"*. Para ele, a superação do paradigma objetivista deve dar lugar ao entendimento da norma jurídica como uma "*sucessão de textos* [enunciados] *com sentidos latentes, pré-construídos, esperando apenas que o intérprete-hermeneuta lhe dê vida"* (2014 a, p. 338).

ampla defesa e isonomia – como uma forma de clarificação discursiva de conteúdos fático-normativos pelo destinatário da decisão" (*ibidem*, 2014a, p. 353). Assim sendo, todo enunciado jurídico expresso na sentença deve ser entendido como um objeto relacional que fuja da relação biunívoca entre texto significante e significado, típica do antigo e ancestral normativismo jurídico dogmático.

Esse novo paradigma de entendimento do Direito implica aceitar que: a) as palavras da lei são plurívocas, mas isso não significa que se pode dar a elas o sentido que se quiser; b) existe uma tensão natural, no discurso jurídico, entre o enunciado produzido e sua situação concreta, cuja tensão coloca a hermenêutica diante de vários caminhos, a saber, da subjetividade do intérprete ou da objetividade do texto; c) outra opção possível é a interpretação do enunciado jurídico pautado em valores consagrados no próprio ordenamento jurídico, deixando de lado os excessos da vertente pragmática e o risco de avançar nos domínios do extrajurídico; d) nesse sentido, o que deve estar no centro da discussão é a "enunciação", tomada em um contexto mais amplo.

O segundo ponto a ressaltar é a falta de entendimento do complexo significado de decisão judicial (sentença) como gênero de natureza discursiva, isto é, como o preconiza a concepção bakhtiniana (Bakhtin, 2003), de enunciado como entidade estável e funcionalmente concreta, presente em todos os campos da atividade humana. Existe uma infinidade de gêneros discursivos, que variam em função da situação, da posição social do enunciador e das relações pessoais entre os participantes da comunicação; há formas oficiais e respeitosas, como é o caso do gênero jurídico, ao lado de formas familiares e domésticas. Inicialmente, deve-se partir da definição já proposta de gênero de discurso embasada no tripé: a) conteúdo temático; b) estilo de linguagem; e c) construção composicional. Tomando isso como parâmetro, o passo seguinte é encaixar o enunciado jurídico na classificação básica de Bakhtin, entre gêneros discursivos primários, os mais simples, normalmente orais, e os gêneros discursivos secundários, os mais complexos, predominantemente escritos, onde está o gênero de discurso jurídico. É a necessidade de uso de uma unidade comunicativa específica e com determinada função, em cada campo do conhecimento, que gera os diferentes gêneros de discurso, isto é, nas próprias palavras de Bakhtin, "*determinados tipos de enunciados estilísticos, temáticos e composicionais relativamente estáveis*" (2003, p. 266).

O conteúdo temático implica entender um gênero discursivo no seu todo de produção de sentidos. O estilo está intimamente ligado ao enunciado e às formas típicas do enunciado, ao gênero escolhido; o estilo é individual, mas nem todos os estilos são propícios para a manifestação individual do enunciador. Por esse motivo, o gênero literário é mais permeável à demonstração de variados estilos, enquanto o gênero jurídico é menos propício ao reflexo da linguagem, posto que o gênero jurídico requer uma forma mais padronizada de expressão. A construção composicional está diretamente ligada à estrutura gramatical e ao léxico compartilhado pelo enunciador e pelo enunciatário, que influirão decisivamente na seleção lexical, na ordem dos sintagmas, na concatenação das unidades do sistema linguístico e na fluidez do discurso.

O gênero discursivo jurídico pode ser referido, então, como de característica elevada, oficial e com alto grau de estabilidade e coação. De acordo com Bakhtin, nesses casos, a vontade discursiva costuma limitar-se à escolha de um determinado gênero, com leves matizes estilísticos de entonação expressiva, um tom mais seco ou mais respeitoso, mais frio ou mais caloroso, etc que reflitam a situação discursivo-emocional do enunciador.

Em termos práticos, a sentença tem o conteúdo temático de decisão judicial, cujo estilo, embora peculiar ao juiz-enunciador, deve vir acompanhado de uma construção composicional formada de relatório, fundamentação e dispositivo.

4.2 PGS na leitura e escrita da sentença como gênero discursivo.

As atividades de leitura e escrita são distintas no aspecto da produção e da recepção. Assim, a leitura é ação cognitiva passiva de tentar desvendar o discurso enunciado por outrem, em sua (do autor) presença ou não; a escrita é ação cognitiva de construção ativa. Em ambos os casos, como bem relatam Koch & Elias (2011 e 2011a), tanto o ato de leitura como o ato de escrita é algo muito mais significativo do que o simples

conhecimento linguístico [440]. Antes de tudo, é o emprego de uma gramática e desenvolvimento de estratégias eficientes e delimitadas para cada perfil de leitor ou do escritor em um perfeito esforço cognitivo e enunciativo, no intuito de criação de sentidos e significações.

Na leitura o foco é o desvendamento do enunciado e a decodificação desse enunciado; o processo de leitura é interativo para a produção de sentidos, baseado naquilo que o enunciador apresenta ao leitor em termos temático, estilístico e composicional – gramatical e de organização composicional – para criar um gênero de discurso específico. O processo de escrita focaliza a produção, que se deve realizar tendo como base os mesmos parâmetros do processo de leitura, de um posicionamento temático, organizado com contornos estilísticos originais e composição linguístico-gramatical também peculiares, tendo em vista a opção por um gênero discursivo e a organização em torno desse gênero.

Tanto o processo de leitura como o de escrita é uma construção. De qualquer maneira, é possível traçar-se um PGS para tais atividades, como se tentará demonstrar em seguida, mesmo ressaltando os focos diferençados que envolvem as duas atividades.

4.3 O PGS na fundamentação da sentença.

Uma das maneiras de pronunciamento/decisão do juiz é através da sentença. Formalmente, toda sentença, para ter valor processual, deve estar constituída de relatório, fundamentação e dispositivo. Por motivo da extensão do trabalho, focalizaremos a fundamentação como forma de expressão básica da sentença com valor de decisão judicial (discurso normativo), ao qual se aplicará, hipoteticamente, o PGS.

Esquematicamente, é possível tratar-se qualquer tipo de sentença como gênero discursivo:

[440] Ingedore Villaça Koch; Wanda Maria Elias. *Ler e compreender: os sentidos do texto*; *idem*, *Ler e escrever: estratégias de produção textual.*

Caracterização	Definição
1. Campo temático	Decisão judicial – sentença – fundamentação Diversas áreas do Direito (penal, tributário, previdenciário, civil *etc*)
2. Estilo	Formal e fechado
3. Organização composicional	Estudo da fundamentação da sentença em torno de um PGS em torno dos níveis fundamental, narrativo e discursivo

A aplicação do PGS também pode ser proposta esquematicamente, conforme a informação adaptada de FIORIN (2005, p. 20):

		Componente sintáxico	Componente semântico
Estruturas sêmio-narrativas	Nível profundo (fundamental)	Sintaxe fundamental	Semântica fundamental
	Nível de superfície	Sintaxe narrativa	Semântica narrativa
Estruturas discursivas	Nível discursivo	Sintaxe discursiva, discursivização (actorialização, temporalização, espacialização)	Semântica discursiva. Tematização. "Figurativização".

O objetivo do exercício seguinte é entender como o enunciador estrutura a fundamentação da sentença, de modo a tentar generalizar estratégias de leitura e de escrita, embasado em uma teoria interpretativa de produção de sentidos. Assim, as preocupações sintático-semânticas do plano de conteúdo, típicas do estilo do enunciador, aderem ao plano de expressão, criando sentidos. Nessa atividade de construção, o enunciador deixa pistas para o desvendamento da estratégia enunciativa de leitura e da escrita.

A primeira pista é a composição organizacional, que vai do estrato mais simples e abstrato ao mais complexo e concreto, caminhando por níveis estruturais. No nível fundamental, determinam-se as oposições semânticas mínimas, que servem de base para a construção do sentido, expressas em categorias de euforia ou positiva e disforia ou negativa. O nível narrativo, caracteriza-se pelas relações de mudança de um "*status*" inicial de um sujeito que age inserido no mundo e sobre ele, representado pela relação

de conjunção/disjunção entre um sujeito e um objeto-valor, marcado estruturalmente pela relação ser/fazer "*versus*" não ser/fazer – enunciados de estado; e pela transformação de estado de um sujeito em relação ao objeto (um vir a ser) – enunciados de fazer. As narrativas têm complexidade média. No caso das narrativas mediadas por ser/fazer, elas estão hierarquicamente organizadas, tendo como estrutura típica os mecanismos de: a) "manipulação", em que um sujeito é manipulado por outro; e, assim, o enunciador constrói efeitos de veridicção e compele, persuade, por uma espécie de contrato implicativo, o enunciatário e leva este último a uma ação (dever/querer fazer por intimidação, tentação, sedução, provocação *etc*); b) a "competência" marcada pelos operadores poder/querer/saber fazer para realizar a ação; c) a "performance", que implica a realização da ação e transformação central da narrativa; d) a "sanção", que trata do cumprimento do contrato, em que o sujeito da narrativa recebe uma recompensa pela ação (sanção positiva) ou uma punição (sanção negativa), concluindo-se a concretização da ação. O percurso narrativo fica determinado pela relação de conjunção/aquisição-disjunção/privação de um objeto-valor. A passagem do nível narrativo para o discursivo dá-se quando o sujeito da enunciação assume as estruturas narrativas. Nesta fase, na fundamentação das sentenças, são verificados valores assumidos pelo enunciador por meio de percursos temáticos e investimentos figurativos[441].

4.4 Fundamentação de sentença: análise semiótica do procedimento do juizado especial cível nº 5063455-89.2016.4.04.7000/PR[442] .

O enunciado escolhido encaixa-se na área do discurso jurídico, decisão judicial, assumido como norma jurídica individual, cujo gênero é a sentença (fundamentação). Nesse julgado, analisado sob o prisma do PGS, o autor/julgador percorre o seguinte trajeto:

[441] Para mais detalhes, sugere-se, entre outros trabalhos, FIGUEIREDO (2015).
[442] Brasil, Justiça Federal do Paraná – 22ª. Vara, juíza Karen Éler PESCH, Curitiba, 28.08.2017, disponível em: https://eproc.jfpr.jus.br/eprocV2/controlador.php?acao=minuta_impri, acesso em: 01.10.2017.

1. Nível fundamental, das oposições semânticas mínimas: o percurso de sentido que impulsiona o julgado está na relação de euforia/disforia em torno da "… *concessão do benefício previdenciário de auxílio-doença"*. Ou seja, o sentido do texto vai na direção da oposição entre o direito ou não-direito da autora.

2. Nível narrativo: as estruturas mínimas do nível fundamental servem de ponto de apoio para a inserção do sujeito no mundo, em que: a) a narrativa pressupõe mudança de estado (conjunção/disjunção com um objeto-valor) marcado pelos operadores deônticos ser/fazer, não ser/não fazer; b) sucessão de rupturas que indicam quebra de contrato ou não. Nesse nível, temos inicialmente dois sujeitos actantes em oposição, S1 (autora) e sujeito actante S2 (autarquia); S1 solicita um benefício negado por S2 e indica que ele extrapolou seus poderes. Em um primeiro momento, segundo o enunciado, S1 sai de um estado de ser para não ser, marcado no texto, como: "… *a parte autora é auxiliar de enfermagem e alega não poder trabalhar (…)"*; no segundo caso, ocorre a transformação marcada pelo operador deôntico vir a ser, expresso formalmente como "*(…) a parte autora está permanentemente incapaz para qualquer atividade laboral (…)"* Assim sendo, a incapacidade é um ato transgressor que faz com que a autora passe do estado de conjunção com o objeto-valor trabalho para o estado de disjunção com ele, passando ao estado de "direito ao benefício" pela incapacidade.

Em suma, para o "… *programa narrativo …", temos*[443]: a) S1 conjunção objeto-valor (Ov); b) S2 age sobre a relação S1-Ov e provoca a mudança de "*status"*; c) após a transformação, S1 entra em disjunção com Ov. Como se trata de narrativa baseada no deôntico ser/fazer, surgem os mecanismos que sustêm a transformação empreendida pelo enunciador/juiz: a) manipulação – em que o sujeito enunciador manipula o enunciatário por expressões que deem ares de veridicção ao enunciado, expressas no texto por "… *tendo em vista sua idade, grau de escolaridade, função exercida*, *exames que comprovam a condição incapacitante …"* e leva à sensação de uma ação (dever/querer fazer por intimidação, tentação, sedução, provocação *etc.*), no caso específico a melhor estrutura modal que representa a ação decisória é o dever-fazer; b) a competência marcada pelos operadores poder/querer/saber fazer para realizar a ação, no julgado, vem representado pela modulação verbal de assunção da responsabilidade comunicativa da ação expressa no verbo – "… *entendo*, *o benefício*

[443] Conforme Barros (2005, p. 20).

deve ser concedido; *a autora faz jus, constato etc "*; c) uma performance, que implica a realização da ação e transformação central da narrativa; d) sanção, trata do cumprimento do contrato, em que o sujeito da narrativa recebe uma recompensa pela ação (sanção positiva) ou uma punição (sanção negativa), concluindo-se a concretização da ação. No caso em tela, a expressão "… defiro o pedido" bem expressa a sanção.

3. Nível discursivo: a passagem do nível narrativo ao discursivo se dá quando o sujeito da enunciação faz suas escolhas e assume a responsabilidade narrativa e o faz por intermédia da figurativização e tematização do julgado.

5. Conclusão

Este trabalho teve como meta o exame da fundamentação da sentença, na decisão judicial, assumida como norma jurídica individual. Nesse contexto, optou-se pela análise da sentença como um gênero de discurso, mais especificamente do discurso jurídico. Pretendeu-se analisar as questões de leitura e escrita da decisão judicial sob os enfoques teóricos da Semiótica, da Semiótica Jurídica e da Hermenêutica Jurídica, aliados aos suportes metodológicos do percurso gerativo de sentido e do construtivismo jurídico.

Os escritos apresentados são preliminares, mas demonstram a eficácia do uso do PGS no intuito de melhor entendimento da leitura e escrita da decisão judicial, na sentença. Porém, devido à limitação de espaço, há a necessidade de analisar o modelo do PGS em diversos campos temáticos do Direito.

6. Referências bibliográficas.

Araújo, C. v. O. D. (2005). Semiótica do Direito. São Paulo: Quartier Latin.

Ávila, H. (2013). Função da ciência do direito tributário: do formalismo epistemológico ao estruturalismo argumentativo. Revista de Direito Tributário Atual, 29, 184. São Paulo: IBDT.

Bakhtin, M. (2003[1979]). Estética da criação verbal. Tradução de Paulo Bezerra. 4ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].

Bakhtin, M. (1992). Marxismo e filosofia da linguagem. Prefácio de Roman Jakobson, apresentação de Marina Yaguello, tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 6ª. ed. São Paulo: Editora Hucitec.

Barros, D. L. P. d. (2005). Teoria semiótica do texto. 4ª. ed. São Paulo: Editora Ática.

Bittar, E. C. B. (2015). Linguagem jurídica: semiótica, discurso e direito. 6ª. ed. rev. atual. e mod. São Paulo: Saraiva.

Carvalho, P. d. B. (2015). Direito tributário. Fundamentos jurídicos da incidência. 10ª. ed. rev e atal. São Paulo: Saraiva.

Carvalho, P. d. B. (2008). Direito tributário, linguagem e método. 2ª. ed. São Paulo: Noeses.

Carvalho, P. de B. (coordenação); Carvalho, Aurora Tomazini de (organização) (2014). Constructivismo Lógico-semântico. São Paulo: Noeses.

Figueiredo, R. M. (2015). Estilo e discurso jurídico: uma análise semiótica do gênero acórdão. Três Corações: Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações.

Fiorin, J. L. (2005). Elementos de análise do discurso. 13ª. ed. revista e ampliada. São Paulo: Editora Contexto.

Fiorin, J. L. (2008). Introdução ao pensamento de Bakhtin. São Paulo: Ática.

Greimas, A. J. (1975[1970]). Sobre o sentido: ensaios semióticos. Petrópolis: Editora Vozes.

Greimas, A. J. & Coutes, J (1979). Dicionário de semiótica. São Paulo: Cultrix, s/d. Original em francês.

Koch, I. V.; Eias, W. M. (2011). Ler e compreender: os sentidos do texto. 3ª ed. 5ª. reimpressão. São Paulo: Contexto.

Koch, I. V.; Eias, W. M. (2011a). Ler e escrever: estratégias de produção textual. 2ª. ed. São Paulo: Contexto.

Motta, O. V. (2015). Justificação da decisão judicial: a elaboração da motivação e a formação de precedente. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais.

Streck, L. L. (2014a). Hermenêutica Jurídica e(m) Crise. 11ª. ed. revista, atualizada e ampliada. Porto Alegre: Livraria do Advogado Editora.

Streck, L. L. (2014b). Jurisdição constitucional e decisão jurídica. 4ª. ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais.

A LEITURA E A ESCRITA DO TEXTO JURÍDICO PELO JUIZ: ASPECTOS TEÓRICOS E PRÁTICOS

Carolina KNACK

FURG/Brasil, Instituto de Letras e Artes da Universidade Federal do Rio Grande. carolinaknack@gmail.com. Rio Grande, Brasil.

Alexandra Feldekircher MÜLLER

UNISINOS/Brasil, Escola da Indústria Criativa. alexandra.f.m@gmail.com. São Leopoldo, Brasil.

Resumo:

Este trabalho consiste em um relato de experiência docente das autoras no módulo *Português Jurídico* do *Curso de Formação Inicial da Carreira da Magistratura no Tribunal Regional Federal da 4ª Região (TRF4*-Brasil) e tem como objetivo abordar reflexões, gestadas nesse contexto, acerca dos principais aspectos relativos ao processo de leitura, escrita e consequente revisão do texto jurídico pelo juiz. Para tanto, neste trabalho, primeiramente, apresenta-se a organização do módulo *Português Jurídico*, com ênfase para as aulas em que as autoras atuaram como docentes, intituladas, pelo coordenador, como *A linguagem na perspectiva técnica*. Em seguida, a partir da exposição dessa organização programática, passa-se às reflexões sobre as práticas de leitura e escrita que foram empreendidas com os juízes, problematizando os papéis que estes assumem como leitores, produtores e revisores de textos. Esse percurso reflexivo contribui, sobretudo, para os debates em torno do ensino de língua portuguesa em contexto da educação superior, com foco para o papel da língua e do discurso na futura atuação profissional dos graduandos.

Palavras-chave

leitura; escrita; revisão; texto jurídico/judiciário.

Introdução

Este trabalho, de caráter interdisciplinar, consiste em um relato de experiência docente e tem como objetivo abordar reflexões acerca dos principais aspectos relativos ao processo de leitura, escrita e consequente revisão do texto jurídico pelo juiz, as quais foram gestadas *na* e *pela* participação das autoras como docentes no *Curso de Formação Inicial da Carreira da Magistratura no Tribunal Regional Federal da 4ª Região (TRF4*-Brasil), promovido pela Escola da Magistratura (EMAGIS) do TRF4. As aulas em que as autoras atuaram integraram o módulo 4, intitulado *Português Jurídico*. Tal módulo foi proposto e coordenado pelo Desembargador Federal Cândido Alfredo Silva Leal Júnior, magistrado que, a partir de sua prática de redação jurídica, tem desenvolvido pertinentes reflexões sobre a produção do texto que denomina de judiciário – aquele produzido pelo juiz e seus auxiliares para materializar atos processuais jurisdicionais (Leal Júnior, 2009).

Esse movimento de discussão em torno da eficiência do texto judiciário tem crescido, gradativamente, no Brasil, alinhando-se às premissas das resoluções do Conselho Nacional de Justiça (CNJ)[444], que reforçam a necessidade de capacitar e aperfeiçoar a atuação dos juízes, sobretudo em relação aos atos de discurso. Assim, o estudo das práticas de leitura e de escrita tem ocupado lugar de destaque na área, convocando diálogos interdisciplinares para a abordagem do texto, o que decorre do princípio, já consolidado na área do Direito, de que este se institui pela linguagem.

Moreno e Martins (2011, p. 10, grifos dos autores), por exemplo, destacam que, para o advogado, ou para o operador do Direito de um modo geral, "[...] *tudo* é linguagem: é esse o único instrumento de que ele dispõe para tentar convencer, refutar, atacar ou defender-se." Os autores deixam evidente que é na linguagem que ocorre a materialização das leis, dos diferentes documentos/textos do processo de conhecimento, das cláusulas processuais, e que são esses os diferentes textos que o advogado/operador deverá ou ler ou redigir. Assim, concluem que "O profissional do Direito [...] precisa conhecer os principais recursos do idioma", uma vez que "A

1.1 [444] **Resolução n. 126, de 22 de fevereiro de 2011 e Resolução n. 159, de 12 de novembro de 2012.**

linguagem é o único instrumento de que dispõe [...] para exercer sua profissão" (Moreno & Martins, 2011, p. 10). Evidente está, portanto, a pertinência de dedicar-se às práticas de leitura e de escrita em cursos superiores de Direito e, em especial, nos Cursos de Formação da Magistratura, tal como proposto pelo TRF4/EMAGIS, pois o operador, neste caso o juiz, "[...] deve escrever de maneira organizada, clara e precisa, tanto para se fazer entender como para evitar que o interpretem mal [...]" (MORENO; MARTINS, 2011, p. 10).

Logo, é a *linguagem* que tem se estabelecido como ponto de interesse comum entre o Direito e as diversas áreas da Linguística, ainda que tais campos concebam de maneira distinta essa palavra. Por um lado, a Linguística, que a concebe, de modo geral, como uma faculdade simbólica inerente ao humano, recorta a partir dela seu objeto de estudo, a língua; por outro, o Direito a tem como integrante de seus objetos de estudo (Müller, Knack & Leal Júnior, 2016). Esse laço entre as áreas, delineado pela linguagem, efetua-se convocando mais um termo: a língua. Segundo o linguista enunciativo Émile Benveniste (2006), a linguagem realiza-se sempre em uma língua, ou seja, em uma estrutura linguística particular, inseparável de uma sociedade e de uma cultura também particulares. Da língua à sua atualização em palavra, em tempo e espaço singulares, encontramos o papel comunicativo que o discurso assume. Ora, para o operador do Direito (advogados, juízes, auxiliares, entre outros), tudo é discurso. É o universo do discurso, materializado em textos, que instaura a significação com a qual o operador do Direito precisa interagir para atuar nas demandas processuais.

Assim, este trabalho busca trazer à luz as implicações teórico-práticas entre os campos da Linguística e do Direito no que se refere ao objeto *texto*.

Para tanto, apresenta-se, na sequência, a organização do módulo *Português Jurídico*, com ênfase para as aulas intituladas, pelo coordenador, como *A linguagem na perspectiva técnica*. Em seguida, a partir da exposição dessa organização programática, passa-se às reflexões sobre as práticas de leitura e escrita direcionadas para o juiz, problematizando os papéis que este assume como leitor, produtor e revisor de textos. Por fim, a título de conclusão, salientam-se os desafios da escrita no contexto atual da lide processual, bem como a contribuição desses resultados para a prática docente relativa ao universo do discurso no Direito.

O juiz e o texto: uma proposta de formação para além da capacitação técnica

A atividade jurisdicional envolve, como se sabe, a mediação e a solução de conflitos. Para chegar a uma solução adequada, "o juiz ouvirá os argumentos de cada uma das partes (pretensão e resposta), colherá as informações necessárias para se esclarecer (prova) e então decidirá o caso concreto de forma racional, motivada e jurídica (sentença)." (Leal Júnior, s.d., p.1)[445]. Todas essas atividades são materializadas *na* e *pela* linguagem. Isso significa que, além de um saber especializado (conhecimento técnico), o juiz precisa desenvolver um saber linguístico-discursivo atrelado ao texto, já que é por meio de textos que ele, como leitor, apreende os argumentos de cada parte, e, como escritor, comunica sua decisão à sociedade.

Com base nesses pressupostos, o *Curso de Formação Inicial da Carreira da Magistratura no Tribunal Regional Federal da 4ª Região (TRF4*) – ocorrido de 08 de junho a 08 de outubro de 2015, o qual todo juiz ingressante na Justiça Federal deve frequentar –, apresentou um módulo específico para tratar do texto: o módulo *Português Jurídico.*

Segundo explica Leal Júnior (s.d., p. 2), Desambargador Federal que propôs e coordenou o módulo,

> Este módulo ("Português Jurídico") do Curso de Formação Inicial foi concebido para desenvolver capacidades e habilidades relacionadas à argumentação, à comunicação e à elaboração do discurso judiciário, lidando com ferramentas que o novo magistrado utilizará para se relacionar com os outros, para conduzir

[445] Leal Júnior, Cândido A. *Projeto pedagógico de ensino*: módulo Português Jurídico. [material não pulicado].

> seus processos, para colher as informações e provas que necessita para julgar, para decidir e comunicar suas decisões aos outros.

Dentre as atividades delineadas por Leal Júnior para atender a esse propósito, foram destinadas 16 horas para a abordagem de aspectos relativos à "linguagem na perspectiva técnica": *A linguagem na perspectiva técnica: lendo e interpretando* e *A linguagem na perspectiva técnica: redigindo e revisando.*

A seguir, especificam-se alguns dos conteúdos abordados em cada bloco, problematizando-se, a partir desses tópicos, o papel do juiz como leitor, produtor e revisor de textos.

A linguagem na perspectiva técnica: o juiz lendo e interpretando textos

Nesse bloco, que compreendeu 8 horas-aula, os objetivos específicos visaram levar o aluno-magistrado a compreender os processos de leitura e interpretação de textos em geral e a desenvolver habilidades específicas relacionadas à leitura, à análise e à interpretação de textos, as quais pudessem ser, posteriormente, utilizadas em suas práticas.

A partir desses delineamentos, foram explorados, com base em diferentes abordagens linguísticas postas em relação de complementaridade, conceitos básicos como *linguagem*, *língua*, *texto* para especificar o ponto de vista a partir do qual a abordagem das práticas discursivas de leitura seria empreendida. A título de exemplo, recupera-se, aqui, a reflexão em torno do conceito de texto, apresentada com base em Fávero e Koch (1988). Segundo as autoras, o termo *texto* pode ser tomado em duas acepções:

> *Texto*, em sentido *lato*, designa **toda e qualquer manifestação da capacidade textual do ser humano** (quer se trate de um poema, quer de uma música, uma

> pintura, um filme, uma escultura etc.), isto é, qualquer tipo de comunicação realizado através de um sistema de signos. Em se tratando da linguagem verbal, temos o *discurso,* atividade comunicativa de um falante, numa situação de comunicação dada, englobando o conjunto de enunciados produzidos pelo locutor (ou por este e seu interlocutor, no caso do diálogo) e o evento de sua enunciação. **O discurso é manifestado, linguisticamente, por meio de textos** (em sentido *estrito*). (Fávero & Koch, 1988, p. 25, grifo negrito nosso).

Refletir sobre tais acepções leva o magistrado a compreender que não apenas a palavra verbal, materializada em texto num sentido estrito, significa. Isso porque, como se sabe, no processo de constituição do texto jurídico estão implicados desde um conjunto de prescrições legais quanto ao modo de compô-los (organização macrotextual), até práticas usuais não prescritas em quaisquer documentos, como é o caso do emprego de marcas gráficas e tipográficas (negritos e sublinhados, por exemplo) para dar destaque à essência do conteúdo apresentado (Müller, Knack & Leal Júnior, 2016). Esse exemplo evidencia que, para constituir seu texto em uma peça jurídica, o operador do Direito vale-se de recursos que não se limitam estritamente à língua. E tais recursos significam e, mais que isso, impactam, diretamente, na atividade de leitura do texto. Logo, o magistrado precisa estar atento a essas marcas não linguísticas.

Isso porque o ato de leitura é um processo singular de reconstituição dos sentidos do texto que depende de uma série de aspectos, desde os linguísticos até os emocionais, intelectuais, culturais, entrelaçados pela interlocução entre autor, texto e leitor. Vale lembrar a proposição de Kleiman (2007a, 2007b), que entende que o sentido do texto será reconstruído com base na interação de diversos níveis de conhecimento, como o conhecimento linguístico, o textual e o de mundo.

Interessante destacar que, enquanto para o cidadão comum, no seu dia a dia, a leitura é fruto de uma escolha (desejo ler este ou aquele texto), a leitura do texto jurídico é

imperativa. Leal Júnior é categórico ao relatar que o texto jurídico não oferece escolhas:

> O juiz tem que ler a petição inicial e a contestação dos advogados, ainda que mal escritas. O advogado tem que ler a petição da outra parte e a decisão do juiz, ainda que mal escritas. O servidor da secretaria tem que ler os comandos do juiz. Não temos escolha: **o texto jurídico geralmente será lido pelos interessados, seja bem ou mal escrito.** (Leal Júnior, 2009, p. 105, grifo nosso).

Para Leal Júnior (2009), poucos operadores do Direito preocupam-se com a estrutura da argumentação. Além disso, há emprego de palavras inapropriadas, como "juridiquês", expressões latinas, conjunções arcaicas. Assim, na condição de leitor, o juiz sempre deve esforçar-se para "encontrar formas de sobreviver ao texto ruim", o qual decorre da falta de planejamento e de revisão por quem escreve: "Quando o texto era ruim, o juiz se esforçava para encontrar o que era relevante. Quando o texto era longo, íamos direto ao pedido ou tentávamos compreender o que estava sendo dito." (Leal Júnior, 2009, p. 106).

Em relação ao emprego vocabular, cabe destacar que se discutiu com o grupo que o "juridiquês" não se confunde com a terminologia da área, necessário para a constituição de um campo. Nesse sentido, vale retomar a firmação de Benveniste (2006) ao definir que toda ciência ou área do conhecimento só se faz existir pela existência de sua terminologia, de seu modo de dizer específico. De acordo com esse linguista,

> A constituição de uma terminologia própria marca, em toda ciência, o advento ou o desenvolvimento de uma conceitualização nova, assinalando, assim, um

> momento decisivo de sua história. Poder-se-ia mesmo dizer que a história particular de uma ciência se resume na de seus termos específicos. Uma ciência só começa a existir ou consegue se impor na medida em que faz existir e em que impõe seus conceitos, através de sua denominação. Ela não tem outro meio de estabelecer sua legitimidade senão por especificar seu objeto denominando-o, podendo este constituir uma ordem de fenômenos, um domínio novo ou um modo novo de relação entre certos dados. (Benveniste, 2006, p. 252).

No entanto, como o juiz nem sempre se deparará com textos claros e organizados, linguística e discursivamente, ele precisa desenvolver estratégias de leitura:. Por esse motivo, foram discutidas com o grupo de magistrados estratégias de leitura, que consistem em operações regulares para abordar o texto. Segundo Kleiman (2007), elas podem ser assim classificadas:

i) *estratégias cognitivas*: são as operações inconscientes, como a percepção do material linguístico, o agrupamento desse material em unidades sintáticas (“fatiamento”), o uso do conhecimento armazenado na memória etc.;
ii) *estratégias metacognitivas*: são aquelas sobre as quais o leitor tem certo controle consciente, como: dizer e explicar a sua ação; determinar um objetivo para a leitura: no caso do juiz, “ler para ser convencido de algo”; autoavaliar constantemente a própria compreensão: consigo decidir a partir do que compreendi?

Como “[...] o texto foi escrito para dizer e, mediante o dizer, fazer: persuadir, chocar, enganar” (Kleiman, 2007a, p. 93-94), inserem-se no conjunto de estratégias de leitura as habilidades linguísticas. Essas habilidades envolvem a capacidade de usar o conhecimento gramatical para perceber relações entre as palavras; a capacidade de usar vocabulário para perceber estruturas textuais e atitudes do autor; a capacidade de apreender o tema e a estrutura global do texto, para inferir o tom e a atitude do

autor, reconstruir relações lógicas e temporais, perceber relações de hierarquização entre as informações veiculadas, realizar apropriações da voz do autor, resumindo, recontando, respondendo perguntas que o texto suscita (por intermédio da produção de paráfrases).

> [Essas habilidades] decorrem de estratégias cognitivas cuja utilização determina a compreensão bem sucedida. Isto é, se o leitor for capaz de segmentar e fazer relações estruturais no texto escrito, de modo rápido e eficiente, guiado pelo seu conhecimento prévio e pelas suas intenções e objetivos, então, ele fará as operações necessárias (desde a depreensão de estruturas globais até a inferência de intenções, passando pela paráfrase) para garantir sua compreensão. (Kleiman, 2007a, p. 66-67).

Apropriar-se dessas habilidades e desenvolvê-las junto às estratégias de leitura permitirá o aprimoramento dos atos de compreensão do texto que o juiz necessita ler para, a partir dele, produzir o seu texto, materializando a sua decisão.

A linguagem na perspectiva técnica: o juiz redigindo e revisando textos

Nesse bloco do módulo *Português Jurídico*, que também compreendeu 8 horas-aula, os objetivos específicos visaram levar o aluno-magistrado a compreender os processos de redação e revisão de textos em geral e a conhecer técnicas de planejamento e elaboração de textos que lhe permitissem melhorar e agilizar a redação e a revisão dos textos produzidos.

A partir desses delineamentos, foram abordados alguns conteúdos como uma concepção de escrita, os aspectos implicados no planejamento do texto escrito e suas

qualidades, bem como a ideia de revisão linguístico-discursiva como etapa integrante da constituição do texto.

Como ponto de partida, cabe salientar que há diversos estudos sobre a escrita como prática de produção textual e, consequentemente, diferentes concepções para o ato de escrever. No contexto deste trabalho, entende-se a escrita como uma materialização de uma leitura (Guedes, 2009), tomando esses atos – o de ler e o de escrever – como indicotomizáveis. Leio, compreendo, proponho, materializo a escrita de minha leitura. Escrever é produzir textos. Nessa direção, a escrita como atividade de produção textual, realiza-se

> [...] evidentemente, com base nos elementos linguísticos e na sua forma de organização, mas requer, no interior do evento comunicativo, a mobilização de um vasto conjunto de conhecimentos do escritor, o que inclui também o que esse pressupõe ser do conhecimento do leitor ou do que é compartilhado por ambos. (Koch & Elias, 2015, p. 35).

Por isso, considerando a interlocução como finalidade da língua em uso, deve-se levar em conta, na produção do texto jurídico, as implicações legais envolvidas, o público leitor a que se destina e o suporte em que se publica. Tais elementos são definidores do modo como o conteúdo será selecionado e como e quais as formas da língua serão engendradas para construir o sentido do texto.

Diretrizes para a composição textual não faltam na esfera jurídica. Para problematizar esse aspecto com os magistrados, optou-se por refletir acerca das diretrizes propostas no Manual de Língua Portuguesa do Tribunal Regional Federal da 1ª Região (2012).

O Manual propõe para a redação oficial as seguintes propriedades: impessoalidade, formalidade, uso do padrão culto da língua, objetividade, concisão, clareza, precisão, coesão e coerência.

Por ora, recupera-se, aqui, apenas um desses atributos: o da clareza. Discutiu-se com os magistrados o que o Manual citado entende por *clareza*: “Uma redação clara é aquela que torna possível a compreensão imediata do texto pelo leitor” (2012, p. 22). Para problematizar essa conceituação, debateu-se sobre os interlocutores do texto do juiz. Ele escreve para o advogado? Para a parte? Dentre outros exemplos, discutiu-se o caso de um magistrado, João Batista de Matos Danda, que redigiu sua decisão em linguagem coloquial para combater o “juridiquês” e fazer-se entender mais claramente.

> O texto, construído de forma coloquial e com termos jurídicos expostos em linguagem mais corriqueira, foi elaborado, segundo o relator, com o objetivo de despertar a atenção para o chamado "juridiquês", ou seja, jargões utilizados no meio jurídico e que nem sempre são bem compreendidos pela população em geral.
>
> De acordo com Danda, o uso coloquial, neste caso, foi excessivo justamente para realçar a possibilidade de simplificação de "brocardos" muitas vezes só compreendidos por advogados, juízes e demais operadores do Direito. "Não precisamos chegar a este ponto. Mas substituir expressões em latim ou escrevermos termos técnicos de forma mais clara é possível", destacou o juiz convocado. (Conjur, 2015).

A partir desse caso, discutiram-se as demais propriedades do texto jurídico e judiciário, como a precisão por intermédio do emprego de linguagem especializada.

De acordo com Leal Júnior (2009, p. 105), “Ao contrário de outros gêneros textuais, a decisão judicial será lida independentemente de ser interessante ou bem escrita. Ela se ‘vende’ por si mesma. Não precisa atrair o leitor. Não precisa seduzir o leitor. Não

precisa facilitar a vida do leitor. Bem ou mal escrita, será lida.". No entanto, o Desembargador argumenta que, se não for bem escrita, não será lida como deveria ser.

> Advogados e juízes apenas passarão os olhos pelo texto, procurando o que é relevante. Os atos processuais serão escritos, as peças serão juntadas aos autos, o processo seguirá. Outros textos serão produzidos, muitas vezes sem que os operadores daquele processo (juízes, servidores, advogados) saibam exatamente o que está sendo tratado ou decidido. "Depois as coisas serão resolvidas", pensa o advogado quando joga para o juiz argumentos e pedidos numa petição mal estruturada. "Na liquidação as coisas serão resolvidas", pensa o juiz quando profere uma sentença ilíquida (e muitas vezes incerta). "Na execução o acórdão será interpretado", pensa o tribunal quando dá provimento ao recurso sem explicitar os comandos decisórios reformados. "Depois as coisas serão resolvidas", pensam todos na fase de cumprimento da coisa julgada. Mas então se dão conta de que não existe mais o depois, que esse é o momento final. Então vão tentar descobrir, enfim, o que foi decidido? Afinal, o que tem de ser cumprido?
>
> Às vezes, será tarde demais para mudar. Às vezes, será tarde demais para recomeçar a discussão. E às vezes, pior, a discussão recomeçará pela interpretação do que foi decidido. A coisa julgada não julgou. A decisão não decidiu. (Leal Júnior, 2009, p. 105-106).

E, assim, o texto corre o risco de ter diminuída a sua *efetividade*, entendida pelo autor como um dos atributos do texto redigido pelo juiz. Mas, além da efetividade, que outras propriedades caracterizariam um texto bem escrito nesse contexto jurídico?

Para o Código de Processo Civil, nos seus artigos 282 e 458 (Brasil, 2015), uma sentença ou um acórdão, por exemplo, precisam de uma estrutura de gênero composta por três elementos fundamentais: o relatório, a fundamentação e o dispositivo. O estabelecimento desses elementos estruturais não disponibilizam ao redator uma liberdade criativa de produção, a exemplo do que afirmam Müller, Albé e Santos (2016, p. 277): "[...] o acórdão constitui um texto em que o espaço para a criatividade é diminuto, uma vez que o enunciador deve ater-se à legislação vigente no país, a qual estabelece quais são as informações cabíveis de serem referidas no texto, bem como a sua ordem".

Valendo-se desses preceitos, o juiz deve redigir a sua decisão de maneira clara e inequívoca, de modo a não gerar ambiguidades ou espaços para novas controvérsias. Por isso, segundo Leal Júnior (2009), o texto judiciário deve ser claro, preciso, simples, objetivo.

> Ainda que lida obrigatoriamente pelos destinatários (independentemente de sua forma ou elegância), a decisão judiciária não pode ser descuidada ou desleixada, pois se for bem construída, ela facilitará o trabalho de todos os operadores envolvidos, garantirá acesso à justiça e contribuirá para efetividade do sistema judiciário. Textos enxutos e concisos são essenciais à pacificação social, uma das funções da atividade jurisdicional. (Leal Júnior, 2009, p. 106).

Da escrita passa-se à revisão do texto, na medida em que a legibilidade do texto congrega os atributos referidos: "[...] o texto deve ser escrito para ser lido com facilidade. Nossa diretriz deve ser escrever pensando na leitura." (Leal Júnior, 2009, p. 107). Para atingir essa qualidade na escrita, faz-se primordial não só planejar o texto, mas também revisá-lo.

A prática da revisão, idealmente, deve ser realizada após um distanciamento do juiz em relação ao texto que acabara de escrever. Essa "pausa" o auxilia a passar de escritor

de seu texto para leitor de seu próprio texto. Nas palavras de Leal Júnior (2009, p. 109), "Quando lemos o texto que acabamos de escrever, geralmente não vemos os defeitos desse nosso texto porque sabemos o que queremos dizer e achamos que foi dito o que queríamos ter dito [...]." Além dessa pausa, é imprescindível elaborar parâmetros para a revisão, que compreende não só os aspectos gramaticais do texto, mas também o seu plano macroestrutural, materializado na paragrafação, na subdivisão do texto em partes, na articulação entre formas e sentido, na estruturação argumentativa etc.

Esses são alguns dos aspectos que foram abordados nesse módulo do Curso, os quais permitiram uma reflexão acerca dos diferentes papéis que o juiz desempenha como operador jurídico. Daí a importância da conscientização da função do texto e das habilidades do profissional enquanto leitor e produtor de texto.

Conclusão

O desejo de compartilhar esse trabalho encontra esteio na necessidade de promover a articulação de diferentes áreas de saber como um modo para resolver demandas da sociedade, neste caso, demandas jurídicas da sociedade. Dessa forma, o estudo representa o esforço conjunto de órgãos federais e professores, em diversas instâncias de ensino superior, para qualificar os processos de leitura e escrita na esfera jurídica, cujos efeitos impactam até mesmo (na???) a celeridade com os processos tramitam no Judiciário.

Com base nos princípios de que é na linguagem e pela linguagem que o homem se constitui como sujeito e de que o homem só emprega a língua para estabelecer interlocuções com o outro, reflete-se sobre os processos de leitura e escrita na esfera jurídica: de um lado, na docência quer junto aos alunos de Graduação em Direito, que irão produzir os textos que os juízes irão ler, de outro, junto aos magistrados, que, por sua vez, irão redigir os textos que esses alunos-futuros advogados irão ler.

Empreender uma reflexão acerca dos processos implicados na instauração do juiz como leitor, produtor e revisor de textos, foco deste trabalho, possibilita que este juiz

amplie suas concepções sobre tais atividades (ler, escrever e revisar), bem como sobre os papéis que assume como interlocutor das fases do processo de conhecimento jurídico. Tal reflexão contribui, primeiro, para que o juiz possa otimizar seu trabalho na condição de leitor de textos jurídicos, e, segundo, para que possa qualificar-se como produtor e revisor de textos jurídicos, percebendo, criticamente, as propriedades constitutivas do texto e as implicações disso na tramitação processual, bem como, por consequência, na sua celeridade, elemento tão caro junto ao novo CPC brasileiro.

Referências bibliográficas:

Benveniste, É. (2005). *Problemas de Linguística Geral I.* Campinas, SP: Pontes.

Benveniste, É. (2006). *Problemas de Linguística Geral II.* Campinas, SP: Pontes.

Brasil. (2015). Código de Processo Civil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, de 18 de junho de 2015. Disponível em: < > Acesso em: 07 ago. 2017.

Brasil. (2015). *Resolução nº 126, de 22 de fevereiro de 2011.* Dispõe sobre o Plano Nacional de Capacitação Judicial de magistrados e servidores do Poder Judiciário. Disponível em: http://www.cnj.jus.br/atos-normativos?documento=155. Acesso em: 10 ago. 2017.

Brasil. (2015). *Resolução nº 159, de 12 de novembro de 2012.* Dispõe sobre as diretrizes administrativas e financeiras para a formação de magistrados e servidores do Poder Judiciário. Disponível em: http://www.cnj.jus.br/busca-atos-adm?documento=2525. Acesso em: 10 ago. 2017.

Conjur. (2015). *Revista Consultor Jurídico*. Juiz redige decisão em linguagem coloquial para combater "juridiquês". 25 mai. 2015. Disponível em: < http://www.conjur.com.br/2015-mai-25/juiz-faz-decisao-linguagem-coloquial-combater-juridiques>. Acesso em: 04 jun. 2015.

Fávero, L. L. & Koch, I. G. V.. (1988). *Linguística textual:* introdução. 2. ed. São Paulo: Editora Cortez.

Guedes, P. C. (2009). Quando escrever é ler. In Paulo C. Guedes. *Da redação à produção textual:* o ensino da escrita. SP: Parábola Editorial.

Kleiman, A. (2007a). *Oficina de leitura*: teoria & prática. 11. ed. Campinas, SP: Pontes.

Kleiman, A. (2007b) *Texto & leitor*: aspectos cognitivos da leitura. 10. ed. Campinas, SP: Pontes.

Koch, I. G.V. & ELIAS, V. M. (2015). *Ler e escrever*: estratégias de produção textual. 2. ed. São Paulo: Contexto.

Leal Júnior, C. A. (2010). Decidindo e escrevendo no novo processo eletrônico. *Revista CEJ*, Brasília, v.14, n.49, p.101-114, abr./jun. 2010. Disponível em: < http://www.cjf.jus.br/ojs2/index.php/revcej/article/view/1375/1346>. Acesso em 02 abr. 2017.

Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editorial.

Müller, A. F.; Albé, M. H.; Santos, A. N. d. (2016). O texto jurídico acórdão: uma análise linguístico-textual. In Norberto L. Nardi; Marília P. Nardi; Ariane Simioni (Org.). *Direito acontecendo, 4*. Olinda: Livro Rápido.

Müller, A. F.; Knack, C.; Leal Júnior, C. A. (2016). Linguagem e Direito: o verbal e o não verbal no texto jurídico. In Norberto L. Nardi; Marília P. Nardi; Marília Brandt (Org.). *Direito acontecendo, 5*. São Paulo: Ledr

PONTO DE VISTA E RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA NO GÊNERO JURÍDICO CONTESTAÇÃO

Célia Maria de MEDEIROS

UFRN, Departamento de Letras. celia.ufcaico@gmail.com. Natal. Brasil.

Resumo:

A exemplo dos vários domínios discursivos, o jurídico, também, dispõe de uma pluralidade de gêneros discursivos textuais, os quais podem, igualmente, constituir o objeto de análise na interface Linguagem e Direito. Entre os gêneros que circulam no domínio em foco, estabelecemos, para esta comunicação, descrever, analisar e interpretar os pontos de vistas assumidos pelo locutor enunciador primeiro (L1/E1) e enunciadores segundos no gênero jurídico Contestação, no que concerne ao fenômeno da responsabilidade enunciativa (RE). Como metodologia de análise, orientamo-nos pela abordagem qualitativa do tipo documental, de caráter interpretativista. O *corpus* é constituído por 8 (oito) Contestações, produzidas por diferentes advogados, as quais foram protocoladas no 2º Juizado Especial Cível da Zona Sul da Comarca de Natal-RN, no período de 2013 a 2014. As Contestações analisadas relacionam-se a temas referentes ao direito do consumidor. Os dados demonstram que a Contestação coloca em evidência dois pontos de vista distintos (autor e réu), expondo a adesão do réu a um ponto de vista que se opõe ao do autor. Nesse sentido, as zonas textuais apontam, por um lado, enunciadores como responsáveis pelo conteúdo proposicional enunciado, por outro lado, enunciadores que não se engajaram pelo dito.

Palavras-chave

Contestação. Discurso jurídico. Mediatividade. Responsabilidade enunciativa. Ponto de vista.

Introdução

A ciência jurídica e o Direito, na atualidade, seguem um percurso de evolução e ampliação do entendimento de seus institutos jurídicos que devem ser acompanhados de mudanças na linguagem que movimentam o domínio do Direito e, dessa maneira, não comportam uma linguagem hermética. Nesse cenário, temos as figuras dos operadores jurídicos, como o juiz e o advogado, por exemplo, que gerenciam os conflitos entre requerentes e réus, apresentando resultados para a sociedade. Tais conflitos são colocados na forma de textos/documentos, disponibilizados em sítios da justiça e através de diversas publicações didáticas ou meso acadêmico-científicas.

Neste artigo, objetivamos descrever, analisar e interpretar na seção "Do mérito", que compreende a defesa no plano material, os pontos de vista assumidos pelo locutor enunciador primeiro (L1/E1) e pelos enunciadores segundos (e2) no que concerne à responsabilidade enunciativa no gênero jurídico Contestação, gênero discursivo textual produzido no domínio do Direito. O quadro teórico que fundamenta o trabalho diz respeito à linguística enunciativa. Para o ponto de vista (PDV), acompanhamos os estudos de Rabatel (2003, 2004, 2008, 2009, 2015a, 2016).

Como metodologia de análise, orientamo-nos pela abordagem qualitativa do tipo documental, de caráter interpretativista. O *corpus* é constituído por 8 (oito) Contestações, produzidas por diferentes advogados, as quais foram protocoladas no 2º Juizado Especial Cível da Zona Sul da Comarca de Natal-RN, no período de 2013 a 2014. As Contestações analisadas relacionam-se a temas referentes ao direito do consumidor.

Para cumprir os objetivos do trabalho, inicialmente apresentamos discussão teórica sobre a responsabilidade enunciativa e o ponto de vista, numa perspectiva rabateliana. Em seguida, definimos o gênero jurídico Contestação e realizamos as análises a partir de excertos retirados da seção "Do mérito" do referido gênero. Por fim, as considerações finais e a lista de referências bibliográficas.

Responsabilidade enunciativa e ponto de vista

A responsabilidade enunciativa (RE) constitui-se como uma das principais noções e categorias da análise textual dos discursos (ATD), situa-se na dimensão enunciativa e refere-se ao enunciado elementar do texto que expressa um ponto de vista (Adam, 2011). Neste trabalho, adotamos a discussão do fenômeno da responsabilidade enunciativa em uma perspectiva rabatelina.

Rabatel (2008, p. 21) postula a seguinte definição para responsabilidade enunciativa: "[...] o sujeito responsável pela referenciação do objeto exprime seu ponto de vista (PDV) tanto diretamente, por comentários explícitos, como indiretamente, pela referenciação [...]". Sobre a relação de responsabilidade enunciativa e responsabilidade, o autor explicita:

> Há um elo entre assunção da responsabilidade enunciativa e responsabilidade, mas essas noções não se recobrem: é possível assumir discursos não responsáveis, ser julgado responsável (no sentido habitual em que se faz de responsável um sinônimo de quem assume a responsabilidade, o que não é o meu caso) por discursos que a gente não assumiu a responsabilidade enunciativa, de não ser considerado como responsável por discursos que, apesar de tudo, foram assumidos [...] mas desde que haja vários locutores, vários pontos de vista, a assunção da responsabilidade só concerne aos PDV de L1/E1 ou aqueles dos l2/e2 ou e2 com os quais L1/E1 concorda. L1/E1 não poderia ser considerado responsável por todos os outros PDV que ele evoca em seu discurso. Mas ele sempre pode ser interrogado sobre suas escolhas, sobre a gestão de seu discurso. (Rabatel, 2015a, p. 339-340, [Tradução Maria das Graças Soares Rodrigues]).[446]

[446]"Il y a bien un lien entre PEC et responsabilité, mais sans recouvrement des notions: il est possible de prendre en charge des propos irresponsables, d'être jugé «responsable» (au sens hélas habituel où l'on fait de *responsable* un synonyme de *qui prend en charge, qui assume*, ce qui n'est pas mon cas) de propos que l'on n'a pas pris en charge, de ne pas être tenu pour responsable des propos pourtant pris en charge, etc. [...] Mais dès qu'il y a plusieurs locuteurs, plusieurs points de vue, la prise en charge ne concerne

Rabatel (2008, p. 59) evidencia que todos os enunciadores, enquanto fontes de conteúdos proposicionais, não se equivalem, isso ocorre "segundo seu grau de atualização no discurso, segundo a natureza dos fenômenos de responsabilidade enunciativa e segundo a reação dos interlocutores". Nesse sentido, o autor define o que seria o enunciador primário e segundo:

> [...] o enunciador primário, aquele que assume a responsabilidade dos PDV aos quais ele adere, aquele a quem se atribui um grande número de PDV, redutíveis a um PDV geral e a uma posição argumentativa global supõe corresponder a sua posição sobre a questão. Nomearemos principal o enunciador em sincretismo com o locutor porque este último exprime um PDV a um triplo título [...] (Rabatel, 2008, p. 59).

> [...] os enunciadores segundos, internos no enunciado que correspondem, no caso da narração, a personagens, e que são verdadeiros centros de perspectiva em que eles agregam em torno deles um certo número de conteúdos proposicionais que indicam o PDV do enunciador intradiscursivo sobre tal acontecimento, tal estado, tal noção, etc. (Rabatel, 2008, p. 59).

Rabatel explica que, com relação ao enunciador primário, o locutor exprime seu PDV enquanto locutor, através do seu papel na enunciação (esse seria o locutor defendido

que les PDV de L1/E1 dit son accord. L1/E1 ne saurait être tenu pour responsable de tous les autres PDV qu'il évoque dans son discours."

por Ducrot), enquanto ser do mundo e enquanto sujeito que fala, "aquele a quem se pede satisfações pelo que ele diz".

Rabatel (2009, p. 71)[447] explicita que "todo enunciado pressupõe uma iminência que se responsabiliza pelo que é dito, seguindo os quadros de referência, o *dictum*, o sintagma, o conteúdo proposicional, a predicação, conforme o esquema minimal da enunciação 'EU DIGO' ('o que é dito')". Para o autor, os diferentes modos de marcar um ponto de vista (PDV) são verificados através das relações ocorridas entre locutor e enunciador. As relações são oriundas do modo como o locutor e o enunciador, enquanto produtores do texto, posicionam-se a respeito do PDV de outros enunciadores, ou seja, qual sua posição no tocante ao discurso de outrem que eles expõem em seus textos.

Para Rabatel (2008), analisar o ponto de vista em um texto consiste em, de um lado, determinar o aspecto de seu conteúdo proposicional e, de outro, investigar sua origem enunciativa a partir da determinação de seus referentes e das escolhas das frases que constituem o texto, inclusive quando o ponto de vista estiver implícito.

Rabatel (2008) distingue os PDV entre: *point de vue représentés*, *racontés* e *assertés* (representados, narrados e assertados). Em seguida, subtopicalizamos esses pontos de vista, os quais serão utilizados em nossa análise.

Ponto de vista representado

O ponto de vista "representado" recebe essa denominação porque a percepção de determinado objeto apresenta-se representada no enunciado. Ele é apreendido a partir das relações sintáticas e semânticas entre um sujeito que percebe (focalizador ou enunciador), um processo de percepção e entre um objeto percebido (o focalizado) (cf. Rabatel, 2008).

Nesse sentido, o PDV representado garante "às percepções pessoais (e aos pensamentos associados) o modo objetivante das descrições aparentemente objetivas,

[447] "Tout énoncé présuppose une instance qui prend en charge ce qui est appelé, suivant les cadres de référence, le dictum, la lexie, le contenu propositionnel, la prédication, selon le schème minimal d'énonciation « JE DIS ("ce qui est dit")."

uma vez que o leitor encontra-se diante das "frases sem fala" [...]". (Rabatel, 2016, p. 165).

Ponto de vista narrado

No ponto de vista narrado, a ênfase recai sobre determinado personagem, passando os fatos a serem narrados sob sua perspectiva, mais precisamente, o ponto de vista narrado é útil para a análise de textos escritos segundo a perspectiva de uma personagem, sem que essa personagem seja um autêntico focalizador, ou seja, sem que o texto recorra a uma debreagem enunciativa (Rabatel, 2008).

Segundo Rabatel (2004, p. 34), o ponto de vista "relata acontecimentos após a perspectiva do ator do enunciado, sem ir até a paralização enunciativa com as percepções representadas, uma vez que não há, nele, segundo plano". O autor enfatiza que o PDV "narrado" visa "o desenrolar dos fatos a partir da perspectiva de um dos atores do enunciado, sem dar a esse ator do enunciado um espaço enunciativo particular". Desse modo, o ponto de vista narrado mascara as falas por trás de uma narração também objetiva, pois, "[...] ocultando igualmente, as falas pessoais, mascarando estas últimas por trás de uma narração tão objetiva quanto possível: "isto se passou assim, não sou a favor de nada disso". (em 3ª. pessoa)". (Rabatel, 2016, p. 165).

Ponto de vista assertado

O ponto de vista assertado assemelha-se à noção de opinião manifestada ou de tese, pois não aparece somente em textos argumentativos, monológicos ou dialógicos, mas também em textos narrativos, sendo representado pelas falas das personagens ou pelos julgamentos do narrador (Rabatel, 2008).

No PDV assertado, o locutor é a origem da percepção, ocorrendo debreagem enunciativa em grau máximo, porque as falas, os pensamentos e os juízos de valor se dão de forma explícita. Nesse tipo de PDV, enunciador e locutor coincidem, havendo predominância dessa ocorrência em textos argumentativos. Portanto, segundo Rabatel (2016, p. 71), o PDV assertado "se apoia, explicitamente, em atos de fala, em julgamentos mais ou menos construídos que remetem, explicitamente, a uma origem identificável". Por fim, o ponto de vista assertado repercute explicitamente a origem enunciativa, pois é construído a partir dos atos de falas e dos julgamentos.

Mediatividade

Guentchéva (1994, 1996, 2011) esclarece que diversas línguas possuem procedimentos gramaticais que permitem ao enunciador significar os diferentes graus de distância que ele toma no que tange à responsabilidade enunciativa dos conteúdos veiculados no enunciado, ou seja, essa noção permite materializar, de maneira explícita, quando o enunciador não é a primeira fonte da informação e quando ele não assume a responsabilidade pelo conteúdo veiculado no texto. A autora desenvolve a noção de categoria gramatical do mediativo (MED), que permite marcar linguisticamente o distanciamento ou engajamento do enunciador diante das informações expressas. Vejamos:

> Numerosas línguas tipologicamente diferentes possuem procedimentos gramaticais mais ou menos específicos [...] que permitem ao enunciador significar os diferentes graus de distância que ele toma com respeito às situações descritas, já que ele as distinguiu de maneira mediata. Em outros termos, o enunciador indica de forma explícita que ele não é a fonte primeira da informação porque os fatos: a) constituem conhecimentos geralmente admitidos ou transmitidos pela tradição; b) foram levados ao seu conhecimento por uma terceira pessoa ou por ouvir dizer; c) foram inferidos a partir de índices observados; d) são o resultado de um raciocínio. Nas línguas em que um tal sistema gramatical específico existe, o enunciador é então obrigado a marcar formalmente, no seu próprio ato de enunciação, se ele se envolve ou se ele não se envolve nos fatos enunciados. Resulta daí um jogo sutil de valores que se estruturam de maneira diferente conforme as

> línguas em uma categoria gramatical que nós propomos chamar de mediativo. (Guentchéva, 1994, 8).[448]

Quando o locutor enunciador não assume a responsabilidade enunciativa, estamos diante de um quadro mediativo, ou seja, ele não se engaja, mas distancia-se. Essa escolha do locutor enunciador é marcada na língua. Segundo Guentchéva (1994), em algumas línguas como a búlgara, a turca e algumas línguas indígenas brasileiras, há um morfema na forma verbal que tem a função de deixar claro para o interlocutor (leitor ou ouvinte) se ele assume ou não o conteúdo proposicional.

O Gênero jurídico Contestação

A Contestação se caracteriza por ser um gênero responsivo, uma vez que somente se contesta o que se é chamado a rebater. Assim como o gênero Petição Inicial, a Contestação constitui-se de um texto de defesa produzido por advogados e procuradores públicos, defensores públicos que atuam na defesa de algum direito postulado em Petição Inicial, quando citados pelo Juiz para se manifestarem acerca de demandas propostas ao judiciário.

Entretanto, o que diferencia a Contestação da Petição Inicial é o seu caráter de resposta. O Processo somente se completa com a resposta à Petição Inicial, pois esta coloca em cena, formando a tríade processual, a figura do réu, requerido, demandado

[448]"De nombreuses langues typologiquement différentes possèdent dés procedes grammaticaux plus ou mains spécifiques (formes construites sur le parfait dans lês langues indo-européennes et altaïques, suffixes et plus rarement prefixes dans lês langues amérindiennes, particules dans certaines langues comme les langues tibétobirmanes) qui permettent à l'énonciateur de signifier lês différents degrés de distance qu'il prend à l'égard dês situations décrites puisqu'il lês a perçues de façon médiate. En d'autres termes, l'énonciateur indique de façon explicite qu'il n'est pás la source première de l'information parce que les faits: a) constituent dês connaissances généralement admises ou transmises par la tradition; b) ont été portés à as connaissance par une tierce personne ou par ouï-dire; c) ont été inférés à partir d'indices observes d)sont le résultat d'um raisonnement. Dans les langues ou un tel système grammatical spécifique existe, l'énonciation, s'il s'engage ou s'il ne s'engage pás sur les faits énoncés. Il s'en dégage ainsi un jeu subtil de valeurs qui se structurent de façon
différente suivant les langues dans une catégorie grammaticale que nous proposons d'appeler le médiatif."

entre outras nominações, visto que este materializa a terceira pessoa que se coloca no vértice direito da pirâmide processual, que tem à esquerda o autor, no topo o Juiz.
Assim como a Petição Inicial, a Contestação está prevista no Código de Processo Civil Brasileiro, nos artigos 336 e 337, como sendo o principal meio de defesa do réu, competindo a este alegar as razões de fato e de direito com que impugna o pedido na inicial. Vejamos a seguir os artigos citados:

> Art. 336. Incumbe ao réu alegar, na contestação, toda a matéria de defesa, expondo as razões de fato e de direito com que impugna o pedido do autor e especificando as provas que pretende produzir.
>
> Art. 337. Incumbe ao réu, antes de discutir o mérito, alegar:
>
> I – inexistência ou nulidade da citação;
>
> II – incompetência absoluta e relativa;
>
> III – incorreção do valor da causa;
>
> IV – inépcia da petição inicial;
>
> V – perempção;
>
> VI – litispendência;
>
> VII – coisa julgada;
>
> VIII – conexão;
>
> IX – incapacidade da parte, defeito de representação ou falta de autorização;
>
> X – convenção de arbitragem;
>
> XI – ausência de legitimidade ou de interesse processual;
>
> XII – falta de caução ou de outra prestação que a lei exige como preliminar;

XIII – indevida concessão do benefício de gratuidade de justiça.

Desse modo, os fatos não impugnados na Contestação presumem-se verdadeiros, salvo determinados casos previstos na lei. Ora, a atual norma processual elegeu a contestação como instrumento de defesa precípuo, tendo em vista na vigência do CPC de 1973, no art. 297, a previsão de outros gêneros jurídicos, autônomos, que serviriam de instrumento de defesa do réu, como a Reconvenção, a própria Contestação, a Exceção, a Impugnação ao valor da causa e a Impugnação à assistência judiciária gratuita, os quais poderiam ser acionados pelo réu.

O Novo CPC amplia os poderes da Contestação, ao afirmar, no art. 343: "Art. 343. Na contestação, é lícito ao réu propor reconvenção para manifestar pretensão própria, conexa com a ação principal ou com o fundamento da defesa".

Em face do exposto, o Novo CPC entende que toda a matéria de defesa pode apresentar-se concentrada na contestação, não havendo necessidade do uso dos gêneros supramencionados.

Compreendemos que a Contestação é um gênero discursivo textual por apresentar os elementos formadores apontados por Bakhtin (2003): estilo, estrutura composicional e tema, além de ser um evento comunicativo vinculado a uma prática social institucionalizada. Lourenço (2008), baseando-se em Bakhtin (2003), enfatiza que a propriedade de o autor deixar marcas de sua individualidade é menos propícia em gêneros do discurso que requerem uma forma padronizada, como alguns documentos oficiais, ordens militares, entre outros.

A Contestação situa-se entre os gêneros secundários e apresenta uma estrutura composicional relativamente padronizada e estável, porque segue, em geral, um conjunto de normas de certo modo rígidas e válidas por determinado tempo. Tem a escrita convencionalmente no domínio jurídico, tendo em vista a tradicionalidade, pois é um gênero que se repete. O seu propósito comunicativo é responsivo porque responde os argumentos da Petição Inicial, requerendo, portanto, a impugnação dos pedidos, constituindo-se como o principal gênero de defesa do réu.

Sabemos, ainda, que na Contestação o réu poderá se manifestar sobre aspectos formais e materiais. Os argumentos de origem formal se relacionam com a ausência de alguma formalidade processual exigida e que não fora cumprida pelo autor em sua peça inicial. Esses argumentos, dependendo da gravidade, podem ocasionar o fim do processo antes mesmo de o magistrado apreciar o conteúdo do direito pretendido.

A seção "Do mérito", que ilustra a análise deste trabalho, constitui-se como o lugar de ataque aos fatos alegados pelo autor na Petição Inicial, o réu, representado pelo advogado, o que veremos no próximo tópico.

Análise na seção do mérito

A responsabilidade enunciativa depende essencialmente do ponto de vista. Um locutor enunciador primeiro assume a responsabilidade enunciativa quando assume o conteúdo proposicional de um enunciado (rabatel, 2008, 2016). No caso da Contestação, o(s) advogado(s) (L1/E1) produzem o texto e representam a parte ré. A seguir, descrevemos, analisamos e interpretamos, nas proposições-enunciados, os pontos de vistas rabatelianos (representado, narrado e assertado), considerando as marcas linguísticas que evocam as zonas textuais, como as modalidades, quadros mediadores, enfim, os marcadores do escopo de uma responsabilidade enunciativa.

Para contextualização do *corpus* de pesquisa, especificamos o tema/propósito comunicativo de cada Contestação no quadro 1[449].

Quadro 1 - Tema/propósito comunicativo das Contestações

Contestações	**Tema/propósito comunicativo**

[449] Dados da pesquisa de doutorado. Medeiros, Célia Maria de. **Responsabilidade enunciativa no gênero jurídico contestação**, Tese de Doutorado, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2016.

C1	Alegação de danos morais advindos da suposta má prestação de serviços e do suposto vício no produto (climatizador).
C2	Restituição do valor pago pelo produto (guarda-roupa) e prêmio, bem como indenização a título de danos morais.
C3	Ressarcimento do valor contratado por seguro.
C4	Indenização por danos materiais e danos morais devido à consumidora ter arcado com os custos do conserto de veículo.
C5	Restituição em dobro do indébito (plano de saúde) alegado, bem como uma indenização por suposto dano moral.
C6	Indenização por ter sofrido danos materiais referentes à senha de evento e compra de medicamentos, bem como por danos morais.
C7	Indenização por danos materiais e morais c/c repetição do indébito (cancelamento de hospedagem).
C8	Indenização por danos morais (área de lazer do condomínio não foi entregue na data estipulada).

Fonte: Dados da pesquisa.

Em nossos dados, conforme evidenciado no quadro acima, o tema/propósito comunicativo das Contestações em análise refere-se ao direito do consumidor, que é um ramo derivado do **direito civil e do direito empresarial,** uma vez que surgiu da necessidade de proteger a parte hipossuficiente – o consumidor –, o qual é entendido como todo aquele que adquire para si ou para outrem, como destinatário final, bens

ou serviços. Do outro lado dessa relação jurídica, tem-se o fornecedor como aquele que fornece bens e serviços para o consumidor[450].

No que diz respeito à codificação dos dados, procedemos a uma numeração em ordem crescente, antecedida da inicial C – Contestação (C1, C2, C3 etc.), possibilitando situar e manusear os textos analisados. Mais especificamente, a codificação dos excertos tem a seguinte configuração: (C1m) – Contestação 1, seção "Do mérito", que se refere à sequência dos excertos, estes são representados numericamente, a saber: [1], [2], [3], [4].... e assim por diante.

Sobre a retirada dos excertos das Contestações, mantivemos a tipografia do texto original em PDF no que se refere às marcas de itálico, negrito, aspas, maiúsculas, minúsculas e sublinhas. Por esse motivo, os aspectos linguísticos e discursivos dos excertos são evidenciados através de comentários durante as análises, destacados entre aspas.

[1] Caso ultrapassada a preliminar de incompetência em razão da matéria, o que se admite apenas por argumentar, informa-se que jamais houve ausência de serviço ou qualquer pretensão resistida da requerida. (C1m)

[2] Contudo, ressalte-se, a produção de prova pericial no presente caso seria indispensável, tanto à parte demandante para que demonstrasse o fato constitutivo de seu direito, quanto à ré, para que possa provar **a inexistência de vício ou defeito de fabricação no produto, além de comprovar que eventual dano ocorrido naquele, pode possuir ligação com qualquer ação ou omissão do autor em momento posterior à entrega do bem.** (C1m)

Nos excertos [1] e [2], verificamos que L1/E1 constrói sua orientação argumentativa a partir de PDV representado, marcado pelos enunciados modalizados "o que se

1.2 [450] **Francischini, Nadalice. O que é o Direito do Consumidor? Revista Direito. Disponível em: <http://revistadireito.com/direito/o-que-e-o-direito-do-consumidor/>. Acesso em: 20 jan. 2016.**

admite apenas por argumentar" e "informa-se que jamais houve", imputando "à requerida" que esta não se negou a prestar serviço. Ainda, destacamos essa percepção de L1/E1 pelos verbos modais "Ressalte-se", "seria" e "demonstrasse".

Assinalamos o uso do negrito para enfatizar o posicionamento de L1/E1, bem como dos enunciados deônticos "para que possa provar" "pode possuir" configurando inexistência de defeito na fabricação do produto adquirido pela parte autora.

[3] Muitas vezes pessoas ajuízam ações e efetuam reclamações buscando a substituição ou devolução do valor pago sem ao comprovar vício ou defeito no produto de fabricação. Tais ações trazem indevidos prejuízos aos fornecedores, que diversas vezes são injustamente obrigados a ressarcir a quem não tem direito, pela automatização da inversão da prova e facilitação do acesso do consumidor aos órgãos de proteção. (C1m)

Em [3], é predominante o PDV dóxico, representado pelos enunciados "Muitas vezes pessoas ajuízam ações e efetuam reclamações" configurando distanciamento pelo dito por parte de L1/E1, pois este recorre a um saber comum, revelando uma percepção em relação ao conteúdo proposicional.

[4] Vê-se claramente que os fatos narrados pela parte autora, mesmo que pudessem se reputar verdadeiros, jamais teriam o condão de macular o sentimento interno da mesma, não passando de meros aborrecimentos, impossibilitada qualquer confusão com fatos ensejadores de danos morais. Mesmo quando há contato de consumidores com fabricantes, não se pode admitir a supracitada indenização por fatos simples e sem repercussões como o caso em tela. A matéria, inclusive, já foi sumulada pelo Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro, que é perfeitamente clara quando anuncia que: [...] (C1m)

Destacamos em [4] PDV assertado com assunção total da responsabilidade enunciativa, marcada por expressões axiológicas, como "claramente", "o condão de

macular o sentimento interno da mesma", "meros aborrecimentos", perfeitamente clara". Assim, L1/E1 revela envolvimento pelo dito encaminhando a orientação argumentativa.

[5] O seguro de garantia estendida tem como objetivo fornecer ao segurado a extensão e/ou complementação da garantia original de fábrica, estabelecida no contrato de compra e venda de bens, mediante o pagamento de prêmio. (C2m)

[6] Pela extensão de garantia a vigência do contrato de seguro inicia-se após o término da garantia original de fábrica, e pode contemplar a mesma cobertura oferecida pela garantia original de fábrica, tais garantias ampliadas ou mesmo diferenciadas, durante a vigência do contrato de seguro. (C2m)

Nos excertos [5] e [6], observamos PDV assertado, pois L1/E1 coenuncia partilhando do conteúdo proposicional, portanto, assume a responsabilidade enunciativa pelo dito, assinalada por expressões modais epistêmica "tem" e "deôntica "pode contemplar". Assim, L1/E1 valida seu envolvimento no dito.

[7] Conforme já demonstrado, a seguradora autorizou a devolução do valor do bem, solicitando, para tanto, os documentos pertinentes para o procedimento, entretanto, o os documentos não foram recepcionados. Desta forma, resta clara a tentativa de induzir o MM. Juízo ao erro e enriquecer ilicitamente, posto que sequer demonstra fato gerador de qualquer tipo de dano. (C2m)

Em [7], a forma de mediatividade "conforme" anuncia imputação de conteúdo proposicional mencionado anteriormente. Em seguida, L1/E1 coenuncia com a seguradora, constituindo-se em PDV assertado, destacando-se o operador contra-argumentativo "entretanto" objetivando desqualificar a atitude da parte autora, quando afirma que os "documentos não foram recepcionados". Ainda, com vistas a complementar a argumentação, L1/E1 utiliza o organizador textual "Desta forma" e confere credibilidade à asserção com a modalidade epistêmica "resta clara".

[8] Porém, *in casu*, não se encontra caracterizada nenhuma lesão efetiva à honra, a imagem, nem mesmo ao nome do (a) DEMANDANTE, não tendo sido demonstrada a ocorrência dos danos reclamados na inicial. (C3m)

Em [8], a refutação do conteúdo proposicional é acionada, inicialmente, pelo operador contra-argumentativo "porém", sendo assegurado pelos advérbios de negação "não", "nenhuma", "nem". Observamos, portanto, PDV assertado com assunção da responsabilidade enunciativa por L1/E1.

[9] Portanto, certo é que os procedimentos adotados pela Ré em relação à Autora são lícitos e não atentatório às disposições do Código de Defesa do Consumidor ou à legislação consumerista em geral, razão pela qual a presente demanda deverá ser julgada totalmente improcedente. (C4m)

No excerto [9], L1/E1 conclui a orientação argumentativa por meio do operador argumentativo "Portanto" e constrói PDV assertado em postura de coenunciação com e2, a Ré. Em seguida, através de enunciado deôntico "deverá ser julgada", L1/E1 valida seu engajamento com a asserção, assumindo a responsabilidade enunciativa pelo conteúdo proposicional.

[10] Consoante já dito, a XXXXX não possui relação jurídica com a parte autora tampouco extrapolou os limites do contrato anteriormente existente e que fora cancelado por solicitação da parte requerente. (C5m)

Em [10], observamos a ocorrência da marca do operador "consoante" que estabelece relação de conformidade e em simetria argumentativa com o que já foi dito anteriormente. Assinalamos a ocorrência de PDV assertado de L1/E1 que ratifica o seu posicionamento.

[11] Sublinhe-se, ainda, que tal entendimento encontra-se em perfeita sintonia com a orientação consolidada na **Suprema Corte**, sedimentada no verbete nº 159, textualizando o seguinte***: "Cobrança excessiva, mas de boa fé, não dá lugar às sanções do Art. 1.531 do Código Civil."*** (C5m)

No excerto [11], assinalamos a ocorrência das formas verbais impessoais na terceira pessoal do singular + se: "sublinhe-se" e "encontra-se" que denotam objetividade com o dito, mas observamos, na tessitura textual, o engajamento de L1/E1, em postura de coenunciação com o PDV imputado à Suprema Corte, revelado pelo fragmento "tal entendimento encontra-se em perfeita sintonia com a orientação consolidada". Destacamos o lexema avaliativo "perfeita sintonia", configurando-se, pois, marcador de engajamento com o dito e revelador do acordo de L1/E1 com o entendimento do PDV do enunciador segundo Suprema Corte. Desse modo, atestamos que L1/E1 assume a responsabilidade enunciativa em postura de coenunciação.

[12] Ainda assim, se porventura, for entendimento de Vossa Excelência a permanência desta Requerida no caso sub judice, o que não se espera, far-se-á necessário adentrar ao mérito do caso, para se entender e provar que não há responsabilidades desta Requerida no caso em apreço. (C7m)

[13] Salienta-se, novamente, que esta Requerida agência de turismo é mera intermediadora na venda dos serviços turísticos e recebe comissão ou agrega valor por seus serviços prestados, na medida em que, atua aproximando os consumidores dos efetivos e diretos fornecedores dos serviços turísticos, não representando, portanto, uma simples e pura prestação de serviços direta caracterizada nas relações de consumo. (C7m)

Nos excertos [12] e [13], observamos a ocorrência de estratégias linguísticas de distanciamento com o dito, por meio do uso do operador de condicionalidade "se porventura" e pelo uso da expressão verbal modal no futuro "far-se-á necessário

adentrar", bem como pelo uso da forma verbal impessoal "salienta-se". Defendemos que apesar da forma verbal "salienta-se" indicar objetividade, evidenciamos que a carga semântica do verbo salientar é reveladora de um certo engajamento de L1/E1 em prol de sua orientação argumentativa.

Considerações finais

A Contestação se constitui na relação polêmica de negação e desqualificação da Petição Inicial. Com o objetivo de refutar "má prestação de serviços", "restituição de valor pago por produto", "ressarcimento de valor contratado por seguro", "indenização por danos morais e materiais referentes a conserto de veículos, plano de saúde, compra de medicamentos, cancelamento de hospedagem e prazo de entrega de área de lazer", o(s) advogado(s) das Contestações analisadas em nosso *corpus* de pesquisa, que se constituem instância primeira das proposições-enunciados, representados por L1/E1, utilizam, além da linguagem jurídica, estratégias linguísticas que direcionam a orientação argumentativa que, neste trabalho, focalizou a seção "Do mérito".

No que concerne ao sentido jurídico da seção "Do mérito", por se constituir como o lugar de ataque aos fatos alegados pelo autor na Petição Inicial, o réu, representado pelo advogado, contra-argumenta utilizando-se de diversas estratégias linguísticas, destacando-se o uso de marcas que revelam envolvimento pelo dito, como lexemas avaliativos, modalidades epistêmicas e deônticas, operadores argumentativos e contra-argumentativos, além de marcadores de escopo de uma responsabilidade enunciativa, permitindo identificar as fontes que são veiculadas nas proposições-enunciados.

A análise nos revelou que o advogado, produtor da Contestação, utilizou-se, predominantemente, de PDV assertado, em postura de coenunciação com outros enunciadores, pois essa estratégia influencia e estabelece a orientação argumentativa do texto. Foi possível, também, observar a presença de PDV representado, visto que,

em alguns excertos, L1/E1 representa o *dictum* por meio de percepções que tem dos enunciadores segundos.

Referências bibliográficas:

Adam, J-M. (2011). *A Linguística textual: introdução à análise textual dos discursos*. Tradução Maria das Graças Soares Rodrigues *et al*. 2. ed. rev. e aum., São Paulo, Cortez.

Brasil. *Código de processo civil.* Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015. Disponível em:< http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-018/2015/lei/l13105.htm>. Acesso em: 20 jan. 2016.

Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal*. Tradução Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Guentchéva, Z. (1994). Manifestations de la catégorie du médiatif dans lês temps du français*. Langue Française,* Paris, *102*(1), 1994, p. 8-23. Disponível em:< http://www.persee.fr/doc/lfr_0023-8368_1994_num_102_1_5711>. Acesso em: 18 dez. 2015.

Guentchéva, Z. (Ed*.). (1996)*. *L'énonciation médiatisée*. Louvain/Paris: Peeters.

Guentchéva, Z. (2011). L' opération de prise em charge et la notion de médiativité. In: Patrick Dendale & Danielle Coltier**.** *La Prise En Charge Énonciative***:** Éthudes Théoriques E Empiriques (pp. 117-142). Bruxelles: De Boeck/ Duculot.

Guentchéva, Z. (2014). Peut-On Identifier, Et Comment, Lês Marqueurs Dits "Médiatifs'? In: Anscombre, J-C.; Oppermann-Marsaux, E.; Rodríguez Somolinos (Orgs.). *Médiativité, polyphonie et modalité em français:* études synchroniques et diachroniques (p. 35-50). Paris: Presses Sorbonne Nouvelle.

Lourenço, M. das V. N. S. (2008). *A argumentação na Petição Inicial***.** Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-graduação em Estudos da Linguagem, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

Rabatel, A. (2003). La narratologie, aujourd'hui: Pour une narratologie énonciative ou pour une approche énonciative de la narration ? *Vox Poetica*. Disponível em: <www.vox-poetica.org/t/lna/rabatel.htm> Acesso em: 15 dez. 2011.

Rabatel, A. (2004). *Argumenter en racontant*: (re) lire et (ré) écrire les textes litttéraires. Bruxelles: De Boeck.

Rabatel, A. (2008). *Homo narrans*: pour une analyse énonciative et interactionnelle du récit. Le point de vue et la logique de la narration. Limoges: Lambert-Lucas, (Tomo 1).

Rabatel, A. (2008a). *Homo narrans*: pour une analyse énonciative et interactionnelle du récit. Dialogisme e polyphonie dans le récit. Limoges: Lambert-Lucas, (Tomo 2)

Rabatel, A. (2009). Prise en charge et imputation, ou la prise en charge à la responsabilité limitée. *Langue Française,* Paris, 162, 71-87.

Rabatel, A. (2015a). Retour sur un parcours en énonciation. In. Carcassonne, Marie; Cunha, Dóris; Donahue, Christiane; François, Frédéric; Rabatel, Alain. *Points de vue sur le point de vue*. Limoges: Lambert-Lucas, 327-355.

Rabatel, A. (2015b). Postures énonciatives, variable générique et stratégies de positionnement. In Johannes Angermuller & Gilles Philippe. *Analyse du discours et dispositifs d'énonciation: a*utour des travaux de Dominique Maingueneau (pp. 125-135), tradução Euclides Moreira Neto. Limoges: Lambert-Lucas.

Rabatel, A. (2016). **Homo Narrans**: por uma abordagem enunciativa e interacionista da narrativa – pontos de vista e lógica da narração - teoria e análise. Tradução Maria das Graças Soares Rodrigues, Luis Passeggi, João Gomes da Silva Neto. São Paulo: Cortez, v.1

O ARTIGO DE OPINIÃO AUTORAL NO DIREITO: ESTRATÉGIAS DA CONFIGURAÇÃO ARGUMENTATIVA EM TEXTO E DISCURSO

Juliana Alles de Camargo de SOUZA

Universidade do Vale do Rio dos Sinos – Unisinos – Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada. jcamargos@unisinos.br, São Leopoldo, Brasil.

Resumo:

Este estudo apresenta a análise de exemplar do artigo de opinião autoral produzido por profissional/operador do Direito, objetivando evidenciar as estratégias de configuração do texto que denunciam o caráter argumentativo desse gênero textual-discursivo. Para tanto, a investigação focaliza unidades informativas da *RST* (*Rhetorical Structure Theory*) (Mann, 1999), entre outros, integradas aos estudos de teoria e epistemologia do texto, de Bernárdez (1995) e relacionadas ao modo de organização argumentativo, à luz dos estudos da Semiolínguística (Charaudeau, 1992, 2008) e de argumentação jurídica (Rodríguez, 2011), entre outros aportes teóricos. No gênero artigo de opinião autoral, a presença recorrente de relações retóricas como a Avaliação, a Evidência e a Justificativa promovem a pertinência e a consistência de diferentes argumentos que sustentam a tese defendida pelo produtor do texto. Nessa perspectiva, este trabalho busca associar-se com a atividade da docência da linguagem em cursos de Português - Redação Jurídica para graduandos de Escolas de Direito, já que esclarece relevantes estratégias que fundamentam atividades de compreensão e produção de textos argumentativos os quais costumam fazer parte do leque de gêneros que circulam no domínio do Direito, junto aos outros modos de organização de texto.

Palavras-chave

Artigo de opinião autoral; RST; modo de organização argumentativo.

Primeiras palavras

Por ocasião do Mestrado, na pesquisa do Grupo Organização Retórica de Textos de Opinião (O.R.T.O), coordenado por Maria Eduarda Giering, na Unisinos, foi realizado trabalho com os textos de opinião do *corpus* de textos opinativos de jornais, investigando o papel da modalidade interrogativa segundo as vias de continuidade da Rethorical Structure Theory (RST). Interessante e instigante, muitos anos após, até depois de um doutorado, veio o trabalho com esse gênero, intensivamente, junto a alunos do Direito na universidade.

Continuando estudos e participando de todos os grupos que se sucederam, pesquisando com outros *corpora*, foi ratificado que as estratégias retóricas propostas pela RST podem ser identificadas no texto, na medida em que o produtor optar por uma das três vias de continuidade (Apresentativa, Hipotática e Paratática) na elaboração de sua produção escrita. Mann (1999, p. 1) sustenta que "a RST oferece uma explicação da coerência do texto", a qual nada mais é do que a forma de evitar sequências sem lógica e lacunas que possam comprometer a construção de um texto. Continua: "cada parte de um texto coerente tem uma função – uma razão verossímil ou aceitável para sua existência". (Mann, 1999, p. 1).

Pois bem, este artigo retoma as bases daquela dissertação e reabre caminhos investigativos, mediante estudos que se seguiram sobre argumentação, bem como sobre as bases epistemológicas de Bernárdez (1995) e a semiolinguística de Charaudeau (1992, 2008). Esta análise, por conseguinte, dirige foco para um texto publicado em situação de comunicação de uma revista do universo jurídico, investigando-o sob o prisma da configuração argumentativa, como se exige em objetivos de aulas de Língua Portuguesa para o Direito. Não se concebe tornar estáticas e definitivas as metodologias de ensino e aprendizagem e se considera crucial possibilitar diferentes metodologias de análise, por meio de diferentes pontos epistemológicos de observação dos textos.

Justificada esta escrita, explicita-se o objetivo de analisar um artigo de opinião autoral de revista do universo jurídico, utilizando as relações retóricas da RST, em ligação com o modo de organização argumentativo proposto por Charaudeau (1992, 2008),

compondo um estudo das estratégias utilizadas. Convidar-se-ão outros autores para compor a visualização da argumentatividade em construção, que interessa a quem vive e trabalha em momentos e cenários de persuasão.

Falando teoricamente

Nesta seção, descreve-se o contrato de comunicação (Charaudeau, 2006) e se esclarecem os princípios gerais que norteiam a análise de um dos textos da revista Consultor Jurídico, na qual muitos operadores do Direito escrevem suas opiniões sobre fatos e leis ligados ao mundo jurídico.

Inicialmente, tem-se de ter em conta que "todo ato de linguagem, qualquer que seja sua dimensão, nasce, vive e toma sentido em uma situação de comunicação" (Charaudeau, 2006 , p. 2). Essa situação não se deve confundir, aponta o autor em tela, com o contexto, uma vez que este é do domínio de práticas sociais e aquela é a situação na qual se encontram atores que se comunicam, trocam propósitos para estabelecer uma certa intercompreeensão e constroem sentidos que dependem de condições segundo as quais se atualiza esse intercâmbio. Desse modo, na óptica da Semiolinguística, definem-se as perguntas: "dizer para quê?", indicando-se a finalidade; "quem diz isso para quem?", implicando identidades; "dizer o quê?", pressupondo-se um propósito, um tema, um objeto da troca comunicativa; "dizer em quais circunstâncias?", apresentando-se respostas que esclarecem as condições materiais e físicas nas quais se concretiza tal intercâmbio.

Em suma, a situação de comunicação determina uma visada ou finalidade, um propósito ou tema, dois ou mais interlocutores com suas identidades e circunstâncias singulares para uma troca linguageira.

Esta investigação deriva de estudos que visam diversificar pontos de observação de textos de opinião os quais vêm do universo jurídico, diferentemente do realizado no projeto e na dissertação mencionados, que assestaram sua atenção de pesquisa para produções textuais jornalísticas sobre variados temas da atualidade daquela época. A

revista Consultor Jurídico (ConJur) autodefine-se como uma "publicação independente sobre Direito e Justiça", nestas palavras:

> Criada em 1997, a revista eletrônica Consultor Jurídico é uma publicação independente sobre Direito e Justiça que se propõe a ser fonte de informação e pesquisa no trabalho, no estudo e na compreensão do sistema judicial.
>
> Oferece em seu banco de dados mais de 70.000 arquivos, consultados mensalmente por mais de um milhão de leitores.
>
> O público da Consultor Jurídico é composto por advogados, juízes, estudantes, jornalistas, professores, integrantes do Ministério Público, empresários e público em geral.
>
> A ConJur é editada por jornalistas com larga experiência nas mais conceituadas publicações brasileiras, que zelam pela fidelidade das informações veiculadas. Conta também com uma vasta rede de colaboradores, da qual fazem parte advogados, juízes, integrantes do Ministério Público, assessores de imprensa entre outros. A proposta da equipe é relatar o dia-a-dia do mundo do Direito e da Justiça, bem como os principais acontecimentos que interferem na vida do cidadão.
>
> (Disponível em: <https://www.facebook.com/pg/ConsultorJuridico/about/?ref=page_internal>. Acesso em 27 jul 2017)

Portanto, encontram-se interlocutores bastante diversos, desde advogados, juízes, integrantes do Ministério Público, professores da área do Direito, quase pares pelo conhecimento mais amplo e aprofundado que possam ter das questões jurídicas, até estudantes do Direito, jornalistas, empresários, professores e leitores leigos apenas interessados por opiniões e estudos que a revista possa publicar. Se os editores são jornalistas, suas fontes são oriundas desse mundo jurídico, junto a pesquisadores e operadores do Direito em diversas instâncias de sua formação ou carreira.

O propósito ou tema geral da publicação é definido dentro do mundo do Direito e da Justiça, no sistema judicial. Ainda, essa publicação online focaliza demonstrativa e criticamente fatos relacionados à vida legal do cidadão e propicia aos leitores o acesso, por exemplo, a boletins que relatam decisões jurídicas. Possibilita, também, o conhecimento de publicações e a aquisição de livros sobre temáticas relacionadas às variadas áreas jurídicas.

As circustâncias definidoras da situação de comunicação emergem do cenário das leis e das decisões jurídicas que acontecem no cotidiano e que, pela opinião desses diferentes indivíduos pertencentes aos diferentes patamares de atuação do Direito e da Justiça, transformam-se em textos. Tais textos trazem olhares diversos de diferentes locutores, que se preocupam com analisar criticamente muitos fatos e inúmeras situações cujas características interessam a quem lembra diuturnamente a justiça, a ética, o Direito, afinal.

Finalidades ou visadas como fazer saber, fazer compreender, fazer crer até fazer fazer podem ser identificadas nos textos que se leem, à medida que se analisam diversos exemplares textuais. Nessas leituras, é crucial entender a construção da defesa de teses e de suas respectivas sustentações no arcabouço argumentativo configurado nos textos de opinião que a revista já apresentada veicula.

Feitas essas considerações relevantes para a análise que se propõe, segue-se para os importantes e breves esclarecimentos sobre a RST, conforme assume o grupo de pesquisas a que se afilia a autora deste artigo.

A Rethorical Strucuture Theory (RST) como se assume nesta investigação

Revisitando Bernárdez (1995, p. 71), deseja-se sublinhar a concepção de texto como um objeto complexo. Para isso, reitera-se que

> los desarollos cientificos más recientes, sin embargo, parecen abrir uma via de estudio de objetos muy complejos sin necesidad de proceder a una reducción radical de los mismos. Como el texto parece corresponder a las caracterísrticas de los objetos complejos, podemos suponer que los principios de esas "ciências de la complejidad" podrian utilizar-se también en el estudio de los textos o, en términos más generales, del lenguage como fenómeno complejo que incluye el uso.

Isso posto, o autor em foco expõe a sua teoria de texto, amparando-se inicialmente na relação oração-texto e esclarecendo aspectos da estabilidade e da instabilidade a partir disso. Explicando: quando se remete à oração, instaura-se um mais alto grau de predictibilidade, visto ser possível estabelecerem-se espectativas mais imediatas da continuidade oracional. Enquanto isso, quando se ultrapassam os limites oracionais, acessa-se um "campo de indeterminação", que se vai expressar por um número muito maior de possíveis continuidades ou de continuidades plausíveis.

A partir dessas bases, Bernárdez (1995, p. 81) assevera que a oração é uma unidade sintática da linguagem, o que o texto não é. No entanto, é importante destacar que essa indeterminação característica do texto pode se reduzir, caso se investiguem as vias de continuidade possíveis de determinados tipos de texto (terminologia desse autor à qual se associa o termo gêneros). E, para tornar mais clara essa forma de conceber a configuração textual que se manifesta em diferentes gêneros, o autor da epistemologia

aqui assumida sustenta que diferentes categorias se entretecem no seu estudo para solucionar e aclarar o problema.

Entre essas categorizações, Bernárdez (1995, p. 78) menciona a adaptação de Redes de Transição Ampliadas (RTAs), advindas da psicologia cognitiva e da inteligência artificial. As RTAs consistem, na perspectiva recortada pelo autor, em esquemas de processos, não somente comunicativos, mas também linguísticos, todos de possível utilização nos estudos das atividades ou dos processos naturais.

Objetivamente, o que se concretiza na teoria, e que vai ajudar a desvelar as vias de continuidade do texto que ora se propõe a mostrar na brevidade deste artigo, define-se como um processamento retórico propiciado pela RST. Isso se deve ao fato de que a RST se caracteriza pelo uso de relações estabelecidas entre elementos de um texto, com fundamento na ideia de núcleos e de satélites. Estes estão a serviço daqueles; assim, satélites são elementos subordinados ou que existem e se usam em função daqueles (subordinantes).

Nessa concepção epistemológica de texto (Bernárdez, 1995), as vias de continuidade podem ser de natureza Apresentativa (via que introduz continuação de texto dirigida ao leitor de forma a facilitar a realização de uma ação e que visa assegurar a compreensão ou a aceitação do enunciado do produtor); Hipotática (aquela que leva a desenvolvimentos ou a reelaborações, entre outras); e Paratática (via que leva a informações novas, mas sem desenvolvimento de conteúdo).

Tais vias de continuidade e respectivas relações são estudadas na instância para além da oração, portanto. Se Bernárdez (1995), no arcabouço de sua epistemologia, classifica as opções de continuidade em unidades de análise denominadas cláusulas, a análise deste estudo segue o que fizeram e ainda fazem os projetos de onde derivam estas investigações. Desse modo, cumpre-se a tarefa por meio de análise dos segmentos redutíveis a macroproposições. O autor mencionado exemplifica com orações, no entanto sugere a abordagem em unidades informativas ampliadas, visto ser o texto sempre um objeto em uso. Portanto, no trabalho que se apresenta, são identificadas essas macroestruturas textuais definidas como subunidades do texto ou segmentos de texto que podem incluir: (i) períodos singulares, ou (ii) conjunto destes, até (iii) períodos agrupados em parágrafos já estabelecidos em um texto.

Para resumir e situar quem lê este artigo, insere-se a tabela Vias de continuidade e relações retóricas, utilizada nos trabalhos de pesquisa (Souza & Giering, 2010):

Via Apresentativa	Via Hipotática	Via Paratática
• Antítese	• Alternativa	• Contraste
• Capacitação	• Avaliação	• Lista
• Concessão	• Causalidade	• Reformulação Multinuclear
• Evidência	• Circunstância	• Sequência
• Fundo	• **Comentário**	• União
• Justificativa	• Condição	
• Motivação	• Elaboração	
• Preparação	• **Interpretação**	
• Reformulação	• Método	
• Resumo	• Propósito	
	• Solução	

Fonte: Adaptação de Mann e Thompson (1999) e Carlson e Marcu (2001).

Na tabela acima, ressaltaram-se as relações retóricas que neste estudo se reconheceram a partir do exame do texto que se transcreve na seção a seguir. Ressalte-se que a Justificativa apareceu em muitos outros textos de opinião, não neste aqui apresentado.

Da investigação à prática analítica de artigo de opinião (argumentativo) em sala de aula

Apresenta-se aqui um estudo pré-pedagógico, a saber, anterior ao trabalho com um texto de opinião, utilizável em sala de aula quando se trabalha a argumentação como foco e percurso de estudos das atividades de um semestre. Dito isso, o texto, de autoria de Arnaldo Sampaio de Moraes Godoy[451], que vem exemplificar esse procedimento, é este:

[451]O autor do texto analisado é livre docente em Teoria Geral do Estado pela Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo-USP. Professor Visitante na Faculdade de Direito da Universidade da Califórnia-Berkeley. Professor Pesquisador Visitante no Instituto Max-Planck de História do Direito Europeu- Frankfurt. Pós-doutorado em Direito Comparado na Universidade de Boston, em Direito Constitucional pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul-PUC-RS e em Literatura no Departamento de Teoria Literária da Universidade de Brasília-UnB. Doutor e Mestre em Filosofia do Direito e do Estado pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC-SP. MBA em Direito Comunitário Europeu pela

(1) As Ordenações Filipinas e mais um exemplo de violência contra as mulheres

(2) Deve ser permanente o combate e a denúncia de todas as formas de opressão e de violência contra as mulheres. (3) Essa ação não se esgota em situações presentes ou na prevenção de ocorrências futuras. (4) Há também a necessidade de que igualmente denunciemos formas históricas que comprovam a tirania e a brutalidade sofridas. (5) Ainda que se admita a armadilha historiográfica da leitura presenteísta de um mundo pretérito que não é nosso, e do qual não compartilhamos enquanto experiência existencial, a variedade de tristes exemplos ilustra uma condição historicamente humilhante, em desfavor das mulheres, cuja reversão é obrigação de nossos tempos.

(6) Ilustro o argumento com fragmento do Direito criminal português da era colonial, contido no Livro V das Ordenações Filipinas, cuja vigência entre nós, brasileiros, deu-se até o advento do Código Criminal do Império, aprovado em 1830 e vigente a partir de sua publicação, em 1831. (7) A confecção de um Código Criminal era determinação da Constituição de 1824.

(8) No Livro V das Ordenações, espelha-se todo o despotismo e a beatice[1] da cultura portuguesa arcaica que herdamos, na qual a misoginia e o androcentrismo eram enfáticos e assumidos. (9) Constata-se no modelo um

Fundação Getúlio Vargas e pela Escola de Administração Fazendária- Brasília. Pós-graduação em Filosofia e Bacharel em Direito pela Universidade Estadual de Londrina- PR. Consultor-Geral da União (fevereiro de 2011 a junho de 2015). Procurador da Fazenda Nacional (concurso de 1993). Procurador-Geral Adjunto na Procuradoria-Geral da Fazenda Nacional (outubro de 2015 a janeiro de 2016).

conjunto normativo que indica algum “espírito das instituições”, identificado pela união entre Estado e igreja, a exemplo do Santo Ofício, que era uma instituição estatal: o rei designava o inquisidor[2].

(10) Fórmulas inquisitórias de obtenção de uma verdade previamente desejada eram comuns [3]; delações premiadas eram recorrentes: ao delator cabia parte das multas cobradas, quando componentes das horríveis penas que então se aplicavam. (11) Incentivava-se o dedodurismo, que era bem recompensado, mesmo quando inventado. (12) Realizava-se a imagem de Cecília Meireles, para quem, a propósito dos delatores da inconfidência, era tábua de salvação dizer-se tudo o que fosse preciso, tudo quanto inocentasse: a verdade era uma conveniência[4]. (13) A delação, nos crimes contra a moral da época, era fórmula de expiação de pecados e de prevenção de reprimendas.

(14) O Título XXX do Livro V das Ordenações tratava das barregãs dos clérigos, isto é, das amantes e amancebadas com eclesiásticos. (15) A regra fulminava mancebas de religiosos. (16) O tipo criminal exigia que o eclesiástico fosse visto por seis meses contínuos, por sete ou oito vezes, frequentando a casa da mulher que a comunidade então entendia como amante do clérigo. (17) A mulher era sentenciada a pagar uma pena de 2 mil réis, bem como era degredada, por um ano, para qualquer ponto em Portugal, desde que fora dos limites da cidade onde o crime (ou o pecado) ocorrera.

(18) Se reincidisse, pagaria novamente 2 mil réis, e o degredo, por igual período, um ano, era fixado para fora do bispado. (19) Além do que, a mulher seria açoitada em praça pública. (20) Uma segunda reincidência teria como pena o degredo perpétuo, para o Brasil. (21) Provado que a mulher era

> “manceba teúda e manteúda notoriamente” na casa do eclesiástico, apenava-se com o açoite público, com o degredo para fora do bispado e com o pagamento de uma pena pecuniária, livremente fixada pelo julgador. (22) No título XXXI do mesmo Livro V das Ordenações Filipinas, determinava-se que frades encontrados na companhia de mulheres deveriam ser entregues aos respectivos superiores; não poderiam ser presos, em nenhuma hipótese.
>
> (23) A leitura desse inusitado tipo penal nos revela algo substancialmente suspeito. (24) As penas, isto é, se a lei fora realmente aplicada, recaíam apenas sobre as mulheres e jamais sobre aqueles que incidiam nesses relacionamentos fronteiriços entre crime e pecado, no contexto do Direito da época. (25) E porque a lei espelha culturas e mentalidades, tem-se na dramática construção normativa aqui comentada prova de que uma concepção de mundo machista excludente e discriminatória infelizmente nos persegue desde tempos imemoriais. (26) Certamente, a valer essa digressão histórica, homens cheios de sedução e poder, porque detinham verdades metafísicas, espreitavam o holocausto de suas vítimas, açoitadas, pagando multas e diabolicamente enviadas para o degredo em terras distantes. (Godoy, 2017, s. p.).

Necessário é esclarecer que a numeração indica períodos e que a segmentação da análise das relações transcende numerais, alcançando parágrafos, visto que a análise focaliza macroproposições.

Como elemento norteador e orientador da ação de usar essas palavras em texto de opinião, na revista Consultor Jurídico, o Produtor (doravante P) realiza a ação de argumentar na direção de um fim discursivo ou visada. Assim, o texto aponta para o

fazer-saber e fazer-fazer denunciar fatos históricos de violência e discriminação contra a mulher no intuito de reverter o quadro e a história de opressão.

Nessa direção ilocutória, na contagem dos segmentos e na configuração de segmentos nucleares e satélites, encontra-se que a unidade nuclear (N), que vai do segmento 2 ao 26, tem como satélite um Resumo, que se identifica no segmento 1. Reconhecido isso, possível é dizer que a relação de Resumo apresenta uma frase sintetizadora ou uma reformulação reduzidíssima de informações que seguem, mais extensas e detalhadas, de 2 a 26. Disso, é possível reconhecer o efeito, tanto em N quanto em S, a saber, de que o Leitor (L) identifica essa redução e já toma conhecimento, mesmo parcial, do que vai tratar o texto adiante. O caráter da via apresentativa reforça essa compreensão da relação de Resumo, já que é a via que busca, diante do leitor (L), facilitar a realização de uma ação e que visa assegurar a compreensão/aceitação do enunciado do Produtor (P).

Seguindo a análise dos segmentos desse texto, o trecho situado entre 6 e 22 pode ser identificado como uma Evidência, em relação ao Núcleo que se estabelece entre os segmentos 2 a 5. Nestes, o Produtor preceitua que o combate contra todas as formas de opressão deve ser permanente em situações presentes e preventivo de ocorrências futuras. O Produtor, no satélite que se pode verificar nos segmentos de 6 a 22, explicita e comprova uma condição historicamente humilhante desfavorável às mulheres, salientando que a denúncia é a ação necessária e obrigatória no tempo presente. Ao se analisarem as evidências ou provas (de 6 a 22), constata-se que a relação retórica funciona como a possibilidade de fazer com que o leitor aumente sua crença em N.

Tais segmentos de Evidência, de 6 a 22, por sua vez, na funcionalidade organizacional do texto, constituem-se em um Núcleo que possui como satélite uma relação de Avaliação, localizada do segmento 23 ao 26. Possibilita-se definir que a Avaliação reconhecida consubstancia uma unidade avaliativa da situação apresentada. No caso do texto em exame, tornam-se evidências os itens elencados de 6 a 22, a saber: (i) nomeação do Livro V das Ordenações Filipinas; (ii) caracterização desse livro como um código criminal em que se espelham despotismo e beatice de uma cultura portuguesa arcaica herdada por nossa cultura brasileira, conjunto normativo acentuadamente androcêntrico e misógino; (iii) ligação desse modelo inquisidor com a união entre Estado e Igreja da época; (iv) denúncia de fórmulas inquisitórias para

obtenção de verdades desejadas, com recorrente delações premiadas mesmo inventadas, instituidoras de "verdades convenientes", em especial quando relativas a expiação de pecados expressos por crimes contra a moral da época; (v) relato, no título XXX dessas Ordenações, de fatos acerca de barregãs (amásias e concubinas) de clérigos, com detalhes sobre a criminalização sempre construída de modo a penalizar as mulheres que pagavam multa e que eram sentenciadas ao degredo para outras regiões do país português; (vi) relato de que, se reincidente, a amásia do clérigo pagava outra quantia, era açoitada em praça pública e, se ainda reincidente, era condenada ao degredo para o Brasil. Ainda: os clérigos reconhecidos nessa situação não eram presos, em nenhuma hipótese; eram somente entregues aos respectivos superiores, consoante rezava o código. Assim, quando P configura uma Avaliação no final do texto, acaba por produzir o efeito de que o leitor possa reconhecer que as provas (evidências já nessa relação alçadas à nuclearidade) tenham o valor que lhe é atribuído. Assim, a observação avaliativa constatada no trecho que vai de 23 a 26 é corroborada por L, já que P, neste texto em análise, afirma que a leitura desse "inusitado tipo penal" leva a suspeições, visto que as penas recaíam apenas sobre as mulheres. O castigo nunca se direcionava aos homens, moradores livres de espaços construídos entre crimes e pecados, o que revela, segundo juízo do Produtor do artigo de opinião, uma concepção machista excludente e discriminatória que nos persegue desde "esses tempos imemoriais" (Godoy, 2017). Tal juízo de valor se ratifica na explicitação da frase

> (26) Certamente, a valer essa digressão histórica, homens cheios de sedução e poder, porque detinham verdades metafísicas, espreitavam o holocausto de suas vítimas, açoitadas, pagando multas e diabolicamente enviadas para o degredo em terras distantes. (Godoy, 2017, s. p.).

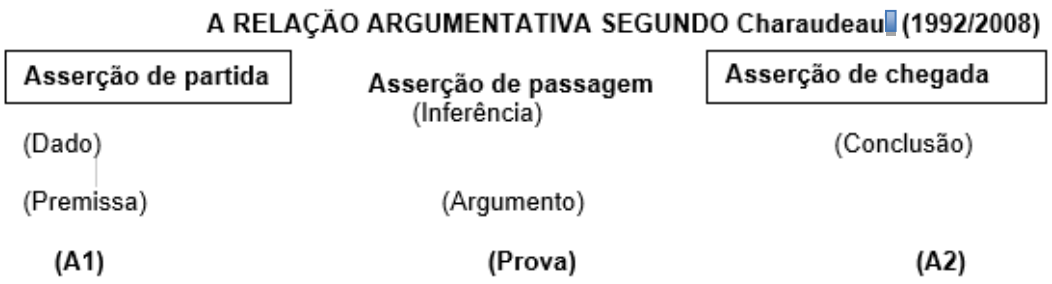
A atitude de P, nesse juízo, compreende e interpreta tal situação como "diabólica", utilizando um adjetivo que concentra uma avaliação marcada e marcante pela

semântica de tal palavra. Na configuração da argumentação configurada no texto de opinião, dando base para a relação de Avaliação (S) com Evidências (N), o produtor oportuniza ao leitor a possibilidade de poder crer e compartilhar a ação de denunciar fatos que hoje ainda colocam a mulher em um lugar inferior na sociedade.

Modo de organização argumentativo e RST

A partir das considerações acima brevemente esclarecidas, é hora de olhar atentamente o modo de organização argumentativo proposto por Charaudeau (1992, 2008).

Cabe ressaltar que, de acordo com a Semiolinguística, o modo de organização argumentativo implica asserções de partida, de passagem e de chegada, conforme desenha o esquema de Charaudeau (2008, p. 210):



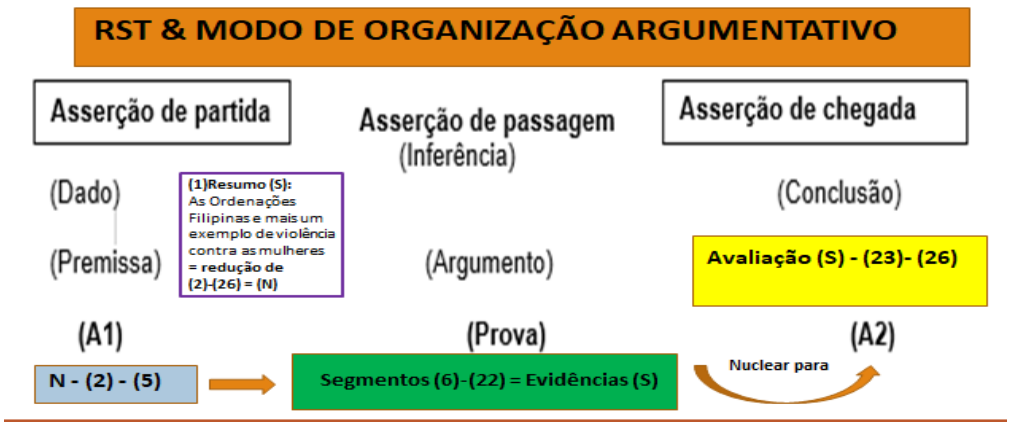
É plausível que se conduza este estudo, fazendo cooperarem os princípios e as possibilidades da RST com o modo de organização argumentativo. Assim, segue o que se reconhece.

Quando P, na contextualização do texto, sinaliza a necessidade de se combater e denunciar "todas as formas de opressão e violência contra as mulheres", parte de uma asserção 1 (Charaudeau, 2008). Admite o fato de que muitas experiências historicamente registradas não foram vivenciadas pelo leitor, mas defende que essas

se transformam em um dado relevante para que se constituam provas e argumentos (= Evidências), os quais, nesse desenho, funcionam como asserções de passagem comprobatórias do que se afirma. Finalmente, ao avaliar e desvelar juízos de valor acerca de tudo que foi evidenciado no segmento anterior (Asserção de passagem) e que foi sustentação de A1, o Produtor chega à conclusão, a saber, à asserção de chegada (A2). Esta se intersecciona com a relação de Avaliação, cuja nuclearidade estava no rol de provas e evidências, coadunando-se com o que se analisou nos parágrafos anteriores no estudo das relações da RST reconhecidas no texto.

O fim discursivo de fazer saber e crer na importância e na urgência de fazer fazer a denúncia de fatos de violência e de discriminação contra a mulher reaparece nesta análise plausível do texto. O Produtor, diante do seu interlocutor, Leitor, visa, ainda, mudar o quadro de opressão que perdura e repousa nesses fatos históricos e, para isso, anota em palavras o que o olhar de um estudioso do universo jurídico vê, expondo, analisando, comprovando e avaliando.

A construção de um quadro pode auxiliar o entendimento da superposição dos elementos de análise (relações retóricas e modo de organização argumentativo) na configuração argumentativa do texto em exame. Veja-se a seguir a imagem elaborada pela autora deste estudo:



No quadro acima, cada etapa da explicitação charaudeana do modo de organziação argumentativo está ligada ao estudo das estratégias retóricas plausíveis na análise com a epistemologia da RST. Coloca-se, inclusive, o satélite do Resumo, que sintetiza e tematiza o texto todo que lhe é nuclear, pois essa relação de via apresentativa já

cumpre um papel relevante: o de apresentar ao leitor muito sucintamente aquilo de que trata o texto. Paralelamente, veja-se o caráter de asserção de partida (A1) que esse segmento assume no desenho argumentativo Do texto em foco.

Igualmente necessário é ressaltar que a relação de Avaliação funciona como asserção de chegada (A2), consubstanciando a conclusão desse texto de opinião, funcionando como satélite da asserção de passagem e corroborando o fim ilocutório desse artigo de opinião publicado na revista já mencionada.

Neste final de análise do texto, vale assinalar o que diz Rodríguez (2011, p. 23): "Quem argumenta tem como objetivo final fazer com que o destinatário da argumentação *creia* em alguma coisa". Assim, L, mediante as evidências históricas documentadas, pode fazer algo, uma vez que, crendo, pode mudar de atitude e denunciar as ações de discriminação e penalização única e exclusiva da mulher, ainda hoje, em situações diversas.

Segue Rodríguez (2011, p. 23):

> Quem defende que argumentar é primordialmente levar o ouvinte a agir de maneira determinada, no discurso judiciário, tem uma visão, curiosamente, ao mesmo tempo pragmática e utópica. Pragmática [...] porque destinada ao resultado de modo bastante imediato. Defende, com sua parcela de razão, que o objetivo de quem argumenta é uma ação específica do ouvinte.

Ora, tal asseveração ratifica o fim discursivo reconhecido no texto em análise, pois denunciar tais barbaridades se mostra como, segundo o autor do artigo de opinião, um agir possível, necessário e urgente.

Muito breves ideias de conclusão

Constata-se, quando se observam os textos de opinião, especialmente os do mundo jurídico, que é crucial uma observação sob ângulos da análise de diferentes epistemologias. Isso se deve ao fato de que tal procedimento possibilita comprovar os percursos argumentativos mediante diversidade de mecanismos investigativos. Além do mais, permite levar ao aluno opções de compreensão e de interpretação dos textos, o que pode dar bases para uma construção mais eficiente, eficaz e consistente dos textos daqueles, em vista do trabalho com os variados gêneros do universo jurídico.

A metodologia investigativa de textos que a RST faz emergir, nesse sentido, traz um aporte indubitavelmente produtivo ao ensino/aprendizagem de leitura e de escrita nos cursos de Direito. Essa concepção epistêmica enumera possibilidades de o texto se construir, consubstanciando-se nas vias de continuidade e delineando núcleos e satélites, os quais muito bem fundamentam e configuram um modo de pensar e de compor uma estratégia para elaborar em palavras um raciocínio sobre dado tema na perspectiva do mundo jurídico.

É crucial evocar a hierarquização de segmentos macroproposicionais do texto (estes que possibilitam estabelecer unidades de sentido, como se exemplificou acima) e relacionar essa retórica à criação de uma configuração argumentativa de um texto. Tal configuração nem sempre é muito simples de entender e de fazer, mas é absolutamente essencial ser trabalhada por quem precisa diuturnamente desempenhar seu ofício conhecendo tais aspectos e questões da argumentatividade em textos.

Cumpre assinalar que, nos estudos da Semiolinguística, há um elenco de procedimentos da encenação argumentativa que “devem servir ao [...] propósito de comunicação em função da situação e da maneira pela qual [um sujeito] percebe seu interlocutor (ou seu destinatário)” (Charaudeau, 2008, p. 233). Entre esses procedimentos, destacam-se aqui os dominios de avaliação e os valores. Estes correspondem às normas de representação social construídas em um dado domínio de avaliação. Assim, a partir do que se verificou no texto examinado, constata-se que o domínio do Ético (Charaudeau, 2008, p. 232) se manifesta, dado que se avaliam comportamentos humanos diante de uma moral externa, com regramentos impostos

aos indivíduos pelas leis de um consenso social. O Produtor erige valores do domínio de uma ética que envolve responsabilidade e justiça.

Finalmente, assevera-se que trazer associadas a RST e a Semiolinguistica diante de um texto de uma revista jurídica possibilita mostrar ao leitor aluno do Direito o que de fato acontece (e deve acontecer) por trás das cortinas do grande palco da argumentação, seja nos textos orais, seja nos escritos. Tais alunos, atores que são dos jogos retóricos que se compõem de muitos raciocínios de persuasão juridicamente válidos vestidos pela linguagem, não podem ausentar-se desse cenário.

Referências bibliográficas

Bernárdez, E. (1995). *Teoria y epistemologia del texto.* Madrid: Cátedra.

Carlson, L., & Marcu, D. (2001). Discourse tagging reference manual. Disponível em: </nfs/isd/marcu/tagging-ref-manual2.mif>. Acesso em: 11/09/2001.

Charaudeau, P. *Grammmaire du sens et de l'expression*. (1992). Paris: Hachette Éducation.

Charaudeau, P. (2006). *Discurso das mídias.* Tradução de Ângela M. S. Correa. São Paulo: Contexto.

Charaudeau, P. (2008). *Linguagem e discurso:* modos de organização. São Paulo: Contexto.

Godoy, M. (2017). *Editoria da Revista Consultor Juridico*. Disponível em: <https://www.facebook.com/pg/consultorjuridico/about/?ref=page_internal>. Acesso em: 27/07/ 2017.

Mann, W. (1999). *Introducción a la teoría de la estructura retórica (Rhetorical Structure Theory: RST)*. Disponível em: <http://www.sil.org/~mannb/rst/spintro.htm>. Acesso em: 02/04/2004.

Mann, W.C., & Thompson, S. A. (1999). Rhetorical Structure Theory: Toward a functional theory of text organization. Text, 8 (3). 243-281.

Rodríguez, V. G. (2011). *Argumentação Jurídica:* técnicas de persuasão e lógica

informal. Os principais conceitos da Argumentação Jurídica, com exemplos retirados do Direito e da Literatura. (5rd ed). São Paulo: Editora WMF Martins Fontes.

Souza, J. A. C., & Giering, M. E. (2010). As relações de Avaliação e de Comentário (Rhetorical Structure Theory – RST): entre o fazer-crer e o fazer-saber. *Calidoscópio*, 8(3), 203-209.

UMA ANÁLISE LINGUÍSTICO-DISCURSIVA EM PETIÇÕES INICIAIS CRIMINAIS

Magno Santos BATISTA

CESUPI – Faculdade de Ilhéus. Departamento: Engenharia Civil, Nutrição e Enfermagem.
magnosantos01@yahoo.com.br . Ilhéus-Bahia-Brasil

Resumo:

O estudo apresenta uma análise linguístico-discursiva em petições iniciais criminais. Neste, propomos investigar, quais estratégias argumentativas utilizadas pelos autores de três petições iniciais para convencer o juiz em absorver ou atenuar a pena dos réus. Dentre as estratégias, encontramos os marcadores discursivos, a orientação argumentativa, a narração dos fatos e a descrição dos sujeitos. Nos apoiamos em: Cabral (2011), na Teoria da Argumentação de Ducrot(1998); Portolés (2001) , dentre outros. Desse modo, o discurso constitui-se de práticas discursivas e, as estratégias argumentativas contribuem para a construção do discurso argumentativo e persuasivo dos autores das petições iniciais criminais. As petições iniciais criminais configuram como documento que introduz a defesa prévia do indivíduo e marca o início de um longo/curto processo jurídico. E durante esse período, a escolha lexical, a narração dos fatos e a argumentação do advogado são mecanismos utilizados pelos autores para atenuar a pena ou absorver o réu.

Palavras-chave

petições iniciais; argumentação; estratégias argumentativas.

Introdução

Os mecanismos linguísticos servem a língua para a construção argumentativa dos interlocutores. As palavras tornam-se o alicerce da formulação da verdade. Essas, constituem no campo jurídico como peças principais do processo jurídico, sobretudo na vara criminal. E dentre um dos recursos linguísticos utilizados pelos os operadores do direito estão os marcadores discursivos que são unidades linguísticas que orientam o discurso e guiam as inferências.

Sendo assim, analisar sob a ótica da análise linguística o gênero petição criminal é penetrar em um universo em que o jogo persuasivo e a batalha para convencer o outro é algo constante e durador. As petições iniciais criminais configuram como documento que introduz a defesa prévia do indivíduo e que marca o início de um longo/curto processo jurídico. E durante esse período a escolha lexical, a narração dos fatos e a argumentação do advogado são mecanismos utilizados pelos autores para atenuar a pena ou absorver o réu.

Analisar os recursos linguísticos no gênero petições iniciais criminais é buscar entender como se dá o processo persuasivo e a competência linguística do locutor e, sobretudo, a importância dos itens linguísticos na construção do texto, uma vez que para a gramática normativa esses elementos exercem apenas a função de subordinação ou coordenação. No entanto, acreditamos que esse elemento está a serviço do discurso e orientam o discurso, desencadeando as intenções comunicativas dos interlocutores.

E dentre os itens linguísticos que contribuem para a construção argumentativa dos sujeitos estão os marcadores no discurso. Estes apresentam várias funções, isto é, o marcador não exerce apenas a função de contra-argumentar, e sim, a adição, comparação, compensação etc. Essas novas atribuições discursivas contribuem para a defesa da hipótese de que restringir o marcador a função prototípica, é descaracteriza o discurso e a heterogeneidade linguística e, principalmente, a capacidade dos locutores de criar inúmeros mecanismos e direcionar as suas intenções comunicativas.

O artigo a princípio apresenta a definição e as particularidades do gênero petição e a importância do gênero nas peças jurídicas. Logo após, apresentamos as diversas

concepções do conectivo *mas,* tendo em vista, os conceitos estruturalistas e discursivos. E por fim a análise do marcador *mas* em cinco petições, na qual apresentaremos as marcas discursivas e as inferências produzidas a partir do uso desse item linguístico.

O Gênero Petição

Os gêneros discursivos fazem parte da comunicação verbal, permitem a interação entre os indivíduos nos diversos espaços sociais e exigem deles diferentes usos da linguagem. Além disso, os discursos que circulam nos gêneros primários e secundários são estabelecidos pela relação recíproca da compreensão ativa e responsiva dos interlocutores.

Nas diversas esferas sociais, os gêneros discursivos constituem-se de formas próprias e linguagens imbricadas entre várias culturas. O jornalismo, a publicidade, a literatura, a internet compõem-se de enunciados que pertencem a distintas realidades linguísticas. Nessas inúmeras formas do dizer, os interlocutores, comunicam-se e dirigem-se ao outro, evidenciando o seu projeto discursivo.

> Assim um diálogo perde sua relação com o contexto da comunicação ordinária quando, por exemplo, para um texto artístico, uma entrevista jornalística, um romance ou uma crônica. Adquire, assim, os matizes desse novo contexto. (Machado, 2012, p.156)

O texto artístico, a entrevista jornalística, o romance e a crônica inseridos no contexto da comunicação produzem falares, constituem-se de comportamentos humanos e apresentam aspectos que fazem parte da individualidade e coletividade humana. Na relação entre as particularidades individuais dos sujeitos e a coletividade, constitui-se o jogo discursivo. Nesse jogo discursivo, a presença de inúmeros elementos a exemplo

do contexto e dos enunciados linguísticos contribui para a predominância da intenção do autor. Machado (2012, p.157), diz que "a intenção do autor se realiza em função de uma escolha efetuada dentre as formas estáveis dos enunciados".

Enfim, os gêneros discursivos são entidades sociais que atendem as necessidades comunicativas dos falantes. E são diversos os gêneros discursivos, dentre eles, as petições iniciais criminais que pertencem ao ambiente jurídico e que os locutores são obrigados a seguir as exigências do gênero, isto é, as suas regras e particularidades. Para Bakhtin (2010, p.261-262),

> O emprego da língua efetua-se em formas de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção de recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional. Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissoluvelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciado, os quais denominamos gêneros do discurso.

As características que caracterizam o gênero discursivo petição inicial refletem as condições de produção do ambiente jurídico e, o conteúdo, o estilo e a construção

composicional garantem a particularidade linguística dos enunciadores e a discursividade dos enunciados que compõem o gênero. E algumas particularidades assinalam a individualidade e o estilo dos autores. Além disso, as petições iniciais criminais marcam o início da batalha jurídica entre o advogado de defesa, o promotor e o juiz. De acordo com Luz (1998, p.7),

> A petição inicial é o instrumento pelo qual o autor, através de advogado constituído, solicita ao juiz a prestação jurisdicional para o seu direito, propiciando o início da ação ou do processo judicial. Entretanto, para que a petição produza seus jurídicos e legais efeitos, é necessário que atenda a certos requisitos, todos eles determinados pelo Código de Processo Civil.

Os requisitos apontados por Luz (1998), são a utilização de itens que configuram a estrutura macro e micro do gênero, ou seja, o uso de pronome de tratamento, a descrição das características físicas, sociais e econômicas dos indivíduos, o pedido, a narração dos fatos, a argumentação pautada nas leis jurídicas e a conclusão com a reiteração da solicitação. Esses enunciados individualizam o gênero e condiz com a realidade do ambiente jurídico. Para, Harter (apud Othon Sidon, 2009, p.16), “em seu “Dicionário Jurídico”, a petição inicial é a “peça escrita forense com que se abre o processo e na qual o autor formula seu pedido, mediante a exposição dos fatos e do direito em que fundamenta a provocação judicial”.

Essas características acompanham todos os tipos de petições, incluindo, as criminais que são várias, dentre elas, a defesa prévia e as alegações finais. Nessas, o advogado utiliza todos os recursos supracitados para atender os anseios do réu, ou melhor, o desejo do autor do crime, que é a liberdade.

Tanto a defesa prévia, quanto as alegações finais, a intenção comunicativa do locutor é convencer ao juiz da inocência do cliente, ou dependendo do crime, solicitar a diminuição da pena do réu. E no prélio argumentativo, os aspectos linguísticos constituem como itens essenciais para que advogado alcance o objetivo principal,

porque o uso inadequado ou que não atenda a sua intenção comunicativa contribui para a produção de inferências contrárias a este.

Assim, o gênero discursivo petição inicial através dos elementos estilísticos, composicionais e o conteúdo atende as necessidades dos locutores e cumpre o seu papel discursivo de que é iniciar a batalha jurídica entre o locutor/advogado e os interlocutores/juiz.

Na próxima seção verificaremos algumas concepções acerca da argumentação, marcadores discursivos e orientação discursiva.

Argumentação E As Estratégias Argumentativas

Argumentar demanda dos interlocutores categorias discursivas capazes de persuadir os indivíduos envolvidos no processo jurídico. Argumentar também se constitui como um embate dialógico que os interlocutores traçam um plano linguístico de cunho sintático, morfológico, semântico e pragmático para convencer o outro de que a sua fala é verdadeira.

Esse plano não é diferente no campo jurídico, porque a todo instante os operadores do direito constrói a partir dos mecanismos linguísticos o seu projeto discursivo. Conforme Granzinoli (2009, p. 20)"A argumentação jurídica é um caso especial da argumentação e consiste em adaptar ao Direito a argumentação geral".

Assim, na argumentação funda-se os recursos da persuasão e da retórica e, sobretudo, os acordos e as premissas desencadeadas a partir do uso dos mecanismos linguísticos. Na argumentação, os falantes usam artifícios linguísticos que mesclam, na maioria das vezes recursos, da linguagem verbal e não verbal com o intuito de convencer ou converter situações conflituosas em paz.

Na construção dos argumentos na esfera jurídica, os interlocutores empregam vários recursos linguístico-discursivo, dentre esses, os marcadores discursivos, a orientação argumentativa, as tipologias descritiva e narrativa e as classes argumentativas.

Argumentar é guerrear, por isso os locutores selecionam os mecanismos linguísticos que mais se adequam às suas intenções comunicativas. De acordo com Portolés (2001, p.89), "los enunciados pueden favorecer unas continuaciones del discurso e impedir otras, así que se puede decir que están „orientados" argumentativamente en una dirección determinada". Por essa razão é que algumas unidades linguísticas imprimem mais força argumentativa do que outras. Por exemplo, o conector contra-argumentativo *mas* é um enunciado capaz de orientar vários discursos, dentre eles: a oposição e a comparação.

Além disso, o contexto e a intenção dos locutores determinam o valor argumentativo da unidade linguística e, por conseguinte, a escala, isto é, o argumento pode ser fraco ou forte, dependendo da escolha do lexema e dos recursos linguísticos. E, no contexto, essa escolha é determinante. Segundo Plantin (2008, p.132), "o melhor argumento, capaz de vencer o mais total convencimento, não é um fato, mas o texto. As palavras podem falar mais alto que os fatos."

Nesse sentido, o uso das escolhas linguísticas e discursivas constitui o principal objetivo do locutor, que é convencer, logo, os argumentos e o poder de persuasão dos locutores determinam a veracidade dos fatos, daí uma verdade pode tornar-se uma mentira ou equivocidade. A condição de verdade ou mentira está associada ao contexto, a intenção comunicativa dos falantes e a competência comunicativa do locutor e do interlocutor.

Isto quer dizer que os mecanismos linguísticos, a exemplo, da citação, dos discursos direto e indireto contribuem para a construção argumentativa do projeto discursivo do falante. Além desses, outro fator que favorece e, constitui uma carga semântica e discursiva é a posição que ocupa o interlocutor. Esta configura na esfera jurídica como um elemento predominante para autorizar outro a imprimir opiniões e chegar a determinadas conclusões. Por exemplo, sabe-se que a presença de um padre ou juiz em seus contextos representa mais que as palavras que serão proferidas. A presença já intimida o outro e o deixa na condição de reservar opiniões ou expressá-las de modo contido.

A instituição da presença em determinados contextos configuram, o que nominalmente é chamado de argumento de autoridade nos estudos que cercam a argumentação. Outro mecanismo que ajuda os advogados, juízes e promotores a formar os argumentos é a escala argumentativa, que de acordo com Ducrot (1998,

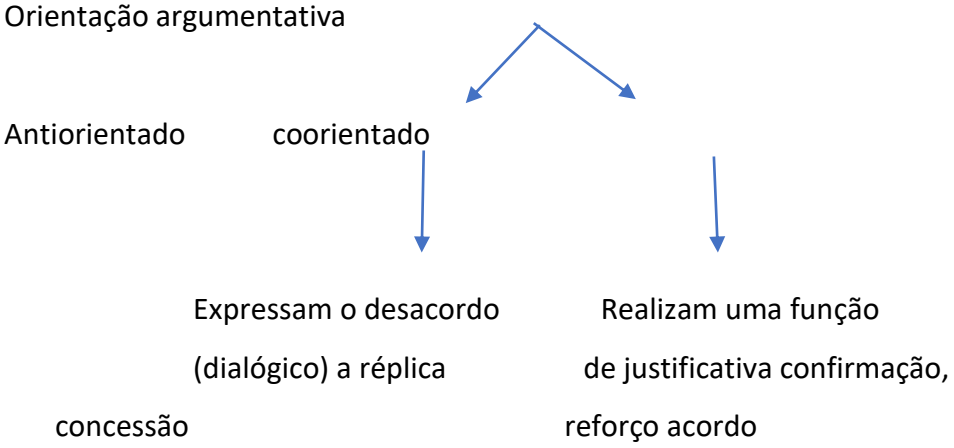
p.181) “na medida em que uma classe argumentativa comporta semelhante relação de ordem, chamamo-la escala argumentativa.

Nessa escala, os interlocutores podem usar vários argumentos para apoiar uma mesma conclusão. Esses devem convergir para absolvição ou atenuação da pena, no que se refere ao campo jurídico penal. E este conjunto de argumentos podem ser orientados ou coorientados, os especialistas chamam de classe argumentativa. E uma das regras é a seguinte: ocupa um lugar mais alto na escala argumentativa, os argumentos que possibilitam a origem de diversas preposições constituídas pela mesma orientação e de diferentes forças.

Segundo Portolés (2001), não se argumenta com uns enunciados que representam uns fatos, mas sim na mesma forma linguística destes enunciados. Daí favorecer algumas continuações do discurso e impedir outras. Isso se chama orientação argumentativa. Além do Portolés, Cabral (2011, p.88) afirma:

> Podemos organizar esses argumentos em uma escala argumentativa, e a língua também nos oferece os instrumentos para marcar essa escala. A escala argumentativa se estabelece, então, quando explicitamos, por meio de marcas linguísticas, uma hierarquia entre os argumentos de uma classe argumentativa.

Assim temos:



Isto quer dizer que o argumento mais forte se sobressai em relação ao mais fraco, isto é, o locutor apresenta proposições fortes que suprimem as fracas e orientam o discurso do locutor para a aceitação do interlocutor. Essa orientação se dá, sobretudo, no uso de mecanismos linguísticos, dentre eles, os MDs. Para Ducrot (1998, p.76), "las propiedades semánticas de las que no se puede dar cuenta en este nivel, se las describiría en un segundo nivel, por medio de lo que llamábamos "leyes discursivas".

O uso dos mecanismos da língua direciona o interlocutor para convencer o outro. Dentre as estratégias argumentativas há o ato de persuadir, que é chamado no estudo da argumentação de persuasão. Os estudos da persuasão ancoram o seu alicerce no discurso retórico e dialético. Nos discursos retóricos e dialéticos, encontram-se as representações sociais, culturais, as crenças, os valores e, principalmente a linguagem. Todos buscam alimentar a verdade ou aparente verdade, ou seja, muitas vezes, a representação da verdade se alimenta das incertezas.

> Em função dessa representação, as opiniões se tecem e se configuram em crenças, em valores que condicionam as relações sociais, políticas e econômicas. Nesse espaço do dizer, em que a habilidade no manejo do discurso se impõe potentemente para que o orador consiga mover seu auditório a favor de suas causas, habita a retórica. O discurso retórico se configura pela intenção de persuadir um auditório que se encontra diante de uma questão polêmica. (Ferreira, 2010, p.14)

Questão polêmica ou não, os falantes buscam através da linguagem convencer o outro, independente dos espaços discursivos em que estejam inseridos. Nessa procura, os locutores usam dos diversos recursos da língua, como a prosódia, a exploração do lado emocional e a entonação da voz. O uso desse aglomerado de recursos tem um objetivo: alcançar uma única finalidade, convencer o outro de que a verdade existe. Nessa batalha comunicativa entre enunciador e enunciatário, o que prevalece ou ganha o combate, são os argumentos que mais causam impactos emocionais ou excluem a possibilidade da dúvida.

Na próxima seção está uma breve análise dos recursos linguísticos utilizados pelos operadores do discurso jurídico.

A Análise Linguística-Discursiva Em Petições Criminais

A heterogeneidade da língua permite aos locutores conduzir os enunciados e orientar o discurso. A condução dos enunciados depende da competência discursiva dos falantes e a capacidade de persuadir o outro através do uso dos mecanismos linguísticos. Nessa busca, os advogados, promotores e juízes projetam os argumentos de acordo com as intenções argumentativas. E para tal, utilizaremos alguns excertos de três petições criminais pesquisadas na vara criminal do fórum de Itabuna-Bahia-Brasil. Conforme Granzinoli (2009, p.20-21)

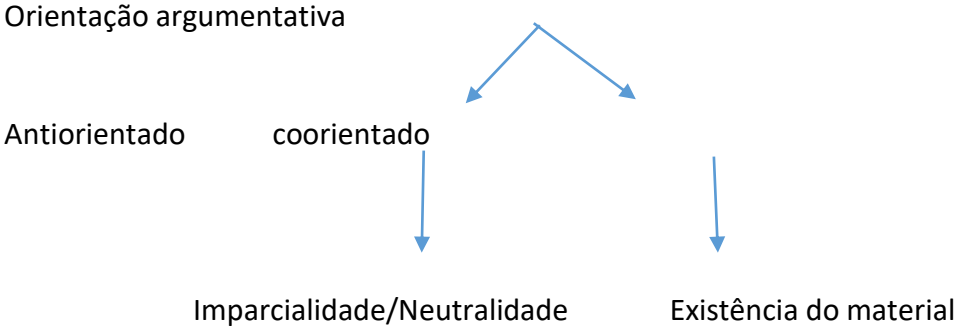
> Numa decisão jurídica, como também em qualquer ação humana, existe distinção entre explicação e justificação. As razões explicativas pretendem demonstrar como se chegou a determinada decisão, com a legislação utilizada etc., ao passo que as razões justificativas pretendem que aquela decisão seja considerada correta ou aceitável.
>
> A argumentação, sob esse prisma, seria uma atividade, ao passo que o argumento seria o resultado dessa atividade. Na argumentação, existem pelo menos quatro elementos: 1) uma linguagem – a argumentação é uma atividade linguística, e o argumento, o seu produto, através de enunciados; 2) uma conclusão – o ponto final da argumentação; 3) uma ou várias premissas – os pontos de partida da discussão; e 4) uma relação entre as premissas e a conclusão.

Nesse sentido, o jogo argumentativo constitui-se de várias peças em que há predominância da competência argumentativa e das intenções comunicativas explícitas e implícitas no texto, bem como, dos itens linguísticos e discursivos que compõem o texto, que neste caso, são as petições iniciais criminais. Vamos para a análise do primeiro excerto:

> **"[...] que se lembra de um fato referente a uma pia no bairro conceição mas não se lembra do acusado. Que não se lembra se a pia foi subtraída de uma construção ou encontrada em uma construção [...]".**

Esse excerto foi extraído da petição impetrada pela Defensoria Pública à juíza da primeira Vara Crime. O acusado foi denunciado pelo furto de alguns objetos. Nas alegações finais, o defensor público reitera a fala da única testemunha judicializada.

Assim temos a seguinte orientação argumentativa:



Contribuir para inocentar o réu reforço acordo

O enunciado acima apresenta a partir do uso das partículas se, mas e não contribuem para as seguintes orientações:

O fato de destacar a não lembrança do acusado e da inexistência do fato. Esse argumento tornar-se antiorientado em decorrência do argumento da promotoria que o réu praticou o furto.

A procura pela imparcialidade e neutralidade, isto é, a testemunha não quer compromete-se com ação penal, além disso, há um outro fator em evidência, a omissão para a justiça corresponde crime. Portanto, é mais aconselhável usar os termos que não se lembra.

A vontade de ajudar os réus a adquirir a absolvição, porque ao implantar a dúvida, a possibilidade de o juiz na sentença optar pela remição é bem maior. A justiça não opera na dúvida/contradição, e sim na certeza/provas. Inclusive, a defensoria pública utiliza outra estratégia para validar a assertiva acima. Segue abaixo o trecho extraído da petição, que é uma citação, que configura como argumento de autoridade:

> **[..] norteia nosso sistema processual penal, o princípio do in dubio pro reo ou do favor rei, muito bem delineado pelo não menos renomado processualista Fernando Capez, segundo o qual "a dúvida sempre beneficia o acusado. Se houver duas interpretações, deve-se optar pela mais benéfica; na dúvida, absolve-se o réu, por insuficiência de provas.**

Em síntese temos: recordação do fato por parte da testemunha; a inexistência da lembrança do réu no local do furto; a função prototípica do enunciado e também a não culpabilidade do réu, porque a única testemunha não lembra do acusado, então, o réu é inocente, pois não há provas contra o mesmo.

Acredita-se que essas considerações condizem com a intenção comunicativa do autor, pois o interesse da defensoria pública é absorver o réu, e o uso dos marcadores se, mas, não, contribuem diretamente para a formulação da dúvida, como dito e referenciado antes, possibilitam a inexistência de provas. Não existindo provas, o réu é inocente. Para Plantin, (2008, p.83) Do ponto de vista científico, uma proposição é refutada se for provada que é falsa. Do ponto de vista dialogal, a realidade é da conclusão.

Percebe-se no enunciado analisado que ambos pontos de vistas entrelaçam a favor do réu, porque cientificamente não provas que refutem a proposição de culpa e a conclusão do diálogo, possivelmente a absolvição do réu. Para Guimarães (2001, p.24)

> [..] a argumentação é vista como a busca da persuasão de um auditório (alocutário) pelo autor. Nesta perspectiva é que se pode dizer que a relação locutor/alocutário é constitutiva da enunciação, no sentido de que esta se faz na procura de procedimentos próprios para persuadir o alocutário. Ou seja, a representação do alocutário constitui o próprio modo de argumentar.

Em outro enunciado encontramos a seguinte proposição:

> **É cristalino o entendimento do Jurista Fernando da CostaTourinho Filho, ao asseverar "Que o Estado tem interesse de punir o infrator da norma jurídica". *Mas*, para ver satisfeito esse interesse surge outro, que é de agir, interesse nitidamente processual, cujo objetivo é a satisfação do interesse primário, através do Órgão jurisdicional.**

A discurso do Jurista Fernando da Costa Tourinho Filho é encontrado em duas petições, das três analisadas. Isto quer dizer que o autor corresponde uma autoridade no assunto, ou seja, é reconhecido no campo jurídico. Além disso, a citação no texto

não é marcada pelo uso das aspas, isto nos leva a crer que a autora da petição não se preocupa com normas estabelecidas pela ABNT, pois não cita o ano e nem o número da página que extraiu a citação. Este fato é recorrente nas três petições analisadas.

Acredita-se que esse detalhe não seja importante e que o enunciado é de conhecimento do alocutário. Além disso, o conector contra-argumentativo *mas* apresenta as seguintes relações semântica-discursivas: relação de causa-consequência, que a ação é uma consequência da punição; a expressão apositiva, **interesse nitidamente processual**, valida a inferência de que o ato de agir é nitidamente processual e a mesma ainda encadeia outra, que é a satisfação do interesse de punir está vinculado a punição e que ambos são processuais. Além do mais, uso da citação que é uma estratégia discursiva e do conector *mas* direciona a seguinte conclusão: para que ocorra a punição, processo e ação é necessário provas que legitime os fatos narrados, não havendo as provas, o interesse é meramente processual.

A autora usa as estratégias argumentativas da citação e do conector contra-argumentativo **mas** para direcionar o interlocutor/juiz a conclusão de que o réu não é culpado. Essa escolha não é aleatória, tampouco inconsciente, faz parte da competência argumentativa do locutor e da força argumentativa que ambas estratégias desencadeiam no texto. Alomba (2005, p.114), afirma que,

> a organização argumentativa de um texto depende da competência comunicativa dos locutores e, particularmente, da competência argumentativa que o locutor apresenta ao selecionar determinados lexemas e mecanismos de encadeamentos que deverá conduzir ao enunciatário a determinadas conclusões.

Vamos a análise do quarto excerto:

> **Os fatos narrados na Denuncia não são verdadeiros, pois não é possível afirmar que o Denunciado trazia consigo as substancias entorpecentes ilícitas, pois o mesmo afirma com certeza absoluta que não é o proprietário do entorpecente, que não sabia a quantidade encontrada.**

O réu foi preso em flagrante portando substancias ilícitas. A princípio não existe defesa, porque diante do fato não há argumentos. No entanto, a força das palavras pode ser superior ao fato. Assim, a advogada de defesa, utiliza do argumento da contradição. Ou seja, afirma que os fatos narrados não são verdadeiros, e toma como parâmetro as afirmações do réu.

A partir do descrito no excerto podemos traçar a seguinte escala argumentativa:

O segundo pois associado ao com certeza/não – argumento mais forte

O primeiro pois – argumento mais fraco

O marcador **pois** constitui gramaticalmente como uma conjunção coordenada explicativa. No caso do excerto o uso dos dois pois exercem forças argumentativas diferentes. O primeiro, o locutor procurar anular o fato do réu ser portador das substancias ilícitas. O item linguístico configura como mais fraco argumentativa, porque perde a sua força ao estar associado a expressão oracional **não é possível**.

Já o segundo **pois** se torna o argumento mais forte, por conta do uso da expressão adverbial **com certeza absoluta**, além do advérbio **não.**

A escolha dos lexemas e dos mecanismos são constituídos de significados e, esses, que determinam o destino do réu, pois o jogo persuasivo a princípio realiza-se através do texto e, a inserção de algum enunciado que apresente dúvidas ou ambiguidade de sentido compromete toda a orientação discursiva. O Ducrot, (1998, p.98), defende a

tese de que "a orientação argumentativa é inerente à maior (ao menos) das frases: sua significação contém uma instrução como "enunciando esta frase, apresento-me como argumentando em favor de tal tipo de conclusão".

Nas petições iniciais a todo instante os advogados de defesa apresentam-se a favor da conclusão de que o réu seja inocente ou buscam incansavelmente a diminuição da pena dos réus. E nessa batalha entre o que é certo ou errado, o dito e o não dito, o provado e não provado, o que prevalece é o argumento, como bem afirma Plantin (2008, p.132) "O melhor argumento, capaz de vencer o mais total convencimento, não é um fato, mas o texto. As palavras podem falar mais alto que os fatos".

Assim, nas peças criminais as palavras representam verdades e pontos de vistas, sobretudo, conduzem as conclusões e a produção de inferências. E dentre os inúmeros lexemas que existem, o conector contra-argumentativo *mas* representa/apresenta discursos que muitas vezes encontram-se subentendidos.

Considerações Finais

O estudo da argumentação a partir dos mecanismos linguísticos confere a linguística o título de ciências das ciências, ou seja, ao longo do texto transitamos em vários espaços da linguagem, dentre eles, o da pragmática, da linguística textual, gramaticalização e do discurso.

E penetrar nesses universos linguísticos através da análise linguístico-discursiva nas petições iniciais criminais nos oportunizou a compreender que os princípios normativos das conjunções descarta a função heterogenia da língua e o emprego discursivo dos marcadores. Além disso, de que todos os itens linguísticos e contextuais, a saber: a narrativa, a descrição, a cenografia contribuem para a formação de uma argumentação persuasiva. E também perceber que o ambiente jurídico é um espaço ainda a ser explorado, principalmente, no que tange do uso dos mecanismos linguísticos.

Na análise vimos à presença da força argumentativa dos itens linguísticos, e que estes não exercem apenas funções prototípicas. Essas constatações corroboram as ideias dos diversos autores acerca do estudo da argumentação e dos conectores, dentre eles, Alomba (2005) e Plantin (2008). E que a fomentação dessas ideias certamente contribuirá para que o ensino e o olhar dos pesquisadores sobre o marcador seja diferenciado.

Referências bibliográficas:

Adam, M. (2011). A linguística textual: Introdução à análise textual dos discursos. 2 ed. São Paulo: Cortez.

Alomba, M.D' A. R. (2005). Los conectores argumentativos em los aprendices hispanoblantes de português. Madrid: Universidade de Acalá. Tese de Doutorado.

Baktin, M. (2010). Estética da criação verbal. 5 ª ed. São Paulo: Martins Fontes.

Cabral, A.(2011). A força das palavras: dizer e argumentar. São Paulo: Contexto.

Ducrot, O. (1998). O dizer e o dito. Trad. Eduardo Guimarães. Campinas-SP: Pontes.

Ferreira, L.(2010). Leitura e persuasão: princípios de análise retórica. São Paulo: Contexto, 2010.

Granzinoli, C. (2009). Interpretação e argumentação jurídica: uma contribuição para a fundamentação e justificação das decisões judiciais. Rio de Janeiro: Forense.

Harter, V. (2009). Marcas linguísticas, subjetividade e argumentação na petição inicial. Porto Alegre: Centro Universitário Ritter dos Reis. Dissertação de Mestrado.

Luz, V. (1998). Manual prático das petições judiciais. 12ª ed. Porto Alegre: Sagra Lazzatto.

Machado, I.(2012). Gêneros discursivos. In: Beth Brait (org.). Bakhtin: Conceitos-chave. (5 ed., pp.25-47). São Paulo: Contexto.

Plantin, C. (2008). A argumentação. Trad.Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola.

Portolés, J. (1998). Marcadores del discurso. Barcelona: Ariel.

A RESPONSABILIDADE ENUNCIATIVA EM TERMO DE DECLARAÇÕES DE INQUÉRITO POLICIAL

Maria do Socorro OLIVEIRA

Secretaria da Educação e da Cultura-RN, da Faculdade Diocesana-Mossoró-RN. msocorrooliveira67@gmail.com. Mossoró, RN-Brasil.

Resumo:

Neste artigo, apresentamos uma análise da responsabilidade enunciativa em um Termo de declarações de inquérito policial. A responsabilidade enunciativa consiste em uma das categorias da Análise Textual dos Discursos (ATD) e refere-se aos recursos que o enunciador utiliza para apropriar-se da linguagem e assumir o seu ponto de vista ou atribuí-lo a outro (cf. ADAM, 2011). Partimos da hipótese de que, ao assumir ou não a responsabilidade enunciativa, os enunciadores (vítima, acusado, escrivão de polícia, delegado) direcionam argumentativamente o seu discurso para a construção dos efeitos de sentidos pretendidos nesses textos: quer seja para acusar, incriminar ou defender-se. A pesquisa situa-se no âmbito teórico geral da Linguística de Texto, especificamente, nos pressupostos da Análise Textual dos Discursos proposta por Adam (2011), com ênfase na teoria da enunciação. A metodologia adota princípios da pesquisa documental, de base qualitativa, com um *corpus* constituído por nove inquéritos policiais, coletados em uma Delegacia Especializada de Amparo à Mulher, em Natal, Rio Grande do Norte, Brasil. Os resultados revelam que as marcas linguísticas da responsabilidade enunciativa incidem sobre os enunciados, direcionando argumentativamente para a construção dos sentidos, a partir dos pontos de vista dos diferentes enunciadores que atuam no quadro enunciativo do documento selecionado para análise.

Palavras-chave Inquérito policial; Responsabilidade Enunciativa; Termo de declarações; Violência contra a mulher.

Introdução

Este artigo apresenta resultados de uma pesquisa sobre o fenômeno da Responsabilidade enunciativa em textos de um inquérito policial relacionado a crimes de violência contra a mulher. A responsabilidade enunciativa consiste em uma das categorias da Análise Textual dos Discursos (ATD) e refere-se aos recursos que o enunciador utiliza para apropriar-se da linguagem e assumir o seu ponto de vista ou atribuí-lo a outro (cf. ADAM, 2011).

As questões que orientaram a pesquisa foram: a) como pode vir a ser linguisticamente descrita a responsabilidade enunciativa em textos de inquérito policial? b) de que forma as marcas linguísticas da responsabilidade enunciativa podem vir a orientar argumentativamente a construção de sentidos em textos de inquérito policial? Para tanto, identificamos os índices linguísticos que indicam a responsabilidade enunciativa nos textos selecionados para análise, bem como, analisamos o modo como a assunção ou a (não) assunção da responsabilidade enunciativa direciona argumentativamente o leitor para a construção dos sentidos pretendidos nesses textos.

Partimos da hipótese de que, ao assumir ou (não) a responsabilidade enunciativa em textos de inquérito policial de crime de violência contra a mulher, os enunciadores (vítima, acusado, escrivã(o) de polícia, delegada (o)) direcionam argumentativamente o seu discurso para a construção dos efeitos de sentidos pretendidos nesses textos: quer seja para acusar, incriminar ou defender-se.

O estudo situa-se no âmbito teórico geral da linguística de texto, especificamente, nos pressupostos da ATD proposta por Adam (2011), com ênfase na teoria da enunciação. Quanto aos aspectos metodológicos, consiste em uma pesquisa documental, de base descritiva, com uma abordagem qualitativa em que se investiga um *corpus* constituído por um inquérito policial, coletado em uma Delegacia Especializada em Atendimento à Mulher.

Na análise, aplicamos as oito categorias citadas por Adam (2011), consideradas capazes de marcar o grau de responsabilidade enunciativa de uma proposição: os índices de pessoas, os dêiticos espaciais e temporais, os tempos verbais, as modalidades, os diferentes tipos de representação da fala, as indicações de quadros

mediadores, os fenômenos de modalização autonímica, as indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados.

Em sua estrutura, este artigo encontra-se assim organizado: inicialmente, abordamos o fenômeno da responsabilidade enunciativa, com uma breve descrição das marcas linguísticas capazes de marcar o grau de responsabilidade enunciativa de uma proposição. Logo em seguida, apresentamos um recorte da análise da responsabilidade enunciativa (os índices de pessoas) no Termo de declarações. Por fim, as conclusões e as referências bibliográficas.

1. A responsabilidade enunciativa

Segundo Adam (2011), a responsabilidade enunciativa refere-se aos recursos que o enunciador utiliza para apropriar-se da linguagem e assumir o seu ponto de vista ou atribuí-lo a outro. Para esse autor,

> [...] a responsabilidade enunciativa ou ponto de vista (PdV) permite dar conta do desdobramento polifônico próprio à ironia: o locutor (L) se dissocia de um PdV1 (felicitação) de um enunciador E1 posto em cena na e pela sua própria fala, enquanto se associa ao PdV2 (reprovação) de um enunciador E2 (Adam, 2011, p. 110).

De acordo com Adam (2011), a responsabilidade enunciativa é compreendida, também, como uma das dimensões elementares da unidade textual mínima, a proposição-enunciado, denominada como "[...] o **produto de um ato de enunciação**: ela é enunciada por um enunciador inseparável de um coenunciador" (Adam, 2011, p. 108, grifo do autor). Assim, cada proposição-enunciado pressupõe um enunciador e um coenunciador.

Esse autor afirma também que toda proposição-enunciado abrange três dimensões complementares: a dimensão enunciativa, o conteúdo referencial e a potencialidade argumentativa. A essa afirmação, ele acrescenta que "[...] não existe enunciado isolado: mesmo aparecendo isolado, um enunciado elementar liga-se a um ou a vários outros e/ou convoca um ou vários outros em resposta ou como simples continuação" (Adam, 2011, p. 109). Para ele, essa condição de ligação é determinada pela orientação argumentativa do enunciado, tendo em vista que todo enunciado apresenta um efeito argumentativo, ou seja, o texto não é neutro, posto que as escolhas linguísticas efetuadas pelo enunciador são feitas com base em um determinado propósito.

A responsabilidade enunciativa diz respeito à dimensão enunciativa. Segundo Adam (2011, p. 110), essa categoria permite dar conta do "desdobramento polifônico" dos enunciados e possibilita identificar de que forma e quem se responsabiliza pelos pontos de vista que são mobilizados na tessitura textual. A esse respeito, Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010) consideram que, por ser uma área de estudo bastante difundida, a responsabilidade enunciativa acaba não sendo compreendida de forma consensual entre os estudiosos dessa área. Eles lembram que surgem correntes de aplicação da responsabilidade enunciativa que se diferenciam e, como exemplo, citam algumas definições propostas por Culioli (1971), Nølke, Fløttum e Norén (2004) e Rabatel (2008), apresentadas a seguir.

a) para Culioli (1971), "toda enunciação supõe responsabilidade enunciativa do enunciado por um enunciador";
b) para Nølke, Fløttum e Norén (2004), os proponentes da Teoria Escandinava da Polifonia Linguística – ScaPoLine –, "assumir a responsabilidade enunciativa é ser fonte do enunciado, é estar na origem, é assumir a paternidade";
c) para Rabatel (2008), "o sujeito responsável pela referenciação do objeto exprime seu ponto de vista (PdV), tanto diretamente, por comentários

> explícitos, como indiretamente, pela referenciação [...]" (Rodrigues; Passeggi; Silva neto, 2010, p. 153).

Conforme o exposto, entende-se que os estudos sobre a responsabilidade enunciativa são bastante amplos e levam em conta várias categorias linguísticas.

1.1 Marcas linguísticas da responsabilidade enunciativa

1.1.1 Os índices de pessoas

De acordo com Benveniste (2006, p. 84), os índices de pessoas, ou seja, a relação eu-tu, "não se produz[em] senão na e pela enunciação: o termo eu denotando o indivíduo que profere a enunciação, e o termo tu, o indivíduo que aí está presente como alocutório". Para esse autor, trata-se de um fenômeno linguístico que se revela no uso, comprovando a inscrição do indivíduo na língua numa relação eu-tu. Essa realização é construída e realizada na e pela enunciação. Assim, o "eu" se estabelece como aquele que profere a enunciação e o tu como aquele que é considerado como o interlocutor (ouvinte), do qual se espera outra enunciação de retorno. Assim, conforme esse autor, a enunciação é um ato de produzir um enunciado em diversas situações.

Para Benveniste (2006), os pronomes pessoais (eu, tu, nós) e os pronomes possessivos (meu, teu, vosso, seu) expressam uma ligação com aquele que profere o enunciado, deixando, desse modo, a presença do indivíduo na língua. No entanto, segundo esse autor, os índices de pessoas mostram-se como uma das marcas da língua que possibilitam a análise da presença da subjetividade no enunciado.

Por sua vez, Adam (2011, p. 117-118) informa que os índices de pessoas englobam "dos pronomes e os possessivos marcadores de pessoa (*meu, teu/vosso, seu livro*), da apóstrofe de um ser ausente ou inanimado [...] até os nomes que qualificam (*traidor,*

esse traidor, esse Y imbecil)". Em relação ao uso do pronome eu, Adam (2011, p. 313) afirma que "[...] O EU é muito claramente vinculado ao poder e ao comando, bem como que a identidade do EU é uma identidade constituída.".

1.1.2 Os dêiticos espaciais e temporais

De acordo com Adam (2011, p. 182), "a combinação de organizadores temporais e espaciais tem o objetivo de ajudar o leitor a construir um todo coerente". Eles englobam a classe dos embreantes, advérbios, grupos nominais, grupos preposicionais, adjetivos, certos pronomes e certos determinantes. Para o autor, a categoria dos dêiticos pode ser usada como marca linguística da (não) assunção da responsabilidade enunciativa. Assim, conforme o autor, os dêiticos "[...] compreendem uma referência absoluta (precisa ou vaga) ou uma referência relativa ao cotexto (anafórica) ou ao contexto (situacional)". Essa categoria bastante vasta é constituída pelos elementos que fazem referência à situação na qual o enunciado é produzido.
Dentre os elementos que podem exercer a função de dêiticos espaciais e temporais em um texto, Adam (2011) cita os seguintes: a) advérbios*: ontem, amanhã, aqui, hoje;* b) grupos nominais*: esta manhã, abra esta porta;* c) grupos preposicionais: *em dez minutos*; d) adjetivos: *na semana passada*; e) certos pronomes: *ele pensa em mim*; f) certos determinantes: *minha chegada* (Adam, 2011, p. 118).

1.1.3 Os tempos verbais

Para Benveniste (2006), a temporalidade é produzida na e pela enunciação. Assim, conforme esse autor,

> [...] da enunciação procede a instauração da categoria do presente, e da categoria do presente nasce a categoria do tempo. Ele é esta presença no mundo que somente o ato de enunciação torna possível, porque, é necessário refletir bem sobre isso, o homem não dispõe de nenhum outro meio de viver o

> "agora" e de torná-lo atual senão realizando-o pela inserção do discurso no mundo. Poder-se-ia mostrar pelas análises de sistemas temporais em diversas línguas a posição central do presente. O presente formal não faz senão explicitar o presente inerente à enunciação, que se renova a cada produção de discurso, e a partir deste presente contínuo, coextensivo à nossa própria presença, imprime na consciência o sentimento de uma continuidade que denominamos "tempo"; continuidade e temporalidade que se engendram no presente incessante da enunciação, que é presente do próprio ser e que se delimita, por referência interna, entre o que vai se tornar presente e o que já não o é mais (Benveniste, 2006, p. 85, 86).

Por seu turno, Adam (2011) também informa que os tempos verbais estão relacionados aos diversos tipos de localização relacionados à posição do enunciador e dividem-se em vários planos, dentre estes, as oposições entre o presente e o futuro do pretérito ou entre o presente de verdade generalizada e o par pretérito imperfeito-pretérito perfeito.

1.1.4 As modalidades

Quanto a essa categoria, Adam (2011) cita as modalidades sintático-semânticas maiores téticas (asserção e negação), hipotéticas (real ou ficcional), as modalidades objetivas, intersubjetivas e subjetivas, bem como os verbos e os advérbios de opinião, os lexemas avaliativos afetivos, avaliativos e axiológicos. Nessa categoria textual, o autor inclui três tipos de unidades gramaticais: o advérbio, o grupo preposicional e a proposição subordinada. Em relação aos modalizadores de enunciação e aos modalizadores de enunciado, ele informa que, enquanto os primeiros incidem sobre o dizer, os segundos referem-se ao dito.

De acordo com Charaudeau e Maingueneau (2008, p. 334, grifo do autor), as modalidades são "facetas de um processo mais geral de **modalização**, de atribuição de modalidades ao enunciado, pelo qual o enunciador, em sua própria fala, exprime uma atitude em relação ao destinatário e ao conteúdo do seu enunciado". Alguns autores fazem distinção entre modalidade e modalização, dentre estes Charaudeau e Maingueneau (2008, p. 334). Esses autores consideram que "as modalidades são facetas de um processo mais geral de modalização, de atribuição de modalidades ao enunciado, pelo qual o enunciador, em sua própria fala, exprime uma atitude em relação ao destinatário e ao conteúdo de seu enunciado". Já a modalização, segundo os autores, "designa a atitude do sujeito falante em relação ao seu próprio enunciado". Para eles, essa atitude deixa marcas de diversos tipos, dentre estas, morfemas, prosódias, mímicas. Os autores consideram também que essas marcas são unidades discretas, enquanto a modalização é um processo contínuo.

1.1.5 Os diferentes tipos de representação da fala das pessoas

Segundo Adam (2011, p. 119, grifos do autor), "**os diferentes tipos de representação da fala** das pessoas ou das personagens geram uma tensão entre a busca de uma continuidade enunciativa da narração e as rupturas que toda fala representada introduz". Desse modo, para Adam (2011), a descontinuidade é marcada com o **discurso direto (DD)**, e a sua forma não marcada, denominada **discurso direto livre** (DDL), é atenuada pelo caráter integrado do **discurso indireto** (DI) e do **discurso narrativizado** (DN), nos quais a continuidade dos índices referenciais nominais, dos dêiticos (índices de pessoas e advérbios) e dos tempos verbais é garantida. Conforme o autor, o **discurso indireto livre** (DIL) introduz uma representação mais complexa da fala: nem heterogeneidade mostrada (DD e DDL) nem homogeneidade (DI e DN). Nesse sentido, o autor adverte que não se deve confundir essas primeiras formas de representação da fala com as modalizações em discurso segundo ou fixação de um quadro mediador.

Para Maingueneau (2013, p. 179, grifos do autor), "[...] toda forma de discurso relatado **constitui uma enunciação sobre outra enunciação**; põem-se em relação

dois acontecimentos enunciativos; uma enunciação **citante** e uma enunciação **citada.**".

1.1.6 As indicações de quadros mediadores

Os introdutores como segundo, de acordo com, para, modalização por um tempo verbal como o futuro do pretérito, escolha de um verbo de atribuição da fala (afirmam, parece), reformulações do tipo (é) de fato, na verdade são formas que Adam (2011) denomina de mediativo ou quadro mediador, seguindo Slatka Guentchéva, ou modalização em discurso segundo, conforme Authier-Revuz. Na perspectiva de Adam (2011), Authier-Revuz distingue também as formas de representação do outro no discurso, denominadas por ela de modalização (conotação) autonímica.

A esse respeito, Neves (2012) afirma que o mediativo constitui uma subcategoria da modalidade. O valor mediativo se constrói a partir de uma ruptura enunciativa. Essa ruptura pode ser global ou afetar apenas um dos parâmetros (os enunciadores ou os instantes). Conforme a autora, os primeiros estudos sobre as marcas que o identificam foram realizados mediante a descrição de diversas línguas, pois essas línguas possuem índices gramaticais que podem indicar a fonte da informação.

Desse modo, Neves (2012) aponta que, num enunciado com o mediativo, há construção da validação de uma relação predicativa (uma asserção), o que se reflete no grau de conhecimento que o enunciador demonstra ter do conteúdo proposicional. A autora informa que, no caso do mediativo, a fonte enunciativa não é o sujeito enunciador, mas o sujeito mediatizado, alguém a quem ele recorre para se distanciar completamente do conhecimento a ser veiculado.

1.1.7 Os fenômenos de modalização autonímica

Conforme Adam (2011, p. 120), o fenômeno de modalização autonímica corresponde a "todo enunciado metaenunciativo que, num debruçar-se reflexivo do dito sobre o dizer, manifesta a não transparência e a não evidência das palavras.".

Para Maingueneau (2013), a modalização autonímica, de um modo geral, é um fenômeno

> […] que se caracteriza por não se limitar às palavras colocadas entre aspas, mas por englobar o conjunto dos procedimentos por meio dos quais o enunciador desdobra, de uma certa maneira, seu discurso para comentar sua fala enquanto está sendo produzida. Ao comentar assim sua própria fala, o enunciador produz uma espécie de enlaçamento na enunciação (Maingueneau, 2013, p. 203).

O autor afirma que a modalização autonímica manifesta-se por meio de uma ampla variedade de categorias e construções, dentre elas: "de uma certa forma", "desculpe a expressão", "se eu posso dizer", "ou melhor", "isto é", "para falar como x", "deveria dizer", "enfim", "em todos os sentidos da palavra".

1.1.8 As indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados

Trata-se de "[...] efeitos de ponto de vista que repousam numa focalização perceptiva (ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar) ou numa focalização cognitiva (saber ou pensamento representado)" (ADAM, 2011, p. 120, grifos do autor). No entendimento desse autor, nessa categoria as formas de representação do pensamento das personagens cruzam as representações da fala pelo viés das formas do discurso interior.

Como vimos, a responsabilidade enunciativa pode ser marcada por meio de diferentes categorias linguísticas. Na seção seguinte, apresentamos a análise da categoria "os índices de pessoas" em um Termo de declarações.

2. A responsabilidade enunciativa no Termo de declarações

2.1 O Plano de texto do Termo de declarações

No "Termo de declarações", são registradas as declarações (depoimentos) da vítima pelo(a) escrivão(ã) de polícia. Observemos, primeiramente, a sua composição global, atentando para a formatação gráfica, própria de um texto que tende a retomar alguns aspectos da forma tradicional de documentos administrativos, como costumam ser produzidos e encaminhados nos trâmites do serviço público. A seguir, no Quadro 1, transcrevemos o "Termo de declarações":

Quadro 1 – Transcrição do "Termo de declarações"

[Escudo Polícia Civil–RN]
[Registro manuscrito do documento com carimbo ?]
GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE
SECRETARIA DE SEGURANÇA PÚBLICA E DA DEFESA SOCIAL
DELEGACIA GERAL DE POLÍCIA CIVIL - DEGEPOL

DELEGACIA ESPECIALIZADA EM ATENDIMENTO À MULHER- DEAM/ZS

TERMO DE DECLARAÇÕES QUE PRESTA XXX, carteira de identidade n. xxx, expedida em xxx, e CPF n. xxx, na forma da Lei:

Aos 13 (treze) dias do mês de abril do ano de dois mil e doze (2012), nesta delegacia de polícia, onde presente se encontrava a Bela. xxx, Delegada de Polícia, comigo Escrivã(o) do seu cargo, compareceu a pessoa de**xxx**, brasileira, solteira, desempregada, natural de xxx, nascida aos xxx, filha de xxx e xxx, residente e domiciliada a Rua xxx, conjunto xxx, 1ª etapa, Natal/RN, próximo ao xxx, telefone xxx. Afirma que está cursando a 5ª série do Ensino Fundamental. Inquirida acerca dos fatos que deram origem ao presente feito **RESPONDEU: QUE** a VÍTIMA viveu em união estável com xxx por cerca de 3 (três) anos e estão separadas há cerca de 15 (quinze) dias, com o qual tem um filho xxx, de 01 ano; Que, durante a união, xxx agrediu fisicamente a VÍTIMA com um bofete porque vivia drogado, bem como a ameaçava dizendo que iria roubar um carro, amarrar a DECLARANTE com uma corda no veículo e sair arrastando a mesma, mas não queria que a ela morresse, queria deixá-la com cicatrizes para que lembrasse pelo resto da vida que ficou daquele jeito porque não quis ficar com ele; Que xxx a ameaçava dizendo que iria dar facadas e tiros na VÍTIMA, mas a mesma não registrou a ocorrência em Delegacia; Que no ano de 2011, a VÍTIMA afirma que registrou ocorrência nesta Delegacia contra xxx por causa de ameaças, porém desistiu porque o mesmo se encontrava preso pela prática de roubo de carros; QUE, no dia 08 e 09/04/2012, xxx passou o dia em frente a casa da VÍTIMA deitado e fez a seguinte ameaça: "Eu vou te pegar, se você sair na rua, eu vou dar em você!; Que no dia10/04/2012, a VÍTIMA saiu para trabalhar e, quando retornou, xxx disse que queria jantar e, depois, queria que a DECLARANTE ficasse lá fora com ele, mas a mesma disse que iria dar banho, dar comida e colocar o filho para dormir; Que, por tal motivo, xxx começou a ameaçar a VÍTIMA dizendo: "Eu só saio daqui com você morta!" Que o irmão da VÌTIMA

reclamou e xxx jogou uma pedra no mesmo, atingindo-o (tal fato foi registrado na delegacia do bairro e o mesmo foi submetido a exame de corpo de delito no ITEP/RN); Que, diante do fato, o pai da Vítima pediu para xxx
[*assinatura da declarante*]

[*página seguinte*] parar e ir embora, mas o mesmo dizia: "Eu vou pegar ela!"; Que o irmão da VÍTIMA chamou a PM que chegou, deu conselhos, porém, pouco tempo depois, xxx voltou e começou a fazer as seguintes ameaças: "Quem sair daí, vai morrer! Eu só saio depois que eu matar essa rapariga e os dois irmãos dela! Eu vou dar facada, vou dar tiro! Eu vou tocar fogo na casa quando vocês estiverem dormindo!"; Que xxx foi para o lado de um carro que estava do outro lado da rua, pegou dois paralelepípedos e escondeu embaixo do carro e ficou chamando a VÍTIMA; Que a PM foi chamada e levou xxx, mas o mesmo mais uma vez retornou e ficou em frente a casa da VÍTIMA; Que, inclusive, no momento em que está sendo ouvida, a DECLARANTE informou que seu irmão ligou informando que xxx estava em frente a casa da mesma fazendo ameaça de morte aos seus familiares; Que a VÍTIMA afirma que xxx é usuário de drogas desde criança, mas só soube depois que já estava convivendo com ele; Que xxx costuma dizer palavras de baixo calão com o próprio filho do tipo: "Vá tomar no cú!", chamando-o de "safado", bem como costuma dizer que vai pegar o filho para viciá-lo em drogas e roubar; Que a VÍTIMA não aguenta mais tal situação, está com medo de que xxx faça algo contra ela, seu filho e sua família; Que diante do acima exposto, vem perante a autoridade policial, **REPRESENTAR CRIMINALMENTE contra xxx, conhecido como xxx, brasileiro, solteiro, desempregado, residente e domiciliado na xxx (rua, terreno de posse), ——, xxx, próximo a xxx, ao lado do xxx, telefone xx(mãe – xxx); Que não sabe informar o endereço completo de xxx; Que SOLICITA MEDIDAS PROTETIVAS DE URGÊNCIA dispostas no art. 22, III, a, b e c e IV da Lei n. 11.340/2006, e QUER FICAR ABRIGADA NA CASA ABRIGO.** [negrito conforme o original] E nada mais disse e nem lhe foi perguntado, deu-se por findo o presente termo que depois de lido e achado conforme, vai devidamente assinado pela autoridade, pela declarante e por mim __[assinatura] ___, Escrivã (o) de Polícia que o digitei.

AUTORIDADE:————[assinatura]————————————————
DECLARANTE: ———— [assinatura]————————————————
ESCRIVÃ (O) ————————[assinatura]————————————————

Fonte: (Dados da pesquisa).

Para efeito de análise, a composição do texto é mais claramente compreendida por intermédio de uma representação do seu plano de texto, como exposto logo a seguir, no Quadro 2.

Quadro 2 – Plano do texto "Termo de declarações"

PLANO DE TEXTO **Termo de Declarações**	
Timbre	Órgãos em hierarquia descendente, endereço institucional da delegacia produtora e emissora do documento, escudo e carimbo
Identificação do documento	Título, ou designação, e número de documentos
"Termo de declarações"	Introdução: contextualização (dia, mês e ano, local onde foram registradas as declarações – Delegacia de polícia – DEAM/ZS) Desenvolvimento: declarações prestadas pela "vítima" à delegada e registradas pelo(a) escrivão(ã) de polícia Conclusão: fechamento do documento pelo (a) escrivão(ã)
Certificação	Assinatura da autoridade, da declarante e da escrivã

Fonte: (Dados da pesquisa).

Como vimos, o "Termo de declarações" pode ser pensado como estruturado por um plano constituído de quatro partes, ou blocos textuais, com conteúdos e funções distintas, conforme explicitado no Quadro 2. O **Timbre** apresenta, em retomada de um organograma administrativo, a estrutura hierárquica descendente de três órgãos públicos aos quais a "Delegacia Especializada em Atendimento à Mulher-DEAM Zona Sul" está subordinada, seguidos do nome dessa delegacia, de onde emana a voz enunciadora do texto ("GOVERNO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE, SECRETARIA DE PÚBLICA E DA DEFESA SOCIAL, DELEGACIA GERAL DE POLÍCIA CIVIL – DEGEPOL"), bem como do escudo da Polícia Civil e de um carimbo.

Na **Identificação do documento**, por sua vez, tem-se o título ("Termo de declarações"), seguido da expressão "que presta", do nome da declarante e dos números de seus documentos (CPF, RG), acompanhados da expressão "na forma da Lei", própria de registro administrativo. Esses dois primeiros blocos indicam, já na abertura do texto, o *status* institucional do documento e, com isso, a legitimidade da situação enunciativa (o nome da declarante e a sua identificação por meio dos seus documentos).

No bloco seguinte, "**Termo de declarações**", na introdução, identificam-se a contextualização do documento e as declarações da vítima por intermédio de uma narrativa. A(o) escrivã(o) de polícia informa o dia (13), o mês (abril), o ano (2012), o local onde a vítima fez as declarações ("nesta delegacia de polícia") e, em seguida, a abreviatura do pronome de tratamento "Bela.", acompanhada do nome da delegada de polícia que ouviu a vítima, informando a sua presença por meio da expressão "comigo escrivã(o) do seu cargo". Na sequência, retoma o nome da declarante (vítima), seguido de outros dados pessoais: nacionalidade, estado civil, dados profissionais, naturalidade, data de nascimento, filiação e endereço residencial, acrescentados de referências para localização e número de telefone, bem como nível de escolaridade. Assim, apresenta-se a legitimidade da situação enunciativa que aí se instala (o momento, o local, a voz jurídico-policial, a identificação da declarante).

Ainda nesse bloco, no desenvolvimento, encontram-se as **Declarações prestadas pela vítima** à delegada, registradas pelo(a) escrivã(o) de polícia. Na sequência, A(o)

escrivã(o) informa que a vítima deseja representar criminalmente contra o acusado, citando nome, apelido, nacionalidade, estado civil, dados profissionais, endereço (a vítima não soube informar o endereço completo), referências para localização e número de telefone do acusado. A(o) escrivã(o), em sua narrativa, informa também que a vítima "**SOLICITA MEDIDAS PROTETIVAS DE URGÊNCIA e QUER FICAR NA CASA ABRIGO**" (em negrito e maiúsculas conforme original).

Na **Conclusão**, observa-se a voz narrativa da escrivã: "E nada mais disse e nem lhe foi perguntado, deu-se por findo o presente termo que depois de lido e achado conforme, vai devidamente assinado pela autoridade, pela declarante (vítima) e por mim __[assinatura] ___, Escrivã (o) de Polícia que o digitei". Desse modo, o texto inicia e termina em discurso primeiro, representado pela voz da escrivã de polícia.

Por fim, na **Certificação**, encontram-se, nas assinaturas da autoridade, da declarante (vítima) e da(o) escrivã(o), os índices de validação do documento, que, juntamente com os elementos do **Timbre**, certificam esse *status* institucional do que ali é registrado, atribuindo-lhe fé pública.

Assim, em sua configuração geral, o documento parece seguir um roteiro preestabelecido, próprio de um formulário a ser preenchido, o que é determinante do seu plano de texto, que pode ser visto como fixo, levando em consideração a especificidade do gênero, como um texto da esfera administrativa que circula do domínio policial ao jurídico.

2.2 Os índices de pessoas no Termo de declarações

No Quadro 3, a seguir, podemos notar as ocorrências dos índices de pessoas no plano de texto do "Termo de declarações":

Quadro 3 – Os índices de pessoas no "Termo de declarações"

Índices de pessoas	**Posição no plano de texto**	**Ocorrências**
Pronome pessoal do caso reto (por inferência de nome)	**Identificação do documento**	"nome da vítima" ["ela"]
Pronomes (explícitos no texto) **Pronomes pessoais do caso reto**		
Relacionados à vítima	**Termo de declarações**	"ela", "você"
Relacionado à família da vítima	**Termo de declarações**	"vocês"
Relacionado ao acusado	**Termo de declarações**	"eu", "ele"
Pronomes pessoais do caso oblíquo		
Relacionados à vítima	**Termo de declarações**	"la", "a", "lhe", "te"
Relacionado ao irmão da vítima	**Termo de declarações**	"o"
Relacionados ao filho da vítima e do acusado	**Termo de declarações**	"lo", "o"
Relacionados ao(a) escrivão(ã)	**Termo de declarações**	"comigo", "mim"
Pronomes possessivos		

Relacionados à vítima	**Termo de declarações**	"seu", "sua", "dela"
Relacionado ao acusado	**Termo de declarações**	"seus"
Relacionado à delegada	**Termo de declarações**	"seu"
Pronome relativo		
Relacionado ao acusado	**Termo de declarações**	"o qual"
Pronome indefinido		
Relacionado à família da vítima	**Termo de declarações**	"quem"
Pronomes pessoais do caso reto por inferências de assinaturas (elas, ele)	**Certificação**	"Assinaturas da declarante, da delegada e da(o) escrivã(o)"

Fonte: (Dados da pesquisa).

Conforme apresentado no "Termo de declarações" e nos Quadros 2 e 3, observam-se marcas de índices de pessoas na parte do texto intitulada **Identificação do documento**, dentre estas, pronome pessoal do caso reto (por inferência de nome: "ela", relacionado à vítima. Na parte **Termo de declarações** (corpo do texto), podem ser observados pronomes pessoais do caso reto, relacionados à vítima, à família da vítima, ao acusado; pronomes pessoais do caso oblíquo, relacionados à vítima, ao irmão da vítima, ao filho da vítima e do acusado, ao(a) escrivão(ã); pronomes possessivos, relacionados à vítima, ao acusado e à delegada; pronome relativo, relacionado ao acusado e pronome indefinido, relacionado à família da vítima. Na

Certificação, notam-se, por inferência das assinaturas da declarante, da delegada e do(a) escrivão(ã), pronomes pessoais do caso reto: “elas”, “ele”. Dos blocos que constituem o plano do texto, somente não foram identificados índices de pessoas no **Timbre**.

Além dos pronomes citados no Quadro 3, há, também, terminações verbais que remetem a pronomes pessoais do caso reto, como podemos contatar nas ocorrências que seguem:

a) Terminações verbais que remetem ao pronome de terceira pessoa do singular (“ele”)

- Relacionadas ao “acusado”

“Que, durante a união, xxx **agrediu** fisicamente a VÍTIMA com um bofete porque **vivia** drogado, bem como a **ameaçava dizendo** que **iria** roubar um carro, **amarrar a DECLARANTE** com uma corda no veículo e **sair arrastando** a mesma, mas não **queria** que a ela morresse, **queria deixá-la** com cicatrizes para que lembrasse pelo resto da vida que ficou daquele jeito porque não quis ficar com ele;”, “Que **costuma dizer** palavras de baixo calão com o próprio filho”.

- Relacionada ao “pai da vítima”

“[...] o pai da Vítima **pediu** para xxx parar e ir embora”.

- Relacionadas ao “irmão da vítima”

"Que o irmão da VÌTIMA **reclamou** e xxx jogou uma pedra no mesmo, atingindo-o (tal fato foi registrado na delegacia do bairro e o mesmo **foi** submetido a exame de corpo de delito no ITEP/RN)."

b) Terminações verbais que remetem ao pronome de terceira pessoa do singular ("ela")

- Relacionadas à "vítima"

"**Afirma** que **está** cursando a 5ª série do Ensino Fundamental. **Inquirida** acerca dos fatos que deram origem ao presente feito **RESPONDEU**:"

- Relacionadas à "PM"

"Que a PM **foi chamada** e **levou** xxx".

- Relacionada à "delegada de polícia"

"Aos 13 (treze) dias do mês de abril do ano de dois mil e doze (2012), nesta delegacia de polícia, onde presente se **encontrava** a Bela. xxx, Delegada de Polícia, comigo Escrivã(o) do seu cargo".

c) Terminações verbais que remetem ao pronome de primeira pessoa do singular (eu)

- Relacionada à "escrivã de polícia"

> "E nada mais disse e nem lhe foi perguntado, deu-se por findo o presente termo que depois de lido e achado conforme, vai devidamente assinado pela autoridade, pela declarante e por mim __[assinatura] _, Escrivã (o) de Polícia que o **digitei**" (por inferência de terminação verbal)

Conforme o exposto, podemos perceber que no "Termo de declarações", por se tratar de um texto narrativo, ocorre com maior frequência o emprego dos pronomes de terceira pessoa – "ele" e "ela" – por inferência de nomes e terminações verbais. Desse modo, o narrador (enunciador 1), escrivã(o) de polícia, narra os fatos declarados pela vítima, principalmente, por meio do emprego de nomes e terminações verbais que remetem ao pronome "ela" (vítima) e ao pronome "ele" (acusado). Com isso, o(a) escrivão(ã) cumpre o seu papel de fazer o registro das declarações prestadas pela vítima sem se envolver com os fatos, ou seja, sem se comprometer com o dito.

Além dos índices de pessoas indicados, ocorrem no "Termo de Declarações" relações que se estabelecem entre um "eu" e um "tu":

- Eu (escrivã) – tu (delegada):

> "Aos 13 (treze) dias do mês de abril do ano de dois mil e doze (2012), **nesta delegacia de polícia, onde presente se encontrava a Bela. xxx, Delegada de Polícia, comigo Escrivã(o) do seu cargo,** compareceu a pessoa de **xxx**, brasileira, solteira, desempregada, natural de xxx, nascida aos xxx, filha de xxx e xxx, residente e domiciliada a Rua xxx, conjunto xxx, 1ª etapa, Natal/RN, próximo ao xxx, telefone xxx. Afirma que está cursando a 5ª série do Ensino Fundamental. **Inquirida acerca dos fatos** que deram origem ao presente feito **RESPONDEU:**"

- Eu (vítima) – tu (delegada):

"Aos 13 (treze) dias do mês de abril do ano de dois mil e doze (2012), **nesta delegacia de polícia, onde presente se encontrava a Bela. xxx, Delegada de Polícia**, comigo Escrivã(o) do seu cargo, **compareceu a pessoa de xxx, brasileira, solteira, desempregada, natural de xxx, nascida aos xxx, filha de xxx e xxx, residente e domiciliada a Rua xxx, conjunto xxx, 1ª etapa, Natal/RN, próximo ao xxx, telefone xxx. Afirma que está cursando a 5ª série do Ensino Fundamental. Inquirida acerca dos fatos que deram origem ao presente feito <u>RESPONDEU</u>:"**

"E nada mais disse e nem lhe foi perguntado, deu-se por findo o presente termo que depois de lido e achado conforme, vai devidamente assinado pela autoridade, pela declarante, e por mim _____, Escrivã (o) de Polícia que o digitei".

- Eu (vítima) – tu (escrivão(ã):

"Aos 13 (treze) dias do mês de abril do ano de dois mil e doze (2012), nesta delegacia de polícia, onde presente se encontrava a Bela. xxx, Delegada de Polícia, **comigo Escrivã(o) do seu cargo**, **compareceu a pessoa de xxx, brasileira, solteira, desempregada, natural de xxx, nascida aos xxx, filha de xxx e xxx, residente e domiciliada a Rua xxx, conjunto xxx, 1ª etapa, Natal/RN, próximo ao xxx, telefone xxx. Afirma que está cursando a 5ª série do Ensino Fundamental. Inquirida acerca dos fatos que deram origem ao presente feito <u>RESPONDEU</u>:"**

"E nada mais disse e nem lhe foi perguntado, deu-se por findo o presente termo que depois de lido e achado conforme, vai devidamente assinado pela autoridade, pela declarante, e por mim _____, Escrivã (o) de Polícia que **o digitei**".

- Eu (acusado) – tu (vítima):

> "QUE, no dia xxx, xxx passou o dia em frente a casa **da VÍTIMA** deitado e fez a seguinte ameaça: "**Eu** vou te pegar, se **você** sair na rua, **eu** vou dar em **você**!"; **Eu** só saio daqui com **você** morta!"

- Eu (acusado) – tu "vítima", "família da vítima" e "os dois irmãos da vítima":

> "**Eu** vou pegar **ela**!"; Que o irmão da VÍTIMA chamou a PM que chegou, deu conselhos, porém, pouco tempo depois xxx voltou e começou a fazer as seguintes ameaças: "**Quem** sair daí, vai morrer! **Eu** só saio depois que **eu** matar **essa rapariga** e os **dois irmãos dela**! **Eu** vou dar facada, vou dar tiro! **Eu** vou tocar fogo na casa quando **vocês** estiverem dormindo!"

Como se observa, as vozes presentes no "Termo de declarações", marcadas pelos índices de pessoas, evidenciam o teor polifônico desse texto, contribuindo, assim, para a construção dos seus sentidos, os quais direcionam, argumentativamente, para a conduta delituosa do acusado e, em vista disso, para o seu indiciamento. Desse modo, podemos afirmar que a análise do "Termo de declarações" com base na categoria "Os índices de pessoas" contribui para indicar as vozes presentes no texto ("escrivã(o)", delegada de polícia", "vítima", "pai da vítima", "irmão da vítima", "família da vítima", "PM"), bem como a assunção ou a (não) assunção da responsabilidade enunciativa.

Conclusões

Conforme vimos, as vozes presentes no Termo de declarações, marcadas pelos índices de pessoas, evidenciam o teor polifônico desse texto, contribuindo, assim, para a construção dos seus sentidos, os quais direcionam, argumentativamente, para a conduta delituosa do acusado e, em vista disso, para o seu indiciamento. Desse modo, podemos afirmar que a análise do Termo de declarações com base na categoria "Os índices de pessoas" contribui para indicar as vozes presentes no texto ("escrivã(o)",

delegada(o) de polícia", "vítima", "pai da vítima", "irmão da vítima", "família da vítima", "PM"), bem como a assunção ou a (não) assunção da responsabilidade enunciativa.

Referências bibliográficas:

Adam, J. M. (2011). *A Linguística textual:* introdução à análise textual dos discursos. São Paulo: Cortez.

Benveniste, É. (2006). *Problemas de Linguística Geral II***.** São Paulo: Pontes.

Charaudeau, P. & Maingueneau, D. (2008). *Dicionário de Análise do Discurso.* São Paulo: Contexto.

Maingueneau, D. (2013). *Análise de textos de comunicação.* São Paulo: Cortez.

Neves, J. S. B. (2012). *Corre voz no jornalismo do início do século XIX*: estudo semântico-enunciativo do Correio Braziliense e da Gazeta de Lisboa. São Paulo: Paco.

Rodrigues, M. G. S., Passegui, L. & Silva Neto, J. G. (Orgs.) (2010). "Voltarei. O povo me absolverá...": a construção de um discurso político de renúncia. In M. G. S. Rodrigues, L. Passegui & J. G. Silva Neto (Org.). *Análises textuais e discursivas*: metodologia e aplicações. São Paulo: Cortez.

LÍNGUA E DIREITO - UMA RELAÇÃO DE NUNCA ACABAR: (DES)CONSTRUÇÕES ACERCA DO IMAGINÁRIO LINGUÍSTICO

Rossaly Beatriz Chioquetta Lorenset

Universidade do Oeste de Santa Catarina (Unoesc), Professora Titular. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Linguística. **professora.rossaly@gmail.com,** Xanxerê, SC, Brasil

Resumo:

Este artigo investiga as (des)construções do imaginário no/do ensino de Língua Portuguesa no Ensino Superior em graduação de Direito, olhando para os saberes linguísticos mobilizados, à luz da Análise de Discurso francesa em diálogo com a História das Ideias Linguísticas. A partir de arquivo documental-institucional da Graduação em Direito da Universidade do Oeste de Santa Catarina – Unoesc Xanxerê, analisou-se os ementários dos componentes curriculares de Língua Portuguesa. A materialidade linguística que emergiu do *corpus* trouxe indícios de que há ressonâncias do imaginário de língua da historicidade do ensino de língua e da constituição do Ensino Superior no Brasil, de mais de dois séculos. Consideramos relevante conhecer as práticas pedagógicas norteadas pela legislação, em distintos momentos históricos, e a ideologia que as sustentam e, assim, contribuir com reflexões acerca do discurso *sobre* (Mariani, 1998; Orlandi, 2008; Venturini, 2009) o ensino de Língua Portuguesa na Educação Superior e seus modos de disciplinarização.

Palavras-chave

Análise de Discurso; Imaginário de língua; Ensino de Língua Portuguesa em Graduação de Direito.

Introdução

A linguagem
na ponta da língua,
tão fácil de falar
e de entender.

A linguagem
na superfície estrelada de letras,
sabe lá o que ela quer dizer?
[...]
O português são dois; o outro, mistério.

(Andrade, Carlos Drummond de, 1974, p.76).

Iniciamos pelas palavras da epígrafe de Drummond de Andrade (1974) que, em linguagem poética, sugere a reflexão de que há uma Língua Portuguesa que está na "ponta da língua", fácil de falar e de entender e há uma outra Língua Portuguesa, a da escola, a da universidade, incompreensível: "sabe lá o que ela quer dizer?" E, com essa percepção, há o "mistério", o imaginário, o estranhamento da língua.

Neste enleio de "mistério" e de imaginário, apresentamos a questão que norteia nossa análise e reflexão neste estudo: que imaginário de ensino de língua emerge do fio do discurso de documentos institucionais, materializado nos ementários dos componentes curriculares de Língua Portuguesa do curso de graduação em Direito da Universidade do Oeste de Santa Catarina – campus de Xanxerê[452]? Sob a perspectiva teórico-metodológica da Análise de Discurso fundada nos trabalhos de Michel Pêcheux e Eni Orlandi, entendemos que imaginário é constante movimento,

[452] Em 1968 foi criada, em Joaçaba SC, a primeira fundação educacional da região oeste de Santa Catarina. Esta foi a gênese da Universidade do Oeste de Santa Catarina, Instituição de Ensino Superior, privada, sem fins lucrativos, comunitária, que já formou mais de 30 mil profissionais e possui unidades nas cidades catarinenses de Campos Novos, Capinzal, Chapecó, Fraiburgo, Joaçaba, Maravilha, Pinhalzinho, São José do Cedro, São Miguel do Oeste, Videira e Xanxerê. Disponível em: <http:// www.unoesc.edu.br>.

(res)significação, muito embora possua regularidades em uma discursividade dominante: o imaginário parece fechado, mas não o é, pois, pela porosidade da língua, há entradas, há deslizes, como processo de significações ideologicamente constituído. Foi no movimento analítico que "ousamos" atravessar o imaginário que interpela os sujeitos em suas discursividades e compreender o que está sendo dito a partir do modo como os sentidos estão sendo produzidos. O mecanismo imaginário produz imagens dos sujeitos assim como do objeto do discurso em uma conjuntura histórica. Nesse sentido, tecemos, nas páginas deste artigo, a trama do imaginário de ensino de língua ao dar visibilidade à língua imaginária, que não é estanque, mas possui as sistematizações e coerções das regularidades discursivas dominantes.

(Des)atando os fios da língua imaginária no imaginário de língua do/no Direito

(Entre)laçando os fios da língua imaginária no imaginário de língua do/no Direito, entendemos com Zandwais (2012), que

> as classes hegemônicas, ao se identificarem com a língua, passam a representá-la. Ao modo como constroem um imaginário de língua homogênea que, ao representar seus interesses, as representa, que lhes permite aprofundar as distâncias em relação às demais classes; enfim, que se torna útil à exclusão social dos linguisticamente desaparelhados, na medida em que refrata o fato de que uma mesma língua pode converter-se em muitas nas sociedades de classes. (*Ibid*., p. 179).

E é pensando na construção-(des)construção de um possível imaginário de língua homogênea que, ao representar interesses de classe hegemônicas pode excluir outras classes "desaparelhadas linguisticamente" que tecemos o gesto interpretativo analítico em dois movimentos que se mesclam: i) interpretando as materialidades linguísticas que emergem do *corpus* pelo Recorte Discursivo (RD6)[453], olhando para as

[453] A utilização destes documentos que constituem o *corpus* de nossa pesquisa foi autorizada pela Universidade do Oeste de Santa Catarina - Unoesc Xanxerê. A íntegra desses documentos, cedidos ao nosso estudo, está disponível em cópia na Coordenação do curso de Direito e a matriz curricular está

imagens construídas pelas relações histórico-ideológicas que determinam e constituem o imaginário de língua no/do Direito; ii) alinhavando os fios do funcionamento discursivo com os fios teóricos da Análise de Discurso.

Para Análise de Discurso francesa, a constituição do *corpus* é ponto crucial e funciona como princípio de organização metodológica que orienta o trabalho do analista. De acordo com Orlandi (2012, p. 62), quando pensamos em análise discursiva, um dos primeiros aspectos a se considerar é em relação à constituição do *corpus* que, em sua delimitação, segue critérios teóricos e não empíricos ou positivistas. Ao fazer a seleção do que faz parte do *corpus*, o analista constrói as materialidades linguísticas e decide as propriedades discursivas a serem analisadas, dito de outro modo, o *corpus* resulta de escolha em instância provisória e de constante construção do próprio analista: tomamos o discurso em sua materialização na língua e observamos como se dá a produção de sentidos no encontro do histórico com o linguístico.

O Recorte Discursivo está numerado como RD6 porque é um dos seis recortes discursivos que compõem o *corpus* da nossa dissertação de mestrado, intitulada "Língua e Direito – uma relação de nunca acabar: (des)construções acerca do imaginário linguístico". A constituição e a delimitação do *corpus* desta pesquisa se configura pelo conjunto de documentos institucionais relativos à constituição do Curso de Direito da Unoesc Xanxerê – SC, a saber:

I. Projeto de Criação do Curso de Direito para o Campus de Xanxerê, UNOESC, 2000, com nomenclatura de Projeto de aumento de vagas do Curso de Bacharelado em Direito para o Campus de Xanxerê, UNOESC, 1999.

II. Projeto Pedagógico do Curso de Direito / Universidade do Oeste de Santa Catarina. UNOESC – Xanxerê, 2003.

III. Projeto Pedagógico do Curso de Direito / Universidade do Oeste de Santa Catarina. UNOESC – Xanxerê, 2004.

IV. Projeto Pedagógico do Curso de Direito / Universidade do Oeste de Santa Catarina. UNOESC – Xanxerê, 2005.

V. Projeto Pedagógico do Curso de Direito / Universidade do Oeste de Santa Catarina. UNOESC – Xanxerê, 2007.

---

disponível *on-line* em: <http://www.unoesc.edu.br/cursos/graduacao/direito/disciplinas/14/300/22>. Acesso em 17 mar. 2013.

VI. Processo de Renovação Reconhecimento do Curso de Direito oferecido pela Unoesc no *campus* de Xanxerê. Reitoria, 2012. VII. Projeto Pedagógico do Curso de Direito da UNOESC, alterado pela Res. 57/CONSUN/2013, em 12/06/2013.

A extensão desses documentos institucionais selecionados para constituir o *corpus* desta pesquisa apontou para a necessidade de recortar as sequências discursivas que compõem o *corpus* discursivo da investigação. Compreendemos a noção de recorte com Orlandi (2011, p. 139): uma "unidade discursiva, fragmento correlacionado de linguagem – e – situação". Depreendemos sentidos com a autora que a ideia de recorte remete à noção de polissemia e não à de informação. E nesta esteira do segmentar *versus* recortar, Orlandi (*Ibid*., *loc. cit.*) ainda postula que recorte é "pedaço", não é segmento mensurável em sua linearidade, pois entende que a incompletude é a condição da linguagem: não adianta querer estancá-la em compartimentos que se preenchem a cada turno da interlocução. Uma das funções do recorte "é estabelecer um começo, um lugar na incompletude" (*Ibid.*, p. 141).

Assim, antes do nosso gesto interpretativo analítico, apresentamos o quadro que contém o Recorte Discursivo RD6 e ass Sequências Discursivas – doravante SDs - que o compõem, cuja ilustração pode auxiliar na compreensão deste núcleo temático.

Figura 3 – Recorte Discursivo RD6: A língua imaginária no imaginário de língua do/no Direito

Fonte: Elaborado pela autora.

Conforme nos mostra Pêcheux (2009), a prática discursiva é a forma como a prática política se materializa no domínio simbólico da linguagem: em Análise de Discurso, a seleção de sequências discursivas já é reveladora do encaminhamento de resultados do gesto analítico, pois esta seleção, concretizada em recortes da materialidade do *corpus* compreendido pelos documentos institucionais – Projetos Pedagógicos (PPCDs) – do curso em graduação em Direito da Unoesc Xanxerê, já é resultado de um percurso de trabalho "em espiral" (Pêcheux, 2010, p. 312) que passa pela consideração das condições de produção, da interdiscursividade, da confirmação ou não de hipóteses, da busca extenuante das marcas linguísticas, entre outros componentes do método de análise da Análise de Discurso: um movimento de circularidade no processo de análise discursiva que, conforme o autor, vai combinando entrecruzamentos, reuniões e dissociações de séries textuais, de construções de questões, de estruturações de redes de memórias e de produções da escrita.

E no enredamento do trabalho "em espiral", trazemos uma materialidade linguística que margeia o *corpus* de nosso estudo, está à deriva, é uma ausência-presença e é possível que contribua para ilustrar este núcleo temático:

> Diagnosticada a mazela, põe-se a querela a avocar o poliglotismo. A solvência, a nosso sentir, divorcia-se de qualquer iniciativa legiferante. Viceja na dialética meditabunda, ao inverso da almejada simplicidade teleológica, semiótica e sintática, a rabulegência tautológica, transfigurada em plurilinguismo ululante indecifrável. Na esteira trilhada, somam-se aberrantes neologismos insculpidos por arremedos do insigne Guimarães Rosa, espalmados com o latinismo vituperante. [...] Portanto, o hercúleo despendimento de esforços para o desaforamento do "juridiquês" deve contemplar igualmente a magistratura, o ínclito Parquet, os doutos patronos das partes, os corpos discentes e docentes do magistério das ciências jurídicas. (Associação Dos Magistrados Brasileiros, 2007, p. 4).

O título do texto do excerto acima citado é "Entendeu?" Este subsídio auxilia a problematizarmos indagações que nos inquietam neste percurso epistemológico: de que Língua Portuguesa se trata aqui? A língua imaginária (ORLANDI, 2009), com suas coerções e sistematizações? Que especificidades apresenta? A técnica, a língua útil para o trabalho? Que imaginário permeia ou sustenta a Língua Portuguesa para o profissional do segmento jurídico? Daquele que tem "lábia"? Que língua é fundamental para o profissional do Direito? Nossa proposta é ir (des)atando os fios da língua imaginária no imaginário de língua do/no Direito e, no entretecer destas considerações, indicar possíveis caminhos para estas questões. O que nos conforta, ao transitar pelos saberes da Análise de Discurso, é que a incompletude é constitutiva e que algumas questões permanecem em aberto e requerem novas e ulteriores

discussões. Neste atar de fios, parece-nos que há ressonâncias [454]do século XVI: lemos em Mariani (2004, p. 75) que, naquela época, havia um imaginário de superioridade de língua no sentido concedido à falta das letras consoantes do F, do R e do L, legitimando a dominação do colonizador sobre a língua do colonizado, pois para o colonizador português, a religião, a realeza e o direito – três instituições nucleares do aparelho de Estado - simbolizavam um estágio avançado de civilização com base em uma única língua nacional gramatizada e escrita.

Mesmo cientes de que não há começo histórico assinalável, situamos a constituição da língua nacional no Brasil com a instalação dos portugueses em nosso país e o início do processo da colonização, no período entre 1532 a 1654. Considerando a relação da Língua Portuguesa com as demais línguas utilizadas no território brasileiro, Guimarães (2005) e Orlandi (2001) dividem a história dessa língua no Brasil em quatro períodos. No primeiro período – Brasil Colônia - predominava a Língua Geral e a Língua Portuguesa estava ausente como componente curricular no currículo escolar e na vida social do país, pois havia três línguas em funcionamento: português, língua geral e latim. O Português era a língua oficial, mas não funcionava no intercâmbio social: embora o mapa do poder instituísse a língua vernácula oficial na extensão territorial do seu império e buscasse a unificação linguística, o que funcionava era uma realidade polivernacular. Na escola, os Jesuítas dominavam o sistema de ensino: não se ensinava o vernáculo português, pois o grande o objetivo era a evangelização e, para serem mais persuasivos no intento, os Jesuítas evangelizavam por meio da língua geral. O Português era a língua do Estado, empregado em documentos oficiais, mas ausente do intercâmbio social. A Língua Portuguesa era língua franca, convivia com línguas indígenas, com a língua geral e com o holandês: como analistas de discurso pensamos que tais línguas se interpenetravam sem cessar. Ao pontuar nosso estudo com as línguas indígenas, consideramos relevante a reflexão de Mariani (2004) de que as línguas indígenas não possuíam as consoantes L, F e R – assim, tal lacuna significava, para o colonizador, que aos indígenas faltava FÉ, faltava REI e faltava LEI. Segundo

[454] De acordo com Serrani (1997, p. 47), ao analisarmos as unidades discursivas, estabelecemos ressonâncias de significação (interdiscursivas) e tendemos a construir a realidade imaginária de um sentido. Em outros termos, entendemos com Surdi da Luz (2010, p. 17), que também se apoia em Serrani (*Ibid.*), que há ressonância discursiva quando marcas linguístico-discursivas se repetem, contribuindo para construir a representação de sentidos predominantes. A ressonância discursiva é revelada no que é dito (intradiscurso) e é caracterizada pela repetição de unidades linguísticas que mobilizam o interdiscurso na construção de representações de sentido.

Mariani (*Ibid*., p. 75), para o colonizador português, a religião, a realeza e o direito – três instituições nucleares do aparelho de Estado - simbolizam um estágio avançado de civilização que têm como base uma única língua nacional gramatizada e escrita: há um imaginário de superioridade de língua no sentido concedido à falta do F, do R e do L, legitimando a dominação do colonizador sobre a língua do colonizado. Também, como escreveu Pero de Magalhães Gândavo, no *Tratado da Terra do Brasil*, em 1573: consequentemente, a ausência de um poder religioso, de um poder real central e, também, de uma administração jurídica. Essas considerações acerca da falta do F, L e R aparecem na descrição linguística em obra do Padre José de Anchieta, de 1595: "*esta lingoa do Brasil não há f, l, s, z, rr. dobrado nem muta com liquida, vt cra, pra &c."* (Anchieta, 1990 [1595], p. 23, grifo nosso).

Também ecoa de 1838 a forma histórica do sujeito social brasileiro que pode ser depreendida no modo como a língua é ensinada, notadamente em grandes colégios como o Colégio Pedro II: "no ensino da língua estão inscritos valores, metas e perfis de formação de quadros para gerir nossas instituições e nossos projetos políticos de nação" (Orlandi, 2013, p. 202). Pontuamos que, em 1838, com a criação do Colégio Pedro II, o mais antigo do Brasil, conforme Soares (2012), o estudo de Língua Portuguesa foi incluído no currículo escolar, sob três diferentes disciplinas: gramática, retórica e poética. Compreendemos com Orlandi (2013, p. 201), que os colégios notáveis da história brasileira tinham como proposta a formação institucional de homens ilustres e de sistemas de ideias, bem como a construção do imaginário da língua legítima a língua nacional. Orlandi (2013) considera o Colégio Pedro II como um lugar de formação e elaboração de programas que configuram formas de cidadania. Quanto à língua, apresenta-se como lugar de conhecimento legítimo, da garantia da unidade linguística nacional e de domínios da "boa" língua, "boa" retórica, da "boa" escrita. Assim, a forma histórica do sujeito social brasileiro pode ser depreendida no modo como a língua é ensinada, notadamente em grandes colégios como o Colégio Pedro II: "no ensino da língua estão inscritos valores, metas e perfis de formação de quadros para gerir nossas instituições e nossos projetos políticos de nação" (Orlandi, 2013, p. 202).

Neste enredamento, buscamos compreensão nos fios da historicidade dos cursos de graduação em Direito: a Associação dos Magistrados Brasileiros – doravante AMB -, desde 2007, lançou uma campanha desafiadora para alterar a cultura linguística

dominante da área do Direito e acabar com textos em intrincado juridiquês como o publicado acima. A importância da simplificação da linguagem jurídica é paradoxalmente "explicada" pelo emprego exagerado de expressões de difícil compreensão. Há um capítulo da obra (Orlandi, 2013, p. 45) que traduz o "Juridiquês em (bom) português", que apresenta várias páginas com expressões latinas que são empregadas pelos profissionais do Direito cotidianamente e os respectivos significados. Também, este mesmo capítulo, apresenta um rol de 114 expressões jurídicas explicadas. Trouxemos aqui o fragmento acima para contribuir com a questão que nos move e com as reflexões acerca de que imaginário de língua emerge no fio do discurso de documentos institucionais, materializado nos ementários de componentes curriculares de ensino de Língua Portuguesa em um curso de graduação em Direito.

Se olharmos para o passado, observamos que, no Brasil, com o transcorrer dos séculos, foi construído imaginário de língua do segmento jurídico do bem dizer, da retórica persuasiva e convincente, da boa argumentação que remetem a estruturas, códigos e sistemas abstratos que não possuem relação alguma com a exterioridade. Tais imagens são presentificadas pelo excerto do texto da AMB, em pleno século XXI, é contemporâneo, não é um texto hermético, cheirando a pó, de séculos anteriores.

Uma das noções de língua da Análise de Discurso é a de língua fluida, mutável, maleável, em constante (trans)formação e pela heterogeneidade constituída. Em sentido antagônico, contrariando esta fluidez, observamos a reprodução de discursos – como o esdrúxulo exemplo da AMB (2007) -, reduzindo a língua a um imaginário engaiolado por normas e restrições que acabam por amarrar um padrão de língua culta notadamente em relação à língua escrita, mais fácil de manter os padrões estanques e coercitivos, dito de outro modo, em que as mudanças não ocorrem de modo tão significativo quanto à língua falada. Nossa proposta aqui é discutir o fenômeno de manutenção do(s) discurso(s) que (re)produzem o imaginário de língua no/do Direito.

Temos a mesma ideologia de um imaginário de língua "ideal" sendo propagado por meio de discursos que (re)afirmam sua manutenção para assegurar a dominância daqueles que se beneficiam deste imaginário de língua. No percurso da historicidade, as Faculdades de Direito, inicialmente, Ciências Jurídicas, foram instituindo práticas que se foram repetindo para fortalecer o imaginário de língua do/no Direito que

distancia, inibe e exclui o falante da língua que corre solta pelas ruas ou, como prefere Zandwaiss (2012), aprofundar as distâncias em relação às demais classes, útil à exclusão social dos "linguisticamente desaparelhados", refratadas as condições concretas sob as quais ela funciona. Nesse sentido, de acordo com a autora (*Ibid.*) temos de considerar o fato de que um sujeito também é sujeito a partir do código que domina e se a "cartoralidade do Estado" transforma o plurilinguismo em monolinguismo, isso não ocorre sem consequências, pois o monolinguismo só pode ser representado a partir do imaginário de língua escrita.

E no movimento mais "em espiral" do que um vaivém pendular, entendendo sentidos do movimento pendular com Petri (2013, p. 40) que discute o enunciado por ela chamado de expressão-chave da AD: 'o dispositivo teórico-metodológico da análise de discurso se constrói num movimento pendular entre teoria e análise'. Lemos com a autora (*Ibid*.) que essa metáfora da descrição do movimento do pêndulo é significativa para entender as especificidades da metodologia da Análise de Discurso: constrói conceitos e produz deslocamentos de sentidos, aceita o desconforto de estar trabalhando com a incompletude e com a contradição, em constante movimento (de)pendendo como pêndulo, relativizando os olhares sobre o mesmo objeto. Ao engendrar o "movimento de ir e vir (da teoria para a análise e/ou vice-versa) que o pêndulo agita os processos de produção de sentidos sobre o *corpus*, movimentando a contemplação que estagnaria o analista e, consequentemente, o movimento de análise" (Petri, 2013, p. 42).

Neste percurso analítico em movimento, vamos pontuando fios teóricos entrelaçados tanto com a historicidade quanto com a discursividade, corroborando o acima abordado, retomamos a reflexão de Pêcheux acerca de "Língua de Estado, isto é, uma série de estratégias de discurso obstinada em evacuar qualquer contradição [...] o dizível e o existente devem coincidir sem falha nos enunciados" (Pêcheux, 2012, p. 86). Nesse sentido, para Mariani (2003), apoiada em Pêcheux (2009, p. 162), o imaginário linguístico é o lugar onde se encontra materializada a rede de paráfrases e formulações características de uma formação discursiva e "é no imaginário linguístico que o sujeito encontra refúgio enquanto ilusão necessária de sua unidade" (Mariani, 2003, p. 56). Sob esse prisma, as representações imaginárias que os sujeitos constituem face às suas condições materiais de existência vão se naturalizando na história: "é um dizer historicamente circunscrito às redes de paráfrases, encadeamentos constitutivos dos processos de produção dos sentidos inerentes às formações discursivas e que garantem um efeito de literalidade para as representações imaginárias" (*Ibid.*, p. 60-61).

Neste sentido, a própria pesquisadora foi interpelada pelas redes parafrásticas do sempre-já-lá, a analisar as SDs 5 e 8, em *Signo: significante e significado*. Pela estabilização dos sentidos, inicialmente, entendemos como concepção sistêmica de língua de Saussure (2012), contudo, ao desnaturalizar a relação palavra-coisa, conforme Orlandi (2012, p. 78) e Pêcheux (2009, p. 162), desfazendo a ilusão de que aquilo que foi dito só poderia ser daquela maneira e não de outra, ousamos deslocar para possíveis outros teóricos, buscando constituir uma rede de famílias parafrásticas que remetem a outros dizeres. Para a Análise de Discurso, a supremacia do significante sobre o significado deve ser compreendida em referência a uma dada formação discursiva. Pêcheux (*Ibid.*, p. 164) retoma a questão do *significante,* pelas teorias de Lacan e Althusser: o sujeito, quando diz "eu", o faz a partir de sua inscrição no simbólico e inserido em uma relação imaginária com a realidade do que lhe é dado a ser, agir, pensar: "não há naturalidade do significante"(*Ibid.*, *loc. cit.*). Se Pêcheux releu Lacan, por sua vez, conforme lemos em Mariani (2003) fez uma releitura crítica do objeto da linguística como sistema de signos constituídos por significados e significantes e, sobre o significante afirmou: "se pode dizer que é na cadeia do significante que o sentido *insiste*, mas que nenhum dos elementos da cadeia *consiste* na significação de que ele é capaz nesse momento" (Lacan *apud* Mariani, 2003, p. 63). Tecemos esta abordagem porque o Projeto Pedagógico do Curso de Direito que contempla este ementário não traz Saussure (2012) nem como bibliografia básica, tampouco como bibliografia complementar, abrindo então a possibilidade de se trabalhar este ementário, por exemplo, sob a óptica lacaniana, ou pecheutiana: pela interpelação do já-lá, estabilizamos o sentido e, assujeitados, estabelecemos uma relação imaginária tão-somente possível à teoria saussureana[455].

Ainda nesta esteira da interpelação, de acordo com e Pêcheux (2009) e Mariani (2003), o sujeito não se percebe preso em uma rede de linguagem, rede essa que o constituiu como sujeito antes de mais nada. O sujeito sofre os efeitos da interpelação-identificação ficando preso às evidências constituídas na própria linguagem: julga-se fonte dos próprios pensamentos, origem do próprio dizer, capaz de dominar o seu

[455] Neste sentido de aclarar o porquê sublinhar, nas SDs 5 e 8, *Signo: significante e significado*, como análise pertinente à temática do imaginário neste RD6, de acordo com Zandwaiss (2012, p. 189), observamos que a construção de um imaginário, com evidências de que a língua seria uma realidade invariável, que permite representá-la por suas forças de imutabilidade pode ser identificada como um índice de alienação desde os pressupostos preconizados na obra *Curso de Linguística Geral*, de Saussure (2012), onde as forças de imutabilidade é que sustentem a construção de um imaginário de língua nas ciências da linguagem.

dizer e julga-se livre para dizer o que quiser. Neste entretecer de qual imaginário de língua emerge do intradiscurso dos ementários, não temos a pretensão de esgotar as análises de todas as materialidades linguísticas, mescladas, atravessadas, em coexistência nem sempre harmônica na heterogeneidade constitutiva. Negritamos os ementários da vertente de ensino com ênfase no caráter reparador, nas SDs 1, *O código ortográfico. Vícios de linguagem. Regência verbal*; nas SDs 5, 7 e 8, *Pontuação. Dificuldades linguísticas mais frequentes na Língua Portuguesa. Concordância e regência nominal e verbal;* na SD 8, *Estudo dos pronomes de tratamento e demonstrativos*; na SD 9, *Formação de palavras*. O que está posto nestes ementários é o ensino de língua imaginária que Orlandi (2009) explica como construída por esquemas gramaticais rígidos, língua imaginária dos manuais, das gramáticas, dos dicionários, sem falhas, sem fissuras, sem deslizes é o "correto" bem-dizer *versus* o "errado", pressupõe o ensino tradicional, normativista, gramatical da língua.

Em nosso gesto epistemológico, alinhavamos também as SDs cuja predominância é a vertente de ensino com caráter instrumental, pragmático, tecnicista – a *techné,* nas SDs 2, 3, 6 e 9 em*: Vocabulário jurídico. Locuções latinas. Estilística e redação jurídica. A estrutura frásica na linguagem jurídica. Enunciação e discurso jurídico;* na SD 7*, O discurso oral .Enunciação e discurso jurídico;* na SD 9*, Oratória.* São materialidades linguísticas que contribuem em muito para estabelecer e manter o imaginário linguístico do profissional do Direito, "de boa lábia", persuasivo, com capacidade de boa argumentação. De acordo com Orlandi (2013, p. 68), "para ressoar é preciso forma material, a língua-e-a-história". E nesse estudo em tela, a produção de sentidos se encontra inscrita numa rede de significantes "encarnados" (Mariani, 2003, p. 68) historicamente, sofrendo os efeitos da tensão constitutiva do funcionamento da linguagem entre a paráfrase (já-dito antes, em outro lugar) e a polissemia (deslocamentos). E se as ressonâncias têm de ser materializadas, pontuamos a implantação dos cursos de Direito no Brasil e o prestígio dos profissionais da área porque o primeiro Estatuto das Universidades Brasileiras apontava, em seu bojo, que tinham de ter, dentre seis, pelo menos três cursos de graduação, entre eles, Direito. De acordo com autora (*Ibid*.), a determinação dos sentidos em termos históricos não deve ser entendida como cristalização eterna, pois, em sentido contrário à regularidade dominante do imaginário, nem a história, nem o inconsciente, nem a linguagem são imutáveis.

As materialidades linguísticas que auxiliam a construir e a manter um imaginário de língua no/do Direito, com ênfase bem mais no caráter textual e vestígios no caráter discursivo são: nas SD 4, 5, 7 e 8, *Leitura, interpretação, compreensão, análise e síntese de textos*; nas SDs 5 e 8, *Texto: noção de texto, contexto, intertexto, hipertexto e gêneros textuais; Elementos coesivos. Coesão e coerência;* na SD 9, *A organização do parágrafo*; e, por fim, as SDs 3, 4, 6, 7 e 9, *Enunciação e discurso jurídico*. Este último ementário, sob o viés instrumental, pragmático, aparece aqui não só para contribuir com a materialidade da pista linguística de discurso, como também para exemplificar que as vertentes de ensino estão atravessadas nas significações, se mesclam, se sobrepõem. Se investigamos que imaginário de língua emerge do fio de discurso dos Projetos Pedagógicos do Curso de Direito da Unoesc Xanxerê, há evidências de um imaginário de língua sob as teorias da enunciação, da linguística textual, da interação e da Análise de Discurso, o imaginário de escrever bem, correto, com os elementos coesivos e coerentes contemplados. Imaginário!

Para Pêcheux (2009), na perspectiva discursiva, só é possível falar em imaginário com recurso ao simbólico, ao inconsciente e à ideologia. O simbólico é a possibilidade da constituição do imaginário. O imaginário relaciona-se ao simbólico e possibilita a representação. O real, o simbólico e o imaginário são três registros distintos e fundamentais da realidade humana. Para a tessitura das reflexões de imaginário, trazemos o nó borromeano, formado por três anéis ou três círculos: Simbólico, Imaginário e Real. É a tripartição estrutural que, conforme Venturini (2009, p. 115), foi por Lacan concebido para mostrar a relevância e a interdependência entre uma e outra noção. Os três registros entrelaçam-se e coexistem, em relação de dependência direta entre si, ou seja, um não pode existir sem o outro: se um desses anéis fosse retirado, os outros ficariam soltos e perderiam a ligação que lhes é constitutiva. Foi em 1974 /1975 que Lacan se dedicou à questão dos três registros que compõem o funcionamento da cadeia significante: do real, do simbólico e do imaginário (na notação lacaniana, RSI, respectivamente). Nesse sentido, o Real define-se como impossível de ser simbolizado, impossível de ser transformado em discurso; o Simbólico entra em relação com o real e é responsável pelas transformações do sujeito e do discurso; o Imaginário relaciona-se ao simbólico e possibilita a representação.

Sobre a distinção entre real e imaginário, Orlandi (2012 p. 74) afirma que o "real do discurso é a descontinuidade, a dispersão, a incompletude, a falha, o equívoco, a

contradição, constitutivas tanto do sujeito como do sentido". Em sentido antagônico, no imaginário "temos a unidade, a completude, a coerência, o claro e distinto, a não contradição" (*Ibid.*, *loc. cit.*). É nesta articulação entre o real e imaginário que o discurso e a língua funcionam. "A demanda de que a língua não seja equívoca: esfera imaginária em que aquilo que permite satisfazer a demanda não tem outro alicerce além da própria demanda" (Milner, 2010, p. 19).

Pelo posto nos ementários das sequências discursivas analisadas neste Recorte Discursivo RD6, compreende-se a língua como não sendo uma, inflexível, invariável, mas como fruto multifacetado, determinado pelas relações sociais, culturais e econômicas existentes. No segmento jurídico, o estudo da língua demanda de um olhar concomitante à sociedade, conforme vimos a campanha da Associação dos Magistrados Brasileiros – AMB – que preconiza a simplificação da linguagem do Direito com o objetivo inequívoco de aproximar o cidadão leigo do Judiciário. Esta inserção no ementário do componente curricular, de certa forma, contraria o que evidenciamos inicialmente, quando a SD8 prescreve a vertente de ensino com caráter reparador, como postura que tende a compreender a língua como um sistema de signos sujeitos à correção, a dicotomia 'certo x errado', ao normativismo, tendência que ainda impera no cenário educacional contemporâneo. Entendemos que o componente curricular Produção de Textos, da SD8, compreende os conhecimentos da língua e abarca as principais teorias da área, que dão conta de enfocar a língua(gem) sob pontos de vista distintos, porém não excludentes, apenas diferenciados, tendo por base seu recorte científico e seu entendimento acerca de linguagem, língua, sujeito e sociedade.

Considerações finais

Compreendemos com Bunzen (2011, p. 887) que as práticas escolares encontram-se historicamente marcadas por movimentos de permanência, rupturas, deslocamentos, sedimentação, tensão e escolhas curriculares. Há aspectos históricos das propostas curriculares prescritas em documentos que se encontram inter-relacionadas com o ensino formal de língua, com fortes implicações na seleção dos saberes a serem escolarizados. Nas sequências discursivas analisadas e materializadas nas

regularidades do quadro que abarca todos os ementários de componentes curriculares de ensino de língua de Direito da Unoesc, evidencia-se que há tensões produzidas nas relações entre vertentes de ensino e concepções de língua: essas tensões constituem a organização discursiva em que se produz o texto e o trabalho de análise da materialidade textual apresenta-se como um meio de observar e compreender os efeitos resultantes dessas tensões (Pietri, 2007, p. 263).

Ancoramo-nos em Orlandi (2013) para mostrar aqui, nessa relação de universidade com o ensino de língua, essa oscilação contínua, essa imprecisão pedagógica que vai da erudição, da arte, da capacidade de instrumentação da vida intelectual à valorização do espírito ou à normatização do uso social ou ainda da afirmação de uma nacionalidade:

> *Mais uma das voltas nessa intrincada história que não deixa de se tramar, sustentada pela relação entre 'empeiria' e 'tekhné'. Em que conhecimento e arte, ciência e saber se entrelimitam, dispondo sobre as relações que os sujeitos têm com a língua, consigo mesmos e com seus outros.* (Orlandi, 2013, p. 239, grifo nosso).

Com a autora *(Ibid.*), retomamos a compreensão de que a língua do Direito é uma confluência dos três fins: *aprende para a vida prática*, *aprende para ser especialista* e *aprende para ser artista da palavra, como orador,* pois, na esfera jurídica, o ato de escrever é uma exigência profissional específica e se constitui em pré-requisito fundamental para o processo de formação de quaisquer carreiras jurídicas: advogados, defensores, procuradores, promotores, juízes e desembargadores. Com Pêcheux (2010, p. 314), deixamos em aberto a indagação: como conceber o processo de uma Análise de Discurso numa interação "em espiral", combinando entrecruzamentos, reuniões e dissociações de séries textuais, de (des)construções de questões, de estruturações de redes de memória e de produções da escrita? "Ousamos" pensar que, nessa direção, alinhavamos aqui, neste artigo, entrecruzamentos de séries textuais da materialidade linguística dos ementários da graduação em Direito da Unoesc Xanxerê, com as (des)construções de questões que inquietam a pesquisadora, buscando compreensão nas condições de produção, nas redes de memória discursiva

da historicidade do ensino de Língua Portuguesa no Brasil. A escrita deste estudo veio "escandir" este processo de uma Análise de Discurso "em espiral" produzindo um "efeito de interpretação" (*Ibid., loc. cit.*) que, conforme Pêcheux, já é uma tomada de posição.

Assim, ao analisarmos o imaginário de língua no/do Direito, apoiamo-nos no tempero das palavras do advogado Paulo Filho:

> A **palavra é sangue e oxigênio para o advogado** [...] É ferramenta de trabalho, arma de combate – porque não dizer – a sua própria vida [...] mesmo naqueles casos em que a redação é correta, 'falta o hálito da vida, o matiz da paixão, o lance crítico, que é condimento, espécie de salsa, dos trabalhos literários. Não é a palavra a nossa única arma? (Paulo Filho, 1987, p. 163-164, grifo nosso).

Compreendemos que essa "palavra" que é "sangue e oxigênio para o advogado" é a manifestação da *língua da vida* (GADET; PÊCHEUX, 2010, p. 21) na conjuntura traçada pelo subterrâneo das loucuras linguageiras, nas quais o "condimento" da língua aflora: milagre de um discurso que, ao proclamar a transparência de sua lei, pode funcionar de modo imaginário, espaço da língua de classe dotada de senha, cuja inscrição depende desse espaço intermediário, situado na marca linguística espelhada pela figura do jurídico. De acordo com Bernard Edelman, citado pelos autores (*Ibid*., p. 26), sob o signo do humanismo jurídico, o Direito é integrado ao homem que triunfa, buscando atingir o assentimento de todos às regras do Direito. E neste enredamento de imaginário de língua no/do Direito, objetivando sublinhar considerações da tessitura deste artigo, pontuamos que as reflexões estão abertas, suscitando novos olhares e instigando novas pesquisas, pois, ao transitar pelos saberes da Análise de Discurso e da História das Ideias Linguísticas, entre inícios e reinícios, vamos edificando "instâncias de saber".[456]

Referências bibliográficas:

[456] Reportamo-nos a Nunes (2011).

Althusser, L. (1985). *Aparelhos ideológicos do Estado: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado.* Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. Rio de Janeiro: Edições Graal.

Andrade, C. D. de. (1974). Procura de poesia. In C. D. de Andrade *Reunião: 10 livros de poesia*. 6. ed. Rio de Janeiro, José Olympio.

Anchieta, J. [1595] (1990). *Artes de gramática da língua mais falada na Costa do Brasil.* Edição fac-similar. São Paulo: Edições Loyola.

Associação Dos Magistrados Brasileiros. (2007) . *O judiciário ao alcance de todos: noções básicas de juridiquês.* 2. ed. Brasília: AMB.

Auroux, S. (2009). *A revolução tecnológica da gramatização***.** Trad. Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Unicamp.

Bunzen, C. (2011). A fabricação da disciplina escolar Português. *Revista Diálogo Educacional,* Curitiba, *11*(34), 885-911.

Gadet, F.; Pêcheux, M. (2010). *A língua inatingível: o discurso na história da linguística.* Trad. B. Mariani e M. E. C. de Mello. 2. ed. Campinas: Editora RG.

Guimarães, E. (2005). A Língua Portuguesa no Brasil. *Ciência e Cultura***.** Revista da SBPC. Línguas do Brasil. Ano 57, 2, 24-28, abr./jun.

Lacan, J. (1986). *O seminário. Livro 1: os escritos técnicos de Freud*, 1953-1954. Trad. B. Milan. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Lacan, J. (1998). *O seminário. Livro 11: os quatro conceitos fundamentais*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Lacan, J. (2003). A coisa freudiana ou o sentido do retorno a Freud em psicanálise. In *Escritos*. Trad. V. Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

Mariani, B. S. C. (1998). *O PCB e a imprensa: os comunistas no imaginário dos jornais (1922-1989).* Rio de Janeiro: Revan; Campinas: Ed. da Unicamp.

Mariani, B. S. C. (2003). Subjetividade e imaginário linguístico. In: *Linguagem em (Dis)curso*, Tubarão, SC, 3(Número Especial), 55-72.

Mariani, B. S. C. (2004). *Colonização linguística*. Campinas: Pontes.

Milner, J. C. (2012). *O amor da língua***.** Trad. Paulo Sérgio de Souza Júnior. Campinas, SP: Editora da Unicamp.

Nunes, J. H. (2011) . Uma revista de Língua Portuguesa: divulgação de saberes e silêncios. In C. R. Shons; E. A. Cazarin. (Orgs.). *Língua, escola e mídia: entrelaçando teorias, conceitos e metodologias.* Passo Fundo: UPF Editora.

Orlandi, E. P. (2001). *História das ideias linguísticas no Brasil: construção do saber metalinguístico e constituição da língua nacional.* (Org.). Campinas, SP: Pontes.

Orlandi, E. P. (2008). *Terra à Vista - discurso do confronto: velho e novo mundo.* 2. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp.

Orlandi, E. P. (2009). *Língua brasileira e outras histórias: discurso sobre a língua e ensino no Brasil.* Campinas: Editora RG.

Orlandi, E. P. (2011). *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. 6. ed. Campinas, SP: Pontes Editores.

Orlandi, E. P. (2012). *Análise de discurso: princípios e procedimentos*. 10. ed. Campinas, SP: Pontes Editores.

Orlandi, E. P. (2013). *Língua e conhecimento linguístico: para uma história das ideias no Brasil.* 2. ed. São Paulo: Cortez.

Paulo Filho, P. (1987). *A revolução da palavra: uma visão do homo loquens*. 2. ed. São Paulo: Siciliano.

Pêcheux, M. (2009). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Trad. E. P. Orlandi. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp.

Orlandi, E. P. (2012). *Análise de discurso: Michel Pêcheux***.** Textos selecionados: E. P. Orlandi. 3. ed. Campinas, SP: Pontes Editores.

Orlandi, E. P. (2010). A análise de discurso: três épocas (1983). In: F. Gadet; T. Hak. (Orgs.). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux.* 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, p. 307-315.

Petri, V. (2013). O funcionamento do movimento pendular próprio às análises discursivas na construção do "dispositivo experimental" da análise de discurso. In V. Petri & C. Dias (Orgs.). *Análise do discurso em perspectiva: teoria, método e análise* (39-48). Santa Maria, RS: Editora da UFMS.

Pietri, E. de. (2007). Circulação de saberes e mediação institucional em documentos oficiais: análise de uma proposta curricular para o ensino de Língua Portuguesa. *Currículo sem Fronteiras*, *7*(1), 263-283.

Saussure, F. de. (2012). *Curso de linguística geral*. 34. ed. São Paulo: Cultrix.

Serrani, S. M. (1997). *A linguagem na pesquisa sociocultural: um estudo da repetição da discursividade.* 2. ed. Campinas: Ed. da Unicamp.

Soares, M. (2012). Português na escola. História de uma disciplina curricular. In M. Bagno. (Org.). *Linguística da norm a*(pp. 141-161)**.** São Paulo: Edições Loyola.

Surdi da Luz, M. N. (2010). *Linguística e ensino: discurso de entremeio na formação de professores de língua portuguesa.* Tese (Doutorado em Letras). Programa de pós-graduação em Letras. Universidade Federal de Santa Maria. Santa Maria, RS.

Universidade Do Oeste De Santa Catarina. (1999). Reitoria. *Projeto de Aumento de Vagas do Curso de Bacharelado em Direito para o Campus de Xanxerê.* (1999) Unoesc – Xanxerê/SC. Xanxerê.

Orlandi, E. P. (2003). *Projeto Pedagógico do Curso de Direito* / Universidade do Oeste de Santa Catarina. UNOESC – Xanxerê.

Orlandi, E. P. (2004). *Projeto Pedagógico do Curso de Direito* / Universidade do Oeste de Santa Catarina. UNOESC – Xanxerê.

Orlandi, E. P. (2005). *Projeto Pedagógico do Curso de Direito* / Universidade do Oeste de Santa Catarina. UNOESC – Xanxerê.

Orlandi, E. P. (2007). *Projeto Pedagógico do Curso de Direito* / Universidade do Oeste de Santa Catarina. UNOESC – Xanxerê.

Orlandi, E. P. (2012). Reitoria. *Processo de Renovação Reconhecimento do Curso de Direito oferecido pela Unoesc no Campus de Xanxerê.* Universidade do Oeste de Santa Catarina. Joaçaba/SC: Unoesc.

Orlandi, E. P. (2013). Reitoria. *Projeto Pedagógico do Curso de Direito***.** Alterado pela RES.57 / CONSUN/2013 - em 12/06/2013. Joaçaba/SC: Unoesc.

Venturini, M. C. (2009). *Imaginário urbano: espaço de rememoração/comemoração*. Passo Fundo/RS: Editora UPF.

Zandwais, A. (2012). Subjetividade, sentido e linguagem: desconstruindo o mito da homogeneidade da língua. In A. Zandwais. (Org.). *História das ideias: diálogos entre linguagem, cultura e história* (pp. 175-19)1. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo.

SIMPÓSIO

62

DO TRATAMENTO DO VERBO *SER* EM INSTRUMENTOS METALINGUÍSTICOS DO PORTUGUÊS PUBLICADOS NO SÉCULO XIX

Maria Helena Pessoa SANTOS

UC/CELGA-ILTEC. mhpessoasantos@uc.pt. Coimbra, Portugal. Professora Auxiliar da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro, Portugal.

Resumo:

O século XIX português constitui um período eclético em que convergem a herança de um ideário metalinguístico polifacetado e a receção de inovações metodológicas tendentes a promover o desenvolvimento do estudo científico, de índole histórico-comparativa, da língua portuguesa, no âmbito da Linguística Românica.

É nosso objetivo escrutinar um conjunto de obras metalinguísticas representativas da centúria portuguesa de Oitocentos, a fim de rastrearmos as caracterizações descritivas e explicativas do funcionamento sintático atribuído ao verbo *ser*, em consonância com princípios norteadores da prática historiológica e historiográfica em Linguística, a saber, o princípio que impõe a clarificação dos 'climas de opinião' responsáveis pela emergência das obras sob escopo, o princípio que determina a fiel reconstrução da terminologia concebida e/ou aplicada nessas obras e o princípio que estipula a adequação epistemologicamente relativa de modelos terminológicos modernos à arquitetura terminológica reconstruída.

Palavras-chave

Historiografia gramatical; História da Língua Portuguesa; Sintaxe.

0. Introdução

A tradição gramaticológica e gramaticográfica portuguesa apresenta flutuações de interpretação do funcionamento do verbo *ser*, no âmbito de uma estrutura linguística.

O primeiro instrumento metalinguístico português sobre o português, da lavra de Fernão de Oliveira (1507-*ca* 1581), apenas se refere ao verbo *ser* como um «verbo substantivo» (Oliveira, 2000 [[1]1536], pp. 118 [39], 124 [45], 150 [71]), sem aduzir quaisquer definições,[457] adotando, assim, o Autor uma nomenclatura que reflete uma interpretação filosófica ancorada nas observações sobre o Latim feitas por Prisciano (séculos V a VI E.C.). Em 1540, o polígrafo aveirense é seguido por João de Barros (1496?-1570), que assume, então, aplicar a distinção classificativa latina aos verbos do Português, ao fazer referência ao verbo *ser*, marcado por "presente", "indicativo" e "1.ª pessoa" – em oposição a todos os outros, ditos 'adjetivos' –, como 'verbo substantivo', «[…] por que demóstra o ſer peſſoál da couſa […]» (Barros, 1971 [1540], «Gramática da língua portuguesa», p. 325), dando conta da noção de "existência", ao mesmo tempo que explicita, ao que parece pela primeira vez na gramaticografia portuguesa, que «[…] soprimos [- a inexistência de verbos passivos em Português -] per rodeo (como os Latinos fazem nos tempos (em) que lhes faléçe a vóz passiva), com este vérbo, *sou*, e um particípio do tempo passádo […]» (Barros, 1971 [1540], «Gramática da língua portuguesa», p. 326).[458]

No início do século XVII, Duarte Nunes de Leão (fl. 1530-1608), a propósito do que denomina de «tres vozes» do *verbo* – «[…] hũa activa, outra impeſſoal, outra paſsiva […]» – (Lião, 1606, p. 117), observa que das duas últimas «[…] carece a lingoa Portugueſa como as outras [vulgares], Heſpanhoes, Italiana, & Franceſa, porque o que

[457] Ao encetar o Capítulo dedicado ao *verbo*, observa o seguinte: «[…] não dizemos que cousa é verbo nem quantos generos de verbos temos, porque não é desta parte a tal ocupação, mas só mostraremos como são diversas as vozes desses verbos em generos, conjugações, modos, tempos, numeros e pessoas […] só amoestando em breve o que ha nellas, para que despois a seu tempo, quando as trataremos, sejam milhor e com mais facilidade entendidas […]» (Oliveira, 2000, p. 150 [71]).

[458] «[…] E o vérbo substantivo sou também caréçe da régra gèrál dos verbos, porque fáz no infinitivo em *er*; e, quando ô trazemos ao primeiro presente, dizemos: *sou*. E por / ser mui irregular em suas formações nam falaremos mais dele, nem menos daremos régras dos outros tempos e módos […]» (Barros, 1971 [1540], «Gramática da língua portuguesa», pp. 344-345).

hauiaõ de dizer por ſuas palavras directas, & extendidas como fazem os latinos, & os Gregos o dizem por circumloquios, & arrodeos de vozes empreſtadas do verbo ſubſtantivo ſou es […]» (Lião, 1606, p. 118). Treze anos mais tarde, Amaro de Roboredo (século XVI-século XVII) entende que a forma verbal latina «Sum» – relativamente à qual aduz não lhe parecer 'ativa' nem 'passiva' (Roboredo, 1619, p. 69) –, igualmente marcada pelo "presente", pelo "indicativo" e pela "1.ª pessoa", é «[…] como [que o] fundamento de todos [os verbos] […]», «[…] *ſignificando ſuſtancialmente, ſer, ou ſtar* […]», asseveração a que acrescenta o dado de que «[…] *com elle per rodeio ſupprîmos as vozes paſsivas que* [aos verbos] *faltão* […]» (Roboredo, 1619, p. 30).[459] Tal posição será adotada, no século posterior, a título exemplificativo, por Luís Caetano de Lima (1671-1757), que, no quadro do tratamento do funcionamento da língua francesa, mediante a utilização do Português como metalíngua, apresenta o verbo *Eſtre*, enquanto verbo 'auxiliar' e 'substantivo', como elemento equivalente aos verbos portugueses *Ser* e *Eſtar* (cf. Lima, 1733, p. 128).

No início do século XVIII, o lexicógrafo Rafael Bluteau (1638-1734), sob a entrada «SER», classifica este item como «[…] Infinitivo do verbo ſubſtantivo, & auxiliar […]» (Bluteau, 1720, p. 598, col. 2), indicando, no âmbito do verbete que inclui a entrada «SUBSTANTIVO, ou Suſtantivo», que «[…] [t]ambem entre Grammaticos ha verbos ſubſtantivos, como *v g.* o verbo *Ser* […]» (Bluteau, 1720, p. 766, col. 2), da mesma forma que, sob a subentrada «Auxiliar» (enquanto «Termo Grammatical») da entrada «AUXILIAR», aponta o *verbo ser* como um verbo *auxiliar*, ou seja, como «[a]quelle, que ajuda os outros verbos na conjugação delles […]» (Bluteau, 1712, p. 687, col. 1). Em 1721, Jerónimo Contador de Argote (1676-1749), sob o pseudónimo de Caetano Maldonado da Gama, apresenta o verbo *ser* na qualidade de verbo auxiliar, por ajudar os chamados verbos 'ativos' a formar os seus tempos passivos (cf. Gama, 1721, p. 62), não o incluindo em qualquer uma das 'castas' de verbos por si elencadas. É no quadro da chamada «Syntaxe de reger» (Gama, 1721, pp. 170, 175) que afirma que o verbo

[459] É interessante verificar que o Autor seiscentista português vem a tecer a seguinte observação: «[…] Nas linguas vulgares, de que temos noticia, não ha Verbos Paſsivos: mas ha Participios Paſsivos, com os quaes, & com o Verbo Suſtãtivo, *Sum*, ſe ſuprem as Vozes Paſsivas; como em Português. *Amado*, ajuntaſe ao Verbo, *Sou*, aſsi; *Sou amado*; *Fui amado*, *Serei amado* [*et*]c. […]» (Roboredo, 1619, p. 69; cf. p. 32-33). Curiosamente, não parece verbalizar a ideia de que o verbo *estar* pudesse, também, entrar nesses 'rodeios passivos'.

ser, significando "união de uma coisa consigo mesma", apresenta, tal como o Latim, dois "nominativos" – «[…] hum antes, outro depois de ſi […]» (Gama, 1721, p. 173) –, da mesma forma que assinala, segundo a mesma analogia, que, quando vale o mesmo que "possuir", que "pertencer" ou que "causar", pede "genitivo", articulável com um "nominativo" e, na última aceção referida, também com um "dativo" (Gama, 1721, p. 182-183). Em 1725, o mesmo autor, assumindo-se já como Jerónimo Contador de Argote, segue o mesmo procedimento (cf. Argote, 1725, p. 150), continuando a não classificar o verbo *ser* como 'substantivo', tratando-o[460] nos mesmos moldes, quer no âmbito da abordagem feita aos «Verbos Auxiliares» (Argote, 1725, p. 62-63; cf. p. 105), quer no quadro da «Syntaxe de Reger» (Argote, 1725, pp. 194, 198, 200, 207-208). Quanto ao autor da *Arte da grammatica da lingua portugueza* publicada em 1770, adscreve ao *verbo*, no geral, a ideia de que «[…] affirma alguma cousa […]», a saber, principalmente, «acção» ou «paixão» (Assunção, 2000, pp. 197 [55], 198 [56]), distanciando-se da classificação tradicional do verbo *ser*, ao observar que se trata de um verbo «[…] a que chamão substantivo, por affirmar a substancia, ou o ser do sujeito, que lhe exerce a significação […]», e destacando, antes, o facto de, enquanto verbo 'anómalo', ou 'irregular', se comportar como «[…] auxiliar, porque dos seus tempos, modos, e pessoas se fórma toda a voz passiva de qualquer verbo activo, pospondo-se-lhe o participio passivo do mesmo verbo […]» (Assunção, 2000, p. 203-204 [61-62] e nota *a*). Por sua vez, em 1789, o lexicógrafo António de Morais Silva (1755-1824), sob a segunda entrada «SER» do *Dicionário da Língua Portuguesa de D. Raphael Bluteau*, o qual sujeita a reforma e acrescentamentos, apresenta tal item linguístico como verbo 'neutro' com o significado de «exiſtir»: «[…] Deſte verbo uſamos para affirmar, ou negar, que hum attributo exiſte em o ſujeito […] ou que hum ſujeito pertence a alguma eſpecie, e tem os attributos della […]» (Silva, 1789, II, p. 394, col. 1). Entretanto, na subentrada «*Verbo auxiliar na Grammatica*», ocorrente no verbete que integra a entrada «AUXILIAR», apresenta o verbo *ser* – juntamente com o verbo *estar* – como verbo que pode funcionar como auxiliar de "existência", por suprir variações simples faltantes a alguns verbos, designadamente, por suprir a formação da "voz passiva" que subclassificamos de 'analítica' (Silva, 1789, I, p. 153,

[460] Continua a não o incluir sequer, explicitamente, em qualquer uma das «caſtas» que propõe, exatamente como propusera em 1721: ativos, passivos, neutros, pessoais, impessoais, recíprocos, simples, compostos, irregulares e regulares (cf. Argote, 1725, p. 146-169; cf. Gama, 1721, p. 129-132).

col. 1). Bernardo de Lima e Melo Bacelar (*ca* 1736-?), em 1783, classifica o verbo *ser* como «[…] *Verbo de unir o nominativo poſterior ao anterior* […]» (Bacelar, 1783, p. 101), «[…] repreſenta[ndo] com affirmação a obra phyſica […]», por meio da «[…] união do predicado ao ſujeito […]» (Bacelar, 1783, p. 52 e nota (a)), ao mesmo tempo que prevê a sua utilização para 'compor verbos passivos', sem utilizar, porém, o termo taxinómico *auxiliar* (Bacelar, 1783, p. 52, nota (a)). Já Pedro José da Fonseca (1737-1816), em 1799, depois de apontar os verbos *ter* e *haver* como *verbos auxiliares* que ajudam a conjugar os chamados 'tempos compostos'[461] de outros verbos', salienta que também o verbo *ser*, embora «[…] se nomei[e] substantivo, quando affirma a substancia, ou o ser do sujeito, que lhe exercita a significação, he auxiliar sempre que com os seus números, pessoas, modos, e tempos, tanto simplices, como compostos, suppre junto com o participio passivo do verbo, de que se trata, a voz passiva deste mesmo verbo […]» ([Fonseca], 1799, pp. 112, 112-113).

1. Do tratamento oitocentista do verbo *ser*

Na centúria portuguesa de Oitocentos, manifestam-se diferentes correntes de interpretação do funcionamento sintático do verbo *ser*.

No início do século XIX, Morais Silva aprofunda a sua visão do *verbo*, no seu *Epitome da grammatica da lingua portugueza*, acabado de redigir, em 1802, em Pernambuco (cf. Silva 1806: 163).[462] Aí, assinala, explicitando a receção crítica das ideias de Antoine Arnauld (1612-1694) & Claude Lancelot (1615-1695), de James Harris (1709-1780), de Étienne Bonnot de Condillac (1714-1780) e de François-Urbain Domergue (1745-1810), que – mesmo no âmbito de formas ditas «compostas»[463] – o *verbo afirma* sempre, por meio do verbo *ser*, a 'existência', enquanto 'atributo mais geral',[464] de um 'atributo particular', *ativo* ou *de mero estado* (cf. Silva, 1806, p. 16, nota**; p. 55, nota *f*, iniciada na p. 54; p. 56; p. 64, nota *h*), tal

[461] «[…] Tempos compostos são aquelles, que se conjugão sempre com alguns Tempos simplices dos verbos auxiliares […]» ([Fonseca], 1799, p. 111).
[462] Essa obra foi publicada, em 1806, em Lisboa, e, aí, republicada, em 1813, tendo vindo a lume, em 1824, no Rio de Janeiro.
[463] Segundo Beauzée, Du Marsais tinha atribuído aos *verbos adjetivos* a classificação de *compostos* e dera a de *simples ao verbo substantivo* (cf. Beauzée, 1786, p. 621, col. 1).
[464] Cf. Arnauld & Lancelot, 1969, p. 67.

como Condillac propusera para a língua francesa (cf. Condillac, 1947, *Cours d'études, II – Grammaire*, p. 475, col. 2). Não deixa, entretanto, de recorrer – com o devido distanciamento epistemológico – à metalinguagem tradicional dos gramáticos, ao trazer à colação o facto de apelidarem o «verbo *Ser*» de 'verbo substantivo', por se lhe juntarem «[...] todos os attributivos, e ainda nomes usados comprehensivamente, ou atributivamente: *v. g. ser amado*, *ferido*, *amante* [...]» (Silva, 1806, p. 60). Entende Morais Silva que o verbo *ser*, entre outros verbos, pode funcionar como auxiliar, «[...] [ajudando] a formar tempos [...]»: «[...] e tanto val dizer; que o sujeito existe acompanhado, ou modificado por um attributo, como dizer, que o sujeito o possue: assim *amo*, *sou amant*e, *estou amando*, *tenho o attributo amar*, *tenho amor*, tudo vem ao mesmo sentido [...]» (Silva, 1806, p. 63-64). Embora o não revele, explicitamente, no seu *Epitome [...]* – em que, aquando do tratamento explícito da significação passiva do 'atributo' de verbos suscetíveis de passivização, a ilustra enquanto manifestável por meio do verbo auxiliar *estar* (cf. Silva, 1806, p. 53) –, a segunda edição do *Diccionario da Lingua Portugueza*, por si publicada em 1813 e antecedida, *ipsis verbis*, da obra gramatical que tem estado sob o nosso escopo, mantém o configurado na subentrada «*Verbo Auxiliar*, na Grammatica»: aí, também atribui ao verbo *ser* o papel de contribuir para a construção, como *auxiliar*, da "voz passiva" (que designamos por 'analítica') (Silva, 1813, I, 234, col. 2 – 235, col. 1).

Jerónimo Soares Barbosa (1737-1816), numa obra postumamente publicada, pela Academia Real das Ciências, em 1822, embora, provavelmente, terminada em 1803, apologiza a noção de que o verbo *ser* é «[…] o único verbo […]», classificando-o de 'substantivo' (Barbosa, 2004, p. 248 [192]),[465] não enquanto elemento linguístico significativo de «[…] *Afirmação*, como muitos Grammaticos pretend[iam] […]»[466] (Barbosa, 2004, p. 249 [193]), mas enquanto item significativo de «*Existência*» de uma 'qualidade' ou de um 'atributo' num «sujeito» de uma «proposição», no âmbito da qual representaria a ideia «[…] primária e principal […]»,

[465] A propósito do tratamento da *preposição*, apresenta, também, o verbo *Estar*, ao lado do verbo *Ser*, como verbo igualmente 'substantivo' (cf. Barbosa, 2004, p. 383 [327]).

[466] Ainda que partilhe da ideia dos responsáveis pela *Grammaire générale et raisonnée [...]*, publicada em 1660, de que «[…] il n'y a que le verbe *être*, qu'on appelle substantif […]» (Arnauld & Lancelot, 1969, p. 66), o Autor português diverge, claramente, da ideia de que o *verbo* constitua uma palavra cujo principal uso seja o «[…] *de signifier l'affirmation*, c'est-à-dire, de marquer que le discours où ce mot est employé, est le discours d'un homme qui ne conçoit pas seulement les choses, mais qui en juge et qui les afirme […]» (Arnauld & Lancelot, 1969, p. 66).

«[…] ou só, ou incluído no verbo adjetivo […]», o que resultaria na «[…] coexistência e identidade […]» desses elementos, manifestas, uma e outra, por via do estabelecimento de um «nexo» ou «cópula», associados a manifestações formais de «ideias acessórias» (Barbosa, 2004, pp. 247 [191], 249 [193]), entre as quais figuravam os chamados «[…] diversos modos possiveis, porque o espirito póde conceber, e concebe huma couza existente […]» (Barbosa, 2004, p. 250 [194]). Teria sido, aliás, precisamente, para obviar à «[…] enunciação completa de […] conceitos […]» que «[…] o verbo substantivo simples [chamaria] em ajuda sua outros verbos […]», que designa por «*Auxiliares*» (Barbosa, 2004, p. 250 [194]), entre os quais não figurava o próprio verbo *ser* – «[…] [n]ão he pois auxiliar […]» –, discordando, de forma clara, da classificação de «[…] [a]lguns de nossos Grammaticos [que] fazem tambem do nosso verbo *Ser* hum verbo auxiliar […]» (Barbosa, 2004, p. 252 [196]). Importa, entretanto, assinalar a aproximação do seu ponto de vista eclético às ideias linguísticas nutridas por César Chesneau Du Marsais (1676-1756), por Condillac e por Court de Gébelin (1725-1784).

Por seu turno, em 1804, Manuel Dias de Sousa (1755-*ca* 1822) exibe a noção de que, embora o 'verdadeiro verbo' seja o verbo *ser* (Souza, 1804, p. 56; cf. p. 49), ele constitui um item indicativo «[…] [d]a relação que se considera entre a qualidade e o sujeito […]» (Souza, 1804, 196; cf. p. 55) e um elemento que 'liga todas as qualidades' – expressas pelo particípio – 'com o sujeito de uma frase' (cf. Souza, 1804, p. 145; cf. p. 142), remetendo para uma relação de coexistência do sujeito da 'proposição' e da sua respetiva qualidade, tal como, na senda de Du Marsais[467], propõe Condillac [468] e Court de Gébelin enuncia.[469] O verbo *ser* representa, afinal, para o gramático, o 'nexo' (ou 'cópula') de um juízo, servindo, numa estrutura linguística, para exprimir, sintaticamente, o 'nexo gramatical' – suscetível de se revestir de um caráter ancilar, enquanto verbo auxiliar, quando o atributo constituísse um 'particípio ativo' ou 'passivo' de um 'verbo adjetivo' (Souza, 1804, p. 107) –, ou seja, a união mental entre um 'sujeito' lógico, representável por uma forma de *nome* ou de *pronome*, que funcionaria como 'sujeito gramatical', e um 'atributo', representável por uma forma de

[467] Cf. Du Marsais, 1987, *Mélanges [...] tirés de l' Encyclopédie*, «CONSTRUCTION», pp. 441, 445.
[468] Cf. Condillac, 1947, *Cours d'études, II – Grammaire*, p. 467, col. 2.
[469] Cf. Court de Gébelin, 1778, p. 174; cf. Robert Estienne, *apud* Beauzée, 1767, pp. 407, 408; cf. Harris, 1796 [1751], p. 81 e nota 1.

adjetivo ou *participío* configuradora de um 'atributo gramatical' (cf. Souza 1804, p. 156).[470]

Posteriormente, numa obra vinda a lume em 1818, João Crisóstomo do Couto e Melo (1775-1838) define o verbo *ser*, que denomina de «*Verbo-substantivo*», ou «*Abstrato*[], na frase de Beauzée», ou «*Simples*, na de du Marsais» (Melo, 1818, p. 87 e nota 3), como «[…] sinal da ideia de coexistência de substância e d'adjunto […]» (Melo, 1818, p. 60) e, portanto, na esteira de Condillac, como elemento significativo, no âmbito do que chama de 'oração' (expressão oral de um juízo) ou 'frase' (expressão escrita de um juízo), da ideia de «[…] coexistência de *sujeito* e *d'atributo* […]» (Melo, 1818, p. 87; p. 239, nota*). Quando serve «[…] para se-formarem diferentes *variações* d'outros verbos […]», o mesmo verbo *ser* é classificado como auxiliar (Melo, 1818, p. 104).[471]

Francisco Soares Ferreira (1777-*ca* 1831), por seu lado, revela, na obra que traz a lume em 1819, o seu entendimento, na esteira de Nicolas Beauzée (1717-1789), de que o 'verbo substantivo' *ser* exprime "existência intelectual"[472] (cf. Ferreira, 1819, pp. 28, 115; cf. Beauzée, 1767, pp. 7-8), «[…] abstratamente e em geral […]», pelo que «[…] não compreende na sua significação o attributo, ou qualidade que se dá ao sujeito […]», sendo a sua relação com este indicada pelas 'diferentes terminações em que se manifestariam as *pessoas* gramaticais' (Ferreira, 1819, p. 34). De forma clara, o Autor assere que *ser* ora é 'verbo substantivo', «[...] quando não he seguido do Participio Passivo de outro verbo, como: *eu sou homem* [...]», ora é verbo auxiliar, «[...] quando he seguido de qualquer participio, como: *eu sou amado* ou *amada* [...]» (Ferreira, 1819, pp. 28-29, nota (a), encetada na p. 28).

Quanto a Francisco Solano Constâncio (1777-1846), começa a desmontar, pela primeira vez na gramaticografia portuguesa, a sustentação teórica da classificação do verbo *ser* como supostamente único verdadeiro verbo, dito 'substantivo', ao salientar a necessidade de se «[...] remontar á origem do verbo latino *esse* e dos nossos *ser* e *estar*, que lhe correspondem [...]» (Constancio, 1831, pp. 92-93), e de se não «[...] cahir[] no erro o mais crasso, suppondo[-se] que em huma lingua qualquer os homens

[470] O Autor português segue o pensamento de Condillac e distancia-se das ideias linguísticas de Du Marsais e das de Beauzée, uma vez que estes últimos entendiam que o 'atributo', enquanto parte 'material' de uma 'proposição', devia incluir sempre o *verbo*.
[471] O Autor não fornece, em momento oportuno, exemplos ilustrativos das suas asseverações.
[472] Cf. Beauzée, 1786, p. 624, col. 2, p. 625, col. 1 e col. 2; cf. Robinet, 1978, p. 72.

começárão por inventar hum termo para exprimir a existencia abstracta ou considerada como independente dos entes existentes [...]» (Constancio, 1831, p. 93). Os argumentos que expõe em defesa da sua teoria são os seguintes: (i) «[...] o verbo *ser* não se pode conjugar em nenhuma lingua derivada do latim sem o soccorro de outro verbo (*ter* ou *haver*), o que por certo não aconteceria se aquelle fosse o verbo substantivo primitivo e unico [...]»; (ii) «[...] *ser* não he nunca auxiliar de *ter* ou *haver* [– a não ser que o seja das formas ditas 'participiais passivas' *havido* e *tido* (cf. Constancio, 1831, p. 126) –], tornando-se esses auxiliares indispensaveis para a conjugação de todos os verbos [...]» (Constancio, 1831, p. 93); (iii) «[...] se os nomes não carecem de auxilio para significarem existencia, isto he de hum termo que junto a *sol*, *lua*, *olho*, *boca*, *voz*, indique que estes objectos existem, tambem os termos *comer*, *andar*, *dormir*, *olhar*, *fallar*, não carecem nem nunca carecêrão do verbo *ser*, para exprimirem plenamente a actualidade das ideias que representam [...]» (Constancio, 1831, p. 94). Revelando estar, até certo ponto, a par do estado da arte à época, no que ao estudo das línguas concernia, por meio da aplicação do método comparativo e histórico, Constâncio aduz um último argumento: «[...] No latim e na lingua sanscrita, que ambas emanão de huma fonte comum, o verbo *ser* significa tambem *comer* em muitos dos seus tempos [...]. Porêm o mais singular he que no sanscrit, em latim e no persa, o verbo *ser* (em latim, *esse*, em sanscrit *astum*, e em persa *hustum*) he defectivo e completa os seus tempos pelo verbo *fu* (*bhu*, em sanscrit, *bhud*, em persa) que tambem significa existencia ou vida; de maneira que o supposto verbo substantivo, unico e primitivo, he formado de dois verbos dos quaes cada hum exprimia primitivamente huma acção vital, *esse* comer, e *bhu* ou *fu*, donde vem o *fui* latino e o nosso, que exprime a ideia de localidade ou de locomoção, como o nosso *estar* [...]» (Constancio, 1831, p. 94-95). Acrescenta que «[...] *ser*, assim como *esse* em latim, procede de hum radical diverso d'aquelle de que deriva o preterito definito *fui*: em latim, este e os mais tempos de forma semelhante, vem do antigo verbo *fuo* [...]» (Constancio, 1831, p. 123), de que já dá notícia Rafael Bluteau (cf. 1720, p. 598, col. 2). Interpreta, ademais, o verbo *ser* de duas maneiras: ou como 'verbo de existência' que, no âmbito de um tipo específico de estruturas, 'liga' «[...] hum agente ou nominativo [...] com o seu attributo [...]» (Constancio, 1831, p. 204); ou como verbo auxiliar participial, que, apresentando ainda «[...] o sentido vago da existencia [...]» (Constancio, 1831, p. 129), é colocável junto de um particípio passivo, para a

formação da "voz passiva" (Constancio, 1831, p. 106; cf. p. 123).

Em 1836, sob a entrada «SER» do seu *Novo Diccionario Critico e Etymologico [...]*, Constâncio reitera conjuntos de observações sobre a origem da forma verbal *ser*, a partir da aplicação do método comparativo e histórico, não deixando de se opor às ideias, defendidas por «[m]uitos dos grammaticos modernos», de que o verbo *ser* constituiria um 'verbo substantivo', o único verdadeiro verbo, por, alegadamente, na sua aceção primitiva significar, abstratamente, "existência" e por «[...] ter privilegio afirmativo [...]» (Constancio, 1836, p. 885, col. 1). Do seu ponto de vista, tal elemento linguístico «[...] serve de ligar o sujeito da proposição ao attributo [...]» e «[...] [f]órma a voz passiva dos verbos activos [...]», podendo, também, significar «[...] pertencer [...]», «[...] ir ter [...]», «[...] estar presente [...]», bem como «[...] passar, acontecer [...]» (Constancio, 1836, p. 885, col. 1).

A[ntónio] M[anuel] da S[ilva] Pinto Abreu (1803-1885), numa obra que dá à estampa em 1852, embora a tenha concluído em 1837 (cf. Abreu, 1952, [s. p.], «AO LEITOR»), apenas se refere ao verbo *ser* a propósito do tratamento do *verbo auxiliar*, que define como «[...] aquelle, que dá auxilio aos mais verbos, para se conjugarem [...]» (Abreu, 1852, p. 37), concorrendo para a conjugação passiva de outros verbos (cf. Abreu, 1852, p. 47 e sq.).

Por seu turno, Luís Francisco Midosi (1796-1877), em 1842, encara o verbo *ser*, em qualquer forma de uso, nessa qualidade sintática, como 'verbo auxiliar', sem que uma definição do que tal seja forneça, facto que causa alguma perplexidade, pois surge entendido como forma ancilar não só de formas participiais de outros verbos, mas também, por exemplo, de formas de *adjetivo* não participiais (c. Midosi, 1842, p. 37; p. 46, nota *, provinda da p. 45; pp. 78, 86, 87).

Oito anos depois, Francisco Ferreira de Andrade Júnior (1806-1881) vem afirmar que o *verbo*, em geral, «[...] é o attributivo que exprime a existencia do subjeito da proposição [...]», manifestando-se tal ideia de "existência", «[...] no seu estado primitivo [...] per um attributivo radical, *ente* em portuguez [...]» (Andrade Junior, 1850, p. 11; cf. p. 15). Considera, porém, haver, em língua portuguesa, radicais «[...] *activos* [...] e *neutros* [...]», que se podem combinar com o radical primitivo transportado pelo verbo *ser* (Andrade Junior, 1850, p. 15), cuja "existência" é modificada pela ideia de uma 'potência passiva' (cf. Andrade Junior, 1850, p. 16), não o integrando, contudo, no leque dos verbos que denomina de 'auxiliares', que define

como «[...] certas fórmas verbaes com que uma lingua significa o *começo*, a *continuação*, e o *complemento* da existencia pelo verbo significada [...]» (cf. Andrade Junior, 1850, p. 17).

Mais tarde, Bento José de Oliveira (1814-?), numa obra gramatical dada à estampa em 1862, continua a classificar o verbo *ser* – e apenas este – como 'verbo substantivo', ou, na esteira da nomenclatura de N. Beauzée, 'abstrato', por uma razão simplesmente formal: «[...] vem separado do atrributo, [...] subsistindo só por si [...]» (Oliveira, 1862, p. 18). Na segunda edição da obra, que diz ser melhorada, observa que «[...] [o] verbo substantivo (ou *abstracto*) sómente liga o subjeito com o attributo, do qual está separado [...]» (Oliveira, 1864, pp. 16-17), a fim de 'mostrar' que este existe naquele (cf. Oliveira, 1864, p. 16), destacando, desta vez, o que, na primeira edição, refere em nota de rodapé – como, aliás, também faz no âmbito da 2.ª edição –, a propósito da «**Conjugação do verbo substantivo e auxiliar**»[473] (Oliveira, 1862, p. 26, nota 2; 1864, p. 26, nota 1), e no quadro do tratamento da sintaxe (cf. Oliveira, 1862, p. 56; cf. 1864, p. 62). Integra, também, o verbo *ser* no cômputo dos «*verbos auxiliares*», que define como «[...] os que, junctos e conjugados com outro verbo ou participio, formam os tempos compostos [...]» (Oliveira, 1862, p. 24; 1864, p. 23). *Ser* é, precisamente, um dos verbos auxiliares tidos, pelo Autor, por mais frequentes, servindo para formar «[...] todos os tempos da passiva dos verbos adjectivos [...]» (Oliveira, 1862, p. 24; 1864, p. 24). Em 1880, na décima terceira edição da sua obra, corrigida, segundo indicação fornecida no âmbito do «Prólogo» correspondente (Oliveira, 1880, p. VIII), considera que, significando «existencia» e mantendo o papel de «liga[r] o subjeito com o attributo», o verbo *ser* constitui um 'verbo substantivo', «[...] por subsistir só por si [...]», e um 'verbo abstrato', «[...] por estar separado do attributo [...]», podendo, inclusive, apresentar-
-se como «[...] absoluto [...]», «[...] quando afirma sómente a existencia do subjeito [...]»[474] (Oliveira, 1880, p. 33). Curioso é o facto de que o Autor manifesta a ideia de que um 'verbo adjetivo' ora se pode resumir a uma forma de 'adjetivo', de 'nome' verbal', ou de 'particípio imperfeito' (correspondente ao "gerúndio"), acompanhada do dito

[473] «O verbo SER é *substantivo*, quando exprime sómente a relação de um attributo ou predicado a um subjeito, como – "Deus é *bom*"; e *auxiliar*, quando o predicado é participio perfeito passivo de verbo adjectivo, e conjugado com elle fórma os tempos da voz passiva, como – "Deus *é louvado*." (Oliveira, 1862, p. 26, nota 2; 1864, p. 26, nota 1.)

[474] Fornece o exemplo que segue: «"Deus é" equivale a "Deus é *um ente*, ou *um ser* realmente existente» (Oliveira, 1880, p. 33).

'verbo substantivo' (cf. Oliveira, 1862, p. 56), ora se pode resumir a uma forma de 'adjetivo verbal' (correspondente ao particípio presente herdado do Latim) ou de 'particípio imperfeito', acompanhada, da mesma maneira, pelo 'verbo substantivo' (cf. Oliveira, 1864, p. 17; 1880, p. 32, cf. p. 31, nota (2)). Em 1880, ao tratar dos verbos «*auxiliares*», cuja conjugação separa da do chamado 'verbo substantivo' e da dos ditos 'verbos adjetivos', define-os como aqueles que «[…] ajudam os outros verbos a exprimir os diversos modos de sua significação, ou começada ou continuada ou acabada, [ao comporem] com elles certas fórmas temporaes que os mesmos de si não têm […]» (Oliveira, 1880, p. 39), não elencando, entre os que considera como tais, o verbo *ser*; apenas no seio de uma nota de rodapé, acrescenta, então – como se se distanciasse do procedimento que passa a descrever –, o seguinte: «Costumam chamar tambem *auxiliar* ao verbo *ser*, quando com o participio perfeito passivo dos verbos adjectivos forma as linguagens da voz passiva, como: *Eu sou louvado*» (Oliveira, 1880, p. 39, nota (1); cf. p. 71).

Francisco Júlio Caldas Aulete (1826-1878), por seu turno, no âmbito da sua *Grammatica nacional*, que sai do prelo em 1864, considera que os verbos «[...] que se empregam com o attributo separado de si, e expresso por outra palavra, [se chamam] verbos *substantivos* [...]» (Aulete, 1864, p. 56), no grupo dos quais enquadra o verbo *ser*, ao lado dos verbos *estar* e *andar*, observando, adicionalmente, conterem os 'verbos adjetivos' o 'atributo' na sua própria significação, o que coloca a hipótese de que o verbo *ser* não seja, por Aulete, encarado como o único verbo existente. Ele é, também, classificado como verbo auxiliar, assinalando o Autor (1864, p. 48) que serve, como outros, para formar «tempos compostos», denominação que atribui «[...] ás variações do infinitivo, isto é, ao infinito impessoal, ao participio presente e ao participio passado, quando vem acompanhados por um verbo que lhes determina o modo, o tempo, a pessoa e o numero [...]». Aulete acomete, assim, ao verbo *ser* a capacidade de ser auxiliar da formação da "voz passiva", que apelidamos de 'analítica', em função de um exemplo ilustrativo apresentado como 'equivalente' de um outro, relativo à formação do que consideramos constituir a manifestação sintética dessa "voz" (cf. Aulete, 1864, p. 56).

No seio da oitava edição da mesma obra, em 1874, Caldas Aulete aduz que o *verbo* exprime ou «[...] só a afirmação [...]» – por meio do chamado 'verbo substantivo', ou 'verbo simples', o verbo *ser*, que, «[...] algumas vezes[...]», «[...] além da afirmação [...]»,

exprime «[...] a existência [...]» (Aulete, 1874, p. 22),[475] aceção em que, a par do *verbo ser*, «[...] se empregam outros verbos: *estar, andar* [...]» (Aulete, 1874, p. 23)–, ou, «[...] além da afirmação [...]», «[...] a coisa afirmada ou parte d'ella [...]», configurando o chamado *verbo* «[...] atributivo [...]», ou «[...] adjetivo [...]» (Aulete, 1874, p. 22), que, caso seja 'transitivo', isto é, caso 'necessite de um objeto sobre que a ação do verbo seja exercida' (cf. Aulete, 1874, p. 23), 'conterá em si apenas parte do atributo', uma vez que 'a outra parte estará expressa pelas demais palavras que completem a oração' (cf. Aulete, 1874, p. 22). O autor português incorpora, assim, no significado do verbo *ser*, o traço significativo de 'existência permanente', por oposição a *estar* e a *andar*, que significariam 'existência temporária' e 'existência ainda mais transitória', respetivamente (cf. Aulete, 1874, p. 23).

Quatro anos antes, porém, em 1870, Augusto Epifânio da Silva Dias (1841-1916) traz a lume provas – ainda mais acuradas do que as que já havia apresentado Constâncio (cf. 1831, pp. 92-93) – de que constituía «[...] um erro de filologia [...]» (Dias, 1870, p. 19, nota 1) o entendimento de que só ao verbo *ser* competisse, filosoficamente, o nome de *verbo* e de que os restantes verbos incorporariam em si «[...] o verbo *ser* com um atributo [...]» (Dias, 1870, p. 18, nota 1). Do seu ponto de vista, tal facto decorria do desconhecimento da história da língua portuguesa, e, portanto, dos resultados provenientes de estudos linguísticos que tinham estabelecido a comparação do Português quer com o Latim, quer com outras línguas românicas, no seio de uma ampla corrente glotológica que, desenvolvendo-se no quadro do Romantismo, buscava, ao mesmo tempo, informação sobre a origem das línguas, mediante o aprimoramento de um método que garantisse o primado da análise estrutural imanente dos dados linguísticos, em função da comparação de estados de línguas congéneres e, em última análise, da deteção de uma linha ascendente que esclarecesse a filiação genética das mesmas (cf. Dias, 1870, p. 20, nota 1). Com efeito, argumenta que o verbo *ser* e, por consequência, todas as formas da sua conjugação incluíam uma «[...] raiz atributiva [...]» com uma «[...] significação tão concreta como as raízes atributivas dos demais verbos [...]», bem como «[...] elementos formativos [...]» (Dias, 1870, p. 19, nota 1). Mais, enfatiza o facto de que «[...] a lingua portugueza

[475]Diz Aulete (1874, p. 23) que a forma conjugada de *verbo* «*sou*» «exprime a afirmação e uma existência permanente». Silva (1813, I, p. 772, col. 2) já assinalara o significado do verbo *estar*, enquanto significativo de «[...] não sentado, com o corpo direito d'alto a baixo, apoyado nos pés [...]».

[formara] o seu verbo *ser* com tempos do verbo *esse* e do verbo *sedere*, pertencendo a este ultimo a forma *ser* e as formas do imperativo, do presente do subjunctivo e do participio presente [...]» (Dias, 1870, p. 19, nota 1). Não podemos, entretanto, deixar de trazer à colação uma pequena observação feita, a respeito do mesmo assunto, no mesmo ano de 1870, por Francisco Adolfo Coelho (1847-1919), que lembra o facto de o infinitivo *ser* provir «[d]o verbo *sedere* [...], antigamente *seer*, bisyllabo, como outros infinitivos em que [tinha sido] syncopada a consoante medial [...]» (Coelho, 1870, p. 123, nota 1).

Para Epifânio Dias, o *verbo* é o 'centro ideal' de uma oração, à volta do qual se agrupam todos os restantes elementos de uma unidade estrutural desse género (Dias, 1870, p. 22, nota 1), constituindo a posição de alguns desses elementos e as terminações verbais (cf. Dias 1870, p. 18, nota 1) a garantia do estabelecimento da indispensável coesão gramatical frásica, enquanto manifestação de uma relação existente entre 'atributo', ou 'predicado', e 'sujeito' (cf. Dias 1870, p. 19, nota 1).

No que atine ao verbo *ser*, tem para si o Autor que, quando «[...] significa *existir, estar*, é com toda a evidência um verbo attributivo [...]» e que, quando «[...] significa *ter uma qualidade* [...]», constitui, da mesma maneira, «[...] uma afirmação e não um signal de afirmação [...]» (Dias, 1870, p. 19, nota 1), por fazer parte integrante de um 'atributo total', em função de lhe caber o transporte da manifestação do 'tempo' da ocorrência da dita *qualidade* (cf. Dias, 1870, p. 20, nota 1). Epifânio Dias considera, portanto, nesses casos, o verbo *ser* como 'verbo atributivo' (cf. Dias, 1870, pp. 112, 113), vindo a apresentá-lo, contudo, em 1878, como «[...] um verbo que por si só não tem significação definida [...]», pelo que precisaria de um 'nome predicativo' para que tal significação fosse completada (Dias, 1878, p. 107), parecendo, de forma implícita, apresentar tal verbo como integrando uma subclasse de verbos que apelida de 'intransitivos' (cf. Dias, 1870, p. ; cf. 1878, pp. 40, 107). Alude, ademais, à possibilidade de o verbo em causa ser utilizado para a constituição dos tempos da "voz passiva" (analítica), sem, no entanto, o enquadrar numa qualquer classificação taxinómica adicional (cf. Dias, 1870, p. 60) que não seja, apenas, relativa à sua irregularidade (cf. Dias, 1878, p. 53).

Significativamente, em 1875/76, Francisco Pedro Brou (1844-1913) analisa o verbo *ser* sob dois pontos de vista, que explicita: primeiramente, «[...] quanto à sua

significação [...]», exibe-o como item linguístico «[...] que affirma a existencia do attributo no sujeito [...]», denominando-o de 'verbo substantivo', «[...] porque subsiste por si só [...]», e classificando, por consequência, todos os restantes verbos como 'atributivos', ou 'adjetivos', em virtude de constituírem «[...] uma combinação do verbo substantivo com o attributo gramatical [...]» (Brou, 1875/76, p. 29); em segundo lugar, no respeitante ao seu «emprego», assinala que pode perder a significação que inere ao 'verbo substantivo', tomando, assim, o nome de «auxiliar» (Brou, 1875/76, p. 31), quando indica a "voz passiva" dos chamados verbos 'adjetivos-ativos-transitivos' (cf. Brou, 1875/76, pp. 30, 62, 63-64).

Relevante é o facto de, sensivelmente no mesmo momento, Teófilo Braga (1843--1924), precisamente em 1876 – crítico da tradição gramatical que o antecedia – descrever qualquer forma de *verbo* como sendo formada de uma 'parte invariável', que designa por «[...] thema ou radical [...]», e de uma 'parte variável', «[...] em flexões differentes, que se chama *terminação* ou *desinência* [...]» (Braga, 1876, p. 70), à semelhança do que já apresentara, cerca de doze anos antes, o próprio Aulete (cf. 1864, p. 41). Não indica uma classe em que enquadre, explicitamente, o verbo *ser*, embora, expendendo uma apreciação crítica relativamente ao modo como a tradição gramatical o apresentava (cf. Braga, 1876, p. 70), considere que tal item linguístico pode enunciar, numa dada estrutura linguística em que ocorra, a "existência" de um 'atributo' num 'sujeito' (cf. Braga, 1876, p. 128) e preveja, adicionalmente, a sua utilização para auxiliar verbos cuja passivização (analítica) fosse pretendida (cf. Braga, 1876, p. 69). Com efeito, afirma que «[...] o verbo Ser suppre a falta da voz passiva da conjugação latina [...]» e contribuiu para a formação de 'tempos compostos', ou seja, «[...] aquellas flexões do verbo que se ajuntam com outro verbo, para exprimirem uma acção que está já effectuada no momento em que se falla [...]» (Braga, 1876, p. 88).

Nota, ademais, Teófilo Braga que o verbo *ser* «[...] é apropriado do verbo latino *Esse*[, encontrando-se] porém em varias inscripções e diplomas do seculo VII até ao seculo IX a forma românica *Essere* [...]», facto que enuncia em conformidade com a observação, atribuída a Brachet, de que a desinencia *re* serviria, no "Infinitivo" «[...] para dar mais corpo á palavra [...]» (Braga, 1876, p. 92). Mostra, posteriormente, fundamentando-se, explicitamente, por exemplo, na obra de F. A. Coelho publicada

em 1870, por seu turno substancialmente sustentada nas reflexões de Friedrich Diez – a que o próprio Teófilo Braga, frequentemente, alude –, que concorrem, para a sua conjugação nos "tempos", "modos" e "pessoas", os verbos latinos *Esse* e *Sedere* (cf. Braga, 1876, pp. 91-95). Curiosamente, em 1874, sem especificações, Aulete (1874, p. 55) dá conta de que a conjugação do verbo *ser* é formada de diferentes verbos, «[...] representados pelos seus diversos radicaes [...]».

No atinente a Francisco José Monteiro Leite (*ca* 1882-?), segue a mesma linha de Francisco Pedro Brou, na obra que publica em 1882 e na edição vinda a lume em 1887. Na verdade, o gramático define o verbo *ser*, por um lado, como «[...] a palavra que exprime a afirmação [...]»,[476] enquanto ato do espírito próprio de um dado locutor (cf. Leite, 1882, p. 38; 1887, p. 50), e, por outro lado, como item que tem uma 'significação' de «existência» ou de «[...] existência [...] e [...] qualidade ou atributo [...]» (Leite, 1882, p. 38; 1887, p. 50).[477] Refere-se, depois, à possibilidade de «[...] [os] tempos do verbo *ser*, acompanhados do participio passivo do verbo que se [queira] conjugar [...]», contribuírem para a formação da "voz passiva" (analítica) (Leite, 1882, p. 54), sem, porém, incluir o verbo *ser* no leque dos 'auxiliares' (cf. Leite, 1887, pp. 112-113).
Finalmente, em 1891, F. A. Coelho (1891, p. 42) observa que «[...] [a]s formas verbaes que nos tempos compostos exprimem não a ideia principal [ou seja, a ideia de um verbo que represente 'ação'], mas sim as de modo, tempo, numero e pessoa [se chamam] FORMAS VERBAES AUXILIARES ou VERBOS AUXILIARES [...]». Ora, entre esses verbos, estava, precisamente, o verbo *ser*, cujos tempos, juntamente com o chamado 'particípio do pretérito', ou 'particípio passivo', de um verbo principal, formariam os tempos da "voz passiva" deste último (cf. Coelho, 1891, p. 53). É interessante observar que F. A. Coelho (cf. 1891, p. 8) parte da noção de *predicado*, atualmente entendível como *predicado semântico*, para demonstrar que, caso não signifique "existir", o verbo *ser* «[...] perde o seu sentido proprio e serve só para ligar ou referir o predicado [– que pode ser uma forma de *substantivo* ou de *adjetivo* –] ao sujeito, dando a indicação de tempo e de pessoa [...]», pelo que não passa, nessa circunstância de uso, de «[...] um verbo de ligação [...]» (cf. Coelho, 1891, pp. 8-9) que «[...] junta[] uma determinação ao adjectivo ou substantivo a que se liga [...]» (cf. Coelho, 1891, p. 109).

[476] Cf. Condillac, 1947, p. 437, col. 2 – p. 438, col. 1 ; cf. Arnauld & Lancelot, 1969, p. 66.
[477] Cf. Du Marsais, 1987, p. 441; cf. Robinet, 1978, pp. 65, 65-66.

2. Reflexão final

De entre as obras metalinguísticas escrutinadas – algumas de cariz lexicográfico e muitas outras de tipo gramatical, embora reveladoras de géneros gramaticográficos distintos –, é possível extrair as seguintes ilações:

- até ao final do século XVIII, a influência do conhecimento, mais ou menos acurado, da língua latina, bem como da nomenclatura gramatical que facultava o entendimento de como funcionara tal língua, condicionou, substancialmente, na maioria dos casos, a compreensão dos estádios do Português com que se iam confrontando os estudiosos;

- a partir da segunda metade do século XVII até ao final do século XIX, verifica-se ora uma clara influência, não raro eclética, ora uma receção crítica das ideias linguísticas de Antoine Arnauld, Claude Lancelot, Pierre Nicole (1625-1695), César Chesneau Du Marsais, Nicolas Beauzée, James Harris, Étienne Bonnot de Condillac, Antoine Court de Gébelin e François-Urbain Domergue, entre outros;

- em 1712, surge dicionarizado, por Rafael Bluteau, o termo gramatical 'verbo auxiliar' aplicado ao item verbal em causa, o qual refletiria, inevitavelmente, a sua prévia integração na nomenclatura gramatical portuguesa, não obstante não haja sido sempre reconhecido;

- é em Francisco Solano Constâncio que se inicia uma aplicação, que nos parece ainda incipiente mas importante,[478] do método comparativo e histórico à análise do funcionamento do verbo *ser*, revelando-se, posteriormente, de forma claramente sustentada, o aprimoramento da aplicação desse método ao esclarecimento acurado do referido funcionamento – sob a égide, sobretudo, de Friedrich Diez (1794-1896) e de August Schleicher (1861-1868), tributários de Franz Bopp (1791-1867) –, quer

[478] Não podemos esquecer-nos de que Friedrich Diez publica, em três volumes, a sua *Grammatik der romanischen Sprachen* entre 1836 e 1843, sendo a obra que intitula de *Etymologisches Wörterbuch der romanischen Sprachen* dada à estampa apenas em 1854.

por via do labor de F. A. Coelho, quer por meio do aturado estudo de A. Epifânio da S. Dias, dois antagonistas em sintonia epistemológica.

Referências Bibliográficas:

Abreu, A. M. da S. P. (1852). *Novo methodo para aprender a grammatica portugueza*. Porto: Typografia de F. P. D'Azevedo.

Andrade Junior, F. F. de (1850): *Grammatica das Grammaticas da Lingua Portugueza* [...]. Lisboa: Na Typographia das Sciencias e Artes.

Arnauld, A. & Lancelot, C. (1969). *Grammaire générale et raisonnée [...]*; avec les remarques de Ch. Duclos, nouvelle édition d'après l'édition de l'Imprimerie d'Auguste Delalain. Paris: Republications Paulet.

Arnauld, A. & Nicole, P. (1967[1662]). *La logique ou l'art de penser [...]*, nouvelle impression en facsimilé de la première édition de 1662, [Paris: I. Guignart, Ch. Savreux & I. de Launay,] édité par B. Baron von F. Löringhoff & H. E. Brekle, tome I. Stuttgart–Bad Cannstatt: F. Frommann Verlag.

Argote, J. C. de (1725). *Regras da Lingua Portugueza, Espelho da Lingua Latina [...]* (segunda impreſſaõ). Lisboa Occidental: Na Officina da Muzica.

Assunção, C. (2000). *A Arte da grammatica da lingua portugueza de António José dos Reis Lobato. Estudos, edição crítica, manuscritos e textos subsidiários*. Lisboa: ACL.

Aulete, F. J. C. (1864). *Grammatica nacional*. Lisboa: Typ. da S. T. Franco-Portugueza.

Aulete, F. J. C. (1874). *Grammatica nacional* (oitava edição). Lisboa: Livraria de A. M. Pereira – Editor.

Bacelar, B. de L. e M. (1783). *Grammatica Philosophica, e Orthographia Racional da Lingua Portugueza [...]*. Lisboa: Na Offic. de Simão Thaddeo Ferreira.

Barbosa, J. S. (2004). *Gramática filosófica da língua portuguesa (1822)*, edição fac-similada, comentário e notas de Amadeu Torres. Lisboa: ACL.

Barros, J. de (1971). *Gramática da língua portuguesa. (Cartinha, Gramática, Diálogo em louvor da nossa linguagem e Diálogo da viciosa vergonha)*, reprodução facsimilada, leitura, introdução e anotações de Maria Leonor Carvalhão Buescu. Lisboa: Publicações da FLUL.

Beauzée, N. (1767). *Grammaire générale, ou expofition raifonnée des elements neceffaries du langage, pour ferver de fondement à l'etude de toutes les langues*, tomes I & II. Paris: De l'imprimerie de J. Barbou.

Beauzée, N. (1786). Verbe. In *Encyclopédie méthodique. Grammaire et littérature*, […], tome III, partie II (p. 620, col. 1– p. 626, col. 1). Paris/Liège: Panckoucke/ Plomteux.

Bluteau, R. (1712). *Vocabulario portuguez, & latino, [...] authorizado com exemplos dos melhores efcritores portuguezes, [et] latinos*. Lisboa: Na Officina de Pascoal da Sylva, Impreſſor de Sua Mageſtade.

Bluteau, R. (1720). *Vocabulario portuguez, & latino, [...] authorizado com exemplos dos melhores efcritores portuguezes, [et] latinos* [(Q-S)]. Lisboa: Na Officina de Pascoal da Sylva, Impreſſor de Sua Mageſtade.

Braga, T. (1876). *Grammatica portugueza elementar (fundada sobre o methodo historico-comparativo)*. Porto/Rio de Janeiro: Editora Livraria Portugueza e Estrangeira de João E. da Cruz Coutinho & A. A. da Cruz Coutinho.

Brou, F. P. (1875/76). *Grammatica particular ou Estudos sobre as principaes difficuldades da lingua portugueza coordenada segundo o Programa oficial para o estudo […] nos lyceus*. Lisboa: Typ. Progressista de P. A. Borges.

Coelho, F. A. (1870). *Theoria da conjugação em Latim e Portuguez: estudo de grammatica comparativa*. Lisboa: Travessa da Victoria, 71.

Condillac, É. B. de (1947). Cours d'études pour l'instruction du Prince de Parme. In *Œuvres philosophiques de Condillac*, texte établi et présenté par Georges le Roy, vol. 1 (p. 395-776). Paris: Presses Universitaires de France.

Constancio, F. S. (1831). *Grammatica analytica da lingua portugueza, offerecida á mocidade estudiosa de Portugal e do Brasil*. Paris/Rio de Janeiro: J. P. Aillaud/ Souza, Laemmert e Cª.

Constancio, F. S. (1836). *Novo Diccionario Critico e Etymologico da Lingua Portuguesa […]*. Paris: Na Off. Typographica de Casimir; Editor, A. F. Carneiro.

Court de Gébelin, A. (1778). *Monde primitif analyfé et comparé avec le monde moderne, confidéré dans l'hiftoire naturelle de la parole*[,] *ou grammaire univerfelle et comparative […]*, nouvelle édition. Paris: chez l'Auteur, Boudet, Imprimeur-Libraire, Valleyre l'aîné, Imprimeur-Libraire, *et alii*.

Dias, A. E. da S. (1870). *Grammatica practica da lingua portugueza para uso dos alumnos do primeiro anno do curso dos lyceus*, Porto: Typ. do 'Jornal do Porto'.

Dias, A. E. da S. (1878). *Grammatica portugueza para uso das aulas de instrucção primaria* (2.ª edição revista). Porto/Braga: Livraria Moré de F. da Silva Mengo – Editor.

Du Marsais, C. Ch. (1987). *Les véritables principes de la grammaire et autres textes (1729-1756)*, texte revu par F. Douay-Soublin. Tours: CNL/Libr. A. Fayard.

[Fonseca, P. J. da] (1799). *Rudimentos da Grammatica Portugueza, Cómmodos á Instrucção da Mocidade […]*. Lisboa: Na Off. De Simão Thaddéo Ferreira.

Ferreira, F. S. (1819). *Elementos de grammatica portugueza, ordenados segundo a doutrina dos melhores gramáticos […]*. Lisboa: Na Imprensa Régia.

Gama, C. M. da (1721). *Regras da Lingua Portugueza, Eſpelho da Lingua Latina […]*. Lisboa Occidental: Na Officina de M. P. da Sylva, & J. A. Pedrozo.

Harris, J. (1796 [1751]). *Hermès, ou recherches philosophiques sur la grammaire universelle*, ouvrage traduit de l'anglois, de J. Harris, avec des remarques et des additions, par F. Thurot. Paris: Imprimerie de la République.

Lião, D. N. de (1606). *Origem da Lingoa Portugueza*. Lisboa: Pedro Crasbeeck.

Leite, F. J. M. (1882). *Nova Grammatica Portugueza para uso dos lyceus e das escholas normaes conforme os programmas officiaes*. Porto: Clavel & C.ª A. J. da Silva Teixeira.

Leite, F. J. M. (1887). *Grammatica Portugueza dos lyceus, em que se contém toda a doutrina exigida pelo ultimo programma oficial […]*. Porto: Eduardo da Costa Santos.

Lima, L. C. de (1733). *Grammatica Franceza, ou Arte para apprender o Francez por meyo da Lingua Portugueza, regulada pelas notas e refflexoens da Academia de França.* Lisboa Occidental: Na Officina da Congregaçaõ do Oratorio.

Melo, J. C. do C. e (1818). *Gramática filosófica da linguagem portuguêza*. Lisboa: Na Impressão Régia.

Midosi, L. F. (1842). *Compendio de grammatica portugueza para instrucção da mocidade e uso das escólas*. Lisboa: Na Imprensa Nacional.

Oliveira, B. J. de (1862). *Nova grammatica portugueza compilada de nossos melhores auctores*. Coimbra: Imprensa da Universidade.

Oliveira, B. J. de (1864). *Nova grammatica portugueza compilada de nossos melhores auctores e coordenada para uso das escholas* (segunda edição melhorada). Coimbra: Livraria de J. Augusto Orcel.

Oliveira, B. J. de (1880). *Nova grammatica portugueza compilada de nossos melhores auctores e coordenada para uso das escholas*, (decima terceira edição). Coimbra: Livraria de J. Augusto Orcel.

Robinet, A. (1978). *Le langage a l'âge classique*. Paris: Éd. Klincksieck.

Roboredo, A. de (1619). *Methodo grammatical para todas as linguas*. Lisboa: Pedro Craesbeeck.

Silva, A. de M. (1789). *Diccionario da Lingua Portugueza composto pelo Padre D. Rafael Bluteau*, reformado, e accrescentado, tomos I e II. Lisboa: Na Officina de Simão Thaddeo Ferreira.

Silva, A. de M. (1806). *Epitome de grammatica da lingua portugueza*. Lisboa: na Officina de Simão Thaddeo Ferreira.

Silva, A. de M. (1813). *Diccionario da Lingua Portugueza recopilado dos vocabularios impressoa até agora, e nesta segunda edição novamente emendado, e muito accrescentado*, tomo I. Lisboa: Na Typographia Lacerdina.

SIMPÓSIO

63

A ENUNCIAÇÃO COMO INSTÂNCIA DE MEDIAÇÃO ENTRE A LÍNGUA E A FALA

Ânderson Rodrigues MARINS
UERJ, Instituto de Letras. Pós-graduação em Letras / UFF, Instituto de Letras. Pós-graduação em Letras. profandermarins@hotmail.com, Rio de Janeiro, Brasil.

Resumo:

Neste estudo analisa-se como se passa da língua à fala consoante a teoria enunciativa de Émile Benveniste. Para esse propósito, também acolhe outros autores que recorrem ao termo enunciação em suas formulações teóricas, como Gustave Guillaume, Mikhail Bakhtin e Algirdas Greimas. Um fenômeno linguístico de qualquer nível pode ser analisado sob o ponto de vista enunciativo, fato demonstrado em Antoine Culioli que se dedica à negação, à representação metalinguística em sintaxe, à quantificação, à prosódia e Jacqueline Authier-Revuz que trabalha com as incisas, a pseudoanáfora, as correções, as glosas. Ainda é possível incluir outros autores: Oswald Ducrot estuda os conectores, os operadores, os modalizadores; Émile Benveniste analisa - além dos pronomes, verbos, advérbios, categorias gramaticais específicas (pessoa, tempo e espaço) índices de ostenção, formas temporais – as funções sintáticas (de interrogação, de intimação, de asserção), as modalidades, a fraseologia, a produtividade lexical, entre outros fenômenos; Roman Jakobson estuda os *shifters* (as categorias verbais de tempo, modo, pessoa); Claude Hagège faz pesquisas sociointerativas sobre criação neológica, atividade poética, etc (cf. Flores, 2013, p. 95). A enunciação deve ser considerada como instância linguística pressuposta pela existência do enunciado. Em outras palavras, o ato de dizer, a enunciação, produz um dito, que é o enunciado no qual estão presentes traços e marcas decorrentes, sobretudo, dos mecanismos de instauração das categorias de pessoa, tempo e espaço. Tais mecanismos são os de debreagem e embreagem actanciais, debreagem e embreagem espaciais e debreagem e embreagem temporais, o que vai constituir o chamado aparelho formal da enunciação, no dizer de Benveniste. Por fim, este estudo destina-se, então, à análise da possibilidade de passagem da língua para a fala mediante a enunciação entendida como instância de mediação entre a língua e a fala, dotada de um conjunto de categorias que cria um dado domínio.

Palavras-chave

Émile Benvenist, enunciação, língua e fala.

A Enunciação e algumas intersecções

Valendo-se de alguns conhecimentos sobre língua portuguesa, é possível entender o que é enunciação. Sabemos que palavras oriundas de verbo terminadas em *–ção* indicam, via de regra, "ação de". Enunciação, portanto, é a ação de enunciar, ou seja, o ato de dizer. Já enunciado é um vocábulo composto por *–ado* em que a vogal temática está unida à desinência de particípio revelando o "produto de uma ação". O enunciado, portanto, é aquilo que é dito, é o produto da enunciação. Temos o dizer e o dito, ou seja, a enunciação e o enunciado. O ato de dizer – a enunciação – produz um dito – o enunciado.

Segundo Catherine Fuchs (1985), temos a Retórica, a Gramática e, por fim (ainda que em pequena parcela), a Lógica, em ordem decrescente de importância, que formaram abordagens enunciativas da linguagem e das quais, portanto, a enunciação é herdeira. Fuchs (*op. cit.*, p. 111-12) afirma que a Retórica se sustenta, enquanto princípio, na consideração daquilo que hoje chamamos "a situação de enunciação", pois as três grandes partes da Retórica (elocução, provas e disposição) podem-se distinguir em três elementos em qualquer discurso: aquele que fala, o assunto sobre o qual se fala, e aquele a quem se fala.

Ainda que voltada para regras constitutivas do sistema da língua que é comum a todos os utilizadores e não aos mecanismos de produção do discurso por um sujeito em situação, é possível identificar na Gramática a existência de fenômenos enunciativos da língua, em, por exemplo, três pontos específicos: o fenômeno da dêixis, o das modalidades (associado à Lógica) e a problemática do sujeito.

Em se tratando da dêixis, sabe-se que ela ocupou a Gramática no que tange ao estudo dos pronomes e da categoria de pessoa no verbo e no pronome. Fuchs afirma que "os dêiticos revelam uma propriedade essencial da linguagem e merecem, por isso, um estudo aprofundado" e completa dizendo que seu estudo deve estar direcionado, sobretudo, no diagnóstico dos "shifters" (ou "embreadores") de Jakobson como unidades do "código" remetendo à mensagem e no diagnóstico dos "índices" de Benveniste, que os expõe como o próprio fundamento da problemática enunciativa (1985, p. 114).

Flores (2008, p. 14), analisando os estudos de Fuchs, diz que as modalidades são abordadas na Gramática, em vertente lógico-gramatical: nos estudos dos estoicos,

quando distinguem a asserção, o endereçamento, o pedido-desejo, a interrogação e a ordem; nas reflexões de Varrão, quando se fala de três tipos de ações (pensar, dizer e fazer); na Idade Média, quando os teóricos analisam, na proposição, o *modus* e o *dictum*.

Em relação ao sujeito, Fuchs declara que "a tradição gramatical são separa radicalmente o sujeito da língua (nem, realmente a língua do discurso)". Ao invés disso, "faz apelo em particular e de modo intuitivo ao sujeito para analisar certas formas e construções da língua". Cita-se, então, o seguinte exemplo da *Gramática de Port – Royal* referindo-se à ambiguidade da proposição complexa *Todos os filósofos nos afirmam que as coisas que têm peso tombam por si mesmas.* Sobre essa proposição recaem duas indagações: qual é o julgamento principal e qual é o incidental? Esta diferença é remetida, na *Gramática*, à intenção de quem a pronuncia (1985, p. 115).

De acordo com Fuchs, os postulados básicos da Lógica clássica são nitidamente antienunciativos. Em suma, isso se deve, sobretudo, ao privilégio do ponto de vista extensional – "primazia da asserção sobre as outras modalidades, cálculo das expressões em termos de valores de verdade, a atenção dada à denotação das expressões, à função referencial, à transparência da linguagem, e à independência entre sintaxe, semântica e pragmática (1985, 116-17; Flores, 2008, p. 14).

Situando-nos de acordo com o pensamento de Benveniste, notamos que a enunciação é colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização. Antes da enunciação, a língua é apenas uma possibilidade. Na enunciação o locutor realiza um processo de apropriação do aparelho formal da língua e, ao mesmo tempo em que enuncia sua posição de locutor por meio de índices específicos, implanta o outro diante de si (1989, p. 83; Brandão, 2013, p. 31).

Segundo Flores (2013, p. 163), essa definição decorre da distinção entre a descrição linguística baseada no emprego das formas e a descrição ancorada no emprego da língua. As condições de emprego das formas não são iguais às condições de emprego da língua. A rigor, o emprego das formas não se iguala ao estudo do emprego da língua, uma vez que se restringe à investigação das regras que fixam as condições sintáticas, das possibilidades paradigmáticas, das regras de formação, das correlações morfológicas, das possibilidades combinatórias, entre outras relações do âmbito da forma linguística. Benveniste elabora uma espécie de inventário das formas linguísticas que vão marcar a subjetividade, a relação intersubjetiva, a posição do

locutor em relação ao referente de que fala e em relação a seu próprio ato de enunciação:

> Os índices de pessoa (a relação *eu-tu*) que emergem apenas na e pela enunciação;
>
> Os índices de ostensão (tipo *este*, *aqui*, *lá*...) termos que implicam um gesto que aponta para o objeto no momento da enunciação;
>
> O paradigma inteiro das formas temporais (como os tempos verbais cuja forma axial é o presente, que coincide com o momento da enunciação), que se determinam em relação a EGO, centro da enunciação;
>
> Um aparelho de funções sintáticas que se realizam na e pela enunciação na medida em que o enunciador se serve da língua para influenciar de algum modo o comportamento do alocutário. São, por exemplo, a interrogação, a intimidação, a asserção, todos os tipos de modalidades formais (como os modos verbais – optativo, subjuntivo; expressões/itens lexicais pertencentes à fraseologia indicando incerteza, possibilidade, indecisão, etc;
>
> O quadro figurativo da enunciação que coloca em cena duas figuras igualmente necessárias (o *eu* e o *tu* que estruturam o diálogo) e caracteriza a acentuação da relação discursiva entre os protagonistas da enunciação (Benveniste, 1999, p. 85-6; Brandão, 2013, p. 31-2).

É possível encontrar na literatura especializada estudos sobre linguistas ligados à enunciação, ou à linguística da enunciação, quando se voltam às relações entre linguagem em uso e sujeito (Di Fanti; Barbisan, 2012), assim como a sua possível intersecção a outras áreas (Flores; Teixeira, 2005). Dessa forma, na literatura encontramos trabalhos de Bally, Jakobson e de Bakhtin em que os mecanismos de enunciação são articulados com a linguagem literária.

Na filosofia, personalidades como Paul Ricoeur e Michel Foucault, por exemplo, dedicam boa parte de obras suas a fim de discutir problemas de enunciação com referência direta a alguns autores apresentados neste trabalho. Na psicanálise, os estudos enunciativos encontram um terreno promissor, sobretudo com a psicanálise freudo-lacaniana. Lacan dedica à diáde enunciado/enunciação lugar em diferentes momentos de sua obra.

Ademais, ainda no plano das intersecções com a linguística da enunciação teríamos em Maldidier, Normald & Robin (1994) um percurso bastante detalhado da inserção dos problemas da enunciação na

discussão em torno do discurso. De igual modo, não se há de olvidar os trabalhos de Oswald Ducrot de onde provém elementos para pensar a construção do sentido no enunciado a partir de sua inserção no texto, tal como foi desenvolvida por ele e sua equipe na semântica argumentativa. Adota-se como objeto de estudo o enunciado como subunidade no texto, com relações internas entre seus segmentos e relações externas com outros enunciados no texto (cf. Flores; Teixeira, *op. cit.*, p. 89-93).

Fazendo uma abordagem da enunciação, constata-se que um fenômeno linguístico de qualquer nível pode ser analisado sob o ponto de vista enunciativo, fato demonstrado em Antoine Culioli que se dedica à negação, à representação metalinguística em sintaxe, à quantificação, à prosódia e Jacqueline Authier-Revuz que trabalha com as incisas, a pseudoanáfora, as correções, as glosas. Ainda é possível incluir outros autores: Oswald Ducrot estuda os conectores, os operadores, os modalizadores; Émile Benveniste analisa – além dos pronomes, verbos, advérbios, categorias gramaticais específicas (pessoa, tempo e espaço) índices de ostenção, formas temporais – as funções sintáticas (de interrogação, de intimação, de asserção), as modalidades, a fraseologia, a produtividade lexical, entre outros fenômenos; Roman Jakobson estuda os *shifters* (as categorias verbais de tempo, modo, pessoa); Claude Hagège faz pesquisas sociointerativas sobre criação neológica, atividade poética, etc.

Desses linguistas destacaríamos Oswald Ducrot e Roman Jakobson a fim de mostrar suas relações com a enunciação. Ducrot fora diretamente influenciado por Benveniste, sobretudo em relação à vinculação do estudo da linguagem ao quadro saussuriano e à enunciação, considerando-a o evento que constitui o aparecimento de um enunciado em determinado momento do tempo e do espaço. O enunciado é, para Ducrot, um segmento do discurso, é um fenômeno empírico, que depende de um lugar, uma data, um produtor e um ouvinte e não se repete.

A reboque de cada nova enunciação, mesmo que da mesma sequência, vem um novo enunciado. A *frase*, por sua vez, é uma estrutura abstrata, não se trata de uma sequência de palavras escritas. O enunciado é a realização concreta de uma frase. O valor semântico da frase é denominado por Ducrot de *significação*, isto é, uma instrução que explica o sentido de seus enunciados no discurso. O valor semântico do enunciado é o *sentido*, que remete à especificidade semântica daquela sequência enunciativa em particular (cf. Campos, 2007; Ducrot, 1987).

Oswald Ducrot com a denominada Teoria da Argumentação na Língua (TAL), sobretudo sua última fase, denominada Teoria dos Blocos Semânticos (TBS), se alicerça no quadro do estruturalismo saussuriano e nas teorias da enunciação, nos quais colhe alguns conceitos, alterando-os e desenvolvendo-os. Essa teoria daria conta de explicar qualquer sentido possível na língua, por mais que possa ser tachado de

absurdo, curioso ou, para utilizar um termo pertencente à própria teoria, paradoxal. Ducrot parte de um preceito central de que a argumentação está na língua, e assim propõe a Semântica Argumentativa.

A TAL é uma teoria enunciativa, porque vê no discurso um *eu* (origem) produzindo um enunciado para um *tu* (destino). Ao produzir um enunciado, o *eu* comprova sua presença ao expor um ponto de vista, ou seja, ele argumenta. Assim, produzem-se argumentações mediante relação entre locutor e interlocutor, ou seja, o locutor interatua com seu interlocutor apresentando a este sua posição em relação àquilo de que fala. O *valor argumentativo* de uma palavra é a orientação que essa palavra proporciona ao discurso (cf. Campos, *op. cit*., p. 165; Ducrot, *op. cit*., p. 89-90).

Até o final da década de 1980, muitos trabalhos com orientação teórica fundamentada em Oswald Ducrot e Émile Benveniste incluíam-se na área da Pragmática. A evolução dos trabalhos desses autores, no entanto, conferiu a eles campos de estudos e métodos hoje separados dos pragmáticos. A Semântica Argumentativa e a Análise da Conversação são duas correntes outrora participantes do movimento que integrou componentes pragmáticos aos estudos linguísticos. Neste momento histórico da Linguística, são mais enriquecedoras quando estudadas como áreas distintas (Pinto, 2006, p. 51).

Segundo Ducrot (1977, p. 293-4), pode-se afirmar que a semiótica, vista como um estudo dos sistemas de signos na visão de Benveniste, não pode se desenvolver sem a inclusão da semântica vista como estudo dos empregos de signos. Apelando à distinção neopositivista entre pragmática e semântica, Ducrot afirma que determinados aspectos da pragmática devem ser agregados à semântica. Se se aceitar o enunciado como um dado observável, a visão que deveremos adotar para observá-lo excluirá fatalmente a enunciação. Daí, por certo, achar-se absurdo colocar no enunciado marcas de atos de fala como ordem, interrogação, etc.

Na verdade, afirma-se que um enunciado não ordena, não interroga, não pede, porque são tarefas cumpridas pelo enunciador. O enunciado como elemento que se pode destacar, por abstração, do ato de enunciação, quando considerado de modo isolado fica, evidentemente, esvaziado de todo poder pragmático, segundo Ducrot.

Outro linguista que destacamos é Roman Jakobson. Com sua teoria das funções da linguagem e seu trabalho sobre os *shifters* temos algumas das primeiras sistematizações que se apresentam em linguística sobre o lugar do sujeito na língua e

tal fato permite considerar Jakobson como um dos primeiros linguistas a refletir sobre as questões de enunciação. (cf. Flores & Teixeira, 2005.).

Um sujeito capaz de falar e de ter diferentes atitudes em relação a diversos aspectos da mensagem é a influência fenomenológica no trabalho de Jakobson sobre a teoria das funções da linguagem. Essa teoria pode ser considerada um estudo de enunciação evidentemente em sentido bem amplo, porque subjaz a essa perspectiva a teoria da comunicação seguida de uma perspectiva de língua como código, questões, no entanto, ausentes nas teorias da enunciação propriamente ditas.

Segundo Flores & Teixeira (2005, p. 22-4), não se pode negar que Jakobson é o pioneiro na sistematização de um modelo que inclui a atividade da fala. O sujeito nesse quadro é o sujeito falante, ainda que, via de regra, se possa considerar as funções da linguagem como representações linguísticas daquele que fala.

Enfim, Jakobson tinha interesse por vários temas, entre eles o folclore, a poesia, a fonologia, a crítica literária, a aquisição da linguagem, as línguas do mundo e a patologia de linguagem, porém é com o estudo dos *shifters* que ele realmente sistematiza um trabalho enunciativo da linguagem. Em suma, os *shifters* são os elementos do código que remetem à mensagem. Em, por exemplo, "João me explicou que 'pelanca' que dizer 'carne'", temos uma mensagem que remete a outra mensagem através de um discurso indireto; uma mensagem que remete ao código através de uma mensagem autonímica; um código que remete ao código através de um nome próprio e, por último, um código que remete à mensagem através dos *shifters*, isto é, o pronome de primeira pessoa e o tempo passado do verbo, assinalando acontecimento anterior à enunciação da mensagem (Jakobson, 1963, p. 180 *apud* Flores & Teixeira, 2005, p. 28).

A diferença, portanto, entre um *shifter* e um *não-shifter* consiste na referência ou não à enunciação. Assim, o estatuto da enunciação em uma teoria da enunciação como a de Roman Jakobson é o da atividade pela qual se manifesta a apresentação codificada do locutor no interior do enunciado (Flores & Teixeira, *op. cit.*, p. 20, 25-6).

Instâncias da enunciação

Émile Benveniste talvez seja o primeiro linguista, a partir do quadro saussuriano, a desenvolver um modelo de análise da língua especificadamente voltado à anunciação. O lugar desse autor é singular no contexto histórico em que suas reflexões fora, produzidas: o apogeu do estruturalismo nas ciências humanas como método rigoroso de análise de fenômenos antes excluídos da investigação científica.

Segundo Flores & Endruweit (2012, p. 197-8), no campo da enunciação, o reconhecimento de Benveniste se dá com a publicação dos dois tomos dos *Problemas de linguística geral*. O primeiro volume em 1966; o segundo, em 1974. A partir de então, Benveniste é considerado o grande expoente da linguística da enunciação e, consequentemente, o principal representante do que se convencionou chamar de *teoria da enunciação*. Sua influência na linguística francesa não é pequena. A seus cursos buscavam linguistas do porte de Oswald Ducrot, Claude Hagège, Jean-Claude Coquet, Marina Yaguello, Claudine Normand, Jacqueline Authier-Revuz, e outros.

A teoria de Benveniste foi alvo de mal entendidos, mas ainda assim foi responsável por introduzir – senão diretamente, ao menos, indiretamente – um conjunto de questões concernentes a uma linguística bastante diferenciada da que até então era feita. Com ela, os temas da subjetividade/intersubjetividade, da referência, da significação, da relação universal/particular tomam outras proporções.

Para Benveniste, a enunciação é este colocar em funcionamento a língua por um ato individual de utilização. Com essa afirmação, separa-se ao mesmo tempo o ato – objeto de estudo da linguística da enunciação – do produto, isto é, o discurso. Esse ato é o próprio fato de o locutor relacionar-se com a língua com base em determinadas formas linguísticas da enunciação que marcam essa relação. Enunciar é transformar individualmente a língua – mera virtualidade – em discurso. A semantização da língua se dá nessa passagem. A enunciação, tem como parâmetro um locutor e um alocutário. É a alocução que instaura o outro no emprego da língua.

O ato individual pelo qual se faz uso da língua introduz em primeiro lugar o locutor como parâmetro nas condições necessárias da enunciação. Antes da enunciação, a língua não é, por assim dizer, senão possibilidade de língua. Após a enunciação, a língua é efetuada em uma instância de discurso, que emana de um locutor (Flores & Teixeira, 2005).

Ainda de acordo com Flores & Teixeira (*op. cit.*, p. 42), é o conceito de enunciação que instaura um nível que não se reduz nem à língua nem à fala, mas constitui ambas. A enunciação é o ato de tornar fala a língua.

Fiorin, professor e linguista brasileiro, diz que mecanismos de instauração do sujeito, ou seja, de pessoa, espaço e tempo no enunciado são dois, a saber: a debreagem e a embreagem (2016, p. 37; 2013, p. 47-53). A primeira consiste na operação em que a instância de enunciação desjunge de si e projeta para fora de si, no momento da discursivização, determinados termos ligados a sua estrutura de base com

vistas à constituição dos elementos fundadores do enunciado, ou seja, pessoa, espaço e tempo e daí, portanto, há, respectivamente, a debreagem actancial, a debreagem espacial e a debreagem temporal.

Já o segundo mecanismo, a embreagem, consiste "no efeito de retorno à enunciação", produzido, segundo Fiorin (2016, p. 41), pela neutralização das categorias de pessoa e/ou espaço e/ou tempo, assim como pela denegação da instância do enunciado. Assim como a debreagem, a embreagem possui a tríade: actancial, espacial e temporal.

Conforme visto, a debreagem e a embreagem estão relacionadas às categorias de pessoa, espaço e tempo. A debreagem, portanto, consiste em disjungir do sujeito, do espaço e do tempo da enunciação e em projetar no enunciado um *não eu*, um *não aqui* e um *não agora*. Como nenhum *eu*, *aqui* ou *agora* inscritos no enunciado correspondem, de fato, a pessoa, o espaço e o tempo da enunciação, visto que estes são sempre pressupostos, a projeção da pessoa, do espaço e do tempo da enunciação no enunciado é também uma debreagem.

Existem dois tipos de debreagem: a enunciativa e a enunciva. A enunciativa é aquela em que se instalam no enunciado os actantes da enunciação, o *eu/tu*, o espaço da enunciação, o *aqui*, e o tempo da enunciação, o *agora*, isto é, aquela em que o não *eu*, o não *aqui* e o não *agora* são enunciados como *eu*, *aqui* e *agora.* Já a enunciva é aquela em que se inscrevem no enunciado os actantes do enunciado, o *ele*, o espaço do enunciado, o *algures* e o tempo do enunciado, o *então*.

Em relação à embreagem, vimos também que se divide em três tipos: a actancial diz respeito à neutralização na categoria de pessoa; a espacial se refere à neutralização na categoria de espaço e, por último, a temporal que diz respeito à neutralização na categoria de tempo.

Ainda é possível estabelecer dois tipos de embreagens, a enunciativa e a enunciva. A primeira ocorre quando o termo debreante é tanto enunciativo como enuncivo, mas o embreante é enunciativo. Já a segunda, a enunciva, ocorre quando o termo debreante pode ser enunciativo ou enuncivo, mas o termo embreante é enuncivo (cf. Fiorin, 2016, p. 43-4).

A instância de mediação entre a língua e fala

Em relevante estudo, Fiorin (2013) afirma que para Benveniste não se passa da língua para a fala a não ser que se tenha uma instância que permita isso. A enunciação se transforma nessa instância de mediação entre a língua e a fala, pois consiste no ato de colocar a língua em atividade. A enunciação como instância de mediação entre a língua e a fala contém as categorias de pessoa, tempo e espaço: a

língua é assumida por um *eu*, que cria *tu*, em um *tempo* e em um *espaço*. Por consistir nessa instância de mediação, a enunciação é pressuposta pela existência do enunciado.

Mas, enfim, o que seria uma instância? A resposta é aparentemente simples: trata-se de um conjunto de categorias que cria um dado domínio. Esse conjunto de categorias se explica pelo fato de que ao se produzir um ato de fala, o enunciador se apropria do conhecimento linguístico e se institui como *eu*. *Eu* é quem diz *eu*, quem toma a palavra. Como esse *eu* fala para alguém, ele constitui um *tu* e também um *aqui* que é um determinado espaço onde esse *eu* fala e o lugar onde está o *eu*.

A rigor, como a pessoa enuncia num dado espaço e num determinado tempo, todo espaço e todo tempo desenvolvem-se em volta do "sujeito", assumido como referência. Portanto, espaço e tempo dependem do *eu*, que neles se enuncia. O *aqui* é o espaço do *eu* e o presente é o tempo em que coincidem o momento do evento descrito e o ato de enunciação que o descreve. Com esses dois elementos, organizam-se todas as relações espaciais e temporais (Fiorin, 2016, p. 36).

Tomando-se o exemplo citado por Fiorin (2013, p. 49), poderíamos dizer "Aqui está fazendo um calor muito grande", e alguém que esteja, porventura, do lado do ar-condicionado diga: "Aqui não". Quem executou a primeira fala disse um "aqui" distinto do "aqui" dito pelo segundo falante porque passou a ser outro lugar. Esse marco espacial serviria de ponto de partida para se estabelecer todas as diferenças de espaço[479], como, por exemplo, *aqui, ali, lá, acolá,* etc.

Além do marco espacial, há o marco temporal, isto é, o momento em que o *eu* toma a palavra, o *agora*. Conforme Fiorin (*op. cit.*, p. 49-50), para Benveniste o tempo linguístico é diferente do tempo físico e do tempo cronológico, porque o linguístico se constitui na e pela linguagem. Em outras palavras, o *agora* é o momento em que se toma a palavra, independente de qual lugar do tempo físico esteja colocado. Assim, pode-se colocar o tempo linguístico em qualquer momento do tempo, seja ele físico ou cronológico, porque é uma criação da linguagem. O tempo físico consiste no intervalo entre o início e o fim de um movimento. A rigor, trabalhamos com esse conceito de tempo até os dias de hoje: o ano é o intervalo entre o começo e o término do movimento de translação da terra, assim como o dia é o intervalo entre o início e o fim do movimento de rotação da Terra.

Benveniste (1999) diz que a enunciação é a instância do *ego*, *hic et nunc,* que equivalem ao *eu*, *aqui* e *agora.* Alguém, num espaço e num tempo instituído pela linguagem, toma a palavra e, assim, institui-se como *eu*, e dirige-se a outrem, que se instaura como um *tu*: eis o conteúdo da enunciação. Essas categorias – de pessoa, lugar e tempo – vão compor o chamado aparelho formal da enunciação. São essas

[479] Fiorin declara que "Das três categorias da enunciação, a menos estudada tem sido o espaço. Benveniste, o iniciador da moderna Teoria da Enunciação, estuda detidamente as categorias de pessoa e de tempo em *Problèmes de linguistique générale I e II,* mas dedica poucas linhas à questão do espaço. No âmbito dos estudos literários, há muitas análises sobre o espaço, mas não sobre sua sintaxe (relação entre o espaço na enunciação e do enunciado e suas projeções) e sim a respeito de sua semântica" (2016, p. 229).

três categorias linguísticas as que permitem a transformação da língua em fala (cf. também Fiorin, 2013, p. 50).

Para o linguista francês, tanto as instâncias da pessoa, do espaço e do tempo, como o aparelho formal da enunciação, são universais, isto é, existem em todas as línguas. Por isso, usa-se termos em latim – *ego, hic, nunc* – para se referir às categorias enunciativas. Usa-se o latim, língua não mais falada, para indicar que o aparelho formal da enunciação existe em todas as línguas (Fiorin, *op. cit.*, p. 50-1).

Segundo Fuchs (1985), recai sobre Saussure e sua dicotomia língua/fala, o costume de conferir-se uma rejeição do sujeito e, por conseguinte, das preocupações enunciativas. Rejeição na qual o estruturalismo estaria enclausurado e que se encontraria também em Chomsky no privilégio dado à "competência" em detrimento da "performance". No entanto, após o aparente período de rejeição, o sujeito e a enunciação tendem a reaparecer no âmago das perspectivas linguísticas, as mais decididamente antienunciativas de início como, por exemplo, na gramática gerativa e, principalmente, na semântica gerativa (*op. cit.*, p. 115).

Flores (2013a, p. 91-2) afirma que ao Saussure distinguir a língua da fala instituiu um modo de ver a Linguística, em geral, e a sua Linguística, em particular. Dessa forma, Saussure definiu o objeto da sua Linguística – a língua, criou a possibilidade de existência de outras Linguísticas – as que se ocupariam do que excede à língua – e provou que a linguagem escapa a todo e qualquer estudo totalitário.

A enunciação é tributária desse encaminhamento epistemológico dado por Saussure. Pode-se afirmar que as teorias enunciativas remetem, cada qual a seu modo, ao pensamento saussuriano. Se por um lado os estudos enunciativos se vinculam a Saussure, por outro lado, tais estudos concebem um novo objeto – a enunciação –, que não encontra agasalho, ao menos não por completo, na dicotomia língua/fala.

A enunciação é o ato de tornar fala a língua. Benveniste procurou esboçar, segundo Flores & Teixeira (2005, p. 42), um quadro formal dos caracteres enunciativos no interior da língua, sendo ou dêiticos também dela constitutivos. *O aparelho formal da enunciação* apaga as fronteiras entre língua e fala, porque os elementos que o constituem pertencem aos dois níveis. Esse apagamento gera uma consequência: o mecanismo da referência é único e tem estatuto enunciativo. Para Benveniste, toda língua é dêitica, uma vez que precisa ser referida a quem a enuncia para ter sentido. A dêixis para ele não constitui o mecanismo de referência ao mundo, mas ao sujeito.

Cabe lembrar que o texto *O aparelho formal da enunciação* é o último publicado em vida por Benveniste que trata da enunciação. Esse texto acabou por representar uma última palavra sobre o tema na teoria do autor.

Considerações finais

A abordagem enunciativa de linha benvenistiana atravessa todo o estudo da língua, isto é, a enunciação está presente em todos os níveis da análise linguística. O conceito de enunciação, nos trabalhos de Émile Benveniste, como se sabe, é amplo e, sobretudo, caracterizado por uma não-unicidade. Isso se deve à impossibilidade de se afirmar que os textos de Benveniste comumente atribuídos à teoria da enunciação constituem um conjunto homogêneo. Cada um foi produzido em momento diferente e as relações que podem haver entre eles não são nem de linearidade, nem de homogeneidade (Flores, 2013b).

Como se viu, a resposta à questão de como se passa da língua à fala advém mediante a teoria enunciativa benvenistiana. Ao elaborar essa solução, Benveniste deixa de considerar a fala, na visão saussuriana, como o reino individual da liberdade e da criação. Benveniste nos mostra que o produto da linguagem é regrado, é social e, assim, cria um novo objeto para a Linguística, ou seja, o discurso. O discurso é a produção social da linguagem.

E, integrando relevantes palavras de Pêcheux (2015, p. 53), nota-se que "todo enunciado, toda sequência de enunciados, é, pois, linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação. É nesse espaço que pretende trabalhar a análise de discurso".

Enfim, cada texto de Benveniste dedicado ao estudo da enunciação propõe categorias de análise, além de teorizar e desenvolver análises sobre elas, dentro dos limites propostos. Na teoria da enunciação de Benveniste, o sentido não pode ser fixado muito menos previsto. O ato de enunciação é responsável por conferir sentido aos enunciados em uma dada situação de enunciação.

Hoje são dadas a Benveniste algumas críticas, muitas fruto de uma compreensão um pouco distorcida do que havia sido proposto. Ele mostrou que a enunciação é o ato de apropriação individual da linguagem, o que ocasionou críticas ao linguista, por ser considerado psicologizante. Mas, de acordo com Fiorin (2013, p. 50), "Benveniste diz que cada um de nós só tem consciência do seu 'eu', só tem subjetividade, porque fala sozinho. Isso quer dizer que Benveniste radica a subjetividade da linguagem." Fiorin

conclui que o fato de cada um falar sozinho é que dá, segundo Benveniste, a consciência da subjetividade, e que não há nenhum psicologismo nessa afirmativa.

Referências bibliográficas:

Benveniste, É. (1988). *Problemas de linguística geral I*. Campinas: Pontes.

Benveniste, É. (1999). *Problemas de linguística geral II*. Campinas: Pontes.

Brandão, H. N. (2013). Enunciação e construção de sentido. In R. Figaro (Org.). *Comunicação e análise do discurso*. São Paulo: Contexto.

Campos, C. M. (2007). O percurso de Ducrot na Teoria da Argumentação na Língua. *Revista da ABRALIN*, *6*(2), jul./dez, 139-169.

Ducrot, O. (1987). *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes.

Ducrot, O. (1977). *Dizer e não dizer.* Princípios de semântica linguística. São Paulo: Cultrix.

Fiorin, J. L. (2013). Enunciação e comunicação. In R. Figaro (Org.). *Comunicação e análise do discurso*. São Paulo: Contexto.

Fiorin, J. L. (2016). *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo*. São Paulo: Editora Contexto.

Flores, V. N. & Teixeira, M. (2005). *Introdução à linguística da enunciação*. São Paulo: Contexto.

Flores, V. N. & Endruweit, M. L. (2012). A noção de *discurso* na teoria enunciativa de Émile Benveniste. *Revista Moara*, 38, jul./dez., Estudos Linguísticos.

Flores, V. N. [et al.]. (2008). *Enunciação e gramática*. São Paulo: Contexto.

Flores, V. N. (2010). A enunciação e os níveis da análise linguística (pp. 396-402). Porto Alegre: *Anais do Sited* (Seminário Internacional de Texto, Enunciação e Discurso).

Flores, V. N. (2013a). *Introdução à teoria enunciativa de Benveniste*. São Paulo: Parábola.

Flores, V. N. (2013b). Semântica da enunciação. In C. F. Junior & R. Basso (org.). *Semântica, semânticas: uma introdução*. São Paulo: Contexto.

Fuchs, C. (1985). As problemáticas enunciativas: esboço de uma apresentação histórica e crítica (pp. 111 – 129). Tradução: Letícia M. Rezende. *Alfa.* São Paulo.

Pêcheux, M. (2015). *O discurso*: estrutura ou acontecimento. Tradução: Eni O. Orlandi – 7ª Ed., Campinas, SP: Pontes Editores.

Pinto, J. P. Pragmática. (2006). In F. Mussalim & A. Bentes (Orgs.). *Introdução à linguística*: domínios e fronteiras. v. 2. 5 ed. - São Paulo: Cortez.

DESVENDANDO A REDAÇÃO DO ENEM: UMA ABORDAGEM SISTÊMICO-FUNCIONAL

Ane Caroline Souza dos SANTOS

UERJ, Instituto de Letras. Pós-graduação em Letras. anecarolinesantos@ig.com.br, Rio de Janeiro, Brasil.

Resumo:

É notório o crescimento da discussão acerca do ensino de Língua Portuguesa no meio acadêmico, e o cerne dessa discussão tem sido a preocupação de muitos professores para que haja na escola atividades voltadas para a leitura e para a escrita do aluno, valorizando a língua em uso. Por isso, pretende-se nesta dissertação ir além das aulas de produção de texto que privilegiam a estrutura dissertativa-argumentativa básica, de forma padronizada e superficial. Por meio da gramática sistêmico-funcional e das pesquisas de Halliday e Matthiessen (2004), o objetivo é analisar e quantificar a metafunção textual e os outros tipos de Tema que aparecem em redações produzidas por dois alunos já concluintes do Ensino Médio no Exame Nacional do Ensino Médio. Em primeiro lugar, será possível refletir se esses estudantes possuem ou não o domínio de um discurso que seja capaz de expressar intenções, avaliações e atitudes perante o enunciado que produzem. Ademais, ao observar a nota final, será possível saber se o sucesso do gênero textual em questão possui relação direta com a predominância dos Temas utilizados. Portanto, fica claro que este trabalho possui uma contribuição importante para docentes os quais pretendem ir em busca de um ensino mais produtivo no que tange à produção de textos na escola ao passo que permite ao aluno entender a funcionalidade de suas escolhas.

Palavras-chave Linguística Sistêmico-Funcional; Ensino de Língua Portuguesa; Produção Textual; Enem.

Introdução

Desde que o homem começou a organizar o pensamento por meio de registros, a escrita e a leitura foram-se desenvolvendo e ganhando extrema relevância nas relações sociais, na difusão de ideias e de informações. Como principal meio de difusão de conteúdos na escola, a escrita e, consequentemente, a leitura ocupam, como não poderia deixar de ser, um lugar de destaque. Apesar disso, sabe-se que, hoje, a formação básica do estudante brasileiro apresenta diversos problemas relacionados a essas duas habilidades.

Hoje, grande parte dos alunos que sai da Escola Básica, após doze anos de escolaridade, no mínimo, apresenta muitos problemas em relação ao uso da língua. Esse quadro, que tantos prejuízos traz à sociedade, não é absolutamente novo, como pode parecer. Ele vem de longa data e, pelo que se percebe, a tendência é que se agrave cada vez mais caso a educação não venha a ser tratada como máxima prioridade pelas autoridades do nosso país.

Para muitos professores do campo da linguagem, lecionar está ligado diretamente (e, em alguns casos, somente) ao ensino da gramática, o que permite encontrar até hoje, na escola, abordagens e exercícios puramente classificatórios. Assim, o binômio leitura e escrita quase não tem encontrado seu espaço no ambiente escolar.

Ao analisar esse cenário, entende-se que é preciso mais. Em se tratando da leitura de textos, é preciso possibilitar ao aluno a percepção do que há por trás das palavras mais simples, mostrando que os textos não são neutros nem despretensiosos, o que poderá auxiliar na construção do senso crítico por parte do aluno. Além disso, no que diz respeito ao trabalho escolar desenvolvido com a escrita, é necessário tirar o foco na língua em si, levando o aluno a acreditar que escrever bem é muito mais do que conhecer a fundo as regras gramaticais e ter um bom vocabulário.

Por esse e por tantos outros motivos, vê-se que o ensino da língua materna tende a receber um tratamento muito aquém de sua potencialidade na escola, especialmente no que diz respeito à construção textual. Esse será o foco de nossa discussão aqui, na tentativa de contribuir para o avanço nos estudos que norteiam as práticas pedagógicas com a língua materna na Escola Básica.

O cenário construído na escola ao longo de muitos anos revela a prática de uma escrita artificial e inexpressiva, que acarreta dificuldade para os alunos, de forma geral,

produzirem textos eficientes. Além da falta de conhecimento de mundo para escrever, grande parte deles, influenciados por determinados *sites*, livros didáticos e, até mesmo, professores, ainda acreditam em um modelo preexistente para construir a chamada "redação nota 10", ignorando a possibilidade de qualquer marca de autoria no texto produzido.

Nosso propósito é mostrar que é possível ir além das práticas tradicionais e orientar a produção de texto em moldes diferentes. Trabalharemos com as metafunções da linguagem de Halliday (2004), verificando a ocorrência dos diferentes tipos de Tema – ideacional, interpessoal e textual – em redações do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM – 2015), que apresentou a seguinte proposta: "A persistência da violência contra a mulher na sociedade brasileira".

No total, serão analisadas duas produções textuais, buscando entender a relação entre a nota recebida pela redação e a estrutura temática nela construída. É claro que a análise de apenas dois textos é apenas uma amostra para o despertar do assunto em questão[480]. Assim, será possível perceber se a avaliação positiva da redação tem vínculo direto com a estrutura temática que ela apresenta: eis a hipótese da nossa investigação.

Acredita-se, portanto, que observar como a chamada função habilitadora – metafunção textual – atua no processo de construção de um texto pode viabilizar o redimensionamento do trabalho já feito em muitas salas de aula, buscando uma abordagem mais produtiva. Ao demonstrar como a escolha do Tema – ideacional, interpessoal e/ou textual; simples ou múltiplo – pode contribuir para a construção de textos mais eficientes, esperamos auxiliar o professor na difícil tarefa de ensinar a escrever textos em que, de fato, seus alunos possam materializar, de forma clara e objetiva, o seu objetivo comunicativo.

As concepções de escrita

Não é novidade que a escola assume um importante papel na orientação do indivíduo em relação ao exercício da escrita. Ela, como ferramenta de projeção política do sujeito,

[480] Este trabalho é um recorte da dissertação de mestrado da autora, que pode ser visto na íntegra com a análise total de vinte redações.

é essencial para a afirmação de seus posicionamentos frente à sociedade. No entanto, segundo Garcez (2008), durante muito tempo, as instituições de ensino têm sustentado alguns mitos quanto a essa prática, como, por exemplo, acreditar que escrever seria um dom que poucas pessoas têm; achar que escrever não exige empenho; entender a escrita como um ato isolado, desvinculado da leitura; ou, ainda, enxergar essa atividade como um ato autônomo, desvinculado das práticas sociais.

Uma conduta muito comum com a escrita na escola é aquela que mantém o foco na língua. Assim, para escrever bem, apenas seria preciso seguir as regras gramaticais. A linguagem passa a ser entendida, sob a perspectiva de Koch e Elias (2006), como um sistema pronto, acabado, em que o papel do escritor é o de se apropriar desse sistema e de suas regras. Portanto, para que haja compreensão, é necessário apenas o compartilhamento do código utilizado, não havendo espaço para qualquer tipo de informação implícita, pois valoriza-se a linearidade e a transparência.

Há ainda aqueles que entendem a escrita como uma forma de expressar o pensamento, registrando-o no papel. Nesse caso, o sujeito torna-se dono, controlador de suas vontades e de suas ações, individual. Assim, Koch e Elias (2006) ainda afirmam que o texto pode ser entendido como um produto da representação mental do escritor, sem levar em conta as experiências e os conhecimentos prévios do leitor ou a interação que esse processo envolve. O aluno, se treinado a partir desse posicionamento, acaba por escrever para que a sua ideia seja entendida pelo leitor da maneira que foi imaginada, por ele, autor.

Essa realidade acaba por criar, em grande parte das pessoas, uma falsa ideia de que não sabem escrever. Embora essa seja uma tarefa complexa, é possível superar o "medo" e o bloqueio frente à folha de papel ou à tela do computador em branco. Desconstruir essa falsa crença é o primeiro passo para formar produtores de texto proficientes. Para ajudar nessa tarefa árdua, surge, então, uma outra concepção, em que a escrita passa a ser vista como uma forma de interação, exigindo estratégias diferentes e a ativação de diversos conhecimentos. A diferença desta para as demais concepções de escrita está, principalmente, no fato de que esta entende os autores como seres ativos no processo da escrita. Ensinar a escrever agora, de acordo com Marcuschi (2008) é equivalente a ensinar a concatenar ideias, fazer escolhas sintáticas e lexicais, ligando termos e construindo sentidos de acordo com o gênero produzido.

Gênero textual e redação de vestibular

As várias vertentes teóricas da Análise do Discurso e da Linguística Aplicada elegeram, nas últimas décadas, os gêneros textuais como objeto de estudo a fim de contribuir, de alguma forma, para as pesquisas sobre o ensino de Língua. No Brasil, especificamente, a partir dos anos 90, esse conceito ganha destaque com o advento dos PCN e funciona – ou deveria funcionar – como objeto de análise nas aulas de Língua Portuguesa na Escola Básica.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais retomam o princípio do dialogismo da linguagem, defendido por Bakhtin (2003), que considera todo enunciado proveniente de outro, permitindo, assim, uma resposta inserida na esfera da comunicação verbal. Bakhtin conceitua os gêneros como "tipos relativamente estáveis de enunciados". Estes, segundo ele, são elaborados em diferentes áreas da atividade humana e estão relacionados a usos variados da linguagem.

> O emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua mas, acima de tudo, por sua construção composicional.[...] Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seu tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso. (Bakhtin, 2003, p. 262)

Já como entidades sócio-discursivas, os gêneros manifestam, inclusive, as regras de funcionamento e até de controle da sociedade. Segundo Marcuschi (2008), nota-se que determinados gêneros expressam o exercício do poder social e cognitivo realizados por alguns segmentos dando maior ou menor legitimidade ao discurso. Embora ambos os autores tenham praticamente a mesma visão sobre o assunto, vale ressaltar a

diferença na nomenclatura usada por cada um deles: para Bakhtin, *gêneros do discurso*; para Marcuschi, *gêneros textuais*, sendo esta última a mais recorrente em documentos oficias no Brasil e, por isso, a escolhida para ser usada nesta dissertação.

De uma forma mais ampla, gênero textual é um termo utilizado para nomear os diferentes textos ou as diferentes manifestações orais e escritas que circulam na sociedade. Afinal, segundo Marcuschi:

> **gênero textual refere os textos materializados em situações comunicativas recorrentes. Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (Marcuschi, 2008, p. 155).**

Nesse sentido, podemos dizer que a redação, no contexto do vestibular (ou de qualquer outro concurso), constitui-se como um gênero, como afirma Dutra (2007), tendo em vista que é produzida em uma determinada situação comunicativa – prova de concurso a ser avaliada –, busca cumprir uma função social – uma das peças de avaliação para compor a nota do vestibulando que concorrerá a uma vaga no ensino superior – e se constrói com base em um modelo composicional específico – texto dissertativo-argumentativo em prosa, de no máximo 30 linhas, sobre um tema previamente estabelecido por uma banca.

Assim, diante da situação de prova, de avaliação, espera-se que o aluno tenha a capacidade de expressar suas ideias de forma organizada, argumentando e opinando criticamente sobre um determinado assunto da esfera político-social, construindo um texto coerente e coeso, de maneira a garantir seu ingresso no Ensino Superior.

Por isso, algumas escolas – e, em consequência, os concursos – estão ficando cada vez mais exigente em relação à produção escrita. Ancorados nos avanços dos

estudos linguísticos e nas mais modernas teorias interacionistas, busca-se orientar os alunos na direção de uma escrita "verdadeira", com um propósito a ser atingido e tendo em vista um leitor constituído; uma escrita que tenha um autor de fato, e não que reproduza a voz do senso comum. Assim, não basta mais que o aluno "siga o modelo". Não se valoriza mais o texto "quadradinho", que obedece a uma fórmula que prevê seu início e seu fim, com elementos de ligação estratégicos a serem empregados entre suas macropartes.

Dessa forma, o objetivo deste trabalho é, entendendo o papel que esse gênero assume na sociedade, buscar meios de superar a produção de redações superficiais e meramente padronizadas, aprimorando a escrita do aluno, que poderá, então, escrever bem, atingindo seu propósito comunicativo, na produção da redação do vestibular e na produção de todos os outros textos que a vida em sociedade lhe exigir.

A Escrita Dissertativo-Argumentativa e o Enem

Visando verificar o domínio de habilidades e competências de estudantes que estão concluindo ou já concluíram o Ensino Médio, no que diz respeito à escrita, é que surge, hodiernamente, a redação no que é hoje o maior vestibular do Brasil: o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem). O exame é composto por quatro provas de múltipla escolha, incluindo Linguagens e, ainda, uma prova de produção textual. É exatamente em provas como essa que o ensino de Português e a prática da leitura e da escrita, frutos de toda uma vida escolar, são colocados em teste.

Para conseguir uma boa nota na redação, é importante compreender quais são as competências exigidas e o que será levado em consideração pelos avaliadores dos textos. A prova de redação pede a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos avaliados referem-se a cinco competências que os alunos devem – ou deveriam – desenvolver durante a Educação Básica. A cada uma delas, é atribuída uma nota entre zero e duzentos pontos, totalizando mil pontos. Já que saber como o texto do aluno é avaliado, na prática, pode orientar um trabalho com a escrita, fica

comprovada a necessidade de se conhecer cada um desses critérios avaliativos, de acordo com a Cartilha do Participante 2016, divulgada pelo INEP (2016).

O primeiro deles envolve o domínio da modalidade escrita formal da Língua Portuguesa. Isso significa observar a correção gramatical, usar as palavras com precisão e evitar marcas de oralidade. É a partir dele que são avaliadas as normas linguístico-gramaticais aprendidas durante a formação escolar. É necessário, então, ser preciso, por exemplo, com a grafia das palavras, os sinais de pontuação e as regras morfossintáticas.

O segundo aspecto a ser avaliado na construção do texto tem relação com o entendimento do tema e o uso da tipologia textual dissertativo-argumentativa, mesclando dissertação e argumentação ao falar sobre um assunto e opinar sobre ele. Muito mais do que apenas expor ideias, aqui se avalia o posicionamento do aluno frente à proposta apresentada, valorizando a aplicação de conceitos de diversas áreas do conhecimento. O objetivo, segundo o manual apresentado, é convencer ou tentar convencer o leitor, apresentando razões, pela evidência de provas, à luz de um raciocínio coerente e consistente. Para isso, estratégias argumentativas, como exemplos, dados estatísticos, pesquisas, fatos, citações, alusões históricas e comparações são bem-vindas, permitindo que o aluno desenvolva uma argumentação consistente, a partir de um repertório sociocultural produtivo. Isso permite fugir do senso comum e construir autenticidade textual por meio da "autoria"[481].

O terceiro quesito avaliativo destaca a coerência textual. É o que faz com que o texto faça sentido para o leitor. Nesse critério, avalia-se como opiniões, fatos, informações e argumentos são selecionados e organizados ao longo da construção textual. Tal competência trata da inteligibilidade do texto, do sentido entre suas partes e de sua relação com o mundo real, fugindo do senso comum, mas valorizando marcas de autoria. A coerência é vista, pois, como um princípio de interpretabilidade do texto, num processo cooperativo entre quem escreve e quem lê. Por mais organizado que esteja o texto do ponto de vista estritamente linguístico, a compreensão não se dará se não houver coerência, como já afirmava Therezo (2006).

[481] O conceito de autoria vem sendo discutido por alguns estudiosos, mas, aqui, no âmbito da avaliação do Enem, ele será considerado no que diz respeito a dois aspectos: à fuga do senso comum e à não vinculação do texto produzido somente a informações presentes nos textos da coletânea que compõem a prova de redação.

Já a coesão textual, ainda na lógica de Therezo (2006), como quarta competência, pode ser entendida como a ligação, a relação, os nexos que se estabelecem entre os elementos que constituem a superfície textual. A organização do texto exige que as frases e os parágrafos estabeleçam entre si uma relação que garanta a sequenciação coerente do texto e a interdependência entre suas ideias. Esse encadeamento pode ser expresso por conjunções, por determinados grupos de palavras, ou pode ser inferido a partir da articulação dessas ideias. Preposições, conjunções, advérbios e locuções adverbiais são responsáveis pela coesão do texto, porque estabelecem uma inter-relação entre orações, frases e parágrafos. Portanto, um grande cuidado com a estruturação dos parágrafos, dos períodos e com o processo de referenciação é recomendado para evitar frases fragmentadas que prejudiquem a estrutura lógico-gramatical do texto e a repetição ou a substituição inadequada de palavras.

Por último está o critério que avalia a capacidade crítica do aluno de encontrar possíveis soluções para problemáticas de ordem social, política, econômica apresentadas no tema. A proposta de intervenção deve refletir também os conhecimentos de mundo de quem a redige, e a coerência entre essa proposta e a argumentação ao longo do texto será um dos aspectos decisivos no processo de avaliação. É necessário que ela respeite os direitos humanos, que não rompa com valores como cidadania, liberdade, solidariedade e diversidade cultural. Dessa forma, fica claro que é preciso detalhar essa proposta, relacioná-la ao tema e às ideias desenvolvidas ao longo do texto.

O desafio maior, então, passa a ser: como desenvolver todas essas competências nos jovens e prepará-los para o vestibular, com todos os desafios que a educação – e, em particular, o ensino de língua materna – hoje vem enfrentando?

Como um caminho possível para aulas mais produtivas, em que o uso da língua seja o foco e o texto o objeto de estudo, em que a gramática seja um potencial para a construção de significados, a Linguística Sistêmico-Funcional apresenta-se como uma abordagem alternativa promissora em um cenário há tempos desanimador.

A linguística sistêmico-funcional

Enquanto a chamada perspectiva tradicional entende a língua como um sistema, desvinculada do uso e do contexto, encontra-se, na Linguística Sistêmico-Funcional

(LSF), uma outra abordagem, de base semântica, que tem como objetivo identificar os papéis exercidos pelas diversas unidades linguísticas nos textos, com base na função de cada uma delas na construção dos significados. Ou seja, os funcionalistas assumem a postura de que a gramática não é um sistema autônomo bem como não pode ser entendida separadamente de fatores tais como comunicação, cultura, interação. Assim, o texto passa a ser uma configuração de significados selecionados na totalidade de opções que a língua oferece, e a construção do seu sentido torna-se o principal foco da análise sistêmico-funcional.

Dessa forma, entende-se que tal perspectiva está baseada nos parâmetros da coerência, ou seja, dos significados presentes nas relações sociais que são expressos por meio de uma estrutura organizacional devidamente escolhida e influenciada por aspectos culturais. Todo esse contexto, segundo Fuzer e Cabral (2014), está relacionado ao próprio nome que o autor utiliza para denominar sua abordagem: *sistêmico-funcional*, uma vez que *sistêmico* diz respeito ao leque de escolhas que o falante tem disponíveis para organizar seu discurso (eixo paradigmático) e *funcional* devido ao fato de esse discurso cumprir funções no seu contexto de uso.

Para Halliday e Matthiessen (2004), dentre as funções que a língua pode exercer, existe aquela responsável por "apresentar" o conteúdo do texto (ideacional); outra, por estabelecer e manter relações sociais entre os responsáveis pela produção desse texto (interpessoal). Além dessas, existe uma terceira função, que funciona como um elo entre as funções anteriores, de modo que, por meio da junção delas, permite aos usuários da língua construírem textos (textual), foco desta análise. A essas, Halliday chama *metafunções da linguagem*.

O *significado ideacional* é construído a partir do sistema de transitividade, tratando especificamente dos papéis dos elementos da oração, diz respeito à função que a língua tem de "dizer alguma coisa". Diferentemente da perspectiva tradicional, a transitividade aqui é a responsável pela representação das experiências, ideias, lembranças, reflexões que se enquadram no nível da consciência. É a base da organização semântica da experiência, um conjunto de tipos oracionais com diferentes transitividades, instanciando experiências distintas.

Já o *significado interpessoal* é construído por meio do modo e da modalidade, de maneira que o enunciador expresse o seu ponto de vista, suas atitudes e julgamentos por meio das funções da fala, podendo identificar a posição que ele assume na situação

comunicativa. É o responsável por mostrar o ponto de vista do enunciador através da seleção dos elementos linguísticos que ele utiliza na construção de seu texto.

Por fim, o *significado textual*, o mais importante para este artigo, é construído pela estrutura temática e de informação, de modo que especifique as relações dentro dos textos ou entre o texto e a situação. Além disso, compreende os recursos que a língua oferece para organizar textos de forma coesa e coerente.

A Metafunção Textual

Segundo Halliday (2004), a estrutura temática, o sistema de informação e a coesão são os componentes da metafunção textual responsáveis pela tessitura de um texto. O autor também destaca que esta organiza os significados experienciais e interpessoais através da escolha do elemento que ocupa a posição inicial de cada oração – elemento este chamado de Tema.

Dentro dessa análise de Halliday (2004), Tema é: "o elemento que serve como ponto de partida da mensagem; é o elemento de que trata a oração. Enquanto estrutura da mensagem, portanto, uma oração consiste de um Tema acompanhado por um Rema"

A Estrutura Temática

A estrutura temática, defendida por Halliday e Matthiessen (2004), também chamada por Eggins (1994) de organização temática, consiste na organização dos Temas em um texto, fazendo progredir o fluxo da mensagem, organizando a informação. De acordo com Halliday e Matthiessen (2004), a estrutura temática do texto é "desenhada" pelas várias estruturas que são mapeadas nas orações.

Assim, na perspectiva Hallidayana (2004), os Temas podem ser classificados de acordo com:

1) as metafunções:

a. Tema interpessoal: É realizado pelos Adjuntos Modais, os Vocativos; os Finitos; os elementos Qu- interrogativos e os elementos Qu- exclamativos.

b. Tema textual: É constituído pelos adjuntos conjuntivos, conjunções (subordinadores e coordenadores), continuativos, pronomes relativos, ou seja, segundo Ventura e Lima-Lopes (2002), elementos que relacionam a oração ao texto que a antecede.

c. Tema ideacional: corresponde a Participante, ou a um Processo ou a uma Circunstância.

2) a quantidade:
a. Tema Simples: Ocorre em orações nas quais há somente um Tema ideacional.
b. Tema Múltiplo: Ocorre em orações nas quais antes do Tema ideacional há um Tema textual e/ou um Tema interpessoal.

Sobre essa classificação, Baker (1992) afirma que a escolha individual de um Tema em uma dada oração não é muito significativa. No entanto, a escolha dentro de um contexto mais amplo e a maneira pela qual tais temas são ordenados desempenham um papel importante na organização de um texto e no fornecimento de um ponto de orientação para a manifestação da linguagem. Afinal, parte-se do princípio de que cada um deles pode ajudar na construção do perfil de um determinado tipo de texto, como poderá ser visto posteriormente no caso específico do gênero redação de vestibular, constituído pela tipologia argumentativa.

Análise do *corpus*

Para exemplificação e aplicação da teoria já exposta, foram selecionadas aleatoriamente duas redações argumentativas, produzidas no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) 2015 por ex-alunos da pesquisadora no último ano do Ensino Médio. Todos eles matriculados em uma escola particular da Ilha do Governador, Zona Norte do Rio de Janeiro, Brasil. Nessa análise, a metafunção textual e seus respectivos tipos de Tema serão analisados por períodos dentro de uma tabela a fim de organizar melhor o levantamento de dados.
As redações estão sendo aqui analisadas do ponto de vista de sua organização temática, observando-se os tipos de tema nelas encontrados. Não terá espaço, neste trabalho, a análise de problemas outros que também venham a interferir na nota que a redação recebeu no processo de avaliação do Enem. Eles serão, quando muito, mencionados ilustrativamente. É o que acontece, por exemplo, com os desvios da

norma-padrão da Língua, que abrange, dentre outros, o emprego adequado ou não do uso de vírgula, do acento grave indicador de crase e da colocação pronominal.

Sabe-se que a escolha do elemento que será o ponto de partida para o enunciado a ser construído – o seu tema, portanto – não é aleatória. Pelo contrário, essa escolha diz muito sobre a intenção do autor do texto. Por isso, após o levantamento quantitativo dos temas que entram na constituição dos textos-*corpus*, procederemos a uma análise qualitativa dos dados encontrados, buscando verificar se, como pressupomos, a presença maior de Temas múltiplos é marca das redações mais bem avaliadas em nossos *corpus*.

Redação A – 520 pontos

PERÍODOS	**TIPO(S) DE TEMA**	
	Quanto à metafunção	**Quanto à quantidade**
Nos últimos anos /, o número de violência contra a mulher tem crescido significativamente no Brasil.	Ideacional	Simples
Menosprezadas, humilhadas, maltratadas.	-	-
Assim / tem sido as vidas de diversas mulheres brasileiras.	Ideacional	Simples
(?) / Sofrem caladas, temendo que o pior aconteça caso alguém saiba sobre as maldades que lhes são cometidas.	Ideacional	Simples
O fato da mulher ser tratada como um ser inferior /, desprovida de respeito, causa frustração e medo.	Ideacional	Simples
Seja na rua ou em casa /, por seus companheiros ou até mesmo desconhecidos, o pensamento da mulher como	Ideacional	Simples

um ser inferior e submisso, faz com que muitas sofram diversos tipos de violência.		
Algumas / pensam que são culpadas por sofrerem tais atos, quando, na verdade, a única culpa que carregam é a de não denunciarem seus agressores, Seja por medo ou por vergonha.	Ideacional	Simples
Sem direito a reação /, tratadas como objetos sem valor algum.	Ideacional	Simples
Seus silêncios chamam por socorro /, e o sonho de se verem livres dessa situação se frustra a cada noticiário que relata a violência contra mais uma mulher.	Ideacional	Simples
As mulheres / devem denunciar tais abusos.	Ideacional	Simples
As autoridades /, por sua vez, devem dar apoio e proteção as vítimas, enquanto encaminham os agressores para penas mais severas.	Ideacional	Simples
Toda a população / deve se conscientizar de que a mulher não é o ser inferior, mas que inferior e primitiva é essa ideia que faz com que mulheres por toda parte do Brasil sofram caladas sem direito a socorro.	Ideacional	Simples

Redação B – 960 pontos

PERÍODOS	**TIPO(S) DE TEMA**

	Quanto à metafunção	**Quanto à quantidade**
Preconceito. Eis / a palavra que serve para "explicar" boa parte das agressões feitas às mulheres ao longo da história.	- Ideacional	- Simples
O pensamento de que mulher / nasceu para ser dona de casa, apenas, ainda está enraizado em algumas camadas sociais, mesmo depois de tantas conquistas realizadas pela população feminina.	Ideacional	Simples
Dessa forma, / é preciso / que / seja combatido o machismo / ainda presente, visando reduzir os caos de violência no Brasil.	Textual, Interpessoal e Ideacional.	Múltiplo
Em primeiro plano, / é importante lembrar / que / antigamente / o sexo feminino era visto como "subordinado" em relação ao masculino.	Textual, Interpessoal e Ideacional.	Múltiplo
Enquanto esse / ia trabalhar para sustentar a casa, aquele deveria apenas cuidar do lar e dos filhos.	Ideacional	Simples
Com o passar dos anos, / as mulheres começaram a conquistar espaço e reivindicar seus direitos por meio de lutas sociais, como movimentos ocorridos em 1900, que algum tempo depois até serviram de inspiração para um discurso da candidata a presidência, Marina Silva, o qual dizia que "mulher tem que carregar bandeira".	Ideacional	Simples

Entretanto, / alguns homens / consideram essas conquistas, se julgam superiores até hoje e se acham no direito de agredir as mulheres, seja de forma verbal ou física.	Textual e Ideacional	Múltiplo
Além disso, / é necessário pontuar / que / o governo / busca maneiras para tentar reverter esse quadro.	Textual, Interpessoal e Ideacional.	Múltiplo
Uma prova disso, / é a criação de leis, como a "Lei Maria da Penha" que visa punir praticantes de agressões domésticas e também a "Lei do Feminicídio", sancionada pela Presidente Dilma, que considera hediondo crimes cometidos às mulheres.	Ideacional	Simples
Porém, / parte das pessoas agredidas / não denuncia os agressores, em alguns casos, por medo, em outros, por julgar tal situação como "normal".	Textual e Ideacional	Múltiplo
Portanto, / é necessário / que / outras medidas / sejam tomadas, como por exemplo a divulgação de notícias para conscientizar a população.	Textual, Interpessoal e Ideacional.	Múltiplo
Para isso, / é importante / que / a mídia / mostre por meio de novelas e propagandas a gravidade de tais violências e também promova debates com mulheres que sofreram agressão, para influenciarem cada vez mais à denuncias. Além disso, / é preciso / que / o governo juntamente as empresas / promovam o salário igualitário para homens e mulheres, a fim de ampliar a igualdade de gêneros no campo empregatício.	Textual, Interpessoal e Ideacional. Textual, Interpessoal e Ideacional.	Múltiplo Múltiplo

Dessa forma, / os homens / passarão a ver as mulheres como “iguais” e acabarão com essa ideia de que mulher é o “sexo frágil”.	Textual e Ideacional	Múltiplo

Após separar cada um dos temas nas duas redações, respectivamente, com notas de 520 e 960 pontos, chegamos aos seguintes resultados quantitativos:

Redação	Tipos de tema quanto às metafunções			Tipo de tema quanto à quantidade		Nota final
	Temas ideacionais	Temas interpessoais	Temas textuais	Temas Simples	Temas múltiplos	
A	11	0	0	11	0	520
B	14	6	9	5	9	960

Ao analisar os dados da tabela, comparando os números de cada texto entre si, chama-nos a atenção, no texto A, o fato dele apresentar, exclusivamente, Temas ideacionais. Vale lembrar que a metafunção ideacional é aquela responsável por “apresentar” o conteúdo do texto, dizendo respeito à exteriorização das experiências do mundo interior e exterior, isto é, ao “conteúdo” da comunicação. Pode-se afirmar que esse autor faz, basicamente, constatações, não investindo em estruturas que constroem, explicitamente, a defesa de seu ponto de vista, o que seria possível por meio do emprego de palavras ou expressões que marcam, por exemplo, a modalidade, ou seja, por meio do uso de Temas interpessoais.

Nota-se, também, que a ausência de Temas textuais aponta para uma despreocupação com os *links* que deveria haver entre os períodos e os parágrafos. Embora a manutenção do tema seja garantida por outros mecanismos (a seleção vocabular, por

exemplo), a presença de Temas textuais tornariam explícitas as retomadas de porções anteriores do texto, auxiliando o leitor na construção do sentido que, acredita-se, o autor buscou elaborar, fazendo, ao mesmo tempo, o texto progredir. Esse texto é unicamente constituído por Temas simples.

Já na redação B, é possível perceber como esse aluno é capaz de contextualizar o assunto, demonstrando um conhecimento de mundo mais amplo, mais apurado, menos "senso comum" do que aquele demonstrado pelos autores das redações de um a dez.

Seguindo com a análise, é preciso destacar um elemento o qual revela as relações que se estabelecem entre o escritor e o leitor: os recursos de modalidade, capazes de indicar em que medida o autor se engaja no assunto tratado. Em uma primeira leitura, é possível notar que o segundo texto demonstra, diferentemente do outro, uma rica defesa do ponto de vista, que pode ser confirmada, até mesmo, pela recorrência dos Temas interpessoais. Enquanto a redação A só aborda fatos, ideias superficiais, sendo formadas apenas por Temas ideacionais e simples, a B vai além e chega a ter seis marcas de interpessoalidade em posição de Tema, trazendo à tona a convicção do aluno em relação às informações por ele selecionadas e apresentadas, demonstrando sua competência na construção de Temas múltiplos, o que valoriza seu texto.

É possível perceber, ainda, que o autor do texto B apresenta um maior domínio dos mecanismos e dos elementos de coesão, responsáveis pela recuperação de palavras, expressões e segmentos maiores de texto ao longo de sua redação.

O uso da chamada função habilitadora da linguagem por parte dos desse participante revela o conhecimento e o domínio maior dos Temas textuais para a construção de textos mais coesos. Esse participante se mostra capaz de conectar, produtivamente, períodos e parágrafos. Ou seja, ao fazer uso de 9 Temas textuais em um único texto, demonstra entender a importância de "costurar" suas diferentes partes, promovendo uma verdadeira tessitura textual. Assim, com o uso de termos como "Dessa forma", "Em primeiro plano", "Além disso" e "Portanto", o texto progride, a leitura é facilitada, uma vez que conduzida pelo autor do texto, a manutenção do tema é garantida.

Assim, é por meio da união de recursos diversos que esse último texto pode ser considerado satisfatório para a banca avaliadora do Enem. O maior conhecimento de informações sobre o que foi cobrado atrelado a formas de mostrar opinião própria e à conexão entre as partes acarreta estruturas temáticas mais complexas, com a

predominância de temas múltiplos, justificando, então, as maiores notas recebidas em relação aos primeiros dez textos analisados.

Considerações finais

A temática discutida ao longo do trabalho objetiva promover uma reflexão crítica sobre como ocorre o trabalho com o texto argumentativo e a redação escolar na Escola Básica. É possível concluir que escrever qualquer gênero, na escola ou fora dela, vai muito além de ter nascido com o dom da escrita, ou de dominar fórmulas prontas. Aprende-se a escrever. E à escola cabe o papel de ensinar. O texto, de forma geral, pode e precisa ser visto como uma escrita planejada, construída de acordo com a função social do gênero e com os objetivos comunicativos do autor.

Na verdade, a primeira produção exemplifica como escreve a maioria dos alunos que hoje sai da escola básica. Frutos de aulas que tendem a reproduzir uma prática de escrita mecânica e periférica, destituída de qualquer valor interacional, os estudantes costumam não evoluir em suas produções. Parece incrível, mas é na escola que as pessoas "exercitam" a linguagem ao contrário, ou seja, a linguagem que não diz nada, como já afirmava Antunes (2003).

Falta ao primeiro participante, autor do texto A, de forma geral, a confiança e o domínio da estrutura argumentativa que apresenta o estudante B, o que pode ser verificado no emprego eficiente dos diferentes tipos de Tema.

Assim, a análise quantitativa e qualitativa de nosso *corpus*, considerando-se os limites deste trabalho – a organização temática de textos argumentativos (redações do Enem) –, permite chegar à seguinte conclusão: para que um texto argumentativo seja eficaz, atingindo os objetivos pretendidos por seu autor, dentre diversos fatores, é preciso que ele apresente Temas interpessoais e Temas textuais, além de Temas ideacionais, configurando, dessa forma, a predominância de Temas múltiplos sobre os Temas simples. Assim, pode-se garantir a "presença" do autor no texto, seu posicionamento acerca do que enuncia, além de uma arquitetura planejada do texto, uma organização coesiva que, mais do que fazer o texto progredir, promove uma hierarquização entre suas partes, conforme a intenção de seu idealizador.

Acredita-se, então, que a visão funcional aplicada aos textos, no nosso caso, o argumentativo, é bastante relevante para o ensino da leitura e da escrita, uma vez que o aluno, tendo acesso a essa abordagem, provavelmente entenderá melhor os sentidos construídos a partir dos textos. Por sua vez, o professor, ao conhecer essa perspectiva, pode, sem dúvida, elaborar aulas mais produtivas. Dessa forma, o aluno tende a desenvolver um senso crítico sobre quais estruturas empregar na construção de seus textos e a escola desenvolverá, junto aos alunos, uma leitura mais crítica e uma escrita mais eficaz para que eles sejam capazes de assumir a palavra e atuar, de fato, na sociedade em que estão inseridos.

Referências bibliográficas:

Antunes, I. (2003) *Aula de português: encontro e interação.* São Paulo: Parábola Editorial.

Baker, M. (1992). *In other words: a coursebook on translation.* London: Routledge.

Bakhtin, M. (2003). *Estética da Criação Verbal.* 4 ed. São Paulo: Martins Fontes.

Dutra, V. L. R. (2007). *Relações conjuntivas causais no texto argumentativo.* 2007. 145 f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro.

Eggins, S. (1994). *An introduction to systemic functional linguistics.* London: Pinter.

Fuzer, C.; Cabral, S. R. S. (2014). *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa.* 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras.

Garcez, L. H. do C. (2008). *Técnicas de Redação: o que é preciso saber para bem escrever.* 2ª ed, 2ª tiragem. São Paulo: Martins Fontes.

Halliday, M. A. K; Matthiessen C. M. I. M. (2004). *An introduction to function grammar*. 3. ed. London: Routledge.

INEP (2016). Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2016/manual_de_redacao_do_enem_2016.pdf>.

Koch, I.G.V.; Elias, V. M. (2006). *Ler e compreender: os sentidos do texto.* São Paulo: Contexto.

Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Parábola Editorial.

Therezo, G. P. (2006). *Como* corrigir redação. Campinas. São Paulo: Alínea.

ADVÉRBIOS MODALIZADORES EM CRÔNICAS: ESTRATÉGIAS PARA A ARGUMENTAÇÃO SOB A ÓTICA FUNCIONALISTA

Elisa da Silva de Almeida

UERJ, Instituto de Letras. Pós-graduação em Letras. elisadsda@gmail.com, Rio de Janeiro, Brasil.

Resumo:

Os advérbios são descritos pelas gramáticas tradicionais como uma palavra invariável que modifica o verbo, o adjetivo e o advérbio, acrescentando-lhe uma circunstância. Tal conceito, entretanto, se confirma em apenas algumas ocorrências, pois, comumente, defrontamo-nos com advérbios que podem aplicar-se à sentença e ao discurso. Do mesmo modo, muitos advérbios classificados como de modo não qualificam uma ação ou um estado, mas funcionam como modalizadores do conteúdo da asserção. Conforme Neves (2000, p. 244), os advérbios modalizadores têm como característica "expressar alguma intervenção do falante na definição de validade de seu enunciado: modalizar quanto ao dever, restringir o domínio, definir a atitude e até, avaliar a própria formulação linguística". Assim, o presente trabalho objetiva pesquisar o comportamento sintático-semântico dos advérbios modalizadores presentes em crônicas publicadas na revista *Veja*. À luz da linha de estudo funcionalista, mais precisamente da Linguística sistêmico-funcional, cujos pressupostos básicos são encontrados em Castilho e Castilho (1992), Ilari et al (1990) entre outros, pretende-se apresentar a contribuição dos advérbios modalizadores como estratégia de argumentação no discurso e propor um ensino mais produtivo dessa classe de palavras.

Palavras-chave

advérbios modalizadores; Linguística Sistêmico-funcional; ensino de língua portuguesa.

Introdução

Argumentar e persuadir são aspectos fundamentais à interação. Existem inúmeros gêneros textuais que apresentam, como função social, a persuasão através de argumentos consistentes, como os editoriais, os discursos políticos ou mesmo um simples diálogo entre amigos que divergem de opiniões. É importante, então, que os interlocutores estejam atentos às estratégias argumentativas que seus locutores utilizam para que haja entendimento entre os interagentes sem a existência de ruídos na comunicação.

Uma dessas estratégias de argumentação são os advérbios modalizadores. Embora as gramáticas tradicionais descrevam o advérbio como uma palavra invariável que modifica o verbo, o adjetivo e o advérbio, acrescentando-lhe uma circunstância, tal conceito se confirma em apenas algumas ocorrências, pois, comumente, defrontamo-nos com advérbios que podem aplicar-se à sentença e ao discurso. Da mesma maneira, muitos advérbios classificados como de modo não qualificam uma ação ou um estado, mas funcionam como modalizadores do conteúdo da asserção.

Segundo Neves (2000, p. 244), os advérbios modalizadores têm como característica "expressar alguma intervenção do falante na definição de validade de seu enunciado: modalizar quanto ao dever, restringir o domínio, definir a atitude e até, avaliar a própria formulação linguística".

Os Modalizadores Adverbiais expressam uma avaliação prévia do falante acerca do conteúdo de sua proposição, ele afirma, nega, ordena, permite, expressa certeza, dúvida ou distanciamento sobre seu próprio enunciado. Com essa diversidade de funções semânticas, esses advérbios são distribuídos em diferentes classes.

Ademais, os advérbios modalizadores, na maioria dos casos, não apresentam incidência focalizada sobre um constituinte em particular, como se pressupõem, normalmente, nas descrições normativas; eles se aplicam à sentença como um todo, atuando sobre o conteúdo preposicional ou sobre a asserção de que é objeto.

Assim, para que o aluno desenvolva competência linguística nos diferentes registros, é necessário que a ele seja apresentado outras potencialidades do advérbio não restritas à abordagem das gramáticas tradicionais, as quais imprimem ao advérbio certa homogeneidade, descrevendo-o apenas como um elemento invariável que modifica o verbo, o adjetivo e o próprio advérbio.

Seguindo uma abordagem sistêmico-funcional, que se caracteriza por descrever a língua em situações reais de uso, o principal objetivo deste trabalho está relacionado a apresentar os advérbios modalizadores como recursos linguísticos quando se quer manifestar uma intenção ou avaliação frente a um conteúdo da mensagem.

Para Neves (2006, p. 152), todo ato de enunciar implica modalizar: "se a modalidade é, essencialmente, um conjunto de relações entre o locutor, o enunciado e a realidade objetiva, é cabível propor que não existam enunciados não modalizados".

Para a presente pesquisa, adotou-se a classificação de Castilho (2010), a saber: *epistêmicos* (expressam um juízo de valor, uma avaliação, assinalando uma adesão do falante ao que ele diz), *deônticos* (manifestam um dever ou uma obrigação) e *discursivos* (expressam sentimentos ou emoções do falante ou se baseiam nas relações intersubjetivas entre falante e ouvinte).

1. A problemática do advérbio

Conforme já observado por Neves (2002), os advérbios estão sujeitos às condições pragmático-discursivas e tendem a se adaptar às intenções comunicativas envolvidas no discurso. Assim, as definições dadas aos advérbios pelas gramáticas normativas apresentam características muito gerais e não dão conta do seu potencial funcional, uma vez que nem sempre o advérbio é modificador de verbo, de adjetivo ou mesmo de advérbio, ele pode incidir sobre outras categorias, inclusive a própria sentença.

Assim sendo, pergunta-se: no *corpus* a ser analisado, muitos advérbios tradicionalmente classificados como de modo não qualificam uma ação ou um estado, mas funcionam como modalizadores do conteúdo da asserção? Qual dos tipos de advérbios propostos por Castilho e Castilho (2010) é mais produtivo?

Como hipóteses para as questões formuladas, temos: uma vez que o gênero *crônica*, que servirá de corpus para o presente trabalho, apresenta, por exemplo, pontos de vista, impressões e experiências do autor acerca de um determinado assunto tratado, espera-se encontrar muitos advérbios sustentando o modo como o indivíduo elabora o seu discurso. Já em relação à produtividade das classes de advérbios modalizadores formuladas por Castilho e Castilho (2010), acredita-se encontrar uma maior

frequência de advérbios discursivos, seguidos pelos epistêmicos e, em menor quantidade, os advérbios deônticos.

2. Análise do *corpus*

Com o objetivo de fazer uma análise que aborde o registro formal da língua, serão utilizadas crônicas da revista *Veja*, escritas por Manoel Carlos, para verificar como os advérbios se apresentam em um contexto real de comunicação.

Devido ao gênero textual crônica possuir assim uma finalidade utilitária e pré-determinada: agradar aos leitores dentro de um espaço sempre igual e com a mesma localização, cria-se assim, no transcurso dos dias ou das semanas, uma familiaridade entre o escritor e aqueles que o leem. Espera-se, então, encontrar muitos advérbios modalizadores neste *corpus* que passem ao leitor efeitos de sentido acerca do conteúdo de sua proposição, como afirmar, negar, ordenar, expressar certeza, dúvida ou distanciamento sobre o seu próprio enunciado, como nos exemplos extraídos das crônicas "Dá-se um jeito" e "Leitores":

(1) "O médico pode dizer que não, não tem solução, ou – se for religioso e generoso – pode dizer, vagamente, não querendo se envolver demais (...)"
(2) "(...) com toda liberdade de criticar acidamente, se assim quiserem."
(3) "Mas isso não acontece necessariamente só diante de casos em que a vida e morte começam a dividir as responsabilidades (...)"
(4) "No seu caso, filho, vá direto a Santa Rita, que é a santa das causas impossíveis!"

Nos exemplos (1) e (2), percebe-se que os advérbios "vagamente" e "acidamente" correspondem a uma avaliação fundamentada na percepção que o falante tem da proposição.

No enunciado (3), o emprego de "necessariamente" indica que o emissor quer expressar que o conteúdo da proposição é apresentado como um dever ou uma obrigação.

Por fim, no exemplo (4), a locução adverbial "No seu caso" expressa uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade da proposição, estabelecendo um limite dentro do qual se deve considerar o conteúdo da proposição.

3. Fundamentação teórica e metodológica

Como forma de atingirmos os objetivos mencionados no capítulo anterior, adotar-se-á uma abordagem funcionalista. Serão utilizados conceitos da Gramática Funcional do Discurso (Hengeveld, 2004) e da Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday, 2002), que consideram a língua como instrumento de interação, e pressupostos básicos de Castilho e Castilho (1992).

3.1 Contribuições da Teoria Funcionalista – a Gramática Funcional do Discurso e a Linguística Sistêmico-Funcional

Para desenvolver o presente trabalho será adotada a perspectiva funcionalista da linguagem, que considera a língua como algo indissociável do meio externo, levando sempre em conta os aspectos extralinguísticos que influenciam no momento da interação. Em outras palavras, a Gramática Funcional leva sempre em consideração o uso das expressões linguísticas no momento da interação verbal, o que pressupõe certa pragmatização do componente sintático-semântico. (Neves, 1997, p. 16).

Segundo a Gramática Funcional, a língua é um fenômeno isolado; ela sofre influência do meio, sendo acessível às pressões do uso. Ou seja, no momento da interação, inconscientemente, o falante escolhe uma estrutura linguística que deve ser adequada àquela situação em que se encontra. Geralmente, nas gramáticas tradicionais, não há ressalva ao contexto em que determinada construção é mais apropriada do que outra, como se todas fossem possíveis independente de fatores situacionais.

Como o objetivo desta pesquisa é analisar as contribuições de advérbios modalizadores na argumentação em crônicas, deve-se considerar o ambiente em que está sendo produzido determinado enunciado para que seja possível apresentar uma sistematização que esteja relacionada aos aspectos estruturais, contextuais e semânticos, que determinam a escolha por um ou outro elemento linguístico.

Assim, compreende-se a língua como uma rede de escolhas, o que sugere a gramática sistêmico-funcional de Halliday (1967, p.37): "À interpretação funcionalista da linguística se acopla uma descrição sistêmica, na qual a gramática toma a forma de uma série de estruturas sistêmicas, cada estrutura representando as escolhas associadas com um tipo de constituinte."

Em sua visão funcionalista, Halliday entende que a língua está a serviço do usuário e sua principal função é a interação. Isso quer dizer que o falante tem acesso a uma gramática que organiza suas opções e estas serão selecionadas de acordo com o contexto de interação, permitindo-lhe alcançar seu propósito comunicativo. Dessa forma, se o objetivo do locutor é persuadir o interlocutor, aquele escolherá a melhor forma de fazê-lo.

Também é necessário, além da Gramática Sistêmico-Funcional, alguns conceitos da gramática funcional do discurso de Hengeveld (2004), que toma a análise gramatical a partir de um modelo *top-down*, ou seja, a produção de um enunciado começa no contexto em que está inserida a interação, sendo necessária, portanto, uma observação do texto como processo, que passa por aspectos ligados ao discurso (interpessoal e representacional) antes de chegar às camadas de expressão (morfossintático e fonológico).

Por último, para que seja feita uma análise sobre os advérbios modalizadores aos moldes da Gramática Sistêmico-Funcional e da Gramática Funcional do Discurso, deverão ser considerados aspectos contextuais que determinam as escolhas feitas pelos usuários. Esses aspectos variam de pessoa para pessoa, de situação para situação. Dessa forma, é essencial que, para que o aluno amplie seus conhecimentos de língua portuguesa, ele tenha acesso a essas informações que não estão explícitas em gramáticas ou manuais didáticos, desenvolvendo, assim, sua competência linguística.

3.2 A modalização

A modalização pode ser expressa pela morfologia, sintaxe, ou prosódia, como afirmam Castilho e Castilho (1992, p. 217-8):

> A modalização movimenta diferentes recursos linguísticos: 1) a prosódia, como nos alongamentos vocálicos e na mudança de tessitura, em 'trabalhei muiiito, mas muito MESmo; 2) os modos verbais; 3) os verbos auxiliares como dever, poder, querer e os verbos que constituem orações parentéticas e matrizes como achar, crer, acreditar (Kovacci, 1972; Vogt – Figueira, in Vogt, 1989, p. 165 – 210); 4) adjetivos, sós ou em expressões como 'é possível', 'é claro', 'é desejável'; 5)advérbios como possivelmente, exatamente. Obviamente etc.; 6) sintagmas preposicionados em função adverbial, como 'na verdade', 'em realidade', 'por certo' etc.

Os advérbios modalizadores explicitam o ponto de vista, a posição assumida pelo sujeito no enunciado. Eles sustentam o modo como o indivíduo elabora o seu discurso. Assim compõem uma classe bastante heterogênea que comporta diversas subclasses. Eles são subdivididos por Castilho e Castilho (1992, p.222) da seguinte forma: epistêmicos, *deônticos* e *afetivos*. Os modalizadores *epistêmicos*, que "expressam uma avaliação sobre o valor de verdade e as condições de verdade da proposição", são subdivididos em três tipos: *asseverativo afirmativo*, que não deixa margem de dúvidas, indica que o falante considera verdadeiro o conteúdo da proposição e o apresenta como uma afirmação (realmente, com certeza etc.); *asseverativo negativo*, em que o falante considera verdadeiro o conteúdo da proposição e o apresenta como uma negação (de jeito nenhum, de forma alguma etc.); *quase-asseverativo*, em que o falante considera o conteúdo da proposição como quase certo" (talvez, possivelmente etc.); e o *delimitador*, que estabelece os limites dentro dos quais se deve considerar o conteúdo da proposição (geograficamente, biologicamente etc.)

Os modalizadores *deônticos* são usados pelo falante para expressar que o conteúdo da proposição é apresentado como um dever ou obrigação (obrigatoriamente, necessariamente, etc.). Já os modalizadores *afetivos*, segundo Castilho: Castilho (1992, p. 252-3), são subdivididos em *subjetivos*, que "expressam predicação dupla: a do falante em face da proposição e ada própria proposição" (felizmente, curiosamente, etc.), e os *intersubjetivos*, que "expressam uma predicação simples, assumida pelo

falante em face de seu interlocutor, a propósito da proposição (honestamente, sinceramente, etc.)

4. Considerações Finais

Ser competente linguisticamente significa saber interagir em diferentes contextos, adequando a língua às necessidades do discurso. Assim, para que o aluno saia da escola capaz de dar conta de diferentes situações de interação, faz-se necessário levar até ele reflexões sobre a própria língua, o que significa ir além da tradição gramatical, que é essencialmente prescritiva. Pretende-se, então, com este trabalho, apresentar os aspectos linguísticos e extralinguísticos/socioculturais que determinam a modalização dos advérbios.

Há uma mistura de critérios (morfológicos, sintáticos e semânticos) nas definições dessa classe de palavras. A dificuldade encontrada pelos gramáticos em explicitar precisamente o grupo de palavras sob o rótulo de advérbio deve-se, principalmente, à diversidade de comportamentos sintáticos e semânticos dessa categoria.

Assim, torna-se necessário que o aluno tenha acesso a uma sistematização mais coerente dos advérbios para que ele não fique preso a prescrições, o que lhe dará maior competência linguística para ler, compreender e produzir textos.

Referências bibliográficas:

Camacho, R. G. (2006). Funcionalismo holandês: da gramática funcional à gramática funcional do discurso. *Signótica especial*, 2, 167-180.

Castilho, A. T. de & Castilho, C. M. M. (1992). de. Advérbios modalizadores. In R. Ilari (Org.). *Gramática do português falado* (pp. 213-261). Campinas, São Paulo: Ed. da UNICAMP.

Castilho, A. T. de & Castilho, C. M. M. (2010). *Nova Gramática do português brasileiro*. São Paulo: Contexto.

Cunha, C. F. (1986). *Gramática da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: FAE.

Cunha, M. A. F. da et alii. (2003). *Linguística Funcional*: teoria e prática. Rio de Janeiro: DP&A.

Gouveia, C. A. (2009). Texto e gramática: uma introdução à linguística sistêmico-funcional*. Matraga*, Rio de Janeiro, *16*(24), jan./jun.

Gumperz, J. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Gumperz, J. (2009). *Escrita e ensino:* para além da gramática, com a gramática. Delta, Rio de Janeiro, *25*(especial, out).

Halliday, M. A. K. (2002). *An introduction to functional Grammar.* 2ª ed. London: Edward Arnold.

Halliday, M. A. K. (2008). *Language, context and text:* aspects of language in a social-semiotic perspective. Oxford: Oxford University Press.

Hengeveld, K.; Mackenzie, J. L. (2008). Functional discourse grammar. *In:* Brown, K. (ed.). *The encyclopedia of language and linguistics.* 2ª ed. Oxford: Elsevier.

Ilari, R. (org.). (1992). *Gramática do português falado* (pp. 213-261)*.* Campinas, São Paulo: Ed. da UNICAMP.

Neves, M. H. de M. (1997). *A gramática funcional.* São Paulo: Martins Fontes.

Neves, M. H. de M. (2000). *Gramática de usos do português*. São Paulo: Editora UNESP.

Neves, M. H. de M. (2006). *Texto e gramática.* São Paulo: Contexto.

Sacconi L. A. (1990). *Nossa gramática:* teoria e prática. São Paulo: Atual.

ORAÇÕES RELATIVAS EM PERSPECTIVA SISTÊMICO-FUNCIONAL: ESTRATÉGIAS DE POSICIONAMENTO NO GÊNERO NOTÍCIA

Érica Portas

UERJ, Instituto de Letras. Pós-graduação em Letras. portasrj@hotmail.com. Rio de Janeiro, Brasil.

Magda Bahia Schlee

UERJ, Instituto de Letras. Departamento de Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa e Filologia Românica. magdabahia@globo.com, Rio de Janeiro, Brasil.

Resumo:

Este trabalho tem por objeto as orações subordinadas relativas, tradicionalmente denominadas subordinadas adjetivas. Considerando seu emprego no gênero textual notícia, essa estrutura é analisada sob a perspectiva sistêmico-funcional com base na hipótese de que essas construções, em muitos casos, ocupariam o lugar de cláusulas subordinadas adverbiais e, portanto, expressariam conteúdos circunstanciais, possibilitando ao jornalista interagir de forma conveniente na sociedade sem violar os contratos estabelecidos pelo gênero notícia. O estudo das cláusulas relativas baseou-se em um corpus formado por notícias do site G1 que abordam a política e a economia durante o governo da presidenta Dilma Rousseff, além de informações a respeito das acusações feitas pela justiça ao ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva. O levantamento e a análise das ocorrências revelaram a contribuição dessas construções para a indicação das estruturas relativas circunstanciais como realizações de metáforas ideacionais. Dessa forma, uma vez que essas estruturas encapsulam o posicionamento do jornalista em relação ao fato enunciado, isto é, a argumentatividade, socialmente, negada ao gênero notícia, comprovou-se a importância de tais construções nesse gênero.

Palavras-chave

Notícias; Orações relativas; Metáfora ideacional.

Introdução

O funcionalismo é uma corrente linguística que concebe a linguagem como um instrumento de interação social. Nessa perspectiva, a língua, compreendida como uma ferramenta de interação social, desempenha a função precípua de estabelecer relações comunicativas entre os falantes.

Dessa forma, conclui-se que, por meio desse veículo, o indivíduo passa a exercer os múltiplos papéis sociais, determinados pelos diversos contextos de cultura existentes.

Assim, reconhecendo a existência da multiplicidade de papéis sociais e o seu desempenho por meio da língua, o funcionalismo concebe a gramática como uma construção cuja realização se molda às necessidades comunicativas do falante.

Diante disso, o contexto sociocultural revela-se de suma importância para a análise da estrutura linguística, tal como a análise estrutural se configura de extrema relevância para o entendimento do contexto social em que um texto se insere.

Com base nessa perspectiva funcional, o trabalho em tela visa a analisar as orações subordinadas relativas, denominadas, tradicionalmente, subordinadas adjetivas, tendo em vista relacionar suas propriedades semântico-formais a seu emprego no gênero textual notícia, ou melhor, em notícias do site G1 que abordam a política, a economia durante o governo da presidenta Dilma Rousseff e informações a respeito das acusações feitas pela justiça ao ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva.

Destarte, esta pesquisa parte da hipótese de que os jornalistas lançaram mão, em substituição às subordinadas adverbiais, das construções relativas a fim de encapsular o posicionamento pessoal ou institucional acerca dos assuntos mencionados.

Embora, no plano semântico, tradicionalmente, as cláusulas adjetivas correspondam às denominações “explicativas” e “restritivas”, essa classificação binária não recobre todos os usos das orações relativas, visto que, sem se levar em consideração as propriedades textuais e discursivas, restringe a análise sintático-semântica em relação ao termo que antecede o relativo.

Esta pesquisa, contudo, concentrando-se na perspectiva funcional, entende que os enunciados dispõem de uma variedade de formas utilizadas de acordo com as necessidades sociocomunicativas, ou seja, a linguagem, como um potencial de significados disponíveis aos falantes, possibilita a esses interagir de forma conveniente na sociedade sem que violem os contratos sociais estabelecidos pelos contextos de situação, os quais realizam os contextos de cultura.

Portanto, reconhecendo que cada texto possui um propósito específico e que os contextos de cultura e de situação em que o texto se insere determinam as escolhas linguísticas dos falantes, este trabalho constata o valor circunstancial das orações subordinadas relativas e parte da hipótese de que, no gênero textual analisado, haja vista os valores circunstanciais das relativas, seria recorrente o uso dessas orações em lugar das orações subordinadas adverbiais como forma de atenuar o grau de comprometimento do enunciador (escritor/falante) com o fato enunciado.

Dessa maneira, devido à variação na forma de expressão do significado, isto é, à transferência de significado para um campo léxico-gramatical diverso daquele que normalmente o realiza, o contexto de cultura o qual norteia os textos analisados, que, em tese, objetivam relatar acontecimentos de modo objetivo, impessoal e imparcial, não seria violado, porquanto a subjetividade do autor estaria disfarçada no texto pela utilização das orações subordinadas relativas em lugar das subordinadas adverbiais.

Dessa maneira, a assimilação de significados circunstanciais, isto é, não prototípicos das relativas, leva essas orações a serem reconhecidas como metáforas gramaticais.

Assim, considerando o conceito de gênero textual construído por Martin (2000), para quem os gêneros textuais são encenações, atividades orientadas para uma meta em que os falantes participam como membros de uma cultura, conclui-se que as realizações léxico-gramaticais são determinadas pelas peculiaridades socioculturais de cada gênero textual e que, portanto, a transferência de significados entre estruturas linguísticas se pode fazer frequente.

Logo, a realização da expressão circunstancial pelas estruturas relativas, motivada por fatores extralinguísticos e formalizada por recursos linguísticos que colaboram para esse significado, pretende constituir determinados valores argumentativos, os quais,

para serem compreendidos, fazem o leitor lançar mão de procedimentos sociocognitivos que o levam a interpretar como uma oração adverbial o que, na verdade, apresenta-se sob a forma de oração relativa.

A adoção dessa forma incongruente de utilização da léxico-gramática é resultado das relações entre os participantes envolvidos na situação comunicativa, dado que o contrato social estabelecido entre o gênero notícia e sociedade é, em tese, regido pelo princípio da impessoalidade.

Assim, a fim de compreender a motivação extralinguística que incita a realização nas notícias de construções relativas em lugar das adverbiais, esta pesquisa propôs-se a analisar a relação entre língua, cultura e sociedade, o que nos levou a considerar a oração relativa circunstancial um recurso estratégico de criação de significados.

1. Cultura, língua e sociedade

Halliday (2001) concebe a linguagem como elemento indexador do contexto sociocultural, o que implica não resumir o conceito de linguagem apenas a uma relação de significados, mas considerá-lo uma relação de significados que se relacionam a contextos socioculturais de diversos tipos.

A partir dessa abordagem, um contexto verbal é, para o autor (2001), uma construção semiótica, com características culturalmente determinadas, as quais capacitam os participantes a antever particularidades do registro predominante e, portanto, a compreender uns aos outros.

O indivíduo, assim, representa sua estrutura social, reiterando os papéis que desempenha, estabelecendo e difundindo valores e ideologias das quais participa. Por conseguinte, a variedade de recursos materializa diversos atributos do sistema social, os quais são determinados pela estruturação social.

Conhecendo, portanto, o *status* que ocupa, o sujeito sabe as exigências que seu comportamento reclama, ou seja, o *status* representa um conteúdo cultural: normas e

expectativas saturadas de valores e ideologias, conteúdos que são representados, em grande parte, pela língua.

Há, por conseguinte, para cada *status*, uma dilatada representação cultural. Nessa perspectiva, a existência de normas, culturalmente determinadas, dá ao homem, segundo Giddens (2003), a possibilidade da escolha exata dos códigos que serão usados e a indicação de como serão usados.

Fica, portanto, claro que a linguagem detém um papel constitutivo na prática social, sendo o discurso seu principal elemento de reprodução ou modificação social.

Assim, uma vez que a Linguística :Sistêmico-Funcional parte do princípio de que os significados são consolidados pelo contexto sociocultural em que são engendrados, a pesquisa em tela se propôs, devido à superficialidade com que é tratado o contexto de cultura por estudos remotos e recentes, a investigar esse contexto.

Sendo assim, em resposta à chamada a um estudo sobre esse estrato feita, segundo Meurer (2004), há mais de trinta anos por de Halliday (1978), para quem os critérios de descrição desse contexto devem ser de cunho sociológico, e às observações como a de Hasan (2004 *apud* Meurer, 2004), as quais verificam que o contexto de cultura é relegado a uma espécie de apêndice não teórico, esta pesquisa pretende desenvolver uma investigação sociológica abrangente sobre esse estrato sociocultural a fim de que se possa compreender a inter-relação entre significado e o contexto sociocultural ou social, assim o chamaremos, uma vez que a cultura se forma a partir da sociedade.

Estudar a estrutura da sociedade faz-se, portanto, necessário para compreender os recursos léxico-gramaticais em uso em determinada prática social e seus significados, já que, pela linguagem, isto é, pela interação social, a sociedade é instanciada e, consequentemente, a cultura.

Dessa maneira, a fim de que se compreenda o contexto de cultura, torna-se essencial que se conheça sua estruturação, que, de cunho sociológico, remeterá à estruturação da sociedade.

Assim, a partir da apreensão da concepção da estruturação social, poder-se-á compreender a estruturação dos significados linguísticos, resultantes da interação que constituem a estrutura social.

1.1 A teoria da estruturação social se o contexto de cultura

As atividades de nossas vidas, nossas práticas sociais, são estruturadas e conduzidas em meio a estruturas sociais, uma vez que a sociedade é projetada em estruturas. Assim, mesmo em condições situacionais em que o indivíduo não se encontre acompanhado, esse compõe uma estrutura maior, cuja influência é exercida nas ações executadas pelos homens, materializando as expectativas que lhes são, socialmente, impostas.

Essas estruturas são constituídas de *status*, lugares ocupados em um sistema de posições que se associam umas com as outras. A posição social, portanto, só pode ser defina a partir da associação com outras posições.

Segundo Linton (1936 *apud* Halliday, 2001), para cada *status*, uma vez que carregam em si determinado conteúdo cultural, há uma correspondência de expectativas ou normas, que limitam o comportamento social humano.

Dessa maneira, quando nos comportamos em um *status*, conscientizamo-nos de normas e, portanto, moldamos esse comportamento de formas, valores e atitudes que correspondem às expectativas culturais pré-determinadas. Os papéis desempenhados revelam, portanto, as expectativas do próprio indivíduo e dos outros em relação aos papéis sociais existentes na sociedade.

Logo, conhecendo o *status* ocupado por um indivíduo, podemos dar significados às suas ações e atitudes a partir das regras e normas que guiam seu comportamento.

Considerando, então, que o sujeito estabelece relações com o outro a partir do lugar social que ocupa nas relações sociais, as relações humanas são relações de poder (Ortiz, 1983 *apud* Zanella, Prado filho & Sobrera Abella, 2003).

Consequentemente, as relações sociais tornam-se, cada vez mais, dissimuladas, na medida em que as relações de poder ganham forma na tentativa de o indivíduo impor, na relação interativa, seus interesses e particularidades sobre os outros.

Assim, a luta pelo poder, para Bourdieu (1989 *apud* Lima, 2010) é comum a todos os campos sociais, visto que, para o sociólogo, as relações de disputa permeiam todas as práticas sociais de forma clara ou não, consciente ou inconsciente.

Portanto, como um espaço de práticas sociais específicas, o contexto sociocultural se estrutura pelas relações entre as posições dos agentes e instituições, as quais determinam as formas interacionais.

Logo, a aceitação de que sociedade se forma a partir de interações sociais implica reconhecer que a constituição da sociedade se fundamenta em uma teia de relações de

poder, as quais não podem deixar de ser recuperadas no contexto situacional, pois essas relações permeiam as variáveis campo, relações e modo, de tal maneira que, se deixadas de lado, uma leitura ingênua se fará a respeito da interação humana e dos significados que das relações entre indivíduos são oriundos.

Nessa perspectiva, a teoria da estruturação, de Giddens (2003), possibilita um amplo panorama do fluxo ativo da vida social e, portanto, conforme Meurer (2004), um panorama da interconexão entre texto e contexto cultural, uma vez que compreende a constituição desse contexto a partir da organização do fluxo de práticas interligadas, as quais reproduzem identidades e relações.

Dessa forma, a análise das três noções sociológicas, práticas sociais, prescrições de papéis e estruturas sociais, das quais deriva essa teoria, faz-se necessária, pois, de acordo com Giddens (2004), os sistemas sociais são constituídos por práticas sociais, que são, por sua vez, pontos de articulação entre os atores desempenhando papéis em estruturas sociais específicas:

> A teoria da Estruturação é relevante devido à sua abrangência para captar a vida social como dinamicamente organizada em um fluxo de práticas interligadas que podem, simultaneamente, reproduzir identidades, relações e modos de conceituar o mundo (Fairclough, 1992) ou desafiar e contribuir para mudar essas identidades, relações e conceituações, promovendo novas práticas, que, na verdade, representam outras formas de significar outros processos culturais, diferentes do senso comum. (Meurer, 2004, p. 138)

As práticas sociais são, portanto, ações sociais nas quais os indivíduos se engajam ao conduzir a vida social, isto é, modos habituais relacionados a perspectivas temporais e espaciais específicas em que, de acordo com Chouliaraki e Fairclough (1999 *apud* Meurer, 2004), os indivíduos lançam mão de recursos, concretos ou simbólicos, para agir em conjunto no mundo.

Na perspectiva dos autores, o uso de textos, como prática social, constitui um ponto de conexão entre as estruturas sociais e eventos concretos; nessa concepção,

compreende-se que as propriedades do uso da língua são determinadas pela estrutura social.

As práticas, nessa perspectiva, são situadas em um contexto de base sociológica. Logo, como prática social, a língua é projetada pela estrutura social, o que é possível porque os textos surgem em contextos caracterizados pela inter-relação representada por prescrições, práticas sociais, regras e recursos.

Assim, segundo Meurer (2004), de cuja opinião esta pesquisa compartilha, a análise de texto se faz mais plena com a exploração de princípios teóricos relativos à sua interação com essas quatro dimensões sociais, dado que as variáveis de situação, que se relacionam às variáveis linguísticas, são aspectos das situações de uso linguísticos relativamente superficiais.

Portanto, na amplidão do contexto, proposta por Meurer (2004), a análise da prática, como ponto de articulação, traz à luz a compreensão do comportamento dos papéis e estruturas sociais, expondo o contexto cultural de dada sociedade.

Um texto torna-se, assim, significativo porque os participantes de dada situação comunicativa compartilham conhecimento das propriedades do contexto cultural e, consequentemente, do contexto situacional, desenvolvendo determinados comportamentos linguísticos, que capacitam o participante a estabelecer suposições sobre significados dos códigos linguísticos constitutivos da situação comunicativa em que se relacionam com demais participantes.

Bourdier (1985 *apud* Hanks, 2008) define esse comportamento linguístico como execução, ou melhor, realização do *habitus*. O *habitus*, conforme Hanks (2008), explica as regularidades comportamentais inerentes às práticas sociais a partir dos parâmetros sociais, que orientam a inserção do indivíduo na sociedade:

> O Habitus explica as regularidades comportamentais tendo como parâmetros a incorporação do indivíduo ao mundo social e o fato de comportamentos dos atores serem socialmente constituídos por orientações e formas de ação relativamente estáveis, **que caracterizam os gêneros textuais, por exemplo**. (Hanks, 2008, p. 36)

Nesse panorama, o contexto de cultura é o espaço de instanciação dos sistemas sociais, dado que se compõe por atividades desempenhadas por papéis sociais e tomadas de posição, que são determinadas por processos históricos.

Nele, o indivíduo é moldado por meio de uma conduta social, *habitus*, que ajusta o indivíduo à sociedade. Dessa forma, o *habitus*, instanciado por um contexto mais imediato, o de situação, revela as normas, recursos, regras, legitimação e dominação sociais, que organizam, por meio das práticas, o sistema social, ou melhor, o contexto sociocultural.

Dessa maneira, o significado linguístico não pode ser apreendido sem que se considerem os processos sociais mencionados.

Por isso, a análise do contexto situacional deve levar em consideração as relações de poder que se estabelecem nas relações sociais e que, muitas vezes, encontram-se, a fim de não ferir os pressupostos sociais pré-determinados, dissimuladas.

Assim, as características semióticas da situação acionam escolhas pertinentes à situação comunicativa, as quais estão situadas no sistema semântico, caracterizando o registro, isto é, a rede de significados que se acha concatenada ao contexto de situação, o qual instancia, por meio das categorias campo, relação e modo, um contexto imediato, denominado contexto de cultura.

Dessa forma, cada categoria do sistema semântico é determinada e caracterizada pelas relações de poder, que, nesse sistema, instanciam-se. Portanto, a função do estrato lexicogramatical, que consiste, segundo Halliday (2001), em projetar umas estruturas sobre as outras para formar uma estrutura integrada, realiza, na interação social, as relações de poder de dada sociedade.

Assim, a estrutura social, explicada por Giddens (2003), faz-se presente em cada componente da fórmula triádica de Halliday (2001), influenciando diretamente as estratégias linguísticas que tornam aceitável o texto em dada atividade.

Portanto, como as relações de poder permeiam todas as relações e, segundo Giddens (2003), são inerentes a toda associação social, não se pode conceber o contexto de situação, em que ocorrem as práticas sociais, sem que se concebam as ideologias de poder.

Dessa maneira, são os códigos, que, instanciados pelos registros, transmitem os padrões da estruturação social de dada civilização. Portanto, qualquer escolha

linguística é uma realização de práticas socioculturais, que se estabelecem permeadas por relações de poder.

Nesse contexto, não há motivos para aceitar como objetiva e impessoal a situação comunicativa que instancia a relação entre mídia e sociedade.

2. Mídia e poder – o gênero notícia e a teoria da objetividade jornalística

Uma cadeia de recursos lexicogramaticais permite que o poder seja (re) afirmado de forma dissimulada. Nas produções midiáticas, observamos com clareza esse papel linguístico.

Barros Filho, Paes Lopes e Peres Neto (2011), em seu livro Teorias da Comunicação em Jornalismo, questionam o significado do termo ideologia e buscam resposta em Thompson (2000), que, segundo os autores, distingue duas concepções de ideologia: a neutra e a crítica. A primeira concepção concebe a ideologia com certa ingenuidade sem considerá-la um fenômeno ilusório e parcial, já a segunda concebe a ideologia como um fenômeno resultante de atitudes manipuladoras e, portanto, ilusória e parcial.

E, assim, Thompson (2000 *apud* Barros Filho, Paes Lopes e Peres Neto, 2011) engaja-se à segunda concepção, considerando a ideologia o sustentáculo das relações de dominação:

> Com base em tal definição, uma forma simbólica será ideológica quando, num contexto sócio-histórico determinado, estabelecer e sustentar relações de dominação. Ou seja, baseada em tal definição, nenhuma forma simbólica será ideológica em si mesma, como se a ideologia estivesse contida em alguma característica ou atributo seu. Ao contrário, uma forma simbólica só poderá ser ideológica se considerarmos seus usos sociais. O modo como ela é utilizada por nós. (Barros Filho, 2011, p. 92)

Portanto, como instrumento construtor da realidade, a língua reproduz estruturas de dominação e confere, muitas vezes de forma sutil com que são utilizados os recursos, a legitimação dessas estruturas.

Dessa forma, torna-se fundamental compreender os estratagemas comuns de estrutura simbólica que sustentam, na mídia, certas formas de instituição da ideologia. São eles: a legitimação, a dissimulação, que a abrange a metáfora, a unificação, a fragmentação e a reificação.

Na mídia, essas estratégias são realizadas por recursos linguísticos que sugerem uma objetividade informativa, que, como se vê, é inexistente, uma vez que a realidade é produto da percepção sociocultural dos indivíduos.

Como a percepção dos indivíduos é condicionada por crenças e valores, a realidade que se transforma em notícia é resultado da interpretação da imprensa.

Dessa forma, a objetividade jornalística nada mais é do que uma estratégia de dissimulação de poder, a qual sustenta a dominação da mídia sobre a sociedade:

> E, dessa forma, ajudam, de certo modo, a estabelecer e sustentar a dominação do campo jornalístico sobre a sociedade de uma forma geral. Nesse caso, o ideal da objetividade pode ser interpretado como uma ideologia. (Barros Filho, 2011, p. 100)

Segundo Tuchman (1999), a objetividade seria uma estratégia do jornalista para manter-se imparcial e, assim, evitar cobranças sociais, todavia essa afirmação é ingênua e incongruente, conforme nos mostra Corado (2010). Para a autora, a informação, na verdade, não existe, o que há é um processo de enunciação, cuja produção é permeada pela subjetividade linguística:

> Assim, a informação não existe, o que existe é sempre um processo de enunciação, essencialmente humano e, por isso mesmo, invariavelmente impregnado pelas subjetividades humanas. Por essa lógica, ao se autorizar a informar, as mídias também se autorizam a divulgar as subjetividades de quem

> informa, os valores que são subjacentes ao seu dizer. Esses valores, por sua vez, são apreendidos como a própria informação/verdade que o veículo está autorizado a dizer, ganham a legitimidade de quem os enuncia e se tornam, por isso, reproduzíveis e reproduzidos. (Corado, 2010, p. 7)

Segundo Barros Filho, Paes Lopes e Peres Neto (2011), a ideia da objetividade jornalística surgiu nos Estados Unidos nos fins do século XIX, nos moldes das ideias positivistas da época, todavia apenas serviu de estratégia linguística para fomentar o controle midiático, uma vez que a persuasão se faz mais eficaz, de acordo com Perelman (1996), quando se passa imperceptível ao auditório.

Assim, a mídia, como instituição, controla seus espaços de atuação sob a roupagem da credibilidade informativa. Todavia, esse contrato social é rompido quando o jornalista fere a pretensa objetividade, que, de acordo com Lage (2001b, p. 34 *apud* Melo; Assis, 2013, p. 48) é proporcional à subjetividade nas escolhas e na ordenação, isto é, quanto maior a "interferência da subjetividade" mais "objetivo ou preso às aparências" será o texto.

Dessa maneira, o gênero notícia, que, em tese, pretende manter a sociedade a par das informações, garantindo-lhe o privilégio da informação, nada mais é do que uma artimanha social que, por meio dos recursos oferecidos pela língua, sustenta os interesses dos grupos dominantes, dos quais a mídia faz parte.

Assim, nesse jogo de gato e rato, as estratégias linguísticas, como a metáfora, por exemplo, são utilizadas como recursos para "adormecer" o espírito de vigilância do leitor.

Dessa maneira, a partir de agora, esta pesquisa observará como as orações relativas, consideradas por este trabalho um tipo de metáfora gramatical, funcionam como uma manobra discursiva por meio da qual o jornalista manipula a opinião do leitor sem que este perceba e, assim, a mídia mantenha sua estrutura de dominação legitimada.

3. Metáfora e prática social

Sendo o contexto cultural estruturado por práticas, posições, recursos e, portanto, pelos processos de dominação e de legitimação, a análise de um gênero textual não pode deixar de considerar essa composição sociocultural, que interfere diretamente nas construções textuais, formas de realização da estruturação social.

Dessa maneira, na análise do gênero notícia, uma investigação acerca do papel da mídia se tornou essencial a fim de que se compreendesse como essa instituição explora seu poder a ponto de manipular o leitor de forma imperceptível.

Analisando, portanto, a relação que se estabelece entre mídia e leitor, observa-se que é determinada por um contrato social que caracteriza o jornalista como mero informante. Dessa forma, as normas e regras comportamentais, isto é, o *habitus* que permeia a prática social do campo jornalístico reclama a esse profissional um comportamento objetivo, configurado pela objetividade linguística.

Esse *habitus* caracterizador do campo jornalístico lega ao jornalista o papel de domesticador da sociedade, apresentando-o, no entanto, como um fiel reprodutor da realidade e, dessa forma, como um profissional de confiança.

Por conseguinte, o jornalista se vê obrigado a representar dado papel que lhe é conferido pela sociedade e, devido ao seu *status* de "mero informante", faz uso das escolhas exatas de códigos linguísticos os quais protegerão sua face perante a sociedade.

Logo, a disputa de poder que se estabelece no gênero notícia entre jornalista e leitor é visível na necessidade do jornalista em dissimular as ações para ser profissionalmente aceito pela sociedade. Logo, o leitor, de certa maneira, conduz as atitudes de seu "algoz", que, então, utiliza-se de recursos, sobretudo, linguísticos para legitimar o *status* de jornalista.

Nesse caso, as ferramentas linguísticas de que os jornalistas lançam mão, constituindo a prática social do campo jornalístico, são recursos dos quais a imprensa se apropria para dissimular o poder que detém sobre a sociedade e, dessa maneira, reproduzir a estrutura social que a determina como "o quarto poder".

A prática jornalística, portanto, é caracterizada por recursos que se fazem necessários para dissimular o papel manipulador da mídia, uma vez que as práticas sociais são espaços de disputa de poder e, sendo assim, nenhum indivíduo pretende sentir-se dominado.

Esses recursos são, portanto, fundamentais no jogo da dissimulação de poder, uma vez que, no jogo de gato e rato, fazem a sociedade legitimar o papel da mídia e, dessa maneira, estruturar uma configuração de um sistema de dominação liderado pela imprensa.

Nessa perspectiva, a metáfora é um poderoso recurso linguístico de dissimulação, uma vez que opera como uma eficaz ferramenta argumentativa imperceptível aos olhos do leitor.

Metáfora gramatical

A Gramática Sistêmica Funcional parte do princípio de que há uma instanciação entre níveis extralinguísticos e linguísticos; portanto, composto o sistema linguístico pelos estratos semântico, léxico-gramatical e fonológico, a relação entre o estrato semântico e léxico-gramatical se estabelece prototipicamente de forma congruente, isto é, para cada significado, existe um recurso linguístico prototípico disponível.

Todavia, essa relação não é biunívoca, dado que a criança, na terceira etapa do desenvolvimento semiótico da língua materna, apropria-se, conforme Valério (2012), de uma linguagem cujos recursos são metafóricos, ou seja, incongruentes. Essa fase da teorização permite dispor da linguagem de forma mais complexa.

A partir de então, a língua passa a ser utilizada como ferramenta estratégica de interação social, pois o indivíduo adapta o conteúdo linguístico a necessidades expressivas da interação. A variação, como ferramenta estratégica, na forma de expressão de dado significado gera uma tensão entre os estratos semântico e léxico-gramatical.

Halliday (2014) introduz, portanto, para explicar essa tensão, o conceito de metáfora gramatical, cujo foco da análise parte do significado e não da palavra.

Assim, na perspectiva da Gramática Sistêmico Funcional, a metaforização corresponde à transferência de um significado para um campo léxico-gramatical diverso daquele que normalmente o realiza: nessa concepção, a seleção lexical passa a ser apenas um aspecto do fraseado e a variação metafórica torna-se mais léxico- gramatical do que meramente lexical, conforme Schlee (2008), uma vez que a variação, nesse caso, não é unicamente lexical, mas também gramatical.

De acordo com Halliday (1985 *apud* Tarveniers, 2003), há um forte elemento gramatical na transferência retórica e, uma vez que se reconhece isso, descobre-se que existe também uma metáfora gramatical, na qual a variação é essencialmente nas formas gramaticais, embora muitas vezes também implique alguma variação léxica.

Nessa concepção, diferentes estruturas realizam um mesmo significado, estabelecendo, portanto, uma escala de congruência, cuja realização de termos marcados ou não marcados encapsula, devido ao contexto em que a configuração gramatical é instanciada, informações sobre o contexto sociocultural em que ocorre.

Dessa maneira, o conceito de metáfora gramatical será, na presente pesquisa, expandido a fim de que consideremos as orações subordinadas adjetivas as quais exprimem conteúdo circunstancial um tipo de metáfora ideacional, uma vez que deixam de exercer a função prototípica da adjetivação para exercer um papel circunstancial, típico das orações subordinadas adverbiais: propósito, causa, concessão e consequência.

4. Análise do *corpus*

Foram analisadas as orações relativas, classificadas, tradicionalmente, por adjetivas explicativa e restritiva, denominadas, doravante, por relativas, nomenclatura latina, por considerarmos o fato de essas estruturas poderem desempenhar papel diverso do adjetivo.

O critério usado para a identificação das construções relativas foi o sintático; percebeu-se, então, entre os textos analisados, que, nos casos das relativas circunstanciais, os significados circunstanciais, que emergem da relação semântica entre a cláusula principal e a subordinada e que são motivados, sobretudo, por recursos léxicos e gramaticais usados no texto, ativam o princípio cognitivo da substituição, por meio do qual os leitores recuperam, durante a leitura, uma conjunção indicadora de circunstância.

Entretanto, a preservação dos papéis prototípicos manteve-se nos casos em que a oração relativa se refere um dado novo, isto é, no caso de verdadeiras relativas restritivas, cujas informações, em hipótese alguma, aludem a dados, por inferência ou não, já conhecidos, e nos casos de algumas falsas restritivas e de algumas explicativas

que não têm o papel semântico circunstancial confirmado pelos contextos linguístico e extralinguístico.

Aécio diz que PT escolheu a Justiça como 'adversário'

Na última quarta, juiz Moro divulgou áudio de ligação entre Lula e Dilma. Senador criticou atitude do governo após divulgação de grampos telefônicos.

O presidente nacional do PSDB, senador Aécio Neves (MG) disse nesta sexta-feira (18) que o PT e o governo escolheram a Justiça como "adversário".

Na última quarta (16), o juiz federal Sérgio Moro, responsável pelos processos da Operação Lava Jato na primeira instância, retirou o sigilo de telefonemas do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva [1] interceptados pela Polícia Federal.

Entre essas conversas, estão diálogos do petista com a presidente Dilma Rousseff e com o ex-chefe da Casa Civil Jaques Wagner, atual chefe de gabinete da presidente. Desde que os diálogos foram divulgados, a presidente tem acusado o juiz de ter violado a lei e dito que tomará as providências legais.

"É muito triste quando um grupo político passa a ter como adversário não seus oponentes do campo político, mas a Justiça. É o que vem acontecendo hoje com o PT. O partido hoje trava um embate com a Justiça e a história universal mostra que o desfecho para esses momentos de tensão e radicalização é sempre em favor dos poderes constituídos, das nossas instituições", disse o tucano.

Nesta quinta, em discurso na Bahia, [2] que durou cerca de meia hora, Dilma criticou diretamente a divulgação dos áudios por ordem de Sérgio Moro.

A uma plateia [3] formada por beneficiários do Minha Casa, Minha Vida, ela ressaltou que em outros países, como os Estados Unidos, é impensável imaginar um presidente da República como alvo de escutas telefônicas.

"Grampeia o presidente dos Estados Unidos para ver o que acontece com quem grampear. É por isso que vou tomar todas as providências cabíveis neste caso. Não é só por causa da Presidência da República, que é muito importante, é por outro motivo: se eu não tomar providências, se alguém puder me grampear sem a

autorização do Supremo Tribunal Federal, o que vai acontecer com o cidadão comum?", afirmou, acrescentando que a Justiça não pode ser "politizada".

Ao ser questionado sobre as declarações da presidente Dilma, o senador Aécio Neves disse: “se um equívoco ocorreu aqui ou acolá, ele deve ser apontado, mas nem de longe levar ao ataque sistemático às nossas instituições ou à Justiça, ao Ministério Público ou à imprensa”.

Ocorrências:

Nesse texto, contabilizou-se a ocorrência de 3 orações relativas: [1] interceptados pela Polícia Federal, [2] que durou cerca de meia hora, [3] formada por beneficiários do Minha Casa, Minha Vida.

A relativa [3] apresenta efetiva importância para o alcance das reais pretensões semânticas do jornalista devido valor circunstancial causal que a estrutura mantém:

i) A uma plateia [3] formada por beneficiários do Minha Casa, Minha Vida, ela ressaltou que em outros países, como os Estados Unidos, é impensável imaginar um presidente da República como alvo de escutas telefônicas.

Ao passo que as estruturas [1] e [2] desempenham funções adjetivas prototípicas:

ii) Na última quarta (16), o juiz federal Sérgio Moro, responsável pelos processos da Operação Lava Jato na primeira instância, retirou o sigilo de telefonemas do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva [1] interceptados pela Polícia Federal. (relativa restritiva)

iii) Nesta quinta, em discurso na Bahia, [2] que durou cerca de meia hora, Dilma criticou diretamente a divulgação dos áudios por ordem de Sérgio Moro. (relativa explicativa)

Análise:

No texto, pode-se observar que o jornalista pretende sugerir que a presidente é desonesta e que tenta ludibriar e manipular os beneficiários de programas sociais, enquanto o senador Aécio seria confiável e sensato.

O *lead* insinua que Lula e Dilma estão ao lado da ilegalidade:

Aécio diz que PT escolheu a Justiça como 'adversário'

Na última quarta, juiz Moro divulgou áudio de ligação entre Lula e Dilma. Senador criticou atitude do governo após divulgação de grampos telefônicos.

E o fato de a segunda composição do *lead* ter como conteúdo a informação de que o juiz Moro divulgou áudio de ligação entre Lula e Dilma acaba validando a insinuação que o jornalista pretendeu fazer, isto é, sugerir que Dilma e Lula estão ao lado da ilegalidade: "Na última quarta, juiz Moro divulgou áudio de ligação entre Lula e Dilma."
A terceira parte do *lead* parece pretender legitimar o porquê de Aécio Neves ter feito a crítica que constrói a primeira informação, isto é, devido aos áudios, e tornar as falas do senador Aécio argumento de autoridade no assunto: "Senador criticou atitude do governo após divulgação de grampos telefônicos."
O texto é iniciado com a repetição do conteúdo informacional do *lead*: "O presidente nacional do PSDB, senador Aécio Neves (MG) disse nesta sexta-feira (18) que o PT e o governo escolheram a Justiça como 'adversário'."
E assinala abaixo que o juiz retirou o sigilo de telefonemas do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva interceptadas pela Polícia Federal e que, entre essas conversas, estão diálogos com a presidente:

> Na última quarta (16), o juiz federal Sérgio Moro, responsável pelos processos da Operação Lava Jato na primeira instância, retirou o sigilo de telefonemas do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva [1] interceptados pela Polícia Federal.
>
> Entre essas conversas, estão diálogos do petista com a presidente Dilma Rousseff e com o ex-chefe da Casa Civil Jaques Wagner, atual chefe de gabinete da presidente. Desde que os diálogos foram divulgados, a presidente tem acusado o juiz de ter violado a lei e dito que tomará as providências legais.

Dessa forma, parece tentar desmentir o discurso de Dilma de que ela era alvo das escutas: “A uma plateia formada por beneficiários do Minha Casa, Minha Vida, ela ressaltou que em outros países, como os Estados Unidos, é impensável imaginar um presidente da República como alvo de escutas telefônicas.”

A partir de então, o jornalista parece pretender demonstrar que a presidente manipula os beneficiários de seus programas sociais. Essa depreensão ocorre devido ao corte da fala da presidente e ao uso da relativa causal “formada por beneficiários do Minha casa, Minha Vida”, cujo conteúdo, por meio dos objetivos do autor, pode ser inferido.

Dessa maneira, o jornalista leva o leitor a inferir que presidenta ressaltou “que em outros países, como os Estados Unidos, é impensável imaginar um presidente da República como alvo de escutas telefônicas” porque a plateia era formada por beneficiários do Minha casa, Minha vida, e que ela não faria isso se a plateia fosse outra, uma vez que, por serem beneficiários do programa governamental, seriam facilmente manipulados por Dilma. Essa ideia de que a plateia é de fácil manipulação incita a criação da imagem de um público indouto:

> "Grampeia o presidente dos Estados Unidos para ver o que acontece com quem grampear. É por isso que vou tomar todas as providências cabíveis neste caso. Não é só por causa da Presidência da República, que é muito importante, é por outro motivo: se eu não tomar providências, se alguém puder me grampear sem a autorização do Supremo Tribunal Federal, o que vai acontecer com o cidadão comum?", afirmou, acrescentando que a Justiça não pode ser "politizada".

É importante ressaltar que parte do discurso da Presidenta foi cortada pelo jornalista, sugerindo um discurso insipiente, feito para ludibriar a plateia alvo.

É interessante notar que o texto é encerrado com uma citação de Aécio Neves, pretendendo desqualificar a atitude da presidenta ao criticar o juiz Moro e ratificando as oposições de ações da presidenta e do senador, as quais o jornalista pretendeu demonstrar com este texto: “o senador Aécio Neves disse: ‘se um equívoco ocorreu aqui ou acolá, ele deve ser apontado, mas nem de longe levar ao ataque sistemático às nossas instituições ou à Justiça, ao Ministério Público ou à imprensa’.”

Frente ao exposto, como a argumentatividade é, devido às relações de poder que permeiam todas as relações humanas, uma atividade imanente à língua, observa-se

que, para manter o status de mero reprodutor da realidade, o jornalista lança mão de estratagemas linguísticos a fim de dissimular ações e, então, constituir a prática social do campo jornalístico.

Pode-se notar que o jornalista, ao posicionar-se, por meio da relativa causal, sobre a pessoa da presidenta Dilma, escamoteia o grau de envolvimento com a proposição que enuncia, mantendo intacto o contrato social estabelecido entre mídia e sociedade.

Nessa perspectiva, a oração relativa circunstancial é concebida como um estratagema de dissimulação de poder, o qual exerce um papel de extrema relevância na configuração dos papéis sociais componentes do contexto de cultura que constitui o gênero notícia.

5. Considerações finais

Durante a análise do *corpus,* composto por 14 textos, foi contabilizado um quantitativo de 80 orações relativas, representado por 43 ocorrências de relativas circunstanciais e 37 ocorrências de relativas prototípicas.

Diante de tal fato, constatou-se que, devido à variação na forma de expressão do significado, isto é, transferência de significado para um campo léxico-gramatical diverso daquele que normalmente o realiza, o contexto de cultura que norteia o gênero notícia não se encontra violado, porquanto a oração relativa circunstancial, confirmando a hipótese levantada aqui, encapsula subjetividade do autor diante do que enuncia.

Logo, verifica-se que, mediante esse processo de transposição de significados entre uma estrutura adverbial e uma estrutura adjetiva, constituem as orações relativas circunstanciais um tipo de metáfora gramatical ideacional a qual, por ser um recurso de dissimulação de poder, contribui para que a sociedade legitime o papel da mídia e, dessa maneira, para que se estruture a configuração de um sistema de dominação liderado pela imprensa.

Referências bibliográficas

Barros Filho, C. de, Lopes, Felipe Tavares Paes, Peres Neto, Luiz. (2011). *Teorias da comunicação em jornalismo* – reflexões sobre a mídia. São Paulo: Editora Saraiva.

Corado, P. R. (2010). *Veja: ideologia e argumentatividade em revista.* Tese (pós-doutorado em Língua Portuguesa), 239 f. UERJ, Rio de Janeiro.

Giddens, A (2003). *Constituição da Sociedade*. São Paulo: Martins Fontes.

Halliday. M. A. K. (2001). El language como semiótica social – la interpretación social del lenguage y del significado. Tradução de Jorge Ferreiro Santana. Londres: Edward .

Halliday. M. A. K.; Matthiessen, C. M. I. M. (2014). *Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.

Hanks, W. F. (2008). *Língua como prática social:* das relações entre língua, cultura e sociedade a partir de Bordieu e Bakhtin. São Paulo: Cortez.

Lima, D. M. de O. (2010). *Campo do poder, segundo Pierre Bourdieu.* Cógito: *Círculo Psicanalítico da Bahia* Salvador, 14 -19.

Christie, F, & Martin, J. R. (2002). In F. Christie, & J. R. Martin (Eds.). *Genre and Institutions:* social processes in the workplace and school. Volume 1 (2nd ed., pp. 3–34). London: Cassell.

Meurer, J. L. (2004). *Ampliando a noção de contexto na linguística sistêmico-funcional e na análise crítica do discurso.* Tubarão: Linguagem em (Dis)curso, 133-157.

Schlee, M. B. (2008). *A modalidade em português:* uma abordagem sistêmico-funcional das orações principais. Tese de doutoramento em Língua Portuguesa. Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Centro de Educação e Humanidades.

Tuchman, G. (1999). In Traquina, N. (org.). *A objectividade como ritual estratégico:* uma análise das noções de objectividade dos jornalistas. Volume 1 (2nd ed., pp. 74–90). Jornalismo: questões, teorias e "estórias". Lisboa: Vega.

Valério, R. G. (2012). *A função coesiva das nominalizações em redações escolares na perspectiva sistêmico-funcional*. Dissertação de mestrado em Letras. Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Letras.

Zanella, A. V., Prado filho, K., Abella, S. I. (2003). *Relações sociais e poder em um contexto grupal:* reflexões a partir de uma atividade específica. Estudos de psicologia, 85-91.

ORDENAÇÃO DE ADVÉRBIOS EM *-MENTE*: GRAMATICALIZAÇÃO EM EVIDÊNCIA

Gessilene Silveira KANTHACK

UESC, Departamento de Letras e Artes, gskanthack@yahoo.com.br, Ilhéus, Brasil.

Resumo:

Este trabalho descreve e analisa a ordem de advérbios terminados em –*mente* em suas funções *qualitativo e modalizador*, a partir de usos efetivos do português brasileiro, registrados em textos veiculados na Revista VEJA. Com a descrição, almejamos confirmar a trajetória unidirecional do processo de gramaticalização (qualitativo > modalizador) envolvendo esse tipo de advérbio. Para tanto, realizamos um levantamento da frequência de uso de cada uma das funções, observando as posições sintáticas em que cada tipo de advérbio ocorre (se num âmbito inferior, igual ou superior à sentença), objetivando mostrar que o aumento de uso de uma das funções atesta a ocorrência desse tipo de mudança. Apoiando-se em autores como Ilari et al. (1991), Castilho e Castilho (1993), Hopper e Traugott (1993), Neves (1997; 2000), Traugott e Dasher (2005), Martelotta (2011), entre outros, além da descrição, propomos reflexões para o ensino da classe *advérbios*, comumente abordada, no contexto escolar, como homogênea. Considerando que o ensino deve ter como ponto de partida usos concretos de língua, uma descrição que contempla propriedades funcionais de advérbios terminados em –*mente* se torna relevante para o entendimento das relações entre forma, função e contexto de uso.

Palavras-chave

advérbios em –*mente*; funções; mudança; ensino.

Introdução

Partindo dos pressupostos de que a língua é um sistema funcional dinâmico e que as estruturas linguísticas estão sujeitas a reelaborações constantes, apresentamos, neste trabalho, uma amostra de usos efetivos de advérbios terminados em -*mente*, em suas funções de qualitativo e modalizador, no intuito de confirmar a trajetória unidirecional do processo de gramaticalização que envolve esse tipo de advérbio.

Para tanto, utilizamos, como *corpus*, textos de opinião veiculados na seção Coluna da Revista VEJA, nos meses de junho e julho de 2017, nos quais observamos: i. se o advérbio é usado como qualitativo (na função tradicionalmente conhecida como *modo*), ou se é usado como modalizador (estratégia que indica a avaliação do falante sobre as informações contidas na asserção); ii. se, nessas funções, o advérbio ocorre num âmbito inferior, igual ou superior à sentença; iii. se a frequência de uso evidencia a escala *qualitativo > modalizador*.

Esse tipo de descrição é relevante porque, por meio dela, demonstramos que é na situação comunicativa, que envolve interlocutores, seus objetivos e o contexto discursivo, que se deve buscar a motivação para explicar os fatos da língua (Neves, 1997). No caso do advérbio terminado em –*mente*, sua função não se restringe apenas àquela que é comumente descrita nas gramáticas de orientação normativa; pode também ser usado como modalizador, uma função pouco conhecida, tendo em vista que, ao abordar o advérbio, esse tipo de descrição o apresenta como um elemento de comportamento sintático-semântico aparentemente homogêneo: trata-se de um elemento modificador de verbo, adjetivo e de advérbio (e de sentenças, como observam alguns gramáticos), classificado em função das circunstâncias que expressa: modo, intensidade, dúvida, afirmação, negação, tempo, lugar etc.

Seguindo o princípio de que as estruturas são motivadas pelos usos que se faz da língua (Cunha, Costa, Cezario, 2015), justificamos a escolha do *corpus* investigado, pois entendemos que, para captar os deslizamentos funcionais que envolvem o advérbio terminado em –*mente*, é necessária a adoção de uma metodologia que contemple usos efetivos, que permita "olhar as entidades da língua de um modo que não reconheça fluidez no estabelecimento e na definição de categorias, mas, mais do que isso, que ponha como foco os deslizamentos categoriais e suas implicações" (Neves, 2012, p. 83).

Assim, para demonstrar esses deslizamentos, iniciamos o artigo apresentando uma amostra das funções efetivamente desempenhadas pelo advérbio terminado em -*mente*, bem como das posições em que eles ocorrem na sentença; depois, a partir da frequência de uso, explicamos, por meio de um *continuum*, a implicação direta dos deslizamentos analisados. Por fim, as considerações finais e as referências encerram o artigo.

Advérbios em –*mente*: qualitativo ou modalizador?

Segundo Ilari et al. (1991), os advérbios podem ser agrupados em duas grandes classes, tendo em vista a sua capacidade de predicar ou não: predicativos e não-predicativos[482]. Na classe dos predicativos, também denominados de modificadores por Neves (2000), figuram os advérbios que modificam o sentido de um constituinte, como é o caso do advérbio *qualitativo*, tradicionalmente conhecido como advérbio de modo. Nessa função, ele pode atuar sobre verbo e adjetivo[483], confirmando o pressuposto básico encontrado nas gramáticas normativas. Para ilustrar esses usos, apresentamos (1) e (2):

(1) a. ... o sucesso da educação repercute **fortemente** no sucesso econômico. (**VEJA 2533 - 07-06-2017**).

b. O melhor remédio para curar a ferida moral é enfrentar **persistentemente** o pior que a humanidade tem a nos oferecer. (**VEJA 2534 - 14-06-2017**).

(2) a. Obviamente, algo deu **imensamente** errado com todos eles. (**VEJA 2537 - 05-07-2017**).

[482] Na classe dos não-predicativos, advérbios não modificadores na perspectiva de Neves (2000), figuram os advérbios de *negação*, os de *afirmação*, os *circunstanciais de lugar e tempo*, os de *inclusão*, *exclusão* e *verificação*.

[483] Embora um advérbio qualitativo possa ter escopo sobre outro advérbio, como está pressuposto tradicionalmente, parece ser uma tendência o advérbio em –*mente* não atuar sobre outro advérbio (Pinto, 2008). De fato, não encontramos, em nosso *corpus*, ocorrência dessa situação.

b. O próprio L. sempre que concorreu fez o jogo do vai não vai até ter uma estrutura **minimamente** segura de financiamento. (**VEJA 2540 - 26-07-2017**).

Ao modificar o verbo, (1a) e (1b), e o adjetivo, (2a) e (2b), o advérbio denota uma espécie de predicação de grau superior: "assim como o verbo ou o adjetivo atribuem uma ação ou uma propriedade ao sujeito, o advérbio predicaria uma propriedade da qualidade ou ação que se atribui ao sujeito" (Ilari et al., 1991, p. 89).
Também, na classe dos predicativos, encontram-se os advérbios *modalizadores*, usados pelos falantes como estratégias de organização e formulação de seus enunciados, podendo expressar, com eles, o tipo de comprometimento que assume em relação ao que está sendo apresentado no conteúdo proposicional, como nos exemplos (3), (4), (5) e (6):

(3) a. Qual o segredo do sucesso coreano? **Certamente**, não se deve a pedagogias mágicas ou teorias incompreensíveis. (**VEJA 2533 - 07-06-2017**).

b. Muito **provavelmente** o presidente M.T. terminará o mandato. (**VEJA 2535 - 21-06-2017**).

(4) a. As demais legendas **tradicionalmente** abrigadas no guarda chuva do PT não influenciam no movimento das marés. (**VEJA 2540 - 26-07-2017**).

b. ... estavam todos mais ou menos de acordo em **oficialmente** prestar declarações de irrestrito apoio às investigações. (**VEJA 2535 - 21-06-2017**).

(5) a. ... defender a ideia de que a derrocada de M. T. e sua hoje já provável queda do poder corresponderiam **necessariamente** à ressurreição do PT em geral... (**VEJA 2539 - 19-07-2017**).

(6) a. **Infelizmente**, a irresponsabilidade persiste. (**VEJA 2534 - 14-06-2017**).

b. **Francamente,** o tucanato dá a impressão de que aguarda o mundo acabar em barranco para morrer encostado. (**VEJA 2533 - 07-06-2017**).

Em (3a) e (3b), o advérbio em –*mente* está sendo usado como *modalizador epistêmico*, indicando o grau de adesão do falante em relação ao que está sendo dito. Segundo Neves (2000, p. 245), "o que os advérbios modalizadores epistêmicos fazem é asseverar, é marcar uma adesão do falante ao que ele diz, adesão mediada pelo seu saber sobre as coisas". No caso de (3a), *certamente* reforça o saber do falante, que, para garantir credibilidade daquele que recebe a informação, assume um grau alto de adesão ao que está sendo afirmado. Já, no caso de (3b), *provavelmente* indica um baixo grau de adesão por parte do falante, que não se compromete com o valor de verdade do que está sendo apresentado na proposição.

Em (4a) e (4b), temos os *modalizadores delimitadores*, que "não garantem nem negam propriamente o valor de verdade do que se diz, mas fixam condições de verdade, isto é, delimitam o âmbito das afirmações e das negações" (Neves, 2000, p. 250). Nos dois exemplos, percebemos uma restrição do âmbito da informação que está sendo veiculada: do ponto de vista tradicional (4a); do ponto de vista oficial (4b).

Em (5), está em uso o *necessariamente*, um *modalizador deôntico*, indicando que "o enunciado é apresentado pelo falante como algo que deve ocorrer, necessariamente, dada uma obrigação que alguém tem" (Neves, 2000, p. 252). No caso, o falante não avalia o valor de verdade do que está sendo dito, mas assegura, com o *necessariamente*, que a ressurreição do PT está condicionada à derrocada de M. T. e sua provável queda de poder.

Em (6a) e (6b), os advérbios em –*mente* estão sendo usados como *modalizadores afetivos*, manifestando, por parte do falante, "disposição de espírito em relação ao que é afirmado ou negado" (Neves, 2000, p. 253). Em (6a), isso ocorre de forma s*ubjetiva*, já que o *infelizmente* denota um tipo de sentimento quando o falante afirma que a irresponsabilidade persiste; em (6b), a manifestação ocorre de forma *intersubjetiva, interpessoal*, pois o sentimento envolvido, a franqueza, caracteriza a relação entre falante e ouvinte.

Do levantamento feito, constatamos que a frequência de uso dos advérbios modalizadores é superior ao uso dos qualitativos, como se pode notar na tabela I:

Tabela I: Frequência de uso dos advérbios terminados em *-mente*

QUALITATIVOS		MODALIZADORES	
OC.	%	OC.	%
26	33,3	52	66,7

Esse resultado aponta para o fato de que, quando usado como qualitativo, o advérbio tem uma função bem delimitada, atuar sobre um tipo de constituinte específico, ou o verbo, ou o adjetivo, como vimos em (1) e (2), respectivamente. Por outro lado, o modalizador, por possibilitar nuances semânticas diferenciadas, é acionado com mais frequência pelo falante, pois, com esse tipo de advérbio, além de imprimir mais expressividade ao que está sendo dito, ele direciona o seu ponto de vista para o interlocutor: compromete-se ou não com o valor de verdade (epistêmico); destaca a obrigatoriedade de um fato (deôntico); restringe o domínio da sua avaliação (delimitador); exprime reações emotivas (afetivo).

O nosso resultado corrobora os de Nogueira (2009, p. 90), que também constatou "predominância dos advérbios que dão informação sobre a atitude do falante ou sua avaliação ante o conteúdo proposicional". Trata-se, portanto, de um resultado que contraria o que as gramáticas de natureza normativa anunciam: de que, em sua maioria, os advérbios terminados em *–mente* são de modo.

Advérbios qualitativo e modalizador em *–mente*: ordenação

Sintaticamente, advérbios qualitativo e modalizador apresentam comportamento diferenciado, e, por isso, autores como Ilari et al. (1991), Castilho e Castilho (1993), por exemplo, distinguem esses advérbios pelo tipo de unidade sintática a que se aplicam, denominando-os de *advérbio de constituinte* e *advérbio de sentença*, respectivamente.

Enquanto o primeiro tem um escopo[484] mais restrito, o segundo demonstra ostentar maior liberdade sintática, podendo ocorrer em lugares variados da sentença e, por isso, ter escopo diferenciado. Comecemos ilustrando a ordenação do advérbio qualitativo:

(7) a. ... conforme atestaram os números **profundamente** desfavoráveis das eleições municipais de 2016... (**VEJA 2539 - 19-07-2017).**

b. ... PSDB... O acaso o fez indolente, ambíguo, **excessivamente** confiante na lei da gravidade. (**VEJA 2533 - 07-06-2017**).

(8) a. ... Educação...todos os países premiam **regiamente** quem a tem mais ou melhor. (**VEJA 2533 - 07-06-2017**).

b. Maquiavel...vestia-se com roupas de cerimônia... e adentrava **solenemente** a biblioteca. (**VEJA 2534 - 14-06-2017**).

Regularmente, o advérbio qualitativo ocorre em duas posições: imediatamente antes do adjetivo, (7a) e (7b), e imediatamente depois do verbo, (8a) e (8b)[485]. Das 26 ocorrências de qualitativo, 38,5 % atuaram sobre o adjetivo e 61,5%, sobre o verbo, sendo este último resultado indicador do reflexo da etimologia da palavra, *ad verbum* - adjunto do verbo, como está posto nas gramáticas normativas.

Diferentemente, os advérbios modalizadores atuam como elementos móveis, podendo ser alocados em posições periféricas às sentenças ou em posições intermediárias, e, neste último caso, como veremos, o advérbio passa a desempenhar uma função ambígua.

Nas posições periféricas, inicial, (9a) e (9b), ou final, (9c), o advérbio incide sobre a própria sentença:

484 Conforme Ilari (2007), *escopo* é definido como o conjunto de conteúdos afetados por um operador, que, no caso específico, é o advérbio.

485 Essa posição pós-verbal, segundo Martelotta e Vlcek (2006), é resultante de mudança ocorrida no século XIX (entre 1841-1870). Antes disso, era muito comum o advérbio em *-mente* ocorrer em posição pré-verbal.

(9) a. **Paradoxalmente**, os crivos burocráticos do BNDS favoreceram empresas com mais ativos e caixa. (**VEJA 2534 - 14-06-2017**).

b. **Lamentavelmente**, a Constituição tem muitos defeitos. (**VEJA 2535 - 21-06-2017**).

c. A ideia da leitura enquanto forma de ascese tem lá suas razões de ser, **naturalmente**. (**VEJA 2534 - 14-06-2017**).

A escolha desse tipo de colocação sinaliza a perspectiva que o falante quer dar à proposição. Quando coloca o advérbio no início, antecipa o seu ponto de vista; quando coloca no final, destaca-se, primeiro, a proposição, para, depois, marcar a sua posição em relação ao que diz. Mudar a posição desses advérbios não interfere no valor que o falante atribui à proposição, já que o escopo é estabelecido com toda a sentença. O mesmo não pode se dizer quando ele é alocado no interior da sentença, como nos exemplos (10) e (11):

(10) a. ... não conseguir pagar o processo que você **provavelmente** moveria contra mim... **(VEJA 2535 - 21-06-2017**).

b. Mas a escola pública **realmente** venceu o duelo? (**VEJA 2537 -05-07-2017**).

(11) a. Muita gente boa levou essa palhaçada **perfeitamente** a sério. **(VEJA 2539 - 19-07-2017**).

b. ... o que nos aguarda é **irremediavelmente** o pior. **(VEJA 2534 - 14-06-2017**).

Além de exercer o papel de modalizador, a sua colocação em posições internas à sentença indica que o falante tem necessidade de precisar o escopo do advérbio, ou para focalizar ou para intensificar aquilo que está sob seu domínio. Como se pode perceber em (10a) e (10b), o advérbio incide/foca sobre o verbo; já, em (11), o

advérbio atua como intensificador, sobre o advérbio (11a) e sobre o adjetivo (11b). Nessas situações, os advérbios figuram num âmbito inferior à sentença, assim como os qualitativos, e, por isso, são chamados de *advérbios de constituinte*, demonstrando, assim, que a relação de domínio estabelecida pelo advérbio é mais estreita do que aquela que vimos em (9)[486].

Quanto à frequência das posições dos modalizadores, foi observada uma diferença mínima: das 52 ocorrências, 48,1% foram de advérbios em posições sentenciais e 51,9%, de advérbios de constituinte. Quando figura assim, com escopo reduzido, o advérbio tem um comportamento ambíguo, pois mais de uma função emerge num mesmo contexto: modalizador e focalizador/intensificador. Esse tipo de movimentação, por sua vez, é uma das características de elementos que estão em processo de gramaticalização, fenômeno que será explicado na próxima seção.

Ordenação de advérbios qualitativos e modalizadores em *–mente*: gramaticalização em evidência

Desenvolvida com base na ideia de que "o discurso motiva as transformações que sofrem os elementos linguísticos" (Martelotta, 2011, p. 91), a gramaticalização é um fenômeno de mudança linguística caracterizada pela alteração de estatuto categorial de uma unidade linguística, um tipo de mudança **firmada** pela regularização do uso da língua **(Gonçalves, Lima-Hernandes, Casseb-Galvão, 2007).**

I**ntroduzido pelo francês Antoine Meillet, em 1912, o termo foi usado, inicialmente, para explicar a passagem de uma palavra autônoma à função de elemento gramatical. Com o passar do tempo, esse conceito inicial foi sendo aperfeiçoado tendo em vista a ampliação do campo dos fenômenos que poderiam ser explicados a partir dessa perspectiva.** Hopper e Traugott (1993), por exemplo, redefiniram a gramaticalização como um processo através do qual, itens ou construções lexicais, em determinados contextos linguísticos, assumem funções

[486] Além dos advérbios sentenciais e de constituinte, há também aqueles que "ultrapassam não só os limites dos constituintes, como também da sentença" (Ilari, 2007, p. 156), denominados de *advérbios de discurso*.

gramaticais, e, uma vez gramaticalizados, continuam a desenvolver novas funções gramaticais.

Os percursos de gramaticalização podem ser mapeados a partir de duas perspectivas: diacrônica ou sincrônica[487]. Na primeira, consideram-se as fontes das formas gramaticais e os percursos típicos de mudança. Na segunda, compreendendo a gramaticalização como um fenômeno sintático ou discursivo-pragmático, levam-se em conta modelos fluidos de uso linguístico, sendo o percurso explicado a partir de um *continuum,* uma escala imaginária onde se encontram, por exemplo, formas que estão em pleno rearranjo de funções dada a dinâmica adaptativa da língua. Hopper e Traugott (1993) explicam essa escala colocando, de um lado, uma forma de natureza lexical, que expressa uma significação mais concreta, como nomes, verbos, adjetivos, do outro, uma forma de natureza gramatical, de valor abstrato, como preposições, advérbios, verbos auxiliares, conjunções etc.

A postulação básica, segundo Hopper e Traugott (1993), é que esse tipo mudança opera de modo unidirecional, da esquerda para a direita: "existe uma relação entre dois estágios A e B, tal que A ocorre antes de B, mas não o inverso" (p. 95)[488]. Trata-se de uma mudança que não ocorre de forma abrupta e repentina, mas, sim, num desenrolar contínuo, lento e gradual, podendo apresentar, inclusive, estágios de ambiguidade, o que Heine (2002) denomina de contexto de transição, quando dois domínios funcionais se interseccionam: um deles representa uma função mais antiga e o outro, uma função mais recente.

Várias escalas já foram propostas para explicar os deslizamentos funcionais dos itens linguísticos, por exemplo: de nível representacional para interpessoal; de itens concretos para abstratos; de itens lexicais para gramaticais; de gramaticais para outros itens mais gramaticais ainda; do universo gramatical para o universo discursivo. Para explicar a ordem do advérbio em –*mente*[489], particularmente das duas

---

487 Outra possibilidade de mapear a mudança é aliar as duas perspectivas, isto é, a partir de uma percepção pancrônica da língua, uma proposta bastante difundida atualmente.

488 Esse pressuposto, no entanto, é um dos pontos mais debatidos, pois há autores que apresentam argumentos contrários a ele. Mas, segundo Martelotta (2011, p. 106), embora existam "processos inversos, os estudiosos da gramaticalização frisam o caráter idiossincrático desses exemplos e sua insignificância estatística diante da abundância de casos de gramaticalização".

489 Vale pontuar que a formação do advérbio em –*mente* é resultante de um processo de gramaticalização: adjetivo que se aglutina ao substantivo feminino *mente* (por exemplo, tranquila mente > tranquilamente). Na formação, o substantivo, elemento lexical, de posição mais livre, se torna sufixo, elemento gramatical, de posição mais fixa e dependente (Martelotta, 2011).

funções que analisamos, também usaremos a ideia do *continuum*, com base em Traugott e Dasher (2005), alocando, de um lado, o *qualitativo – advérbio interno à sentença*, do outro, o *modalizador – advérbio sentencial*.

Para esses dois autores, é a pragmática o principal componente motivador de mudanças numa língua. "A dependência contextual do significado estrutural abstrato permite mudanças nas situações de uso, mais particularmente no papel do falante em escolher estratégias nessa dinâmica de uso" (Traugott & Dasher, 2005, p. 24), no sentido de "buscar a forma ótima de comunicação, ou a mais expressiva, ou a que reflete a adoção de diferentes perspectivas da cena comunicativa", como afirma Martelotta (2011, p. 84).

Exerce papel fundamental, nesse processo, a *frequência de uso,* um dos mecanismos usados para atestar a gramaticalização. Segundo Vitral (2006), se um determinado item estiver em processo de gramaticalização, a tendência é que sua frequência de uso aumente, tornando-o regular, estável, no sistema da língua. No caso do advérbio terminado em –*mente*, vimos que a frequência de uso da função modalizadora é bastante significativa (66,7% das ocorrências), uma evidência de que esse uso é motivado pela situação comunicativa. Com ele, o falante expressa atitude ou posicionamento em relação ao que diz, uma estratégia que não se aplica quando o mesmo o usa como qualitativo, o que justifica a frequência inferior (33,3% das ocorrências).

Nesta última função, a propósito, o advérbio é usado estritamente como um elemento gramatical, desempenhando um comportamento sintático mais fixo, pois atua especificamente sobre um tipo específico de constituinte, no caso, verbo (61,5%) e adjetivo (38,5%), portanto, *advérbio interno à sentença*. Já, quando passa a ser utilizado como estratégia comunicativa, veiculando atitude ou perspectiva do falante em relação ao conteúdo transmitido, o advérbio demonstra ter mais liberdade sintática, podendo atuar sobre algum elemento interno à sentença (51,9%) ou sobre a própria sentença (48,1%). Esta última possibilidade, em particular, nos permite inferir que o advérbio está a caminho de uma situação de gramaticalização: *de item gramatical para item de natureza pragmático-discursiva*.

Justificamos essa mudança com o número acentuado do advérbio modalizador atuando sobre um constituinte específico (51,9%), que, como vimos, além de atuar como uma estratégia discursiva, ele funciona também como focalizador ou

intensificador, numa função semelhante à do qualitativo, confirmando o que Heine (2002) chama de contexto de transição. Ou seja, num mesmo domínio funcional, encontramos o advérbio com uma função ambígua, uma propriedade comum desse tipo de mudança. Nos moldes de Hopper (1991), temos evidente, com esses pontos de intersecção, o princípio da persistência. Como o próprio nome diz, indica que alguns traços da forma-fonte (atuação sobre constituinte) persistem no novo uso (estratégia discursiva).

Constatado isso, apresentamos então a trajetória unidirecional envolvendo o advérbio em *–mente*: *qualitativo (advérbio de constituinte) > modalizador (advérbio de constituinte > advérbio sentencial)*. Com essa escala, indicamos, portanto, o mecanismo da gramaticalização envolvendo o advérbio em *–mente*, um item linguístico que tem sua função e sua ordem determinadas pela situação comunicativa.

Advérbios em *–mente* e ensino: uma categoria fluida

Da amostra analisada, concluímos que o advérbio em *-mente* demonstra ter um comportamento sintático-semântico não tão homogêneo como nos faz pressupor a descrição que, comumente, encontramos nas gramáticas de orientação normativa. Por isso, para ensinar esse tipo de advérbio, ou qualquer outra classe de palavra, defendemos que o professor de língua portuguesa deve ter em mente que a gramática de uma língua nunca está pronta, e, sim, em constante renovação. Ela "não é uma peça pronta e fechada em que iremos buscar, em determinado momento, para atribuir a elementos ou a estruturas, entidades absolutamente compartimentadas às quais possamos chegar mediante um estoque de rótulos que tenhamos arranjado em prateleiras" (Neves, 2014, p. 78).

Seguindo nessa direção, é necessário que o professor assuma uma postura de investigador, propondo atividades que envolvam a observação, análise e reflexão, por exemplo, dos usos de itens linguísticos variados, no intuito de mostrar ao aluno que as classes não são fechadas, homogêneas, que podem apresentar deslizamentos funcionais, decorrentes dos usos que os falantes fazem em suas práticas comunicativas. É preciso esclarecer que os falantes "tendem a adaptar sua fala aos diferentes contextos de comunicação, o que significa que as regras mais gerais que

emergem a partir das operações do sistema são ativadas em combinação com eventos específicos de uso" (Martelotta, 2011, p. 61).

Nesse sentido, defendemos que, para um tratamento sistemático das classes de palavras, o professor deve complementar a abordagem tradicional adotando uma metodologia que contemple atividades que envolvam uso → reflexão → uso da língua, visando construir, juntamente com os alunos, hipóteses sobre o real funcionamento dos itens linguísticos. Para tanto, "tais atividades só podem ser feitas a partir de textos autênticos, falados e escritos, dos quais se possa depreender o funcionamento da língua na construção dos sentidos" (Bagno, 2014, p.107).

Assim, o professor pode recorrer a diferentes gêneros textuais, "de língua falada ou escrita, que representem maior ou menor grau de formalidade, e montar amostras que possibilitem ao aluno apreender deslizamentos funcionais que envolvem palavras da língua portuguesa" (Kanthack, 2017, p. 255). Na análise, o professor pode conduzir o aluno a: identificar palavras/estruturas que estejam desempenhando funções sintático-semânticas variadas; verificar as restrições comportamentais, agrupando-as conforme as nuances observadas; analisar a frequência de uso, no intuito de perceber os usos mais e menos regulares; reconhecer as formas/funções consideradas prototípicas, prescritas nos manuais normativos, bem como as que são inovadoras, que não se encaixam nas classes estabelecidas; apontar se as regularidades de usos indicam ou não algum tipo de mudança.

Ao fazer isso, o professor cria a oportunidade para que os alunos captem as movimentações e as expansões funcionais dos itens linguísticos usados, podendo compreender que a língua é dinâmica, fluida, que "não é uma entidade engessada e composta de compartimentos que devam apenas ser rotulados sem atenção para seu funcionamento" (Neves, 2012, p. 207).

No caso do advérbio em *–mente*, é preciso mostrar ao aluno que, de modo algum, esse item linguístico desempenhará uma única função e que se enquadrará em uma única classe. Como vimos em nossa análise, ele pode ser usado ora com função gramatical, ora com função pragmático-discursiva. Caberá ao falante escolher a função que for mais apropriada ao evento de uso da língua: se é apenas para qualificar uma ação ou uma determinada propriedade, poderá usar o advérbio como qualificador, e, nesse caso, terá que restringir o seu domínio; se é para expressar uma avaliação, um ponto de vista sobre o que está sendo dito, poderá usá-lo como modalizador, ou com um

escopo ampliado, ou com um escopo restrito. Para isso, a escola deve "propiciar uma reflexão sobre a língua que capacite os usuários a perceber os níveis de adequação, de pertinência e de eficiência dos usos, segundo as destinações que cada situação de uso requer" (Neves, 2012, p. 208).

Reconhecer essas possiblidades é uma forma de o aluno compreender que o sistema de uma língua é heterogêneo, maleável, e que as movimentações linguísticas são regulares, que as formas estão a serviço do falante, e, por isso, sujeitas a pressões do uso, o que, consequentemente, pode propiciar transformações, como, por exemplo, a mudança por gramaticalização.

Considerações finais

A nossa amostra, constituída de textos de opinião veiculados na Revista Veja, serviu para confirmamos que os usos dos advérbios terminados em *-mente*, em suas funções de *qualitativo e modalizador*, evidenciam um caso de gramaticalização, um tipo de mudança linguística atestada pela frequência de uso da função pragmático-discursiva, a de modalizador, que, quando usada, apresenta estágios de ambiguidade, uma movimentação característica desse tipo de mudança.

Da análise desenvolvida, esperamos contribuir com o ensino desse tipo de advérbio, que, como abordamos, é apresentado nos manuais normativos, comumente, de forma engessada, situando-o num tipo de compartimento que nos faz pressupor que se trata de um elemento de comportamento homogêneo. Pelo contrário, vimos que o advérbio em *–mente* ostenta propriedades que vão além daquelas estabelecidas, o que nos direciona para a compreensão de que as categorizações não devem ser vistas como estanques e definitivas. Concordamos com Neves (2012) quando afirma que não se pode entender a linguagem como "um corpo engessado de entidades que nos cabe contemplar em suas prateleiras, nichos e gavetas (p. 84)".

Regulada pelos falantes e pelas situações comunicativas, a língua se mostra instável, fluida, em movimento; logo, essa flexibilidade ocasiona uma multiplicidade de arranjos **e rearranjos** entre formas e funções, exigindo, portanto, daquele que lida com o ensino da língua, um olhar atento e reflexivo sobre os usos e a consequente readaptação do sistema linguístico.

Referências bibliográficas:

Bagno, M. (2014). Uma gramática propositiva. *In*: M. H. de M. Neves & V. C. Casseb-Galvão (Orgs.). *Gramáticas contemporâneas do português*: com a palavra, os autores. (1nd ed., pp. 91-111). São Paulo: Parábola Editorial.

Castilho, A. T. de & Castilho, C. M. M. de. (1993). Advérbios Modalizadores. *In*: R. Ilari (Org.), *Gramática do Português Falado*: Vol. II: Níveis de Análise Lingüística. (2nd ed., pp. 213-260). Campinas, SP: Editora da UNICAMP.

Cunha, M. A. F. da, Costa, M. A., Cezario, M. M. (2015). Pressupostos teóricos fundamentais. In A. F. da Cunha, M. R. de Oliveira, M. E. Martelotta (Orgs.), *Linguística funcional*: teoria e prática. (1nd ed. pp. 21-47). São Paulo: Parábola Editorial.

Gonçalves, S. C. L., Lima-Hernandes, M. C., Casseb-Galvão, V. C. (Orgs.). (2007). Tratado geral sobre gramaticalização. In S. C. L. Gonçalves, M. C. Lima-Hernandes, V. C. Casseb-Galvão (Orgs.), *Introdução à gramaticalização*: princípios teóricos e aplicação. (1nd ed., pp. 15-66). São Paulo: Parábola Editorial.

Heine, B. (2002). On the Role of Context in Grammaticalization. In I. Wischer & G. Diewald (Orgs.), *New Reflections on grammaticalization*. Amsterdam: John Benjamins, 83-101.

Hopper, P. (1991). One Some Principles of Grammaticalization. In E. C. Traugott & B. Heine. *Approaches to Grammaticalization*. Amsterdã: Jonh Benjamins.

Hopper, P.; Traugott, E. C. (1993). *Grammaticalization*. Cambridge: Cambridge University Press.

Ilari, R., Castilho, A. T. de, Castilho, C. M. de, Franchi, C., Oliveira, M. A. de, Elias, M. S. , Possenti, S. (1991). Considerações sobre a posição dos advérbios. In A. T. de Castilho (Org.), *Gramática do português falado*: V. I: A Ordem. (2nd ed., pp. 63-141). Campinas, SP: Editora da UNICAMP/FAPESP.

Ilari, R. (2007). A categoria advérbio na gramática do português falado. *Revista Alfa*. São Paulo, *51*(1), 151-174.

Kanthack, G. S. (2017). Fenômenos de mudança linguística e ensino: uma abordagem centrada no uso efetivo da língua. *Revista Práxis Educacional*, 13(24), 241-258.

Martelotta, M. E. & Vlcek, N. (2006). Advérbios qualitativos em *–mente* em cartas de jornais do século XIX. *Linguística,* 5-21. Rio de Janeiro: Papel virtual.

Martelotta M. E. (2011). *Mudança linguística*: uma abordagem baseada no uso. São Paulo: Cortez.

Neves, M. H. M. (1997). *A gramática funcional*. (1nd ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Neves, M. H. M. (2000). *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP.

Neves, M. H. M. (2012). *A GRAMÁTICA passada a limpo*: conceitos, análises e parâmetros. São Paulo: Parábola Editorial.

Nogueira, M. G. (2009). A ordenação dos advérbios em –*mente* no português falado do Brasil. In E. G. Pezatti (Org.), *Pesquisas em Gramática Funcional*: descrição do português. (1nd ed., pp. 83-107). São Paulo: Ed. UNESP.

Pinto, D. C. M. (2008). *Gramaticalização e ordenação nos advérbios qualitativos e modalizadores em -mente*. Tese de doutorado. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras/UFRJ.

Traugott, E. C. & Dasher, R. (2005). *Regularity in semantic change*. Cambridge: Cambridge University Press.

Vitral, L. (2006). O papel da frequência na identificação de processos de gramaticalização. *Scripta*, *9*(18), 149-177.

ABORDAGEM FUNCIONALISTA DA LINGUAGEM: ASPECTOS GRAMATICAIS

NA LEITURA E NA PRODUÇÃO DE TEXTOS

Magda Bahia schlee

UERJ, Instituto de Letras. Departamento de Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa e Filologia Românica. magdabahia@globo.com, Rio de Janeiro, Brasil.

Vania Lúcia Rodrigues Dutra

UERJ, Instituto de Letras. Departamento de Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa e Filologia Românica /UFF, Colégio Universitário Geraldo Reis. vaniardutra@hotmail.com, Niterói, Brasil.

Resumo:

Pretende-se, com este trabalho, discutir as contribuições que a abordagem funcionalista da linguagem tem a oferecer no âmbito do ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa como língua materna. O objeto de ensino nas aulas de língua devem ser os textos, orais e escritos, e seu funcionamento em contextos de interação. O desafio que se coloca para os professores, hoje, como condutores do processo de ensino-aprendizagem da língua, é ampliar a competência comunicativa dos alunos. Para tanto, o modelo de investigação aqui adotado representa uma tentativa de descrição do funcionamento da língua, examinando-a como entidade não suficiente em si e analisando sua estrutura linguística vinculada a seu contexto de uso. Essa abordagem confere especial relevância à correlação entre as propriedades das estruturas gramaticais e as propriedades dos contextos em que as estruturas linguísticas ocorrem (Halliday e *Matthiessen*, 2004). Assim, objetivamos problematizar o trabalho com a Língua Portuguesa na Escola Básica como instrumental para a construção de significados nos textos que se escrevem como tarefa nas aulas de redação. O que se busca, assim, é comprovar a contribuição valiosa que a Linguística Sistêmico-Funcional é capaz de dar para um ensino mais produtivo da língua materna, aliando a análise e a reflexão linguística à leitura e, mais especificamente, a produção de textos na escola.

Palavras-chave

Linguística Sistêmico-Funcional; ensino de Língua Portuguesa; gramática; produção de textos.

Introdução

> *Nós lemos emoções nos rostos, lemos os sinais climáticos nas nuvens, lemos o chão, lemos o Mundo, lemos a Vida. Tudo pode ser página. Depende apenas da intenção de descoberta no nosso olhar.*
> *Mia Couto (2011)*

Neste artigo, partimos do pressuposto de que a Linguística Sistêmico-Funcional, modelo de descrição e análise linguística desenvolvido por Halliday a partir da década de 50, oferece instrumental profícuo para o estudo da língua. Para os sistemicistas, a língua é concebida como um sistema de escolhas e é usada sempre em contextos sociais por indivíduos que neles desempenham determinados papéis.

A Linguística Sistêmico-Funcional é considerada uma teoria social, semiótica, sistêmica e funcional que busca abranger os vários aspectos de uso da língua. Ela é social porque entende a língua como um fenômeno social, não individual, e o ponto de partida para sua análise é a sociedade (contexto de cultura) e a situação de uso (contexto de situação); é semiótica porque considera os signos como resultados de construção social; é sistêmica porque concebe a língua como uma rede de sistemas interligados para a construção de significados; e é funcional porque considera a forma como sendo determinada pelas funções sociais que a língua precisa desempenhar, ou seja, porque a natureza de sua estrutura depende do uso que se faz da língua em uma determinada situação comunicativa.

Para Halliday (1976), não se pode basear a análise de uma língua somente na descrição das estruturas linguísticas, mas no uso que os indivíduos fazem delas para que eles possam desempenhar funções específicas na vida social. Segundo o autor, o significado é que determina a forma que terá a mensagem (o texto), não o contrário, como sugerem abordagens estruturais da língua.

É nosso objetivo discutir a ideia de que a gramática da língua é o sistema de opções válidas de onde o falante/escritor seleciona o léxico e as estruturas, no contexto de situações de fala, não no vácuo (Halliday, 1976); e propor um tratamento da gramática, na escola, que permita aos alunos reconhecer a utilidade discursiva dos diferentes

itens gramaticais nos textos, de modo que essa gramática possa funcionar como uma ferramenta eficaz para a leitura e a produção de textos.

Para tanto, consideramos o texto, conforme propõe a LSF, a unidade de sentido da língua e, na escola, a unidade de estudo. Consideramos, também, que não existe língua desconectada de seu uso, tendo o texto, portanto, características diferentes, a depender do contexto em que é produzido, dos interlocutores que participam da situação de comunicação em que surge e da finalidade a que serve.

1. O texto como unidade de estudo da língua

Saber gramática não é o suficiente para uma atuação verbal eficaz.
Antunes (2007)

Para a Linguística Sistêmico-Funcional (doravante referida como LSF), a língua é um sistema potencial de significados organizado em torno de redes de escolhas que correspondem a três funções básicas da linguagem denominadas metafunções *ideacional*, *interpessoal* e *textual*. Tais metafunções relacionam-se diretamente às variáveis do contexto de situação, respectivamente, *campo*, *relações* e *modo*, que determinarão o *registro* – a forma como os falantes membros de uma determinada cultura usam estruturas linguísticas apropriadas a certos tipos de contexto (Halliday e *Matthiessen*, 2004).

A metafunção ideacional liga-se à variável *campo* e considera ideias, conceitos, experiências do mundo real ou imaginário. A metafunção interpessoal relaciona-se à variável *relações*, uma vez que sinaliza que a língua é usada para a interação entre os interlocutores, considerando-se seus diferentes papéis no discurso e seus posicionamentos pessoais. A metafunção textual, por sua vez, associada à variável *modo*, promove a organização e a própria concretização do discurso.

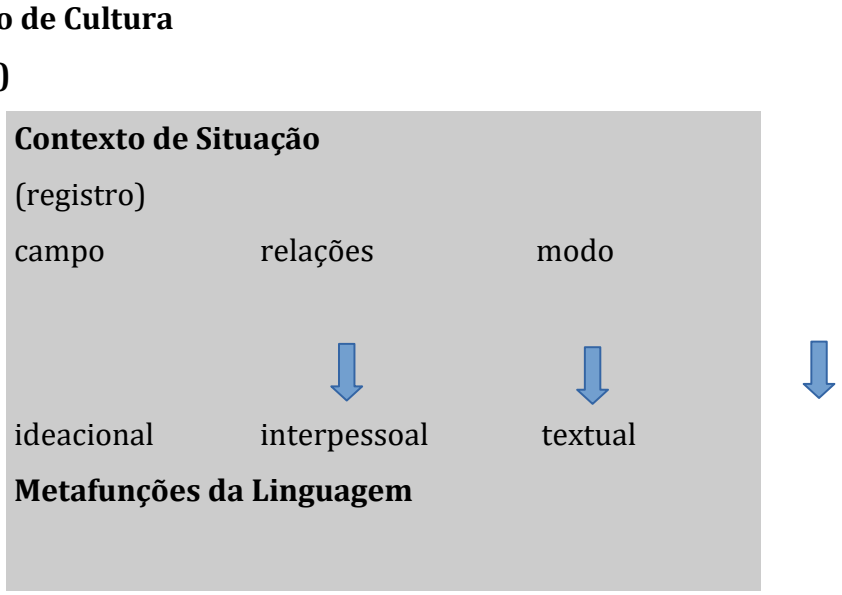


Figura 1 – Contexto de situação e metafunções

A partir dessa perspectiva de análise, conforme já apontado na introdução deste artigo, o texto é a unidade de sentido da língua e deve ser, portanto, o objeto de análise na escola. Os textos são unidades semânticas, apresentam características diferentes entre si a depender de seu propósito comunicativo e do contexto em que são produzidos, e se realizam por meio dos fraseados[490].

O fraseado é um dos níveis de representação da língua, que realiza os significados no nível da oração, ou seja, no nível da léxico-gramática (*ibid*). Como não existe língua fora do uso e como a língua só se realiza por meio do texto, é necessário, para compreender o sentido de um texto, não só relacioná-lo aos aspectos externos a ele – contexto de cultura, contexto de situação e metafunções da linguagem – como também analisá-lo internamente, no que diz respeito a suas relações lexicogramaticais, ou seja, seu nível mais específico, relacionado ao sistema. A figura 2 apresenta a forma como se estabelecem as relações entre o âmbito contextual de análise da língua, que são seus níveis externos, e a estratificação, que se refere ao âmbito linguístico.

490 *Fraseado* corresponde ao termo em inglês *wording* (nomenclatura de Halliday).

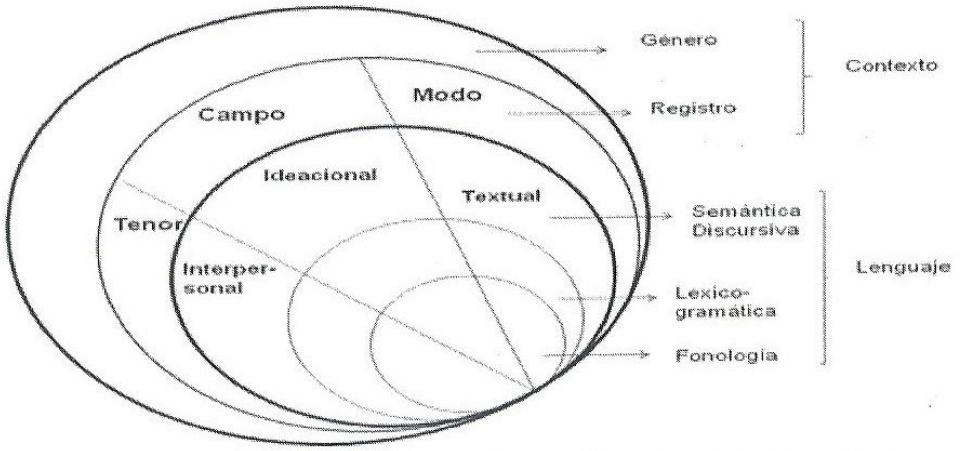


Figura 02 – Estratificação, metafunções e níveis de análise (Fonte: Moyano, 2013)

Esse sistema de escolhas referido pela teoria (LSF) baseia-se na gramática, que se apresenta organizada em estratos e se caracteriza pela diversidade funcional. Essa organização em estratos, conforme a figura 2, permite diferentes níveis de análise na esfera linguística: o semantico-discursivo, o léxico-gramatical e o fonográfico. O sistema de sonoridade e grafia realiza o sistema do léxico e da gramática, e este realiza o sistema de significados. Esses três sistemas, que são interdependentes, realizam o contexto maior, que abarca os contextos de situação e de cultura, que dão origem, respectivamente, ao registro e ao gênero.

2. O tratamento geralmente dado à gramática nas aulas de Português

> *(...) as nossas escolas colocaram de forma desproporcional a transmissão das regras e conceitos nas gramáticas tradicionais como o objeto nuclear de estudo, confundindo,*
> *em consequência, ensino de língua com o ensino de gramática.*
> *Faraco e Castro (2000)*

O ensino da gramática ainda tem revelado a manutenção de uma prática pedagógica reducionista e descontextualizada, com ênfase na análise puramente metalinguística dos itens gramaticais em frases descontextualizadas.

Esse tratamento dado à gramática pela escola não tem contribuído para formar leitores aptos a compreender textos de diferentes gêneros (manuais, relatórios, crônicas, poemas, editoriais, tabelas, gráficos, entre outros), a perceber as marcas linguísticas características de cada um e a desvendar as intenções de seu enunciador pelas escolhas gramaticais e lexicais realizadas. Também não tem contribuído para tornar os alunos capazes de produzir textos proficientes de diferentes gêneros, fazendo uso do instrumental gramatical que a língua lhes oferece, de forma produtiva e competente.

Ilustremos o que se acabou de afirmar com a categoria gramatical *sujeito*[491].

Nas aulas de Língua Portuguesa, os alunos aprendem o que é *sujeito* e são apresentados a suas diferentes classificações. Normalmente, esse trabalho de identificação e classificação é feito a partir de frases fora de seus contextos de produção. Até mesmo por isso raramente se trata, por exemplo, do valor discursivo que o apagamento do sujeito, em alguns contextos e gêneros, assume, ou seja, o conteúdo semântico específico da indeterminação do sujeito não é abordado. Ignora-se, assim, nesse contexto, que a opção pelo sujeito indeterminado deve-se, muitas vezes, à intenção do enunciador de não explicitar, em seu texto, o agente da ação verbal ou a figura do falante ou do ouvinte. E cria-se, ainda, a falsa concepção de correspondência exata entre os dois tipos de sujeito indeterminado, aquele caracterizado pelo verbo na terceira pessoa do plural e aquele caracterizado pelo verbo intransitivo ou transitivo indireto com o pronome SE. No primeiro caso, o enunciador coloca-se fora do âmbito dos prováveis atores participantes desse sujeito indeterminado responsável pela ação verbal (p. ex.: Restringiram a atuação dos auditores fiscais do Trabalho com as novas regras para a caracterização do "trabalho escravo".). No segundo caso, o enunciador inclui-se entre esses atores, que representariam, na verdade, a todos (p. ex.: Vive-se um momento institucional inédito no Brasil.).

A utilidade discursiva das diferentes categorias gramaticais deve ser, necessariamente, explicitada, pois o domínio de conceitos e de nomenclaturas, ou o simples reconhecimento de estruturas específicas, não torna o aluno apto a

491 Esse exemplo de abordagem da categoria *sujeito* foi anteriormente apresentado no artigo "Ensino de Língua Portuguesa em Exame", de autoria de Magda Bahia Schlee, publicado em: CARVALHO NETTO, T. M de C. e PRAXEDES, C. (2016). *Licenciaturas sem fronteiras* – semiosferas em transformação. Rio de Janeiro: Eduerj.

reconhecer os conteúdos semântico-discursivos que tais categorias assumem nos diferentes textos.

Se o que se quer é um ensino de língua materna que propicie uma real integração entre o ensino de gramática e as outras áreas em que normalmente se divide e se estrutura o ensino de língua (ensino de leitura, de produção de textos, de vocabulário), há que se ter o respaldo de uma concepção de língua que viabilize essa prática.

Conforme Antunes (2003, p. 39),

> Toda atividade pedagógica de ensino do português tem subjacente, de forma explícita ou apenas intuitiva, *uma determinada concepção de língua* (grifo do autor). Nada do que se realiza na sala de aula deixa de estar dependente de um conjunto de princípios teóricos, a partir dos quais os fenômenos linguísticos são percebidos e tudo, consequentemente, se decide. Desde a definição dos objetivos, passando pela seleção dos objetos de estudo, até a escolha dos procedimentos mais corriqueiros e específicos, em tudo está presente uma determinada concepção de língua, de suas funções, de seus processos de aquisição, de uso e aprendizagem.

As concepções mais tradicionais de língua, que costumam embasar e respaldar o trabalho que, geralmente, se realiza nas escolas ainda hoje, reduzem-na a um conjunto de regras (normas gramaticais); a um bem, a um legado, a um patrimônio que deve ser preservado (o uso considerado “correto”); a um instrumento de comunicação (uma ferramenta). Essas concepções entendem a língua como um sistema acabado e fechado em si mesmo, sem relação com a realidade em que ela existe e que ajuda a construir.

Diferentemente, trabalhamos aqui com uma concepção de língua como sistema, mas um sistema aberto que emerge de seus falantes, que tem seu uso justificado pela dinâmica das relações sociais e que se constrói historicamente. A língua não existe em si, existe efetivamente no contexto das relações sociais. Dessa forma, os sentidos que se constroem por meio da língua emergem das estruturas linguísticas, mas são

efetivamente configurados pela relação que se estabelece entre o texto, os interlocutores, o contexto de situação e o contexto de cultura (Halliday e Matthiessen, 2004). Por isso as estruturas não devem ser tratadas como estanques, como tendo significados específicos que se mantêm em todos os textos em que figuram. As estruturas e categorias gramaticais assumem papéis discursivos diferentes a depender da intenção comunicativa do enunciador, do gênero textual em que figura e do contexto em que se concretiza.

3. A necessidade de respaldo teórico coerente com os objetivos a serem alcançados pelo ensino de língua

> *Qualquer texto é apenas um de uma série de possíveis textualizações e, por essa razão, retira parte do seu significado do que não é dito.*
> *Coulthard (1994)*

O ensino de língua na escola considera fortemente a gramática. Em princípio, não há aí nenhum problema. O problema acontece quando é somente ela o objeto de análise na sala de aula.

O ensino de língua materna que se quer produtivo e que de fato auxilia o usuário da língua a concretizar sua verdadeira intenção comunicativa, por meio da fala e da escrita, e a reconhecer essa mesma intenção no outro, por meio da escuta e da leitura, é aquele que consegue conjugar o ensino da gramática e o da compreensão e da produção de textos (orais e escritos). Para tanto, o instrumental teórico da LSF tem-se mostrado um excelente auxiliar do professor.

Conforme já se mencionou na parte inicial deste artigo, a visão funcionalista considera as relações entre a língua e as diferentes modalidades de interação social, mais do que considera as características internas da língua. A partir dessa concepção, o papel do contexto é fundamental para a construção e a compreensão dos sentidos dos textos. Considera-se, assim, que as expressões linguísticas não são objetos arbitrários, elas têm propriedades sensíveis a determinantes pragmáticos da situação de comunicação. É o que procuraremos demonstrar pela análise de alguns períodos compostos que entram na composição do texto selecionado como *corpus* para este trabalho. Trata-se

de um texto jornalístico, de base argumentativa, que condena a tentativa do Governo Temer de enfraquecer o combate ao trabalho escravo no Brasil, para favorecer os empregadores que dele se beneficiam:

Trabalho escravo, rumo à barbárie

CRISTIANO PAIXÃO,
MAURÍCIO FERREIRA BRITO
E TIAGO MUNIZ CAVALCANTI

Vivemos um momento institucional inédito no Brasil. A imprensa tem destacado que o governo concentra todos os seus esforços para convencer deputados a rejeitar o prosseguimento da ação penal ajuizada no STF. A última vítima desses esforços é o combate ao trabalho escravo.

A Portaria nº 1.129/2017 é mais uma grave iniciativa para enfraquecer o combate ao trabalho escravo em nosso país. No seu primeiro artigo, ela viola o código penal e as Convenções 29 e 105 da Organização Internacional do Trabalho, ratificadas pelo país, modificando o conceito de trabalho escravo e condicionando sua ocorrência à restrição da liberdade física de ir e vir, requisito inexistente na definição prevista em nossa legislação. O escravo não é apenas o trabalhador acorrentado e enclausurado, mas também aquele que dorme com animais e com eles compartilha sua comida e bebida, tendo violada a sua dignidade.

A Corte Interamericana de Direitos Humanos, ao condenar o Estado brasileiro (no caso "Trabalhadores da Fazenda Brasil Verde"), deixou claro que a ocorrência da escravidão nos dias atuais prescinde da limitação da liberdade de locomoção. A Corte afirmou que o trabalho escravo contemporâneo ocorre quando um homem exerce sobre o seu semelhante, direta ou indiretamente, um dos "atributos do direito de propriedade", o que inclui a "posição de vulnerabilidade da vítima" e a "exploração".

A Portaria restringe a atuação dos auditores fiscais do Trabalho ao estabelecer a observância dos aludidos conceitos em todas as fiscalizações procedidas pelo Ministério do Trabalho, inclusive para fins de inclusão do nome

de empregadores na lista suja do trabalho escravo. Em um só artigo, busca aniquilar a atuação dos auditores e esvaziar a relação dos nomes constantes no cadastro de empregadores que se valem do trabalho escravo.

A atuação do Ministério Público se fundamenta na Constituição, nas convenções internacionais de direitos humanos ratificadas pelo Brasil e na lei. O Ministério Público do Trabalho e o Ministério Público Federal continuarão a atuar com base nos preceitos existentes; ou seja, aquele que explora mão de obra análoga à de escravo poderá ser réu em ações civis e penais promovidas pelo Ministério Público e ser condenado, mas os auditores fiscais do Trabalho não poderiam lavrar autos de infração com base nos mesmos fatos.

A Portaria não pode produzir efeitos no mundo jurídico. Tudo será feito pelo Ministério Público para que sua nulidade seja pronunciada de plano. A Constituição e a legislação ordinária existem, antes de tudo, por uma razão: dotar a sociedade de um patamar civilizatório mínimo, que leve em consideração a liberdade e a igualdade. Obstar o combate ao trabalho escravo equivale a renunciar a essas premissas.

Nunca, em hipótese alguma, o princípio da dignidade da pessoa humana, que é fundamento da República, poderá ser usado como moeda de troca para obtenção de vantagens em disputas políticas, administrativas ou criminais.

O GLOBO – 20/10/2017

De forma geral, o estudo do período costuma ser tratado no âmbito exclusivamente formal, desconsiderando-se que o usuário da língua, ao escolher entre período simples e composto, ao lançar mão dos processos sintáticos de união de orações – coordenação ou subordinação –, faz isso com interesses essencialmente discursivos: dar ênfase a determinada ideia, relacionar tópicos, ligar parágrafos, marcar a presença de vozes diversas no texto, enfim, propósitos que vão além das abordagens estritamente formais dos períodos compostos expostas na maioria das gramáticas, dos livros didáticos e das salas de aula de nosso país.

Dessa forma, nada mais adequado que explorar, com os alunos, textualizações diferentes que um mesmo conteúdo (significado ideacional) pode ter e suas possíveis nuances de sentido.

3.1 Período simples ou período composto?

Comecemos por assumir que há diferença significativa entre a construção de uma determinada mensagem a partir de períodos simples, justapostos, e a partir de um período composto. Conforme Thompson (2004, p. 195), "a diferença entre expressar mensagens por meio de períodos simples separados e por meio de período composto é uma escolha significativa."[492] Cabe ao enunciador fazer tal escolha, que, não sendo gratuita, trará consequências para o sentido de seu texto. Por exemplo, no trecho em que se descreve o escravo, no texto jornalístico usado aqui como *corpus*, os autores optaram pelo período composto, com a presença de várias orações, entre elas, orações coordenadas e subordinadas.

Ex. 1

O escravo não é apenas o trabalhador acorrentado e enclausurado, mas também aquele que dorme com animais e com eles compartilha sua comida e bebida, tendo violada a sua dignidade.

Como poderia ser configurada essa mesma mensagem se transformada em uma construção com períodos simples somente? Eis uma de suas possíveis textualizações:

Ex. 2

O escravo não é apenas o trabalhador acorrentado e enclausurado. Ele dorme com animais. Com eles compartilha sua comida e bebida. Ele tem violada a sua dignidade.[493]

Diante dessa nova configuração dada à descrição do escravo, percebe-se o efeito de sentido de soma, de acréscimo de outras características à condição do trabalhador visto, desde o Brasil colônia, como alguém preso fisicamente, sem liberdade de ir e vir, acorrentado, enclausurado: um trabalhador que dorme com animais, que com eles

[492] Tradução nossa. Trecho no original: (…) *the difference between expressing messages in separate simple clauses and in complexes is a meaningful choice.*

[493] Retiramos da construção original os conectores interoracionais e separamos as orações umas das outras por ponto final, transformando o período composto em quatro períodos simples.

compartilha sua comida e bebida, e que tem violada sua dignidade. Um ponto acrescentando-se a outro, todos equiparados em termos de violação de direitos.

Voltando agora à configuração original do trecho, o efeito de sentido que se observa é outro. As quatro primeiras orações

1. *O escravo não é apenas o trabalhador acorrentado e enclausurado,*
2. *mas também* [é] *aquele*
3. *que dorme com animais*
4. *e com eles compartilha sua comida e bebida,*

somam-se duas a duas: as duas primeiras, por meio da locução conjuntiva "não apenas… mas também"; as duas últimas, por meio da conjunção "e".[494] O efeito de sentido, até então, é o de soma, de acréscimo. Entretanto, o conector "não apenas… mas também", diferentemente do "e", cria uma nuance de sentido entre a primeira oração (*O escravo não é apenas o trabalhador acorrentado e enclausurado*), que é entendida como a informação dada, a mais comum, a conhecida por muitos, e o bloco formado pelas outras três subsequentes (*mas também* [é] *aquele que dorme com animais e com eles compartilha sua comida e bebida*), considerado como detentor das informações mais valorizadas, por serem novas e se acrescentarem às já conhecidas desde a época da escravidão "legalizada", aquela que existia antes da Lei Áurea.

Além disso, ao se chegar à quinta oração,

tendo violada a sua dignidade.

percebe-se a mudança do valor semântico atribuído ao vínculo estabelecido – mas não explicitado por um conector – entre a última oração e o bloco formado pelas quatro primeiras. Entende-se, agora, que ter a dignidade violada é o resultado, é a consequência do somatório das condições vivenciadas pelo trabalhador, que o caracterizam como um escravo.

Como defendem os sistemicistas, o enunciador tem a sua disposição formas diferentes

[494] É interessante notar que as duas últimas orações são consideradas subordinadas ao pronome "aquele", que retoma "o trabalhador", funcionando como determinantes desse substantivo – assim como o são os adjetivos "acorrentado" e "enclausurado" na primeira oração.

de materializar os significados, e optar por uma dessas formas é abrir mão da possibilidade de uso de tantas outras que poderiam ter sido escolhidas e não foram. Assim, parte do sentido do que é dito se deve ao que não foi dito, mas que poderia tê-lo sido, já que a cada escolha feita no eixo paradigmático, outras possibilidades são deixadas de lado (Gouveia, 2009).

3.2 Período composto – expansão e projeção

Observemos, agora, especificamente, o período composto. Na perspectiva proposta por Halliday (1994), deve-se interpretar as relações entre orações em termos do componente 'lógico' (grifo do autor) do sistema linguístico. Assim, o autor estabelece duas dimensões na relação entre orações: o eixo tático, cujas relações estruturais podem ser paratáticas ou hipotáticas, e o eixo lógico-semântico, que diz respeito ao sentido oriundo das relações entre as estruturas oracionais.

Nas estruturas paratáticas, as orações apresentam o mesmo estatuto gramatical; já nas estruturas hipotáticas, as construções oracionais apresentam estatutos diferentes, havendo uma relação entre uma oração subordinada e outra subordinante.

Essas estruturas táticas alinham-se com o eixo lógico-semântico criando dois pontos de interseção, que se denominam eixo de expansão − que se subdivide em outros três eixos denominados elaboração, extensão e realce − e eixo de projeção.

Halliday e Matthiessen (2004) trabalham com a ideia de que há uma vasta gama de relações semânticas possíveis entre as orações que entram na constituição dos períodos ditos compostos, e de que uma abordagem funcionalista deve procurar reconhecer alguns padrões gerais na distinção entre os significados por elas construídos.

Thompson (2004, p. 203) reforça esse posicionamento ao estabelecer que tanto a expansão quanto a projeção podem ser construídas entre orações que se combinam por meio de parataxe/coordenação ou hipotaxe/subordinação. Diferenciando os dois tipos de significado, o autor afirma:

> In expansion, one clause expands on the meaning of another in various ways;
>
> (…) In projection (which cover much of the same area as what is traditionally

> called reported speech, but from a different perspective), the relationship is conceptually more complex: one clause projects another in the sense that it indicates that the other clause is a 'second-order' use of language; that is, that, in the prototypical cases, what is said in the projected clause has already been said somewhere else. (2004, p. 203)[495]

Passemos a examinar, mais detalhadamente, os dois tipos de significado.

3.2.1 Expansão – elaboração, extensão e realce

O trecho que se segue apresenta um exemplo de expansão. Nele, a oração "que é fundamento da República" expande o significado do termo "o princípio da dignidade da pessoa humana", valorizando sua força argumentativa a favor do combate à nova "roupagem" que o trabalho escravo vem assumindo hoje em nosso país.

Ex. 3

Nunca, em hipótese alguma, o princípio da dignidade da pessoa humana, que é fundamento da República, poderá ser usado como moeda de troca para obtenção de vantagens em disputas políticas, administrativas ou criminais.

No âmbito da expansão – *expansion* –, é possível ainda distinguir três matizes diferentes de significados, divididos nos grupos semânticos *elaboração*, *extensão* e *realce* – *elaborating, extending* e *enhancing* (Halliday e Matthiessen, 2004, p. 460).

A oração dita de *elaboração* não traz nenhum elemento novo essencial para a mensagem, mas tem a função de acrescentar a ela informação extra, que pode recair

[495] Na expansão, uma oração expande o significado de outra de várias formas; (…) Na projeção (que recobre muito da área que é tradicionalmente chamada de discurso reportado, mas de uma perspectiva diferente), a relação é conceitualmente mais complexa: uma oração projeta uma outra de forma que ela indique que essa outra oração é um uso da língua de 'segunda ordem'; isto é, que, em casos prototípicos, o que é dito na oração projetada já fora dito em algum outro lugar. (Tradução livre)

sobre toda a mensagem ou sobre somente parte dela. É o que acontece no exemplo 3, anterior.

Já a oração considerada de *extensão* tem a função de ampliar o sentido da oração anterior por adição simples (por meio do conector E) ou por substituição (por meio do conector OU). O exemplo 4 traz uma oração introduzida pelo conector E, que, por meio da adição de ideias, amplia o sentido da anterior. A primeira oração diz que a Portaria nº 1.129/2017 tem o objetivo de impedir a atuação dos auditores do Ministério do Trabalho e, somando-se a isso, ainda fazer desaparecer os nomes dos empregadores que se utilizam do trabalho escravo do cadastro nacional.

Ex. 4

Em um só artigo, busca aniquilar a atuação dos auditores e esvaziar a relação dos nomes constantes no cadastro de empregadores que se valem do trabalho escravo.

Como em nosso texto-*corpus* não há uma oração que se possa considerar de extensão por substituição, elaboramos o exemplo 5 a partir de Thompson (2004, p. 206, subitem 8.4.2):

Ex. 5

O trabalho escravo contemporâneo caracteriza-se quando um homem acha que tem direito de propriedade sobre outro ou quando se considera a posição de vulnerabilidade da vítima e sua exploração por outro.

Não há, no exemplo anterior, a ideia de alternância, mas de substituição do significado da primeira oração pelo significado da segunda, que se mostra mais amplo que o anterior: a posição de vulnerabilidade da vítima e seu estado de exploração pelo outro, na verdade, ampliam a noção de posse sobre o outro.

No caso das orações consideradas de *realce*, elas são as que tradicionalmente são conhecidas como adverbiais, pois especificam alguns aspectos das orações ditas principais, como tempo, causa, condição, modo etc. De certa forma, o realce aproxima-se da extensão, mas aquele significado carreia um valor circunstancial, como se pode ver nos exemplos 6 (tempo) e 7 (modo):

Ex. 6

… o trabalho escravo contemporâneo ocorre quando um homem exerce sobre o seu semelhante, direta ou indiretamente, um dos "atributos do direito de propriedade… ".

Ex. 7

No seu primeiro artigo, ela viola o Código Penal e as Convenções 29 e 105 da Organização Internacional do Trabalho, ratificadas pelo país, modificando o conceito de trabalho escravo…

Além da expansão do significado de uma oração por outra, também se pode explorar a composição do período composto – neste caso específico, composto por subordinação – como um recurso eficiente de inscrição de diferentes vozes no texto, marcando, assim, o grau de engajamento do falante/escritor em suas propostas e proposições (Halliday e Matthiessen, 2004).

3.2.2 Projeção – inscrição de vozes no texto

A relação semântica de projeção é muito diferente da relação semântica de expansão entre orações. Enquanto uma oração dita expandida por uma segunda oração não tem o seu significado radicalmente alterado por ela, a oração que projeta uma outra – *projecting clause* – tem uma parte essencial de seu significado na oração projetada (*projected clause*).

A projeção constitui a forma mais prototípica de inscrição de vozes diferentes no texto. Em nosso texto-*corpus*, aparecem inúmeros exemplos. Eis um deles:

Ex. 8

A imprensa tem destacado que o governo concentra todos os seus esforços para convencer deputados a rejeitar o prosseguimento de ação penal ajuizada na justiça.

Este é um exemplo de discurso projetado do tipo indireto. Não há, em nosso texto-

corpus, nenhum discurso projetado do tipo direto[496], como o exemplo 9, por nós elaborado:

Ex. 9

A Corte afirmou: "O trabalho escravo contemporâneo ocorre quando um homem exerce sobre seu semelhante um dos "atributos do direito de propriedade".

A oração projetada, normalmente, tem uma fonte diferente da fonte da oração que a projeta. Observando o exemplo 8, a fonte original da oração[497] projetada "*o governo concentra todos os seus esforços para convencer deputados a rejeitar o prosseguimento de ação penal ajuizada na justiça"* é a imprensa, que aparece como sujeito da oração que a projeta, cuja fonte são os autores de nosso texto-*corpus*. No exemplo 9, por outro lado, preserva-se o texto como foi produzido pela fonte original – a corte –, conservando-se sua forma original – "O trabalho escravo contemporâneo ocorre quando um homem exerce sobre seu semelhante um dos "atributos do direito de propriedade". Dessa forma, no exemplo 8, considerando-se o discurso indireto, a afirmação passa a ser de responsabilidade dos autores do texto.

Nos casos de projeção aqui discutidos, usa-se a língua para falar da língua: os autores dos textos incluem, em sua mensagem, a própria oração (ex. 9) ou o significado (ex. 8) da mensagem da fonte original, que está sendo reportada. Não se trata de usar a língua para representar uma experiência, mas de construir a nossa representação linguística de uma já representação linguística dessa experiência (Halliday e Matthiessen, 2004, p. 441).

Assim, essa estrutura de discurso projetado pode ser usada pelos falantes/escritores como uma forma de marcar seu posicionamento, sua avaliação em relação ao que está sendo reportado. Estamos agora no âmbito da metafunção interpessoal da linguagem, que tem, na seleção do verbo (verbo *dicendi*) ou da locução verbal que introduz a

[496] Não cabe, no escopo deste trabalho, discutir a diferença entre os discursos projetados direto e indireto, e seus efeitos de sentido. Trataremos somente da relação semântica entre a oração que projeta uma outra e a oração projetada.

[497] O conceito de *clause*, em Halliday e Matthiessen (2004), nem sempre coincide com o que classificamos como *oração* nos estudos gramaticais mais tradicionais. Por isso, consideramos aqui toda essa oração projetada como uma *clause*, na nomenclatura da LSF.

oração reportada, uma forma de revelar o que pensa o enunciador acerca do conteúdo reportado. Esse verbo pertencente à oração que projeta a segunda, conforme o exemplo 10.

Ex. 10

> *A Corte Internacional de Direitos Humanos (...) deixou claro que a ocorrência da escravidão nos dias atuais prescinde da limitação da liberdade de locomoção.*

Neste exemplo, a locução verbal "deixou claro" tem uma força argumentativa muito grande, uma vez que atribui ao seu sujeito, "a Corte Internacional de Direitos Humanos", autoridade inequívoca para afirmar o que se explicita na segunda oração: "*que a ocorrência da escravidão nos dias atuais prescinde da limitação da liberdade de locomoção".* Obviamente, a seleção dessa locução verbal não é aleatória, ela serve a um propósito discursivo emergente do contexto de situação e de cultura de que o texto é parte.

Se fosse outro o verbo da primeira oração, que projeta a segunda, outro seria o efeito discursivo sobre seus leitores. Entre os verbos e locuções que poderiam ter sido selecionados pelos autores para ali figurarem, mas não o foram, estão, por exemplo: *decidiu, assegurou, comprovou, afirmou, relatou, comentou, sugeriu*. Nenhum desses verbos traz o mesmo resultado para o texto. Quando os autores optam por "deixou claro" em vez de "sugeriu", por exemplo, eles marcam uma adesão à ideia da segunda oração, ou seja, eles têm interesse em provocar no leitor esse mesmo nível de adesão ao conteúdo da oração projetada, que tem uma fonte original diferente dos autores.

No exemplo 11, o mesmo se dá:

Ex. 11

> *A Corte afirmou que o trabalho escravo contemporâneo ocorre quando um homem exerce sobre seu semelhante, direta ou indiretamente, um dos "atributos do direito de propriedade", o que inclui a posição de vulnerabilidade da vítima" e a "exploração".*

Com a seleção da forma verbal *afirmou*, em vez de *lembrar*, por exemplo, os autores

pretendem imprimir credibilidade ao conteúdo projetado, o que não aconteceria com a seleção e uso da forma verbal lembrou:

Ex. 12

> A Corte sugeriu que o trabalho escravo contemporâneo ocorre quando um homem exerce sobre seu semelhante, direta ou indiretamente, um dos "atributos do direito de propriedade", o que inclui a posição de vulnerabilidade da vítima" e a "exploração".

A breve análise do editorial *Trabalho escravo, rumo à barbárie* realizada neste artigo evidencia, assim, que as escolhas por orações complexas é decorrente dos propósitos comunicativos dos gêneros em questão. Assim, a frequência de orações projetadas em editoriais, por exemplo, relaciona-se à necessidade de atribuição das fontes das informações e/ou de indicação do posicionamento do articulista, características do gênero editorial. A estruturação dos períodos não é, desse modo, gratuita e independente do gênero produzido, confirmando os princípios dos estudos da LSF.

4. Considerações finais – amarrando as pontas soltas

Neste artigo, ao mesmo tempo em que trazemos uma discussão sobre a base teórica da Linguística Sistêmico-Funcional, trazemos também a preocupação com o ensino da língua na Escola Básica.

Muito já se disse acerca do ensino da língua, de uma forma geral, e do ensino da gramática, especificamente. Há uma extensa bibliografia sobre o tema à disposição dos interessados. Entretanto, julgamos que nossa contribuição para a área, da descrição e do ensino, está centrada na relação que buscamos estabelecer entre o instrumental oferecido pela LSF e a prática pedagógica.

Primeiramente, chamamos a atenção para a importância do trabalho com a gramática na escola. Não cabe mais, a nosso ver, a velha e desgastada discussão sobre ensinar ou não gramática na escola.

Segundo Vygostsky (1989), o estudo da gramática é muito importante para o desenvolvimento mental da criança e do adolescente, dos alunos de uma forma geral.

Apesar disso, sabemos que não é na escola que os falantes aprendem a usar a gramática de sua língua. Eles adquirem o conhecimento sobre o uso da gramática da língua ao mesmo tempo em que adquirem a própria língua, em casa, em sua comunidade de fala, ao longo da primeira infância.

A escola precisa trabalhar no sentido de tornar esse conhecimento gramatical explícito, fazendo com que os alunos entendam a íntima relação entre a gramática e os sentidos que ela constrói nos textos que ouvem/leem e nos textos que falam/escrevem. A escola precisa, também, apresentar aos alunos as estruturas da língua que não fazem parte da norma da variedade de língua que eles trazem quando chegam à escola. Afinal, é compromisso da escola ensinar a norma padrão da língua, aquela que a maioria de nossos alunos não traz quando entra na escola.

Em segundo lugar, conforme há pouco mencionado, a organização gramatical da língua deve ser explicitada na escola, mas com prioridade máxima para as funções que cumprem suas diferentes categorias e estruturas, em detrimento dos conceitos e da nomenclatura, embora eles sejam também importantes.

É fundamental que as categorias e as estruturas gramaticais em análise na sala de aula estejam contextualizadas, ou seja, é fundamental que sejam parte de um todo maior – um texto – para que os alunos reconheçam, guiados pelo conhecimento especializado do professor, a função que cumprem na construção do sentido desse texto. Foi o que buscamos demonstrar com a menção ao uso da categoria *sujeito* e seus diferentes efeitos de sentido, e com a exploração de valores e funções que assumem as orações na constituição de diferentes tipos de períodos. Só assim, cremos, as aulas de gramática fazem sentido. Só assim os alunos reconhecem sua aplicabilidade, pois passam a manejar o instrumental linguístico e usar suas habilidades de ouvir/ler e falar/escrever de forma mais consciente.

Por último, cabe ainda reforçar a importância e a necessidade de se trabalhar sempre com o texto nas aulas de língua. Sendo a língua a matéria-prima do texto, para compreendê-lo, com todas as leituras e valores variados que lhe são atribuídos, é preciso relacioná-lo ao sistema linguístico como um todo. Conforme Halliday (1994, p. xvi) “uma análise do discurso que não está baseada na gramática, não é uma análise e sim um simples comentário de um texto”.

Trata-se, então, de, por meio da análise linguística, da análise léxico-gramatical, chegar ao(s) sentido(s) do texto. A partir de uma prática sistemática de leitura e escrita,

considerando-se a seleção lexical e a seleção das estruturas gramaticais, é que a escola chegará a formar usuários competentes da língua. Portanto, é preciso que a escola trabalhe com a gramática: com a gramática necessária.

Referências bibliográficas:

Antunes, I. (2003). *Aula de português*: encontro e interação. São Paulo: Parábola.

Antunes, I. (2007). *Muito além da gramática:* por um ensino sem pedras no caminho. São Paulo: Parábola Editora.

Couto, M. (2011). *E se Obama fosse africano?* São Paulo: Companhia das Letras.

Coulthard, M. (1994). *Advances in written texts analysis.* London: Routledge.

Faraco, C. A.; Castro, G. (2000). *Por uma teoria linguística que fundamente o ensino da língua materna*. Educar em revista. Curitiba, *15*, 179 – 194.

Gouveia, C. A. M. (2009). Texto e gramática: uma introdução à Linguística Sistémico-Funcional. *Matraga*, *16*(24), 13-47-

Halliday, M. A. K. (1976). Estrutura e funções da linguagem. In J. Lyons. *Novos horizontes em linguística*. São Paulo: Cultrix.

Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to functional grammar.* London: Edward Arnold.

Halliday, M. A. K.; Matthiessen, C. (2004). *An introduction to functional grammar.* 3rd. ed. London: Edward Arnold.

Thompson, G. (2004). *Introducing functional grammar.* 2nd. ed. London: Edward Arnold.

Vigotsky, L. S. (1987). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes.

ANÁLISE SINTÁTICO-SEMÂNTICA DOS VERBOS *DAR, LEVAR* E *FAZER*: UMA ABORDAGEM FUNCIONALISTA

Nahendi Almeida Mota

UESC, Mestrado em Letras: linguagens e representações. Departamento de Letras e Artes. nahendi@hotmail.com. Ilhéus, Brasil.

Gessilene Silveira Kanthack

UESC, Mestrado em Letras: linguagens e representações. Departamento de Letras e Artes. gskanthack@yahoo.com.br. Ilhéus, Brasil.

Resumo:

Este trabalho objetiva apresentar uma análise das funções sintático-semânticas assumidas pelos verbos *dar*, *levar* e *fazer* dentro de um *continuum* de gramaticalização. Para atingir tal propósito, recorremos a um *corpus* composto por crônicas publicadas no ano de 2016, no site Crônica do Dia, constituído por um corpo editorial de homens e mulheres de várias regiões do Brasil. Na investigação, (i) verificamos como esses verbos são descritos por dicionários de língua portuguesa; (ii) analisamos as funções sintático-semânticas assumidas pelos verbos; e (iii) demonstramos o *continuum* que caracteriza a mudança por gramaticalização. Da análise feita, constatamos que, no *continuum*, há, por exemplo, extensão semântica, alterações na transitividade e na regência verbal, aspectos que não podem ser compreendidos dentro de uma unidade composicional (Martelotta, 2011). Através dos resultados alcançados, almejamos contribuir com o ensino de verbos nas escolas, por meio de suporte teórico e levantamento de problemáticas acerca do trabalho feito em torno dessa classe gramatical nas aulas de Língua Portuguesa. A pesquisa se fundamentou em autores como Hopper e Traugott (1993), **Gonçalves, Lima-Hernandes, Casseb-Galvão** (2007), Martelotta (2011), Castilho (2014), entre outros.

Palavras-chave

verbos; usos; gramaticalização; funcionalismo.

Introdução

Compreender e explicar as mudanças que ocorrem nas línguas tem sido um dos desafios de estudiosos da linguagem. Dentre eles, estão os que defendem a mudança linguística como fruto de uma relação de dependência entre o sistema de uma língua e seus usos efetivos. Tendo isso como pressuposto, a partir dos anos de 1970 e 1980, no contexto da Linguística Funcional norte-americana, alguns autores resgatam a teoria denominada de gramaticalização, usada para explicar, grosso modo, a passagem de um item lexical para um item gramatical, conforme postulou inicialmente Meillet (1912), a quem é atribuído o primeiro uso do termo **gramaticalização (Gonçalves, Lima-Hernandes, Casseb-Galvão, 2007). Autores** como Hopper e Traugott (1993) basearam-se nessa concepção e expandiram-na, interessando-se em explicar mais sistematicamente esse fenômeno de mudança linguística.

Como objeto de investigação, elegemos os verbos *dar*, *levar* e *fazer*, visto que, no português brasileiro, eles são usados com diferentes funções, ultrapassando suas dimensões sintático-semânticas prescritas pela tradição normativa – a qual costuma defini-los, respectivamente, como verbo transitivo direto e indireto, verbo transitivo direto ou transitivo direto e indireto e verbo transitivo direto.

No intuito de comprovar que eles não atuam apenas conforme a tradição, analisamos suas funções sintático-semânticas a partir de um *continuum* de gramaticalização, utilizando, para tanto, um *corpus* constituído de crônicas publicadas em 2016 no *site* Crônica do Dia – *site* que tem como corpo editorial mulheres e homens brasileiros, de vários estados do país, tratando-se, portanto, de um *corpus* efetivo de uso do português brasileiro, pois um dos pressupostos é que a língua tem seus usos determinados pelas situações comunicativas.

O artigo está estruturado assim: primeiro, apresentamos alguns pressupostos teóricos que explicam o fenômeno da gramaticalização; segundo, uma descrição objetiva decomo os dicionários apresentam os verbos analisados; terceiro, os resultados da investigação prática, delineando o *continuum* que caracteriza o comportamento sintático-semântico dos verbos. As considerações finais e as referências encerram o artigo.

Gramaticalização: "processo de criatividade linguística"

O Funcionalismo Linguístico[498] é uma corrente teórica que concebe a linguagem como instrumento de interação social e defende que o sistema de uma língua é heterogêneo, dinâmico, fluido. Nessa perspectiva, as formas linguísticas são flexíveis e permeáveis às pressões do uso, sendo o contexto comunicativo a motivação para explicar os fatos da língua. Dentre os variados fenômenos linguísticos que são analisados à luz dessa corrente, está a gramaticalização.

Sua primeira definição foi apresentada por Meillet (1912, *apud* **Gonçalves, Lima-Hernandes, Casseb-Galvão, 2007,** p. 19-20), quando ele procurou explicar a evolução das formas gramaticais. Para o autor, trata-se de um processo compreendido como uma "passagem de uma palavra autônoma à função de elemento gramatical", isto é, itens de valor concreto passam a assumir valores abstratos, a exemplo de verbos, adjetivos e substantivos que podem sofrer alterações, em um determinado contexto linguístico, e integrar, por isso, classes mais gramaticais, como as de preposições, de advérbios etc.

Baseando-se nesse conceito inicial e expandindo-o, Hopper & Traugott (1993, p. 1) concebem a gramaticalização como

> um fenômeno de mudança linguística compreendido como um processo através do qual itens ou construções lexicais, em determinados contextos linguísticos, assumem funções gramaticais, e, uma vez gramaticalizados, continuam a desenvolver novas funções gramaticais.

Para explicar a progressão em que se encontram os itens que passam por mudanças, Hopper & Traugott (1993) adotam uma escala, denominada de *cline* ou *continuum*, uma linha imaginária que pode ter implicações tanto históricas quanto sincrônicas. Do ponto de vista diacrônico, é um caminho natural sob o qual as formas evoluem; do ponto de vista sincrônico, a linha pode ser usada para explicar que, numa extremidade, alocam-se as formas lexicais, na outra, alocam-se as formas gramaticais, por exemplo.

[498] Dentre os vários teóricos que sustentam as concepções do Funcionalismo linguístico estão Givón, Hopper, Traugott, Bybee, Goldberg etc.

O exemplo de *cline* empregado por esses autores é o seguinte: item lexical de conteúdo > palavra gramatical > clítico > afixo flexional, de modo que o item da esquerda é mais lexical do que o da direita, logo, o item da direta será mais gramatical do que o item da esquerda, o que remete ao princípio da unidirecionalidade, definido como "a relação entre dois estágios A e B, tal que A ocorre antes de B, mas não vice-versa" (Hopper & Traugott, 1993, p. 100).

A gramaticalização, portanto, tem elevada importância no processo de renovação das línguas, afinal, sendo a gramática um organismo maleável, é natural que as formas se ajustem a novas funções e, consequentemente, novos sentidos possam ser implementados, devido às necessidades cognitivas e comunicativas dos falantes.

Os verbos *dar*, *levar* e *fazer* em dicionários da Língua Portuguesa

Selecionamos quatro dicionários de Língua Portuguesa com o intuito de averiguar como os verbos *dar*, *levar* e *fazer* são descritos. As obras são as seguintes:

a) o *Diccionario da lingua portuguesa*, de padre D. Rafael Bluteau, de 1789 (doravante Dic1);
b) o *Novo Diccionário da Língua Portuguesa*, de Candido de Figueiredo, de 1913 (doravante Dic2);
c) e dois dicionários em formato digital, o *Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa* (doravante Dic3) e o *Caldas Aulete da língua portuguesa* (doravante Dic4), ambos atualizados e em constante renovação.

Optamos por essas obras devido ao distanciamento entre as publicações de cada uma delas, de modo que as duas primeiras representam, respectivamente, os séculos XIX e XX, e as duas últimas, por sua vez, evidenciam os usos atuais do português brasileiro.

Iniciemos com a análise dos aspectos sintáticos e da transitividade verbal desses verbos. O Dic1 classifica-os, primeiramente, como verbos ativos, enquanto o Dic2 os classifica como verbos transitivos. Já os dicionários em formato digital tentam demarcar melhor as diferenças entre os variados usos de cada um desses vocábulos. O Dic3, por exemplo, logo na primeira definição, considerada a definição comumente retratada nas gramáticas normativas, classifica o verbo *dar* como verbo transitivo

direto e indireto, enquanto o Dic4 o descreve, antes de tudo, como verbo, e, em seguida, o define como verbo transitivo ou verbo transitivo direto e indireto acompanhado pelas preposições *a* ou *para*.

O mesmo acontece com os verbos *levar* e *fazer*. Ambos, como já citado, são clasificados pelos Dic1 e Dic2 como verbos ativos e verbos transitivos e têm suas categorizações mais bem explanadas nos Dic3 e Dic4. Na primeira classificação do verbo *levar* no Dic3, considerada a classificação primária do verbete, ele é especificado como verbo transitivo direto e verbo transitivo direto e indireto. Já no Dic4, ele é classificado, primeiramente, como verbo e, em seguida, é delimitado a verbo transitivo direto adverbiado, verbo transitivo direto adverbiado acompanhado pelas preposições *de* ou *para*, verbo adverbiado e verbo transitivo direto e indireto acompanhado pelas preposições *a* ou *para*.

No tocante ao verbo *fazer*, o Dic3, em sua primeira definição, classifica-o como verbo transitivo direto, e o Dic4, assim como o fez com os verbos anteriormente mencionados, o classifica como verbo e, em seguida, restringe-o a verbo transitivo direto e verbo transitivo direto e indireto acompanhado pela preposição *para*.

Já no que diz respeito ao aspecto semântico, todos os dicionários apresentam variados sentidos para os três verbos. Os Dic1 e Dic2, inclusive, tratam de empregos que já entraram em desuso, do mesmo modo que os Dic3 e Dic4 trazem usos mais recentes, não retratados anteriormente. Funções como as elencadas abaixo, por exemplo, só foram encontradas nos dicionários atuais:

i) "*Dar (um) duro*, COLOQ: trabalhar exaustivamente" (Dic3).

ii) "*Deixar-se levar*: 1 Deixar-se enganar, iludir; deixar-se convencer ou influenciar. 2 Deixar-se vencer, desistindo de combater, ou de controlar as próprias ações: Deixou-se levar pelo desânimo, e abandonou a tarefa" (Dic4).

iii) "*Fazer por onde*: a) procurar meios e maneiras de fazer ou conseguir alguma coisa: Não conte com a bondade alheia para progredir; trate de fazer por onde; b) dar ensejo, motivo a (algo): Sua demissão foi por justa causa, mas ele fez por onde" (Dic3).

Com essa breve descrição, percebemos que, primeiramente, todos os dicionários explicam a função +concreta dos verbos, bem como a sua classificação gramatical primária. Porém, eles também descrevem outros sentidos para os verbos, visando atender aos variados usos do momento. Observando essa questão, é interessante destacar que o Dic2 apresenta alguns usos com um asterisco na frente, destacando-os como "populares", "informais", "coloquiais", da mesma maneira que o Dic3 e o Dic4 apresentam alguns usos na seção "expressões".

No mais, é possível afirmar que, de modo geral, os dicionários não se opõem aos usos +gramaticalizados, +abstratos dos verbos, mesmo que alguns enfatizem tais usos como informais ou populares – o que não se pode falar sobre gramáticas normativas e sobre o ensino de verbos, uma classe comumente abordada pelos seus aspectos morfossintáticos e funções semânticas bastante limitadas.

Usos efetivos de *dar*, *levar* e *fazer*: resultados de nossa amostra

Em sua *Nova gramática do português brasileiro*, Castilho (2014, p. 397), ao tratar da gramaticalização de verbos, afirma que "o fenômeno mais interessante [...] é sua migração de verbo pleno para verbo funcional e deste para verbo auxiliar". Levando esse pressuposto em consideração, e seguindo o *cline* sustentado por Hopper e Traugott (1993) – no qual os itens apresentados à esquerda são mais lexicais e menos gramaticalizados do que os itens à direita, descrevemos as funções dos verbos *dar*, *levar* e *fazer* assim[499]:

(i) verbo pleno;
(ii) verbo não pleno (e suas subcategorias);
(iii) verbo-suporte;
(iv) verbo auxiliar.

[499] Essa nomenclatura foi adaptada das dissertações de Esteves (2008) e de Silva (2009).

A primeira categoria do *continuum* de gramaticalização é a de *verbo pleno*, definido como "os que funcionam como núcleos sentenciais, selecionando argumentos e atribuindo-lhes papéis temáticos" (Castilho, 2014, p. 397). Nessa função, o verbo pode selecionar ora apenas o objeto direto ora o direto e o indireto. Vejamos essa primeira função a partir dos seguintes exemplos[500]:

> a) "A ideia é que o primeiro pedaço vá para uma pessoa especial que esteve ao seu lado durante aquele ano, certo? Bom, não vejo como [não **dar** o *primeiro pedaço para meus pais*]". (CB-08nov).[501]

5. "[Não **levo** *homens* para dormir *em minha casa*] antes de levantar algumas informações – gosto de saber com quem estou saindo". (ZC-09set).

6. "Sua avó, minha tia, cansou de [**fazer** *coalhada* para mim], quando eu os visitava e você ainda era um molequinho". (CD-05ut) .

Em tais exemplos, os verbos manifestam suas características sintático-semânticas +concretas: (i) correspondem ao núcleo da sentença; (ii) são transitivos diretos ou diretos e indiretos; (iii) podem ser compreendidos, respectivamente, como "entregar", "carregar" e "produzir"; e (iv) os sintagmas (objetos) que o acompanham são de natureza +concreta. Essa categoria de *verbo pleno*, dentro do *cline* de Hopper & Traugott (1993), caracteriza-se como um *item lexical de conteúdo*.

As categorias de *verbo não pleno* e a de *verbo-suporte*, diferentemente da função +concreta de *verbo pleno*, encaixam-se no que Castilho (2014, p. 397, grifo nosso) chama de verbos funcionais, pois "são os que *transferem esse papel* [temático] *aos constituintes à sua direita*, geralmente sintagmas nominais, sintagmas adjetivais, sintagmas adverbiais e sintagmas preposicionais [...]".

A função de *verbo não pleno* é sintaticamente similar à da categoria anterior, todavia, semanticamente, há divergências, visto que (i) há extensão semântica; (ii) a ação

---

500 Para fins práticos, nos exemplos recortados, destacamos as estruturas que contém os verbos *dar*, *levar* ou *fazer* com colchetes, o próprio verbo em negrito e os elementos sintáticos, particularmente os que formam unidade com ele, em itálico.

501 Os exemplos serão identificados através das inicias dos dois primeiros nomes dos autores acompanhadas do dia e do mês em que a crônica foi publicada no site Crônica do Dia.

exercida pelo verbo é de natureza +metafórica; e (iii) os objetos diretos e/ou indiretos assumem um caráter +abstrato. Essa é a primeira categoria do *continuum* de gramaticalização e, por ser bastante ampla, pode ser dividida, a princípio, em duas subcategorias: *verbo não pleno com natureza metafórica de menor grau* e *verbo não pleno com natureza metafórica de maior grau* (doravante verbo não pleno 1 e verbo não pleno 2, respectivamente).

O *verbo não pleno 1* tem a natureza +metafórica e é acompanhado por um sintagma (objeto direto) de caráter +concreto; já o *verbo não pleno 2* também apresenta uma natureza +metafórica, porém, seu sintagma (objeto direto) é +abstrato. A subcategoria de *verbo não pleno 1* pode ser representada pelos exemplos abaixo:

> a) "Eu quero que o mundo saiba, nestas Olimpíadas, que nós, carinhosos brasileiros, [não **damos** *o assento a grávidas e idosos*]". (AF-14jul).
> b) "No momento em que anunciaram o show na minha cidade [*eu* fui automaticamente **levada** *de volta para 2001*]". (CB-22nov).
> c) "[O arbusto **fazia** *sombra*], mas também filtrava uma tinta que pintava a bola de verde". (AF-21nov).

Os exemplos (2a) e (2c) apresentam a ordem verbo + sintagma nominal, de modo que ao verbo é atribuída uma noção +metafórica, mesmo o sintagma sendo +concreto. Da mesma forma, o exemplo (2b), uma estrutura passiva, indica que "eu", de caráter +concreto, acompanha o verbo que desencadeia um movimento +abstrato, remetendo às memórias que o indivíduo tem do ano de 2001.

Quanto ao *verbo não pleno 2*, vejamos os exemplos a seguir:

> a) "Ninguém [**dava** *um pio*] sem seu consentimento". (ZC-29jul).

> b) "Uma suposta amiga me disse que eu tinha problema em gostar tanto de ler romances, [que era melhor **levar** *esse assunto pra terapia*]". (MS-07jul).
> c) "Elas riram, [**fizeram** *piadas pueris*], outras nem tanto. A moça riu junto, fez piadas pueris, e continuou nas pueris, porque as senhoras lhe lembravam a mãe e a tia". (CD-16nov).

Nesses exemplos, os objetos diretos são, respectivamente, “um pio”, “esse assunto” e “piadas pueris”, todos de natureza abstrata, interferindo, portanto, no cárater +concreto do verbo. Assim, objetos, juntamente com o verbo, sofreram extensão semântica, representando, portanto, a primeira categoria gramaticalizada dos verbos em questão.

A terceira categoria, última entre as de verbos funcionais, é a de *verbo-suporte*. Ele (i) também é chamado de verbo leve; (ii) é semanticamente vazio, operando no sintagma nominal (SN) posposto a ele; (iii) transfere a função de núcleo semântico da construção para o SN; (iv) junto com o SN, formam um “significado global” (cf. Neves, 2000. p. 25); (v) “o significado geral da expressão não é composicional” (Martelotta, 2011, p. 59); e (vi), mesmo não tendo a mesma expressividade, costuma haver verbos plenos substitutos de tais construções. Vejamos os exemplos que ilustram essa função:

> a) “Quer fazer mestrado? Só se dedicar um pouquinho todo dia, escrever um bom projeto e se preparar bem pra prova que [**dá** *tudo certo*]!” (CB-12jul).
> b) “Viver [**leva** *tempo*]”. (CD-12nov).
> c) “Deve [**fazer** *de cobaia*] a parentada; deve cortar da mãe, dos filhos, das tias”. (SG-16jul).

Em todas essas sentenças, o verbo está dessemantizado e seu sentido só é compreendido por meio da construção inteira, ou seja, eles formam um *significado global*, o qual não é apreendido se os elementos forem analisados separadamente, visto que eles não formam uma unidade composicional, ou seja, o significado da construção “não corresponde à junção dos significados das palavras que a compõem” (Martelotta, 2011, p. 59).

Além disso, há verbos plenos que substituem a estrutura (Vsup+SN), como “funcionar”, “demorar” e “usar” ou “testar”, respectivamente, como nos exemplos abaixo:

> (4a*) Quer fazer mestrado? Só se dedicar um pouquinho, todo dia, escrever um bom projeto e se preparar bem pra prova que **funciona**.

(4b*) Viver **demora**.

(4c*) Deve **usar/testar** a parentada; deve cortar da mãe, dos filhos, das tias.

Percebemos, contudo, que mesmo que a ideia também seja transmitida ao se usar os verbos plenos, a expressividade da sentença é prejudicada com tal substituição. Também acreditamos que, principalmente em (4a*) e (4b*), essas substituições não parecem comuns aos usuários.

A última categoria do *continuum* de gramaticalização é a de *verbos auxiliares*, definidos por Castilho (2014, p. 397, grifo nosso) como aqueles que

> desempenham papel assemelhado ao dos verbos funcionais, *com a diferença que à sua direita ocorrem verbos plenos em forma nominal, aos que os auxiliares atribuem categorias de pessoa e número,* especializando-se como indicadores de aspecto, tempo, voz e modo.

Os verbos analisados aqui, ao exercerem a função de auxiliar, atribuem ao núcleo verbal da sentença diferentes noções. O verbo *dar* denota a noção de possibilidade, enquanto os verbos *levar* e *fazer* manifestam a noção de causalidade, pois funcionam como operadores causativos, como exemplificam os casos abaixo:

a) “Arrumei e limpei tanto que [**dava** *pra comer*] no chão e sigo igual”. (MS-18ago).

b) “É claro que seu silêncio o [**levou** *a perder*] tudo o que tinha naquela época: amante, amigos, companheiros de jornada, colegas de trabalho”. (CD-09nov).

c) “Cinco minutos resenhando a respeito, dei-me conta de que aquele filme é danado de bom, mas também me [**faz** *lembrar*] de que a maioria de nós é péssimo ouvinte”. (CD-28set).

Para comprovar a noção de possibilidade, substituímos o verbo *dar* pela construção "verbo *ser* conjugado + possível" e retiramos a preposição anteposta ao verbo principal da sentença, como exemplificado em (5a*):

(5a*) Arrumei e limpei tanto que **era possível** comer no chão e sigo igual.

Também, para confirmar a noção de causalidade, substituímos os verbos *levar* e fazer, em sua função auxiliar, pelo verbo "causar" e o verbo principal posposto a eles foi transformado em um substantivo, como indicam os exemplos (5b*) e (5c*):

(5b*) É claro que seu silêncio **causou a perda de** tudo o que tinha naquela época: amante, amigos, companheiros de jornada, colegas de trabalho.

(5c*) Cinco minutos resenhando a respeito, dei-me conta de que aquele filme é danado de bom, mas também me **causou a lembrança** de que a maioria de nós é péssimo ouvinte.

Esses testes, portanto, indicam que esses verbos, enquanto auxiliares, são usados para denotar possibilidade (verbo *dar*) e causalidade (verbos *levar* e *fazer*).
Apresentadas as funções, indicamos o *continuum* que envolve os usos desses verbos:

Verbo pleno > Verbo não pleno > Verbo-suporte > Verbo auxiliar

Como se pode notar, num extremo, temos a função +concreta (Verbo pleno), no outro, a função +gramaticalizada (Verbo auxiliar), e, no meio do percurso, as funções que indicam a trajetória da mudança. Os três verbos aqui analisados assumiram todas essas funções do *continuum*, portanto, mesmo que cada um deles apresente particularidades, verificamos que sua caminhada se inicia em um ponto de cárater +concreto e direciona-se a um ponto de natureza +abstrata.

Considerações finais

Dado o que foi apresentado, podemos afirmar que os pressupostos adotados nos permitiram compreender e explicar os usos diferenciados dos verbos *dar*, *levar* e *fazer*, bem como entender a dinâmica funcional que caracteriza esses usos.

Quanto aos registros dos dicionários, notamos que tanto os usos de natureza +concreta quanto os de natureza +abstrata são apresentados como possibilidades, embora em alguns casos sejam atribuídos valores diferenciados. No que se refere a nossa amostra prática com os verbos *dar*, *levar* e *fazer*, verificamos que, (i) na sua função plena, os verbos e elementos sintáticos que o acompanham são de natureza +concreta; (ii) ao desempenhar funções +abstratas, os valores dos verbos e dos elementos selecionados por eles também são alterados; (iii) assumir novas funções não promove o desuso da função plena; e (iv) os usos indicam um processo de gramaticalização.

Por fim, concluímos que os usos desses verbos na Língua Portuguesa têm caminhado em direções similares: são empregados tanto em sua função +concreta quanto em suas funções +abstratas, portanto, gramaticalizadas. Pesquisar esses usos é importante porque, ao confirmar o caráter multifuncional desses itens, provamos a natureza dinâmica da língua, que permite aos usuários acionar formas já existentes e atribuir-lhes novas funções, indicando, assim, que a mudança é sistemática e regular.

Analisar a mudança linguística e reconhecê-la como uma característica intrínseca de uma língua é pertinente para que tenhamos um olhar mais flexível e crítico, inclusive, no e para o exercício docente. Logo, a maneira tradicional de ensinar língua portuguesa pode vir a ser questionada: as classes gramaticais são realmente tão bem delimitadas como prescrevem as gramáticas normativas? a ênfase das aulas deve estar nas nomenclaturas ou no uso que se faz das palavras?

Levar esses questionamentos para as nossas análises é uma tentativa de *fazer* as nossas pesquisas chegarem às salas de aula no sentido de orientar o professor de língua portuguesa a caminhar rumo a uma educação que *dá* conta da língua como instrumento de interação social.

Referências bibliográficas

Aulete Digital. Disponível em: <http://www.aulete.com.br/index.php>. Acesso em: 15/09/2017.

Castilho, A. T. de. (2014). *Nova gramática do português brasileiro*. 3rd ed. São Paulo: Contexto.

Castilho, A. T. de. (2012). Funcionalismo e gramáticas do português brasileiro. *In*: E. R. de Souza. *Funcionalismo linguístico:* novas tendências teóricas. (1st ed., pp. 17-38). São Paulo: Contexto.

Esteves, G. A. T. (2008). *Construções com dar + Sintagma Nominal:* a gramaticalização desse verbo e a alternância entre perífrases verbo-nominais e predicadores simples. Dissertação de Mestrado em Letras Vernáculas. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Letras.

Figueiredo, de C. (1913). *Novo Diccionário da Língua Portuguesa*, (2nd ed.).

Gonçalves, S. C. L., Lima-Hernandes, M. C., Casseb-Galvão, V. C. (orgs.). (2007). *Introdução à gramaticalização*. São Paulo: Parábola Editorial.

Hopper, P., & Traugott, E. (1993). *Grammaticalization*. (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Michaelis Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. (2015). Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/>. Acesso em: 13/09/2017.

Martelotta, M. E. (2011). *Mudança linguística: uma abordagem baseada no uso.* São Paulo: Cortez.

Neves, M. H. de M. (2000). *Gramática de usos do português*. São Paulo: UNESP.

Rassi, A. P. (2008). *Estatuto sintático-semântico do verbo fazer no português escrito do Brasil*. Dissertação de Mestrado em Língua Portuguesa. Goiânia: Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Letras.

Silva, A. de M., (1789). *Diccionario da lingua portugueza composto pelo padre D. Rafael Bluteau* / reformado, e accrescentado por Antonio de Moraes Silva natural do Rio de Janeiro. (vol 2). Lisboa: na Officina de Simão Thaddeo Ferreira.

Silva, L. V. da P. E. (2009). *Predicações com o verbo levar: aspectos relativos à multifuncionalidade e gramaticalização*. Mestrado em Letras Vernáculas. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de L

O GÊNERO NOTÍCIA SOB PERSPECTIVA DA LINGUÍSTICA SISTÊMICO-FUNCIONAL

Thamara Santos de Castro Goulart
UFF, Colégio Universitário Geraldo Reis. castro.thamara@yahoo.com.br. Niterói, Brasil.

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo analisar o gênero notícia de jornal, baseando-nos no conceito de gênero, defendido por Ruqayia Hasan em vários trabalhos, aparecendo primeiramente em *Language, Context, and Text: aspects of Language in a socio-semiotic perspective*, obra conjunta com M. A. K. Halliday (1989). Segundo esta perspectiva, deve-se levar em conta o aspecto sócio-semiótico da linguagem, isto é, a língua "como um sistema de significações que medeia a existência humana" (Motta-Roth & Heberle, 2005). Ou seja, as escolhas por determinadas estruturas linguísticas estão associadas aos contextos de situação e de cultura em que os textos são produzidos. Dessa forma, acreditamos que, se observarmos as variáveis de configuração contextual (campo, relação e modo), poderemos fazer previsões sobre qualquer texto, o que o definiria como sendo um exemplar de um determinado gênero. Pode-se dizer, então, que, ao analisarmos alguns textos do gênero notícia de jornal, por exemplo, encontraremos características obrigatórias e opcionais que os configurariam, o que poderia abrir caminhos para um trabalho efetivo com este gênero em sala de aula. Assim, estaremos ampliando a habilidade de leitura dos nossos alunos por meio da observação minuciosa das estruturas léxico-gramaticais presentes nos textos, fazendo-os "perceber a relação entre a função do elemento textual e a intencionalidade (...), como a linguagem está a serviço das intenções do autor." (Kleiman, 2013).

Palavras-chave

gêneros textuais, notícia, Linguística Sistêmico-Funcional, leitura, ensino.

Introdução

Este texto objetiva demonstrar como a proposta de *Estrutura Potencial do Gênero* (EPG), de Ruqaya Hasan (1989), é de grande importância para o trabalho com texto e com gênero, principalmente no âmbito da sala de aula da Escola Básica. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), "pela linguagem se expressam ideias, pensamentos e intenções, se estabelecem relações interpessoais anteriormente inexistentes e se influencia o outro, alterando suas representações da realidade e da sociedade e o rumo de suas (re)ações." (Brasil, 1998, p. 20). Dessa forma, acreditamos que o trabalho com a língua em situações reais de uso possa oferecer ferramentas que desenvolva as habilidades de leitura e escrita dos alunos na Escola Básica.

Como forma de ilustrar a proposta de Hasan, que se desenvolve pela perspectiva da Linguística Sistêmico-Funcional (LSF) (Halliday & Matthiessen, 2004), apresenta-se aqui uma análise textual do gênero notícia de jornal. Para isso, foram observados os movimentos que compõem notícias veiculadas em três diferentes jornais de grande circulação no estado do Rio de Janeiro / Brasil. Por meio de fundamentação teórica baseada, principalmente, no livro *Language, Context, and Text: aspects of Language in a socio-semiotic perspective* (Halliday & Hasan, 1989), tentaremos apresentar uma EPG à qual os textos analisados pertencem que ofereça ferramentas para o trabalho em sala de aula da Educação Básica.

Primeiramente, haverá a apresentação da metodologia utilizada neste trabalho, observando-se seus objetivos e sua relevância, principalmente, para o ensino de língua materna. Além disso, este artigo ainda contará com uma sessão de fundamentação teórica, em que serão apresentados conceitos-chave para a teoria da LSF e, consequentemente, para o desenvolvimento da EPG. Posteriormente, apresentaremos a análise das notícias selecionadas, seguida das considerações finais e das referências.

Metodologia, objetivos e relevância

Para este trabalho, analisamos 17 notícias distribuídas em três jornais de ampla circulação no Estado do Rio de Janeiro. São eles: *O Globo*, *O Dia* e *Folha de São Paulo*.

Dois (*O Globo* e *O Dia*) são edições de um mesmo dia e um (*Folha de São Paulo*), do dia seguinte, por isso, as matérias abordam praticamente os mesmos assuntos.

Escolhemos observar as notícias de capa do jornal, pois acreditamos que o primeiro movimento que constitui esse gênero seja justamente essa apresentação da primeira página. Chama-se atenção do leitor para estimulá-lo a dar continuidade à leitura da notícia nas demais páginas.

Com essa análise, almejamos alcançar nosso principal objetivo que é de contribuir para uma definição de uma estrutura potencial do gênero notícia, além de ampliar o estudo desse gênero tão utilizado nas salas de aula da Educação Básica. Seguindo uma abordagem semântica e que priorize a língua em situações reais de uso, tentaremos apresentar uma alternativa ao trabalho com gêneros que pretenda demonstrar que "(...) as relações sociais influenciam os padrões de seleção 'do que é dito, quando é dito e como é dito'." (Motta-Roth & Heberle, 2005, p. 12).

Segundo Motta-Roth & Heberle, 2005, p. 28, "(...) gênero corresponde à linguagem usada em associação a contextos e funções recorrentes na experiência cultural humana. Nesses termos, o modo como o contexto se configura determina o modo como o conteúdo, as relações interpessoais e a estrutura da informação se manifestam no texto." Assim, acreditamos que o trabalho com a linguagem possa deixar de ser mero acúmulo de palavras e estruturas gramaticais "soltas" quando entendemos o gênero como uma associação entre língua e contexto social.

Fundamentação teórica

Segundo os PCN, linguagem se entende "como ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história." (Brasil, 1998, p. 20). E essa definição de linguagem se aproxima da perspectiva adotada por Halliday & Hasan (1989) de que a língua é um sistema sociossemiótico, e, portanto, para uma análise linguística completa é preciso que se considerem "aspectos socioculturais que vão além de estudos tradicionais de descrição e explicação de elementos linguísticos, mostrando como o discurso reforça

e ao mesmo tempo é reforçado pelo *status quo*, pela estrutura social." (Heberle, 2000, a*pud* Meurer, 2002, p. 19)

Para entendermos a proposta de Hasan, devemos levar em consideração a teoria linguística em que a autora se baseia. A Linguística Sistêmico-Funcional (Halliday & Matthiessen, 2004) considera a língua *sistêmica*, uma *rede de escolhas* relacionadas a variáveis contextuais, e *funcional*, por sua relação com a atividade social inserida em determinado contexto (Motta-Roth & Heberle, 2005). Tendo essa teoria como suporte, devemos apresentar algumas noções que ajudarão a definir conceitos essenciais ao entendimento da EPG.

Contexto e Texto

De acordo com Halliday (1989, p. 5), "Conhecimento é transmitido em contextos sociais, por meio de relacionamentos, como entre pais e filhos, ou professores e alunos, ou colegas de classe, que são definidos nos sistemas e na ideologia da cultura. E as palavras que são trocadas nesses contextos alcançam seus significados de atividades nas quais elas estão inseridas, as quais são, novamente, atividades sociais com agentes e propósitos sociais." [tradução livre][502]

Por essa citação do autor, podemos entender por que se adota uma perspectiva sociossemiótica da linguagem. *Social*, pois a língua é entendida em sua relação com a estrutura social; *semiótica*, por mediar sistemas de significados que representam a experiência humana (Halliday; Hasan, 1989).

Nesse sentido, só podemos entender um texto se observarmos o contexto. Há uma bidirecionalidade na relação entre essas duas entidades, pois "O contexto em que o texto se desenvolve está encapsulado no texto através de uma relação sistemática entre o meio social e a organização funcional da linguagem." (Fuzer; Cabral, 2014, p. 26). Dessa forma, é possível identificar o contexto de produção de um texto por meio das escolhas léxico-gramaticais feitas no processo de construção textual. E o contrário também acontece. Com as informações que se tem sobre o contexto de produção de

[502] Knowledge is transmitted in social contexts, through relationships, like those of parent and child, or teacher and pupil, or classmates, that are defined in the value systems and ideology of the culture. And the words that are exchanged in these contexts get their meaning from activities in which they are embedded, which again are social activities with social agencies and goals.

um texto, é possível prever algumas estruturas que serão encontradas no produto textual.

Texto, então, segundo Halliday (1989, p. 10) é "qualquer instância de língua viva que assuma algum papel em um contexto de situação (...)." [tradução livre][503]. Ou seja, o *texto* é as forma como membros de uma comunidade trocam significados dentro de uma estrutura social. Esses significados são influenciados por variáveis ligadas a dois contextos: *de situação* e *de cultura*.

Halliday (1989, p. 46) define *contexto de situação* como "(...) o ambiente imediato no qual um texto está, de fato, funcionando. Utilizamos essa noção para explicar por que algumas coisas foram ditas ou escritas nessa ocasião particular, e o que mais poderia ter sido dito ou escrito que não foi." Isto é, a atividade social humana é influenciada por motivações contextuais imediatas que interferem na forma como os participantes construirão seus textos. Essas motivações estão relacionadas a três variáveis que formam o que se entende por *registro*. São elas: *campo*, em que se define a natureza da prática social; *relação*, em que se observa o relacionamento entre os participantes da atividade; e *modo*, em que se caracteriza a forma como a mensagem é transmitida. "O *campo* remete à atividade que está sendo realizada pelos participantes, à natureza da ação social que está ocorrendo, com objetivo específico. As *relações* envolvem os participantes, a natureza dos papéis que desempenham, o grau de controle de um participante sobre o outro, a relação entre eles (hierárquica ou não) e a distância social ou o grau de formalidade (mínima, média ou máxima, dependendo da frequência com que interagem). O *modo* refere-se à função que a linguagem exerce e ao veículo utilizado naquela situação ou, ainda, ao que os participantes esperam que a linguagem faça por eles em determinada situação. Trata do papel da linguagem (constitutivo ou auxiliar/suplementar), do compartilhamento entre os participantes (dialógico ou monológico), do canal (gráfico ou fônico) e do meio (oral com ou sem contato visual, escrito e/ou não verbal)." (Fuzer; Cabral, 2014, p. 30)

O contexto de situação e suas variáveis, como mencionado, formam o ambiente imediato, porém, há um contexto que engloba esse contexto de situação e é muito mais amplo: o *contexto de cultura*. Segundo Motta-Roth & Heberle (2005: 15), o contexto de cultura é um "sistema de experiências com significados compartilhados", que "resulta,

503 (...) any instance of living language that is playing some part in a context of situation, (…)".

portanto, da padronização do discurso em termos dos atos retóricos ou atos de fala realizados por meio da linguagem em circunstâncias específicas, com características retóricas recorrentes." É no contexto de cultura que encontramos o *gênero*, que é formado justamente por essas práticas sociais recorrentes às quais os participantes de uma determinada sociedade têm acesso.

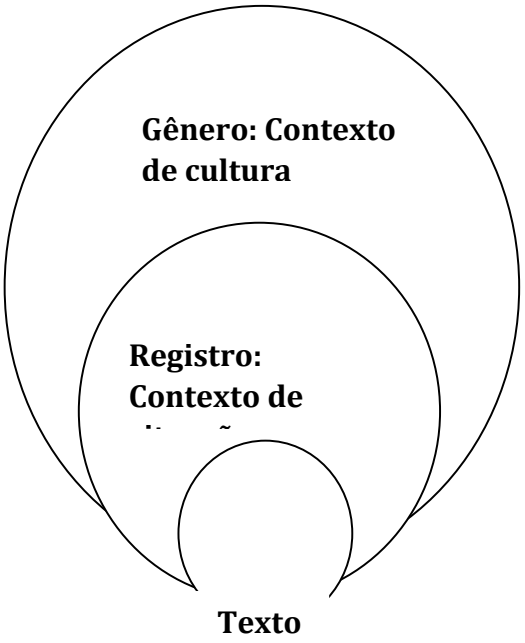


Figura 1: Texto em Contexto (adaptado de Fuzer; Cabral, 2014, p. 26)

Dessa forma, pode-se perceber que o texto é a materialização dos contextos de cultura e de situação. Consequentemente, pelo texto, podemos identificar elementos que constituem as variáveis que formam o registro no contexto de situação, que a instanciação do gênero, previsto no contexto de cultura. "Como membros de uma sociedade e como produtores em potencial de textos, os usuários da língua trocam significados com seus interlocutores. Para que estes significados sejam trocados, torna-se o conhecimento da estruturação do gênero a ser utilizado (...)." (Vian Jr., 2009, p. 389)

A identificação desses elementos que determinam as variáveis *campo*, *relação* e *modo* constituem o que Hasan (1989) denomina *Configuração Contextual*. É a partir de uma CC que poderemos prever os estágios que fazem parte de certo gênero, chegando-se, assim, à sua *estrutura potencial*.

Configuração Contextual e Estrutura Potencial do Gênero

Segundo Vian Jr. (2009, p. 391), "A configuração contextual (CC) é o conjunto específico de valores que realizam o campo, as relações e o modo do discurso (Hasan, 1989, P. 55), e, a partir da definição dos elementos da CC de cada texto, podemos fazer considerações sobre as estruturas textuais propriamente ditas (Hasan, 1989, p. 56). É a partir da CC que poderemos fazer predições sobre que elementos da estrutura textual são obrigatórios, bem como quais são opcionais ou recursivos, além de considerações sobre como estes estágios estruturam-se no texto de forma a transmitir os significados que transmitem."

Dessa forma, entende-se que, para determinarmos uma CC, é preciso responder às seguintes perguntas: *Quais elementos devem ocorrer?*; *Quais elementos podem ocorrer?*; *Onde eles devem ocorrer?*; *Onde eles podem ocorrer?*; e *Com que frequência eles podem ocorrer?* (Hasan, 1989, p. 56).

Respondendo a essas perguntas, encontraremos o que a autora denomina *estágios obrigatórios*, *estágios opcionais* e *estágios recursivos* ou *iterativos*. Os obrigatórios fornecem uma estrutura modelar e, por isso, é comum a todos os exemplares de um determinado gênero. É por meio desses estágios obrigatórios que se reconhece uma *estrutura potencial de gênero*.

Os estágios opcionais fornecem maiores informações para a construção do texto, porém, se retirados, não afetarão a função social daquele texto, que continuará sendo um exemplar do gênero. Já os iterativos seguem um padrão retórico, ou seja, são elementos que se repetem ao longo do processo textual.

De acordo com Motta-Roth & Heberle (2005, p. 18), "Os elementos *obrigatórios* da EPG tendem a aparecer em uma ordem específica e sua ocorrência pode ser vista por elementos contextuais. São componentes essenciais de qualquer texto completo de determinada CC e, portanto, são definidores do gênero. Elementos *opcionais*, por outro lado, pertencem àquela porção variável geralmente associada a dado gênero. Elementos *opcionais*, por outro lado, pertencem àquela porção variável geralmente associada a dado gênero, mas que não precisa necessariamente estar presente em qualquer texto que tipicamente acompanha aquela atividade social específica. A ocorrência de elementos opcionais não é uma condição necessária, já que é prevista por um elemento contextual não definidor do gênero. Há ainda um terceiro tipo de

elemento textual, denominado *iterativo*, que engloba aqueles elementos recursivos que aparecem mais de uma vez num evento comunicativo, sem seguir uma ordem rígida."

Se tomarmos como exemplo o gênero notícia, como já mencionado, teremos a seguinte *EPG*:

> *Apresentação*: neste primeiro estágio, a manchete seria um elemento obrigatório, pois é a forma de chamar a atenção do leitor para aquele texto. Já a seção em que está inserida a notícia e um sobretítulo seriam elementos opcionais já que não foram encontrados em todos os exemplares.
>
> *Detalhamento*: o lide é um elemento obrigatório, porque, nesse momento, o jornalista vai indicar as principais informações sobre o assunto a ser abordado no texto. É também um elemento obrigatório o corpo da notícia, onde se encontram maiores detalhes sobre o fato anunciado. No corpo, encontraremos elementos opcionais, como as falas dos citados no texto e, consequentemente, a opinião destes – o que também pode ser um elemento iterativo a partir do momento em que se repete esse movimento -, entre outros.
>
> *Fechamento*: neste estágio, podemos encontrar a menção de um fato que pode ocorrer depois da publicação do texto, além de opiniões contrárias ao que foi relatado no texto.

"A CC, situação na qual o gênero se constitui, e a EPG, linguagem que medeia a atividade social nessa situação, são essencialmente conectados: a CC fornece pistas para a compreensão do significado em função da EPG e vice-versa, de tal forma que traços específicos do contexto correspondem a elementos do texto de um gênero e a ordem nas quais aparecem." (Motta-Roth; HEBERLE, 2005, p. 19)

A EPG é definida como a expressão verbal de uma CC. Essa via de mão dupla ocorre porque há uma relação natural entre língua e realidade. "Se cultura e língua cresceram lado a lado, uma complementando a outra, então uma ocasião de fala reconhecida

culturalmente – uma CC – é obrigada a ser conhecida pelas particularidades do tipo de fala associada a ela." (Hasan, 1989, p. 66) [tradução livre][504]

Análise das Notícias

Como já mencionado, foram selecionadas dezessete notícias de três veículos jornalísticos diferentes: *O Globo*, *O Dia* e *Folha de São Paulo*; todos circulam no estado do Rio de Janeiro/Brasil. Além disso, escolheram-se notícias que abordavam a mesma temática: política.

Primeiramente, devemos definir as variáveis que formam o registro do gênero notícia:

Variáveis de registro
Campo: informação sobre algum acontecimento no mundo da política, economia, sociedade, entre outros. Participantes compartilham de um objetivo: procurar e fornecer informações a respeito do mundo.
Relação: leitor e escritor; escritor especialista para leitor menos experiente; público-alvo invisível e desconhecido; distância social máxima.
Modo: papel constitutivo da linguagem; canal: gráfico; meio: escrito; ato público.

Figura 2: Configuração contextual do gênero notícia.

Com essas informações, podemos chegar aos estágios que constituem a EPG de uma notícia. Analisando os exemplares selecionados, identificamos as seguintes etapas:

1ª) Apresentação da notícia;
2ª) Detalhamento de informações;
3ª) Fechamento do texto.

Para este trabalho, apresentaremos trechos de uma das notícias selecionadas como forma de exemplificar essas etapas.

[504] If culture and language have grown up side by side complementing each other, then a culturally recognised occasion of talk – a CC – is bound to be known by the peculiarities of the type of talk associated with it.

PAÍS Crise sem trégua **Aliado de Geddel diz à PF que quer colaborar com investigação** Ferraz detalha como buscou mala com dinheiro para ex-ministro Vinícius Sassine Vinicius.jorge@bsb.oglobo.com.br **Brasília**	APRESENTAÇÃO
Preso em razão das digitais em pacotes de dinheiro apreendidos num "bunker" em Salvador, o advogado Gustavo Ferraz (PMDB) afirmou à Polícia Federal (PF) que deseja colaborar com as investigações. (...)	DETALHAMENTO
Por haver indícios de que o deputado Lúcio Vieira Lima (PMDB-BA), irmão de Geddel, tem ligação com o "bunker" dos R$51milhões, o juiz federal Vallisney de Souza Oliveira encaminhou ontem o caso para análise do Supremo Tribunal Federal (STF). Lúcio pode ser acusado de lavagem de dinheiro.	FECHAMENTO

Figura 3: Exemplo de notícia.

Pela análise das notícias e, com o exemplo demonstrado, podemos perceber que, no estágio da apresentação, há: a seção do jornal em que se encontra a notícia; uma forma de chamar a atenção do leitor para o assunto abordado na notícia (manchete); um subtítulo, que dá maiores informações sobre o que o leitor encontrará no texto; o nome de quem redigiu o texto e da cidade de onde partiu a notícia. Todos esses passos são elementos obrigatórios que formam o primeiro movimento de uma notícia.

No segundo movimento, há o lide, em que se apresentam as respostas às perguntas que um jornalista deve ter em mente ao escrever uma notícia: *O quê? Onde? Por quê? Como? Quando? Quem?*. Posteriormente, há o corpo da notícia em que se detalham as informações, indicando-se pessoas envolvidas, fatos passados relacionados, falas dos envolvidos, entre outros elementos.

Por fim, no fechamento, geralmente, há uma previsão futura, como no exemplo apresentado. Entretanto, também foram encontrados encerramentos de notícias com uma fala ou um discurso reportado em que se expressava uma opinião contrária ao exposto no corpo do texto.

Assim, podemos observar que, de maneira geral, as notícias apresentam a seguinte EPG:

EPG notícia
Movimento 1: apresentar a notícia. Passo 1: Manchete; indicar o assunto abordado na notícia; Passo 2: Detalhar sobre o que trata no texto; Passo 3: Informar quem são os responsáveis pelo texto e qual a cidade de onde escreveram.
Movimento 2: apresentar o Corpo da notícia. Passo 4: *Lead*, responder às perguntas: *O quê? Quando? Onde? Por quê? Como? Quem?* Passo 5: Apresentar as informações encontradas sobre o assunto mais detalhadamente.
Movimento 3: finalizar o assunto. Passo 6: apresentar outro lado de um assunto polêmico; uma fala de um dos citados; uma informação sobre algo que ainda acontecerá.

Figura 4: EPG notícia.

Segundo Motta-Roth & Heberle (2005, p. 19), "Os valores da CC para determinado gênero podem variar dentro de certos limites e essas variações correlacionam-se com diferenças no esboço de um texto específico – sua estrutura esquemática. O objetivo da EPG é dar conta do leque de opções de estruturas esquemáticas específicas potencialmente disponíveis aos textos de um mesmo gênero (Hasan, 1994: 145), de tal forma que as propriedades cruciais de um gênero possam ser abstraídas e qualquer exemplar desse gênero possa ser representado."

Dessa forma, demonstra-se a importância da proposta da autora para o trabalho com os gêneros e sua estrutura em potencial dentro de sala de aula. A partir dos percursos comuns a exemplares de textos de um mesmo gênero, o aluno conseguirá perceber as estruturas léxico-gramaticais mais utilizadas em cada etapa de construção do texto, fazendo-o refletir efetivamente sobre o uso da língua.

Considerações finais

Neste trabalho, pudemos observar uma aplicação da proposta teórica apresentada por Hasan em obra conjunta com Halliday (1989) sobre *estrutura potencial de gêneros*. A EPG constitui-se de um modelo ou formato geral que possibilita determinar os estágios formadores de determinado gênero por meio de uma análise dos elementos *obrigatórios*, *opcionais* e *iterativos*.

Apesar de aparentar um caráter engessado, Hasan (1994, p. 143, a*pud* Motta-Roth & Heberle, 2005, p. 27) ressalta que "(...) cada discurso particular pode ser visto como uma instância de (...) algum gênero (...) o potencial de estruturas genéricas possíveis para aquele gênero como tal, de tal forma que toda e qualquer instância daquele gênero apresentaria uma atualização dessa *ESTRUTURA POTENCIAL DO GÊNERO* (...)."

Com a observação de uma estrutura em potencial de um determinado gênero, o aluno será capaz de refletir sobre como construir/analisar um exemplar e de pensar no uso da língua como algo para sua vida em sociedade, aproximando o trabalho com os gêneros textuais na escola do que se entende como linguagem nos PCN: "ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história." (1998, p. 20)

"Se contexto é definido pelos significados que estão em jogo [no evento discursivo], se a forma é vista como um recurso para o significado, isso permite uma compreensão de quais tarefas, quais situações, quais textos são semelhantes, quais são diferentes e de que modo e como todos eles podem ser usados beneficamente com diferentes alunos. (Hasan & Perret, 1994: 221, a*pud* Motta-Roth & Heberle, 2005: 28)"

Acreditamos que a proposta de uma EPG pode ser de grande utilidade ao trabalho com os gêneros em sala de aula da Educação Básica, pois ela relaciona diretamente as

estruturas léxico-gramaticais que formam os textos aos contextos de situação e de cultura. Isso permite a nós, professores, utilizarmos os gêneros como atividades sociais e não como instrumentos da continuidade de um ensino prescritivo e cheio de regras gramaticais.

Referências bibliográficas:

Brasil. (1998). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais:* terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF. p. 106.

Fuzer, C.; Cabral, S. R. Scotta. (2014). *Introdução à gramática sistêmico-funcional em língua portuguesa.* 1. ed. Campinas, SP: Mercado das Letras.

Halliday, M. A. K; Hasan, R. (1989). *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective.* Oxford: Oxford University Press.

Halliday, M. A. K.; Matthiessen, C. (2002). *An introduction to functional Grammar.* 2ª ed. London: Edward Arnold.

Kleiman, A. (2013). *Oficina de Leitura* – teoria e prática. 15ª edição. Campinas, SP: Pontes Editores.

Meurer, J. L. (2002). Uma dimensão crítica do estudo de gêneros textuais. In J. L. Meurer, & D. Motta-Roth (Orgs). *Gêneros textuais e práticas discursivas: subsídios para o ensino da linguagem.* Bauru, SP: EDUSC.

Motta-Roth, D., & Heberle, V. M. (2005). O conceito de "Estrutura Potencial do Gênero" de Ruqayia Hasan. In J. L. Meurer, A. Bonini, & D. Motta-Roth (Orgs). *Gêneros:* teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial.

Vian Jr., O. (2009). Estruturas potenciais de gêneros na análise textual e no ensino de línguas. *Linguagem em (Dis)curso,* Palhoça: Santa Catarina /Brasil, *9*(2), 387-410.

SIMPÓSIO

64

ESTATUTO DO PORTUGUÊS NO MUNDO ATUAL: REFLEXÕES SOBRE A SUA ABORDAGEM NA FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO[505]

Cristina Manuela SÁ

LEIP/CIDTFF – Universidade de Aveiro – cristina@ua.pt. Aveiro, Portugal.

Maria João MACÁRIO

LEIP/CIDTFF – Universidade de Aveiro – mjoaomacario@ua.pt. Aveiro, Portugal.

Cristina Vieira da SILVA

Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti – cristina.vieira@esepf.pt. Porto, Portugal.

[505] Este trabalho é financiado por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia no âmbito do projeto UID/CED/00194/2013 e cofinanciado pelo Fundo Europeu de Desenvolvimento Regional (FEDER) através do COMPETE 2020 – Programa Operacional Competitividade e Internacionalização (POCI) no âmbito do CIEC (Centro de Investigação em Estudos da Criança da Universidade do Minho) com a referência POCI-01-0145-FEDER-007562.

Resumo:

Uma proficiente comunicação oral e escrita faz parte das competências essenciais a serem desenvolvidas na sociedade do século XXI. Neste contexto, cabe refletir sobre as representações de (futuros) professores acerca da Língua Portuguesa (LP) e da forma como esta é ensinada/aprendida, já que estas terão repercussões nas aprendizagens dos seus (futuros) alunos.

Apresentamos um estudo exploratório tendo por informantes futuros professores em formação, a frequentar o 1.º ano de uma licenciatura em Educação Básica, no ano letivo de 2015/2016. Foram recolhidas as respostas dadas pelos 85 estudantes a um questionário. Recorremos a uma combinação de estatística descritiva (frequências absolutas e relativas) e análise de conteúdo e usámos categorias *a posteriori*, desenvolvidas em estudos anteriores.

Neste artigo, apresentamos os resultados relativos às representações dos estudantes sobre o estatuto da LP no mundo. A sua interpretação revelou que os nossos inquiridos: apresentavam uma conceção da LP com contornos de natureza afetiva; tinham dificuldade em situá-la entre as línguas mais faladas no mundo e no ciberespaço; estavam muito focados no espaço geográfico nacional; definiam *lusofonia* maioritariamente em função de critérios geográficos; posicionavam-se relativamente ao Português do Brasil de forma ambivalente, oscilando entre uma espécie de amor (resultante do seu contributo para o conhecimento da língua materna da maioria deles) e de ódio (derivado da perda de "pureza" da LP nesse território outrora colonizado por Portugal).

Face a estes resultados, é importante pensar formas de promover a educação numa sociedade multicultural e multilingue para uma vivência sociocultural mais consciente, por parte destes futuros profissionais.

Palavras-chave

Estatuto da Língua Portuguesa; Representações; Formação de professores.

É inegável a relevância do papel das representações da LP que detemos para a forma como se faz o seu ensino e se processa a sua aprendizagem (cf., por exemplo, Henriques, 2014; Cardoso, 2016). Esse domínio envolve não apenas a utilização correta da língua nas mais diversas áreas, mas também o reconhecimento de que a LP ocupa um lugar de destaque no mundo atual, a par de outras línguas (cf. Macário, Guzeva, Ançã, & Sá, 2014).

De língua de prestígio (associada aos Descobrimentos e ao conhecimento científico deles decorrente), passou a língua de expansão (devido à sua ampla utilização no contexto económico e político da civilização ocidental), depois a língua franca, dado o seu uso cada vez mais generalizado.

No entanto, não é essa a sua situação atualmente. Mas tal não significa que seja uma língua a descurar, quer no contexto europeu, quer no contexto mundial. Basta pensarmos que é uma língua falada em cinco continentes, com grande potencial cultural (decorrente da miscigenação com culturas africanas, asiáticas e da América do Sul), económico (por estar associada a potências económicas atuais, já afirmadas – como o Brasil – ou em ascensão – como Angola) e político (pelo facto de ser língua de trabalho em diversas organizações internacionais).

Efetivamente, no universo das línguas, a LP assume uma posição supercentral (Calvet, 2002): é uma das mais faladas no mundo (em 37 países de 4 continentes, sendo língua oficial em 8 deles), ocupa o 8º lugar no PIB mundial e em número de internautas, é a 6ª língua mais utilizada em negócios e é língua oficial, de trabalho ou de documentação em mais de 20 organismos multilaterais ou regionais (Calvet & Calvet, 2012; Lewis, Gary, & Fenning, 2016; United Nations, 2013). O potencial económico atualmente atribuído à LP (Esperança, 2009; Reto, 2012) e o universo de falantes a ela associado (Reis, Laborinho, Leiria, Filipe, & Pinheiro, 2010) favorecem a sua afirmação linguística, o que lhe confere o estatuto de língua internacional (Marques & Sebastião, 2013). No entanto, a LP é, por muitos, vista como objeto acessório e preterida em detrimento do Inglês, nomeadamente em contexto académico (Laborinho, 2016; Pinto, 2012), havendo ainda uma tendência para uma perspetivação ego/eurocêntrica da LP, associada a algum desconhecimento do seu real valor internacional (Ançã, Macário, Guzeva, & Gomes, 2014; Sá, 2015).

É, pois, neste contexto, e num momento em que se está a apostar numa política de afirmação da língua (CPLP, 2014), que urge reforçar o papel desempenhado pela

Educação em Português na veiculação de uma imagem da LP, que a releve internacionalmente, a par de outras línguas, e permita entendê-la como língua de valor económico, social, científico. De facto, se queremos que os alunos dos vários níveis de ensino se apropriem desta nova forma de ver a LP, temos de começar por atuar junto de quem é responsável pela sua educação e formação, ou seja, os profissionais da Educação. Estes orientam a sua ação didática com base em saber profissional, mas também em representações que partilham com o grupo social e com o grupo profissional (Jodelet, 2007), construídas e sedimentadas ao longo de toda a vida, incluindo o percurso académico e profissional.

Neste contexto, desempenham papel de destaque os educadores de infância (a atuar na Educação Pré-Escolar), os professores generalistas do 1.º Ciclo do Ensino Básico, os professores de Português do 2.º e 3.º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário e todos os que intervêm na cada vez mais alargada variedade de modalidades de formação, mais ou menos formais. É ainda de referir que todos eles beneficiam do apoio dado pelas equipas das Bibliotecas Escolares em articulação com a Rede de Bibliotecas Nacional.

No Laboratório de Investigação em Educação em Português (LEIP), do Centro de Investigação Didática e Tecnologia na Formação de Formadores (CIDTFF) da Universidade de Aveiro (UA), sediado no Departamento de Educação e Psicologia (DEP) têm sido desenvolvidos estudos sobre esta problemática, aproveitando o facto de as suas coordenadoras lecionarem unidades curriculares (UC) de vários cursos de formação de profissionais da Educação, nomeadamente a Licenciatura em Educação Básica (primeiro ciclo de estudos de Bolonha), o Mestrado em Educação de Infância e Ensino no 1.º Ciclo do Ensino Básico (segundo ciclo de estudos de Bolonha de natureza profissionalizante) e o Mestrado em Promoção da Leitura e Bibliotecas Escolares (segundo ciclo de estudos de Bolonha de índole académica, destinado a profissionais já profissionalizados). Esses estudos revelaram que a vivência de experiências significativas pelos estudantes permite que estes valorizem modos de atuação didática conducentes a uma efetiva aprendizagem e à valorização da LP. Por esse motivo, defendemos que a formação de professores/educadores de infância, particularmente no campo da Educação em Português, deve incluir experiências de ensino que veiculem esta imagem da LP, para que esses profissionais da Educação possam também promovê-la junto dos seus alunos.

2. Um estudo exploratório centrado nas representações de futuros profissionais da Educação sobre a língua portuguesa

2.1. Contextualização do estudo e metodologia de investigação

Este trabalho surge no âmbito de outros estudos que têm vindo a ser desenvolvidos no LEIP.

O primeiro desses estudos, desenvolvido no ano letivo de 2012/13, foi coordenado por Maria Helena Ançã e também envolveu investigadores de universidades de outros países lusófonos: Brasil e Cabo Verde (cf. Ançã, Guzeva, Gomes, Macário, Paiva, & Ohuschi, 2013; Ançã, Macário, & Guzeva, 2013; Ançã, Macário, Guzeva, & Gomes, 2014; Guzeva, Gomes, Macário, Ançã, Paiva, & Ohuschi, 2013).

Na esteira desse estudo, foi desenvolvido um outro, no 1.º semestre do ano letivo de 2013/14, numa UC de um mestrado profissionalizante para formação de educadores de infância e professores do 1º Ciclo do Ensino Básico. Pretendia-se identificar as representações dos estudantes sobre o valor atribuído à LP no mundo, recorrendo a um questionário (adaptado de Ançã, Macário, & Guzeva, 2013) e disponibilizado *online*. Este incidia sobre os seguintes aspetos: i) línguas e LP, ii) internacionalização da LP e iii) valor da LP. A informação recolhida permitiu traçar um perfil dos estudantes, essencial para a (re)configuração da sua formação em Educação em Português, procurando aproximá-la mais dos desafios e exigências do mundo atual (cf. Macário, Sá, & Gomes, 2015).

Seguiu-se-lhe um outro estudo, desenvolvido no âmbito de uma UC integrada no plano de estudos de um mestrado académico (segundo ciclo de estudos de Bolonha), frequentado por professores já profissionalizados a desempenhar funções em Bibliotecas Escolares. Recorremos a uma nova adaptação do questionário acima referido, para identificar as representações iniciais deste público sobre a LP. Foi aplicado no início do 2º semestre do ano letivo de 2013/2014, numa das sessões da UC, tendo sido disponibilizado *online* (na página da UC no Moodle). Foram recolhidas e analisadas respostas de 20 inquiridos (cf. Sá, 2015).

Por fim, capitalizando as ligações do LEIP a outras instituições do Ensino Superior, procedeu-se à aplicação de uma nova versão do questionário[506] a duas turmas da UC de Laboratório de Língua, integrada no 2º semestre do 1º ano da Licenciatura em Educação Básica de uma instituição de ensino superior politécnico, tendo sido recolhidas e analisadas respostas de 85 estudantes.

Na análise de todos os dados recolhidos nestes vários estudos, recorremos a uma combinação de estatística descritiva (frequências absolutas e relativas) e análise de conteúdo e usámos as categorias de um estudo anterior (cf. Macário, Sá, & Gomes, 2015), devidamente adaptadas, dado termos introduzido algumas alterações no questionário, para o adequar a cada um dos públicos a que foi aplicado. Tivemos ainda o cuidado de utilizar questionários tão semelhantes quanto possível nos diversos estudos, para podermos comparar as representações dos vários públicos-alvo e tirar conclusões sobre as semelhanças ou as diferenças entre elas.

Este texto refere-se ao quarto estudo, feito com alunos de licenciatura. É de referir que, quando apresentamos exemplos de respostas dadas pelos nossos inquiridos, usamos a sigla S – correspondendo a *sujeito* – seguida do número convencional que atribuímos a cada respondente.

2.2. Análise e interpretação dos resultados do estudo

2.2.1. Características dos inquiridos

As respostas dadas às perguntas incluídas na primeira parte do questionário permitiram caracterizar os inquiridos. Da caracterização feita, pudemos concluir que

[506] No questionário destinado aos estudantes a frequentar a Licenciatura em Educação Básica e o mestrado profissionalizante, as duas últimas questões incidiam sobre o que poderiam fazer para promover a valorização da LP, enquanto futuros profissionais da Educação (nomeadamente educadores de infância e professores generalistas do 1º Ciclo do Ensino Básico). No questionário destinado aos professores no ativo a frequentar o mestrado académico, estas duas questões incidiam sobre o contributo das atividades desenvolvidas pelas equipas das Bibliotecas Escolares para atingir este mesmo objetivo.

a grande maioria tinha idades compreendidas entre os 18 e os 21 anos e era natural de Portugal Continental, onde estava fixada.

2.2.2. Estatuto do Português como língua

Um segundo conjunto de perguntas permitiu identificar e caracterizar as representações dos nossos inquiridos sobre a LP.

Antes de mais, verificámos que todos os inquiridos reconheciam o Português como língua materna (LM). No entanto, dois indicaram também o Francês/o Alemão.

No Quadro 1, surgem os resultados da análise das respostas dadas a uma questão em que se pedia para indicarem as razões que os levavam a considerar dada língua como a sua LM:

Conjuntos de fatores	**Nº de ocorrências**	**%**
Língua de identidade/Língua do país de nascimento	62	26,5
Língua da família/Língua primeira/Língua da infância	131	56,0
Língua de comunicação diária	41	17,5
	234	100

Quadro 1 – Fatores considerados na identificação como língua materna

A sua leitura revela-nos que predominavam as ligações afetivas derivadas da associação da língua materna à família (*Língua que falo, que a minha família fala, língua adotada no meu país.* – S22), à infância (*Foi a língua que cresceu comigo, que me ensinaram desde criança.* – S45) e até ao facto de ter sido a primeira língua em que se falou (*Considero a língua portuguesa materna, porque faz parte do meu dia-a-dia e desde que nasci a aprendi e* falei. – S44). No entanto, a nacionalidade também surge

como um aspeto determinante (*A minha língua materna é o português porque eu nasci em Portugal.* – S6).

Os resultados da análise das respostas dadas às questões que permitiam situar a LP entre as outras línguas levaram a constatar que não era vista como uma língua muito falada, já que era sobretudo referida como língua quinta. No entanto, este público atribuiu-lhe mais vezes o primeiro lugar do que o quarto, o que nos leva a pensar que não tinha uma noção muito precisa do lugar que a sua LM ocupa entre as cinco línguas mais faladas do mundo.

Estava igualmente longe de ser vista como a língua mais falada no ciberespaço, já que era referida sobretudo como língua quarta ou língua quinta neste contexto de uso. Mas, aparentemente, também não tinham uma noção muito precisa de qual a posição que a sua LM ocupava entre as cinco línguas mais faladas no ciberespaço: na dúvida, relegaram-na para quinto lugar.

Fomos igualmente apurar as representações dos nossos inquiridos sobre as fronteiras da lusofonia. Verificámos que nem todos os estudantes referiram Portugal, embora a maioria o tivesse feito, e atribuímos este resultado ao facto de o conceito de língua oficial ser geralmente associado a uma língua que não é forçosamente materna. Privilegiaram a identificação de países lusófonos como o Brasil e Angola, enquanto outros (como Moçambique e Cabo Verde) reuniram metade da percentagem de referências destes dois, fenómeno que associamos a um efeito da atenção dada à comunicação social, que, atualmente, refere sobretudo os dois primeiros devido às ligações políticas e económicas privilegiadas que Portugal mantém com aqueles. Pela mesma ordem de ideias, estranhámos as escassas referências a países como a Guiné-Bissau, S. Tomé e Príncipe e Timor Leste. Estes países, ainda que menos frequentemente referidos nos noticiários (em vários suportes), mantêm relações políticas com Portugal, frequentemente traduzidas em apoio em vários domínios.

Estes resultados levam-nos a inferir que este público não compreendia bem o conceito de língua oficial, eventualmente confundindo-o com uma referência ao número de falantes do Português existentes num dado território.

Pretendíamos também conhecer as representações dos nossos inquiridos sobre o conceito de "correção linguística", pelo que inserimos no questionário uma pergunta em que se pedia para indicar a variedade do Português que seria a mais correta, com opções relativas às faladas em Portugal, no Brasil e em Angola e uma quarta relativa a

outras possibilidades (a explicitar), podendo os respondentes assinalar mais do que uma opção. A análise das respostas dadas revelou que, para a grande maioria dos inquiridos (82,1%), a variedade europeia era, indubitavelmente, a mais correta. É de referir que alguns (10,7%) ainda assinalaram a variedade europeia conjugada com o Português do Brasil.

No Quadro 2, apresentamos os resultados da análise das justificações apresentadas:

	Natureza das justificações	**Nº de ocorrências**	**%**
Apenas Portugal	Berço da língua	22	44,0
	Correção	12	24,0
	País colonizador	10	20,0
Apenas Brasil	Subordinação ao mais poderoso	1	2,0
	Proximidade da língua mãe	1	2,0
Portugal e Brasil	Proximidade da língua	2	4,0
	País colonizador	1	2,0
	Correção	1	2,0
Total		50	100

Quadro 2 – Justificações sobre a correção das variedades indicadas

Este revela-nos que a principal razão de a maioria dos inquiridos considerar que a variedade europeia era a mais correta se prendia com o facto de ser a falada no berço da língua (*É o país onde a língua teve origem*. – S33). Também valorizaram bastante a pureza da língua (*Com o tempo. Começou-se a perder certas regras porém Portugal continua a manter as suas origens (…) [sic]* – S52). É também de referir a posição de

que era Portugal que tinha levado a sua língua aos outros países, colonizando-os (*Porque é o lugar onde teve origem a língua, só se fala português nos outros países porque foram nossas colonias. [sic*] – S40) e que estes a tinham adotado – subentendendo-se "adulterado" (*Foi o país onde a língua portuguesa "nasceu" visto que os restantes países adotaram a língua.* – S63).

Encontrámos ainda várias justificações que nos merecem comentários, porque:

- Associavam a supremacia da variedade europeia da LP à existência de uma cultura e literatura (*Penso que seja em Portugal devido à cultura e literatura.* – S45), esquecendo que todos os países onde se fala a nossa língua as possuem e que, no caso das literaturas, não só são tão conhecidas como a nossa, como ainda contribuem para dar a conhecer o Português ao mundo;
- Pareciam considerar que o Português nasceu espontaneamente (*Porque é o país onde foi iniciado o português e não colonizado.* – S10), esquecendo a origem no Latim e o seu esforço de afirmação em relação à língua galaica.

2.2.4. Valor da língua portuguesa

A quarta e última parte do questionário pretendia determinar as representações dos nossos inquiridos sobre o valor da LP, tendo em conta vários aspetos.

Começámos por inquirir os estudantes sobre áreas da vida em sociedade em que a LP se poderia destacar. Constatámos que sentiram alguma dificuldade em responder: dos 85 respondentes, 10 (correspondendo a 11,8%) não responderam e 23 (correspondendo a 27,1%) tiveram as suas respostas anuladas, porque interpretaram mal a pergunta. Os que responderam à pergunta relativa a este aspeto valorizaram sobretudo o domínio sociocultural e intelectual (10, correspondendo a 19,2% dos que responderam a esta questão), a comunicação internacional (9, correspondendo a 17,3%) – provavelmente a pensar no Português do Brasil – e o poder económico (8, correspondendo a 15,4%) – talvez tendo em conta as economias lusófonas em África e na América do Sul. Um bom número destes inquiridos (19, correspondendo a 36,5%) atribuiu a última posição à presença da LP no ciberespaço. Talvez ao responder a esta questão se estivessem a focar preferencialmente na variante da LP falada em Portugal.

Para melhor determinar o valor que atribuíam à LP, foi-lhes pedido que completassem a frase *Para mim a língua portuguesa é...* Os resultados da análise feita são apresentados no Quadro 3:

Dimensões	**Nº de ocorrências**	**%**
Identidade	39	31,9
Peso histórico e cultural	19	15,6
Aprendizagem	0	0
Características	20	16,4
Comunicação	16	13,1
Relevância	28	23,0
Crescimento	0	0
Língua como oportunidade	0	0
Total	122	100

Quadro 3 – Natureza da língua portuguesa

A sua leitura revela que a maioria valorizou sobretudo as dimensões da identidade (*A minha língua materna, em qual tenho muito orgulho. [sic]* – S45) e do peso histórico e cultural da língua (*É história, é império, é música, é cultura.* – S67), mas também lhe atribuiu relevância (*A minha língua materna, sendo ela muito importante nos dias de hoje.* – S47). Nenhum estudante viu a LP como uma língua de oportunidades ou em crescimento. Assim, parecem-nos um tanto perdidos num passado histórico longínquo, de grande valor afetivo.

2.2.5. Propostas didáticas para a valorização da LP

Para terminar, era solicitado aos inquiridos que indicassem de que forma poderiam contribuir para levar as crianças a valorizar a LP e o uso que dela poderiam fazer nos mais diversos contextos da sua vida, que justificassem as suas respostas. Aqui, também encontrámos indícios de dificuldades, já que um número considerável de estudantes (33, correspondendo a 38,8%) não respondeu à primeira pergunta e um número ainda superior (57, correspondendo a 67,1%) não respondeu à segunda, o que significa que a maioria não justificou a resposta dada.

No Quadro 4, apresentamos os resultados relativos à análise das propostas didáticas avançadas:

Dimensões		**Nº**	**Nº**	**%**
Domínio da língua portuguesa	Oralidade	4	51	60,7
	Consciência fonológica	1		
	Leitura	14		
	Escrita	4		
	Gramática	4		
	Léxico	5		
	Cultura	18		
	Características da LP	1		
Relação com outras áreas	Conhecimento geral	1	4	4,8
	Outras línguas	3		
Estratégias didáticas	Abordagem expositiva	3	29	34,5
	Abordagem lúdica	7		
	Exploração de textos	11		
	Demonstração da importância da LP	8		
Total			84	100

Quadro 4 – Propostas de abordagem didática da língua portuguesa

Os nossos inquiridos pareciam valorizar principalmente o conhecimento da LP e da cultura a ela associada, numa perspetiva muito escolar. Davam particular ênfase ao domínio da leitura, por vezes associada ao desenvolvimento lexical (*Ler livros desde*

muito cedo, para que possam ter um vocabulário mais abrangente. – S34). Associavam a cultura sobretudo à História de Portugal (*Feitos admiráveis de Portugueses, momentos importantes para Portugal e países lusófonos.* – S43) e da LP (*Falar-lhes da história da língua e do seu processo de evolução.* – S62). Alguns indicaram estratégias didáticas, predominando a exploração de textos narrativos (*Trabalhava histórias e textos para valorizar a língua.* – S17).

Os poucos respondentes que relacionaram a LP com outras línguas manifestaram posições contraditórias: uns estabeleciam claras relações entre a aprendizagem da LM e a de outras línguas (*É importante mostrar que se não dominarmos a nossa língua, vai ser mais difícil aprender as outras.* – S7), enquanto outros viam na aprendizagem de outras línguas um prejuízo para o domínio da LP (*Penso que primeiramente as crianças devem dominar a língua portuguesa e só depois os professores/educadores devem ensinar outras línguas.* – S32).

No Quadro 5, apresentamos os resultados da análise das justificações apresentadas:

Dimensões		**Nº**	**Nº**	**%**
Domínio da língua portuguesa	Oralidade	2	29	58,0
	Leitura	8		
	Escrita	2		
	Gramática	4		
	Léxico	4		
	Cultura	9		
Valorização da língua portuguesa			16	32,0
Relação com outras áreas	Conhecimento geral	3	5	10,0
	Competências para a vida	2		
Total			50	100

Quadro 5 – Justificações para as propostas de abordagem didática

Também nas justificações, valorizaram o domínio da LP, perspetivado de uma forma muito escolar e com particular referência à leitura associada ao desenvolvimento lexical (*Lendo mais, as crianças percebem melhor o vocabulário tornando assim mais fácil o uso da língua.* – S5) e à cultura (*Para as crianças ganharem interesse pela língua mãe e procurarem, todos os dias, saber mais.* – S62).

Curiosamente, algumas das poucas justificações que relacionam a LP com outras áreas referem o desenvolvimento de competências importantes para a vida (*Com este projeto poderiam trabalhar a gramática desde cedo de uma forma divertida, incentivando a pesquisa, a descoberta e o trabalho em grupo.* – S27; *Estimula a capacidade de atenção, como de imaginação, e a fala. [sic]* – S60).

3. Conclusões

Este estudo revelou que, para os nossos inquiridos, a LP apresentava sobretudo contornos de natureza afetiva, pela sua ligação ao seu país de origem, à família e ainda à infância. Parece-nos que tinham dificuldade em situar o Português nas línguas mais faladas no mundo e no ciberespaço.

Estavam muito focados no espaço geográfico nacional e tinham tendência a cingir-se à variedade do Português falada em Portugal, em detrimento das variedades em uso nos territórios onde surge como língua oficial. Viam-na como a mais correta, devido a uma "pureza" que decorreria da sua ligação ao país de origem.

No entanto, valorizavam o facto de a LP ser falada noutros países que não Portugal. Esta ligação a outras formas de falar Português também se manifestava na sua localização entre as línguas mais faladas do mundo. É de destacar a referência ao Português do Brasil, em relação ao qual parecem oscilar entre uma espécie de amor (resultante do seu contributo para o conhecimento da LP) e de ódio (derivado da perda de "pureza" da LP nesse território outrora colonizado por nós).

Talvez pela tendência a considerar a cultura nacional como superior à de outras paragens onde se fala a LP, viam-na sobretudo como uma língua com valor sociocultural e intelectual.

Quando lhes foi pedido que definissem o que era, para eles, a LP, valorizaram muito aspetos como a identidade e o peso histórico e cultural.

De um modo geral, ficou-nos a impressão de que estes estudantes revelam bastantes falhas em termos do conhecimento da sua LM, envolvendo aspetos como: a posição que ocupa no mundo do séc. XXI (oscilando entre um otimismo ligado ao apreço que atribuem à antiguidade histórica e cultural da LP e um pessimismo decorrente da sua visão negativa da relevância da sua LM na atualidade); o reconhecimento da existência de variedades (dentro e fora dos limites de Portugal) e da sua legitimidade (referindo-se frequentemente a uma "pureza" do Português europeu que curiosamente associam à preservação do contacto com outras línguas); o encerramento num espaço geográfico reduzido a Portugal (Continental); o facto de, na aprendizagem da língua, valorizarem sobretudo a dimensão linguística (associada à gramática, principalmente identificada com "regras", que garantem a correção no seu uso, logo a sua pureza) e literária (particularmente conotada com a história da literatura de Portugal Continental). Muito provavelmente, esta forma de percecionar a didática da LM decorre da ênfase dada a estes domínios no discurso com ela relacionado, com destaque para os textos reguladores do sistema educativo português.

Referências Bibliográficas:

Ançã, M. H., Guzeva, T., Gomes, B., Macário, M. J., Paiva, Z., & Ohuschi, M. (2013). Língua portuguesa e lusofonia: na voz de universitários portugueses e brasileiros. In *Atas do XX Colóquio da Lusofonia* (pp. 158-163). Seia: Associação Internacional dos Colóquios da Lusofonia.

Ançã, M. H., Macário, M. J., & Guzeva, T. (2013). *Questionário "Educação em Português: promoção e difusão da língua."* CIDTFF/LEIP (documento não publicado).

Ançã, M. H., Macário, M. J., Guzeva, T., & Gomes, B. (2014). O papel da Educação em Português na promoção e difusão da língua – um estudo com um grupo de estagiárias. *Revista Lusófona de Educação,* (27), 93–108.

Calvet, A., & Calvet, L.-J. (2012). *Baromètre Calvet des langues du monde.* Retrieved from http://wikilf.culture.fr/barometre2012/

Calvet, L.-J. (2002). *Mondialisation, langues et politiques linguistique.* Retrieved from http://ressources-cla.univ-fcomte.fr/gerflint/Chili1/Calvet.pdf.

Cardoso, A. P. S. (2016). *A Língua Portuguesa no ciberespaço: representações de aprendentes mexicanos e portugueses.* Relatório de estágio. Universidade de Aveiro, Aveiro.

CPLP. (2014). *Plano de Ação de Lisboa.* Maputo: CPLP.

Esperança, J. P. (2009). *Uma abordagem eclética do valor da língua: o uso global do Português.* ISCTE/Instituto Camões. Retrieved from file:///C:/Users/mjoaomacario/Desktop/artigovalordalinguafev2009.pdf

Guzeva, T., Gomes, B., Macário, M. J., Ançã, M. H., Paiva, Z., & Ohuschi, M. (2013). Língua portuguesa no ciberespaço: difusão, crescimento e valores. In *Atas do XX Colóquio da Lusofonia* (pp. 164-173). Seia: Associação Internacional dos Colóquios da Lusofonia.

Henriques, J. A. T. (2014). *O potencial (económico) da Língua Portuguesa: representações de alunos.* Relatório de estágio. Universidade de Aveiro, Aveiro.

Jodelet, D. (2007). Contribuições das representações sociais para a análise das relações entre educação e trabalho. In L. Pardal, A. Martins, C. Sousa, A. del Dujo, & V. Placco (Eds.), *Educação e trabalho: representações, competências e trajectórias* (pp. 11–25). Aveiro: Universidade de Aveiro/Departamento de Ciências da Educação.

Laborinho. A. P. (2016). *A internacionalização.* Discurso proferido na cerimónia de abertura do ano letivo de 2016/2017 na Universidade de Aveiro.

Lewis, M. P., Gary, F. S., & Fenning, C. D. (2016). *Ethnologue: Languages of the World,* Seventeenth edition. Dallas, Texas: SIL International. Retrieved from http://www.ethnologue.com/statistics/size

Macário, M. J., Guzeva, T., Ançã, M. H., & Sá, C. M. (2014). Educação em Português: reflexão de (futuros) professores sobre potencialidades e difusão da língua portuguesa. In M. J. Carvalho, A. Loureiro, & C. A. Ferreira (Eds.), *Atas do XXII Congresso SPCE "Ciências da Educação: espaços de investigação, reflexão e ação interdisciplinar"* (pp. 2152–2164). Vila Real: SPCE.

Macário, M. J., SÁ, C. M., Gomes, B. (2015). Promoção da língua portuguesa no mundo através da sua abordagem transversal: um estudo na formação inicial de

professores. *Revista da UIIPS, 3*(6), 370-384. Retrieved from http://ojs.ipsantarem.pt/index.php/REVUIIPS/issue/view/8

Marques, I. S., & Sebastião, I. (2013). O papel dos manuais escolares no processo de sensibilização à diversidade e variação linguísticas. In M. Teixeira, L. Santos, I. Silva, & E. Mesquita (Eds.), *Encontros da Língua Portuguesa: Ensinar e aprender Português num mundo plural* (pp. 137-172). Santarém: Escola Superior de Educação de Santarém/Universidade Federal Uberlândia.

Pinto, S. M. A. (2012). *As línguas na Universidade de Aveiro: discursos e práticas.* Tese de doutoramento. Universidade de Aveiro, Aveiro.

Reis, C., Laborinho, A. P., Leiria, I., Filipe, M., & Pinheiro, F. (2010). *A internacionalização da língua portuguesa. Para uma política articulada de promoção e difusão.* Lisboa: GEPE.

Reto, L. (2012). *Potencial económico da língua portuguesa.* Alfragide: Texto.

Sá, C. M. (2015). Transversalidade da língua portuguesa e sua promoção no mundo: reflexões sobre a sua abordagem na formação de professores. In M. H. Ançã, & M. J. Macário (Orgs.), *A promoção da língua portuguesa e a educação linguística.* (pp. 133-159). Coleção "Cadernos do LEIP", Série "Temas", nº 4. Aveiro: UA Editora.

United Nations (2013). *World Population Prospects, the 2012 Revision.* Retrieved from http://esa.un.org/unpd/wpp/unpp/panel_population.htm

SIMPÓSIO

65

A Enunciação e o Sincrético no Ambiente Virtual de Aprendizagem

Aparecida Maria Xenofonte Pereira Valle

UFF/ Instituto Federal do Triângulo Mineiro – Dinter em Estudos da Linguagem UFF- IF Sudeste. aparecida@iftm.edu.br. Uberaba, Brasil.

Resumo:

Este trabalho parte do entendimento de que o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) dos cursos de Educação à distância constituem objetos sincréticos. Assim, contam com um mecanismo que põe em funcionamento múltiplas linguagens por meio de uma só enunciação. As múltiplas linguagens devem ser analisadas como um todo de significação, a fim de que seja possível a apreensão dos efeitos de sentido da enunciação projetada sobre os actantes do processo educacional em curso, já que se põem a construir os sentidos propostos pelo enunciador institucional a um enunciatário ideal – o aluno de educação a distância. Concebido como sujeito da manipulação presente no contrato de fidúcia estabelecido entre instituição de ensino e o aluno da modalidade a distância, a performance ensejada se reveste de valores modais e de fazer inscritos no projeto institucional, marcados, no discurso, pela temática da autonomia para obtenção do êxito no processo educacional. Busca-se, no trabalho, analisar as marcas articuladas nos planos do conteúdo e da expressão na formulação dessa enunciação e nos enunciados selecionados. Considerar-se-á também, aspectos interacionais entre esses interlocutores, imersos e afetados pelo discurso institucional instalado. A análise será realizada na disciplina de Língua Latina II de um curso de Licenciatura em Letras Português de um Instituto Federal Brasileiro

Palavras-chave

Semiótica; Ambiente virtual de aprendizagem; Enunciação.

Introdução

Na atualidade, a educação a distância do Brasil (EAD) vive um momento de crescimento, enquanto a procura por cursos superiores presenciais caiu, de acordo com notícia divulgada recentemente pelo site da Agência Brasi[507]l, sobre o Censo de Educação Superior de 2015. Os dados indicam um aumento de 3,9% na procura de cursos superiores nesta modalidade de ensino. Essa expansão parece refletir o impacto do contexto econômico e político brasileiros na educação, aliado a tentativa de conciliação dos estudos e trabalho durante períodos de crise.

Após o decreto que criou a EAD no Brasil em fevereiro de 1998[508], o programa de ação política para desenvolvimento do ensino superior implementa o sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB), de universidade pública e gratuita, que tinha por objetivo preencher lacunas educacionais deste nível de ensino no país. As ofertas foram orientadas principalmente para a área das licenciaturas (docência), com a dupla missão de disseminar o *fazer-ser* professor e reduzir o déficit educacional em regiões mais distantes como forma de minimizar desigualdades sociais historicamente construídas.

Paralelamente à oferta do ensino público gratuito, também as faculdades e universidades privadas lançaram-se no empreendimento para cursos que não ficaram restritos à área de formação docente, inlcuindo, também, vários cursos de bacharelado, com vistas a ocupar uma área maior nesse nicho de mercado.

O desenvolvimento da EAD, entretanto, não deve ser entendido como resultante de uma crescente adesão realizada pacificamente. Superadas parte das desconfianças que cercaram sua implantação - até certo ponto justificáveis diante de uma ruptura com o cenário usual da educação presencial - enfrenta inúmeros obstáculos em seu trajeto rumo à consolidação. De acordo com dados obtidos do Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil de 2016[509] realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), os desafios se deslocaram da

[507] EBC Agência Brasil. Disponível em http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-05/educacao-superior-distancia-cresce-em-ritmo-acelerado-mostra-censo-de-2015. Acesso em 20/09/2017.
[508] Decreto nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998 define a EAD como forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem e de organização de um sistema de recursos didáticos em diferentes suportes de informação e em conformidade com as diretrizes curriculares estabelecidas nacionalmente.
[509] Disponível em http;//www.abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf. Acesso em 03/10/2017.

resistência de alunos e professores e do alto índice de evasão (ainda recorrente) para as questões relativas a "ofertar abordagens pedagógicas que respondam efetivamente às necessidades dos alunos das gerações digitais e tornem a formação superior menos lecionadora e mais mobilizadora" e do investimento em inovações tecnológicas para garantia de qualidade desta modalidade de ensino, conforme aponta Benhur Etelberto Gaio no relatório citado (2016,p.29).

São questões relevantes, sem dúvida, mas que deixam escapar outras considerações: da distância entre retórica politica e as ações governamentais; entre o discurso científico-educacional e as práticas pedagógicas; entre o posicionamento das Instituições de Ensino na oferta cursos, que reverberam esses discursos/prática; e as expectativas daqueles que se aventuram em buscar no sonho da educação superior, acesso a uma vida melhor.

Luísa Helena de Oliveira Silva (2014), ao realizar uma pesquisa de análise semiótica sobre relatos de vida e da formação de professores concluintes de uma licenciatura em Matemática ofertada a distância do Estado do Tocantins, confirmou a relação entre as condições materiais de existência dos sujeitos e sua inscrição nessa modalidade de ensino, bem como da influência dessa preferência nos modos como nela se inscrevem,

> A escola se apresenta, assim, como lugar de promessa, ainda que tantas vezes tenha sido para esses sujeitos lugar de exclusão em suas histórias de experiência mal sucedida na sala de aula com reprovações ou discriminações; figurativização do inacessível, dada a distância da escola e local de moradia; lugar para onde se vai e de tantas vezes se parte sem a conclusão almejada (Silva, 2014, p. 38).

No âmbito do ensino a distância a questão do sentido das práticas desenvolvidas em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA) por si só já se revelaria um desafio para esses ingressantes, por mais familiarizados que sejam com as inovações tecnológicas incorporadas ao cotidiano da vida moderna. Há que se considerar que o público visado pela ação política de oferta de ensino a distância foi justamente aquele que, pelas mais diferentes razões, foram excluídos do processo e que, em sua grande maioria (pelo menos na esfera de atuação da rede pública), não são jovens recém-saídos do ensino médio. Estão, em sua maioria, fora da faixa etária prevista e, muitas vezes, sem a desenvoltura esperada no atendimento aos requisitos

de participação em um curso de licenciatura, e em especial, uma licenciatura a distância.

Tais constatações motivaram a escolha da EAD como *corpus* de pesquisa de doutorado em desenvolvimento, pertencente ao Programa de Doutorado Interinstitucional (DINTER) da Universidade Federal Fluminense (UFF) e o Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais (IF Sudeste). O recorte escolhido para este trabalho é de análise semiótica da configuração da disciplina de Língua Latina, do terceiro período de um curso de Licenciatura em Letras- Português a distância do Instituto Federal de Minas Gerais. O objetivo deste estudo é o de buscar apreender os efeitos de sentido da enunciação projetada sobre os actantes do processo educacional em curso, já que se põem a construir os sentidos propostos pelo enunciador institucional a um enunciatário ideal – o aluno de educação a distância.

Concebido como sujeito da manipulação presente no contrato de fidúcia estabelecido entre instituição de ensino e o aluno da modalidade a distância, a performance ensejada se reveste de valores modais e de fazer inscritos no projeto institucional, marcados, no discurso, pela temática da autonomia para obtenção do êxito no processo educacional. Para realização desse fim, utilizaremos a metodologia proposta por Lúcia Teixeira, Karla Faria e Sílvia Sousa (2014) para textos multimodais dado que,

> Definindo-se como teoria geral do texto e da significação, a semiótica ocupa-se da produção de sentido de um texto por meio de uma metodologia que considera a articulação entre um plano de conteúdo e um plano de expressãoe categorias gerais de análise capazes de, por um lado, contemplar a totalidade dos textos, manifestados em qualquer materialidade e, por outro lado, definir as estratégias enunciativas particulares dos textos concretos. (Barros, Faria & Sousa, 2014, p. 317)

Considerando que a metodologia proposta pelas autoras postula a vinculação da pluralidade de linguagens do texto sincrético à unidade que a enunciação confere, buscaremos observar como se constróem as relações entre enunciador e enunciatário no cenário selecionado.

A Configuração do AVA: uma análise semiótica

O ambiente virtual de aprendizagem das disciplinas é desenvolvido na plataforma *Moodle*[510], suporte comum aos cursos do sistema UAB de ensino. Para acessá-la, o aluno deve realizar seu cadastramento, procedimento geralmente simultâneo ao ato da matrícula, em que seu *log-in* (entrada) e senha para navegação são criados. Após isso, é creditado seu acesso ao curso e às disciplinas do período. A plataforma é constituída no formato de hipertexto[511] e, por conseguinte, em relações de rede, em estruturas "pouco hierarquizadas" (idem, p.326) e não lineares manifestadas em múltiplas linguagens. Tal configuração exige que a análise seja feita na fragmentação das partes para que seja descrita adequadamente.

Na configuração topológica da página inicial da disciplina podemos observar uma divisão nesta primeira rolagem da tela uma divisão bem demarcada em sentido horizontal, como na Fig.1, a seguir:

Figura1

[510] Moodle (**M**odular **O**bject **O**riented Distance **LE**arning) é um sistema gerenciamento para criação de curso online. Esses sistemas são também chamados de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) ou de Learning Management System (LMS). Seu desenvolvimento é de forma colaborativa por uma comunidade virtual, a qual reúne programadores, designers, administradores, professores e usuários do mundo inteiro e está disponível em diversos idiomas. A plataforma vem sendo utilizada não só como ambiente de suporte à Educação a Distância mas também como apoio a cursos presenciais, formação de grupos de estudo, treinamento de professores.

[511] Teixeira, Faria e Sousa caracterizam o hipertexto como " conjunto de nós e links que permitem a navegação por um conjunto de páginas relacionadas entre si, armazenadas de maneira virtual"(Teixeira, Faria & Sousa, 2014, p. 326).

Fonte: IFTM. Disponível em http://www.uab.iftm.edu.br. Acessado em:29/9/2017.

A página inicial da disciplina é o primeiro contato do aluno com seu conteúdo. As definições da configuração topológica são bem marcadas. Na parte superior da tela encontra-se disposto o "trajeto" realizado para sua chegada aqui (da página inicial da plataforma para os Cursos, destes para Licenciaturas, das Licenciaturas para Licenciaturas em Letras, dela para a localização temporal, daí para o período do curso, do curso para a disciplina). Este percurso pressupõe um grau de familiaridade do aluno como usuário da internet e leitor de hipertextos, que, no quarto período do curso (recorte de nossa amostra), transposta com relativa facilidade. Devem ter sido exigidos, porém, alguns, senão muitos esforços para habilitar-se na navegação em um primeiro momento.

As divisões são marcadas por caixas retangulares e as que se situam do lado esquerdo da tela, caracterizada por cores mais claras no fundo, dispõem um quadro de navegação com outra forma de realização do roteiro. Cada um dos itens dispostos, por sua vez, põem o usuário em contato com outros locais: a) em *Páginas do site*, ao blog da EAD, avisos, informações gerais; b)no *Meu perfil* à configuração ou atualização de dados pessoais do aluno que ele deseje compartilhar com a equipe e os demais alunos; c) no *Curso Atual*, à disciplina: d) em *Emblemas*, o emblema do curso: e)*Participantes*,

o acesso ao professor da disciplina e tutores, blogs do curso e, por fim, aos módulos em que a disciplina está organizada.

Vale ressaltar que nessa configuração as disciplinas são divididas em módulos e não em aulas. É necessário que sejam feitas rolagens em sentido vertical, para baixo para acesso aos módulos, e, no sentido horizontal, para o conteúdo do interior de cada boxe da faixa retangular da linha. O módulo inicial corresponde ao plano ensino da disciplina, que engloba tudo o que será desenvolvido nos módulos seguintes.

A composição cromática dos retângulos à esquerda, em cores suaves, contrasta com a cor mais marcante em tons escuros de vermelho vinho do retângulo do plano de ensino, que chama a atenção do leitor e evidencia as letras brancas com o título da disciplina e o nome do professor (aqui omitido em proteção ao participante do estudo). Na parte inferior, quatro quadrados (ou boxes) compõem o roteiro do aluno em cada módulo. Os subtítulos desses quadrados apresentam as *boas-vindas*, a *biblioteca*, o *bate-papo* e o *fórum de dúvidas* e, abaixo dos ícones em cada quadro, uma breve explicação de seu conteúdo, com um link de acesso a ele. A figura que compõe o espaço de boas vindas é de uma imagem feminina sem rosto, com livros na mão, que cria um efeito de sentido sobre a imagem projetada do enunciatário esperado: do sexo feminino, morena (porém não negra), não tão jovem (figurativizado no estilo do penteado e da vestimenta da figura) e dedicada aos estudos (vários livros em suas mãos). Essa imagem reitera projeções criadas pelo discurso legal do sistema UAB que tinha como destinatários prioritários professores, agentes, dirigentes da educação básica, tanto em ações de formação inicial ou continuada e trabalhadores em geral (Decreto n ◦ 5.800 de 08/06/2006).

O subtítulo da *biblioteca* traz a figura de livros, o quê, aparentemente, contrapõe-se ao *modus operandi* da modalidade de ensino ofertada. Desde sua implantação no sistema UAB de ensino, pressupõe a dificuldade de acesso a um acervo físico de materiais por seus participantes, uma vez que seriam indivíduos residentes em locais remotos do país, e com poucos recursos econômicos para aquisição de livros.

No *bate papo*, os balões remetem aos diálogos das histórias em quadrinhos, que criam o efeito de sentido de aproximação, de possibilidades de interação, de contato mais próximo e menos formal na relação entre os participantes. Contudo, o

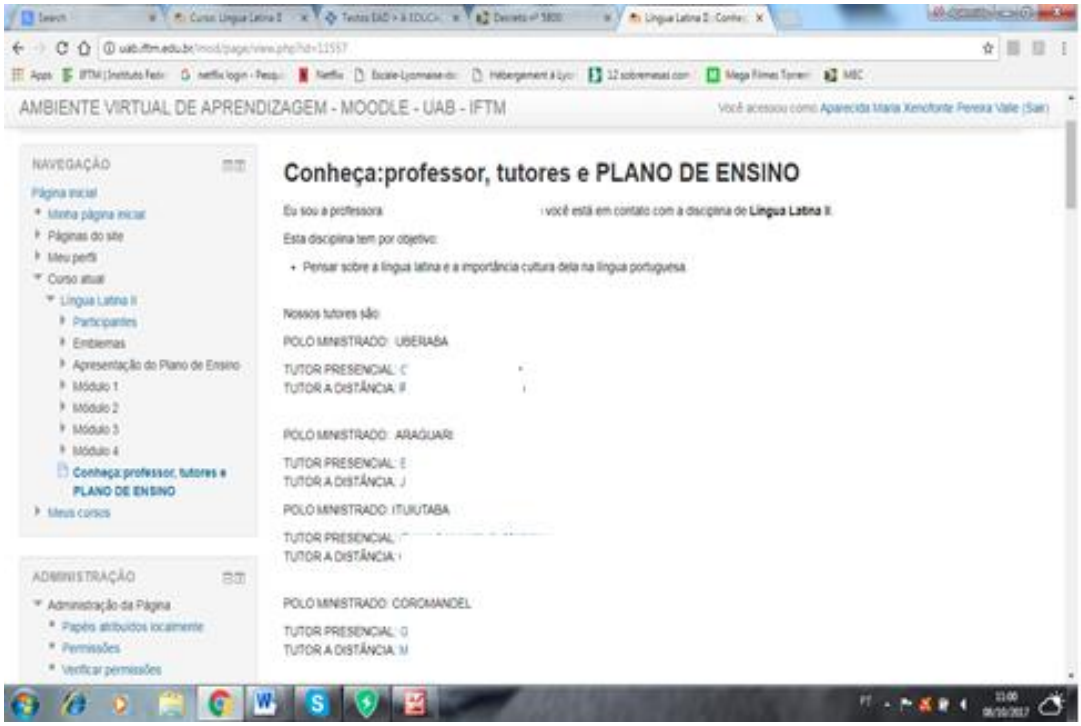
enunciado logo abaixo dos balões, “Entre e interaja no dia e horário definido”, desfaz, em parte, o sentido de aproximação, à medida que essa possibilidade de interação é prevista em local e tempo determinados, e não como espontânea e natural. O uso do imperativo nesse e nos demais enunciados, “Conheça professores, tutores e plano de ensino” e “esclareça suas dúvidas” fazem um convite ao enunciatário aluno para adesão ao conteúdo da disciplina.

No *fórum de dúvidas*, os sinais gráficos de interrogação, dentro de balões de diálogos, indicam o local para sanar eventuais problemas que os alunos tenham na disciplina e, reiteram o convite à interação.

Nos links de acesso ao conteúdo dos quadros predomina a cor azul e essa isotopia cromática tem por objetivo ajudar os participantes na identificação e orientação das imagens que possuem conteúdos a serem explorados das que nada têm, criando “um certo conforto para o internauta e instaura uma prática de acesso ao site” (Teixeira, Faria & Sousa, 2014, p.328).

Na 1ª rolagem ao entrar no ambiente de *boas vindas*, o aluno tem acesso aos componentes da disciplina: o professor, os polos de oferta e seus respectivos tutores presenciais e à distância e objetivos, como indicado na Fig. 2:

Figura 2



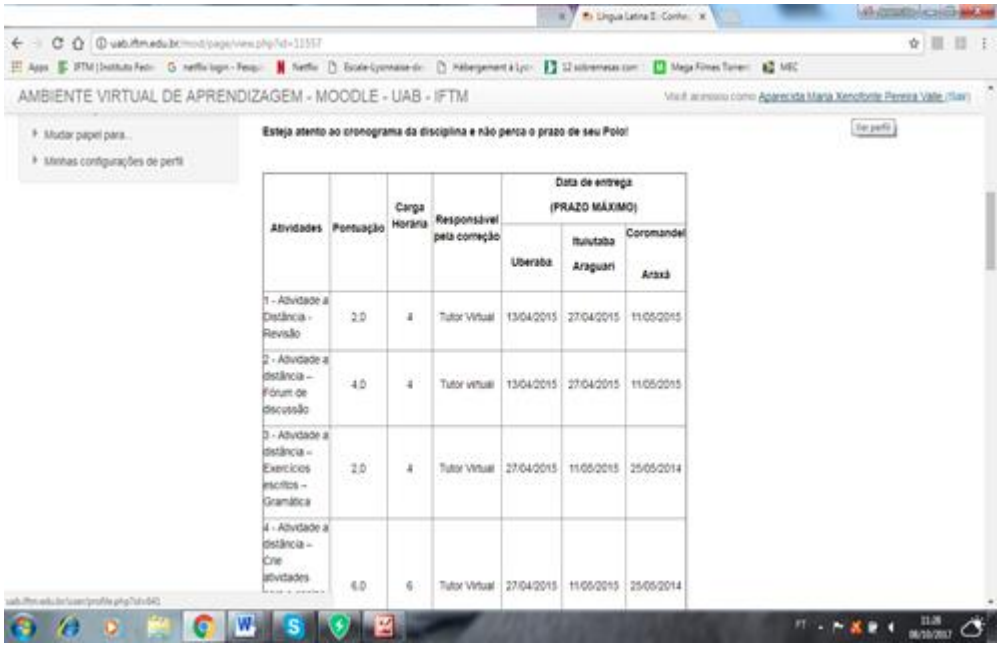
Fonte: IFTM. Disponível em http://www.uab.iftm.edu.br. Acessado em:08/10/2017.

O arranjo topológico do interior dos boxes difere da página inicial. Aqui o sentido de leitura passa da horizontalidade à verticalidade, mas mantém-se a identificação do boxe de navegação à esquerda. A movimentação para acompanhamento da disciplina se dá pela rolagem da tela no sentido descendente, criando um efeito de aprofundamento.

Na 2ª rolagem (fig. 3) há um quadro informativo com 7 colunas verticais e 10 horizontais, contendo muitas informações sobre o desenvolvimento da disciplina: das atividades, disposta na 1ª coluna à esquerda, seguidas, em sentido horizontal, das colunas relativas à pontuação, carga horária creditada ao aluno pela sua realização, e, por úlltimo dos prazos por polo. O sentido da leitura deve percorrer as linhas horizontais e verticais para execução das tarefas atribuídas. O texto que antecede o quadro geral da disciplina evidencia o *dever-fazer* dos alunos nas ações nos prazos estipulados na manipulação exercida, e as sanções que serão aplicadas mediante sua realização (ou descumprimento) – a nota e a atribuição da carga horária. A visulização da totalidade do quadro não é possível por meio apenas de uma rolagem, e é necessária a execução de mais duas uma para visualização das 9 atividades previstas para a disciplina. Tal composição estrutural traz dificuldades à leitura e à apreensão das

tarefas em sentido global, além de demandar boa desenvoltura com as ferramentas tecnológicas.

Figura 3



Fonte: IFTM. Disponível em http://www.uab.iftm.edu.br. Acessado em:08/10/2017.

Seguindo o sentido vertical do texto, após o quadro, segue-se um texto com especificações sobre cada atividade proposta. Mais uma vez são necessárias três rolagens para visualização dos itens apresentados, e por razão de economia, selecionamos alguns trechos mais representativos do texto, considerando-se aspectos do plano de conteúdo. Ao iniciar com "*Entenda melhor as atividades propostas*", o enunciador convoca o enunciatário a partilhar os valores positivos (eufóricos) por ele estipulado na manipulação. O convite é utilizado para que, por meio da garantia de saber o quê exatamente é esperado dele, seja dotado também de um *querer fazer* para que faça o que deve. Na segunda, terceira e quarta atividades (atividades realizadas a distância), temos:

Trecho 1

2 - ATIVIDADE A DISTÂNCIA (4,0 pontos)

*- É obrigatória a participação nas atividades do **fórum de Discussão**, pois ela promoverá a comunicação efetiva entre alunos, tutores e professor. Além disso, os fóruns são um espaço em que vocês poderão expor suas ideias e fixar o conteúdo trabalhado na aula inaugural. Este fórum será avaliativo em 4,0 pontos e você terá um período fixo para expor suas opiniões dentro do que foi orientado pelo professor. Utilize o texto presente na seção "Conteúdos" para ajudar vocês com a elaboração do texto.*

** A participação no **fórum de Dúvidas** não é obrigatória e não será avaliativa. Este espaço é indicado para que você esclareça suas dúvidas.*

3 - ATIVIDADE A DISTÂNCIA (2,0 pontos)

*- De acordo com o que foi exposto na vídeo aula, e as leituras sobre pronomes, interjeições, conjunções, numerais e advérbios disponíveis na "Biblioteca", faça o exercício para consolidar seus conhecimentos. Essa atividade deverá ser entregue ao **TUTOR VIRTUAL** na data estipulada acima.*

4 - ATIVIDADE A DISTÂNCIA (6,0 pontos)

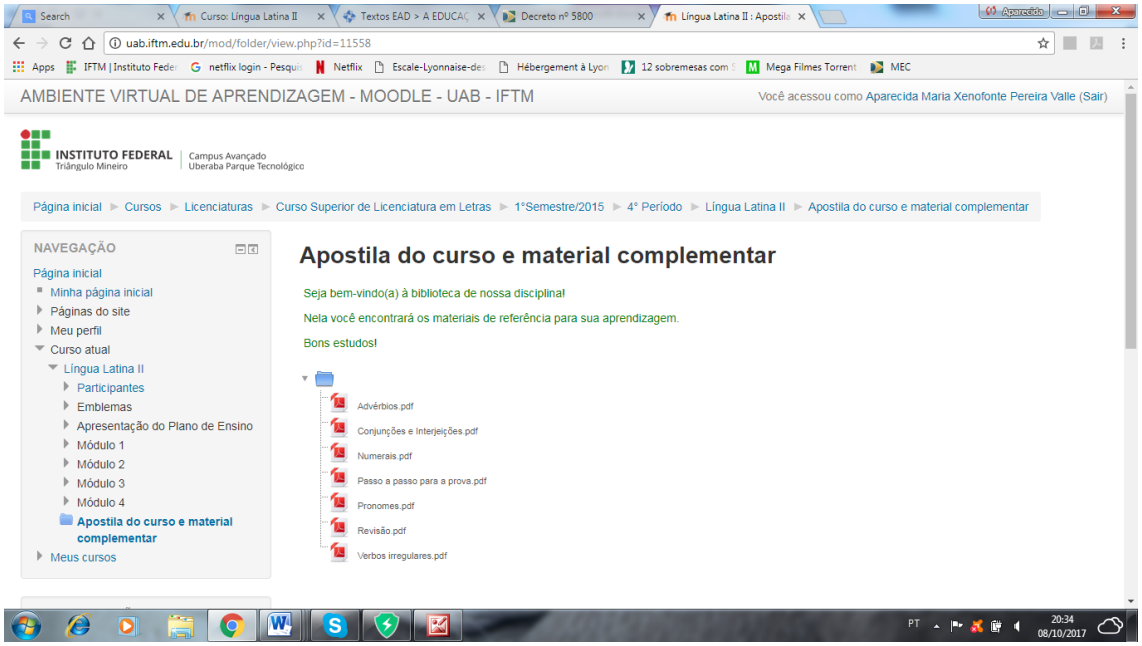
*- Escolha um gênero textual, seja ele música, poema, poesia, narrativa, entre outros, e **elabore 3 atividades interessantes e criativas** para serem aplicadas aos alunos de ensino fundamental e médio, utilizando a gramática vista nessa disciplina e na anterior. Essa atividade deverá ser entregue ao TUTOR VIRTUAL na data estipulada acima. Utilize o texto presente na seção "Conteúdos" para ajudar vocês com a elaboração das atividades. Essa atividade deverá ser entregue ao **TUTOR VIRTUAL** na data estipulada acima.*

A atividade 2 determina a obrigatoriedade de participação no fórum de discussões e as regras de participação do aluno. Aqui, o enunciador (destinador) abandona a sedução, a busca de adesão pelo convite e, ao enunciar as ações que o enunciatário (destinatário) deve executar, deixa transparecer mais explicitamente a intimidação (antes velada) e as sanções de interpretação à performance deste. A atividade 3, remete o enunciatário a um lugar outro (da vídeo aula), à Biblioteca para leitura de textos e da forma de avaliação/sanção (realização de exercícios com o valor de 2 pontos). A adjetivação na elaboração das atividades em "*interessantes e criativas*" (atividade 4) reproduz o discurso circulante sobre a competência docente nos valores partilhados e presumidos sobre a educação.

Saindo da leitura em sentido vertical do conteúdo do boxe de *boas vindas*, retomamos ao sentido horizontal para acesso ao link da *Biblioteca*. Nele, está disposto o material do curso, em formato semelhante ao de acesso a pastas de arquivos virtuais, preservando os recursos do boxe da lateral esquerda de navegação ao site. O texto que precede as pastas de arquivo em formato de raiz (que contêm textos em formato PDF) altera o recurso cromático da fonte para a cor verde, a fim de destacar a reiteração das

boas vindas e desejar *bons estudos*, indicando retomada da estratégia persuasiva por sedução (Fig.4).

Figura 4



Fonte: IFTM. Disponível em http://www.uab.iftm.edu.br. Acessado em08/10/2017.

O boxe do *bate-papo* (Fig. 5), o terceiro no sentido horizontal da página da disciplina repete o uso da cor verde no texto introdutório e destaca por meio de tarjas de cores vibrantes as informações de datas, locais e horários de cada seção de bate-papo. A determinação de datas e horários precisos indica que o processo interativo não é autorizado de maneira espontânea, e sim ocorre como uma "adaptação unilateral a um outro", pertencendo mais à ordem da programação do que do ajustamento, conforme explica Eric Landowski (2014, p. 48).

Figura 5

Fonte: IFTM. Disponível em http://www.uab.iftm.edu.br. Acessado em08/10/2017.

O último boxe na sequência horizontal da tela inicial é o do fórum de dúvidas (Fig.6). A princípio oferece uma nova possibilidade de interação, dessa vez com o próprio professor da disciplina. Mantém-se a cor verde da fonte do texto introdutório com destaque para as informações "não avaliativo" e para avisos "importantes". O efeito de sentido de uma proposta de participação no ambiente, que não seja objeto de avaliação e de uma sanção, é neutralizado pelos avisos "importantes": não é possível

trazer nenhum tópico novo (que não seja concernente às atividades), sob ameaça de, caso ocorra, implique em exclusão pelo tutor. Ademais, há um link que orienta as regras de comunicação (os modos de enunciação) que o enunciatário pode se dirigir ao enunciador.

Figura 6

Fonte: IFTM. Disponível em http://www.uab.iftm.edu.br. Acessado em08/10/2017.

Finalizado o percurso da primeira linha horizontal, o aluno deverá encaminhar-se para a próxima se desejar entrar no módulo 1, em que poderá seguir o previsto no quadro geral visualizado no percurso inicial ou voltar em outro momento para realizar suas atividades.

Na configuração da disciplina apresentada, semelhante às demais desde o período inicial do curso pesquisado, reiteram-se as especificidades e dificuldades desta modalidade de ensino, em que pairam interpretações díspares sobre das competências dos sujeitos participantes do processo. Se, de um lado, esses sujeitos ingressam em cursos a distância em virtude de processos seletivos menos exigentes e de compatibilidade com atividades laborais, do outro, há expectativas que o destinatário da EAD seja composto de sujeitos mais autônomos e independentes do que em cursos presenciais (SILVA, 2014).

O tema da autonomia e da autoaprendizagem atravessa os textos multimodais do AVA, impondo aos alunos conhecimentos prévios não explicitados em sua habilitação para a participação no ensino a distância. A eles, cabe adquirir competência, pelos meios que puderem para sua permanência no processo.

Considerações

As configurações dos ambientes virtuais de aprendizagem permitem algumas variações do modelo apresentado neste trabalho, mas que, a nosso ver, não comprometem sua legitimidade para o estudo das regularidades que a plataforma *Moodle* do sistema UAB possuem. Alguns modelos podem aumentar ou diminuir recursos gráficos, cromáticos ou eidéticos das telas. Podem elaborar materiais próprios para o desenvolvimento da disciplina ou adotar materiais já desenvolvidos, confeccionar vídeo aulas ou selecionar vídeos disponíveis na internet de outros professores ou instituições para o desenvolvimento da disciplina. Tais variações, contudo, não fogem muito aos regimes de interação e dos modos de enunciação previstos no projeto enunciativo do sistema UAB, que parece pautar-se mais por práticas da ordem da programação do que as do ajustamento.

O estudo realizado, ainda que de forma sucinta, permite que pela análise dos planos de expressão e conteúdo, torne-se evidente o paradoxo que permeia a base fundadora da EAD. O discurso legal projeta um enunciatário excluído do tempo e locais esperados na educação superior, enquanto as projeções discursivas do ambiente virtual cogita um aluno autônomo e autossuficiente em sua aprendizagem. Para entrar

em conjunção com o objeto valor que poderá ter acesso por meio da educação, – sua ascensão social -, o aluno cumpre seu papel de destinatário, submetendo-se às provas exigidas, na esperança de uma sanção positiva pelos seus esforços.

O termo educação a distância deve referir-se ao modo com que ela é oferecida e não ao processo educacional. Ele deve tornar-se o mais próximo possível do destinatário da enunciação legal de criação da EAD. Em uma sociedade economicamente internacionalizada que privilegia a produção e disseminação do conhecimento, como meio de se galgar algum tipo de evolução, a apropriação dos saberes mediado pela tecnologia, deve ser proporcionada de forma compatível ao público que se destina. Nesse sentido, a semiótica pode contribuir positivamente para a compreensão dos sentidos obtidos dos textos desse modo veiculados.

Referências bibliográficas:

Associação Brasileira de Educação a Distância (2016). *Relatório Analítico de Aprendizagem a Distância no Brasil*. Disponível em:

http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf. Acesso em: 03/10/2017.

Barros, D. L.P. de (1990). *Teoria Semiótica do Texto*. São Paulo: Editora Ática S.A.

Brasil. *Decreto nº 2.494, de 10 de fevereiro de 1998*. Dispõe sobre a Educação a Distância. Disponível em : http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/D2494.pdf..Acesso em: 22 dez. 2016.

Brasil. *Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006*. Dispõe sobre o Sistema Universidade

Aberta do Brasil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/Decreto/D5800.htm>. Acesso em: 22 dez.2016

Fiorin, J. L. (2016). *As astúcias da Enunciação*: as categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Editora Contexto.

Gaio, B. E. (2016) *O padrão de investimentos e a saúde financeira da EAD no Brasil*. In: Relatório Analítico de Aprendizagem a Distância no Brasil. Disponível em: http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf. Acesso em: 03/10/2017.

Greimas. A. J. (2014). *Sobre o Sentido II*: ensaios semióticos. Tradução Dilson Ferreira da Cruz. 1. ed. São Paulo: Nankin: Edusp.

Landowski, E. (2014) *Interações Arriscadas* Tradução Luiza Helena Oliveira da Silva. São Paulo: Estação das Letrtas e Cores: Centro de Pesquisas Sociossemióticas.

Mill, D., & Pimentel, N. (2013). *Educação a Distância*: desafios contemporâneos. São Carlos: EdUFSCar.

Nóvoa, A. (1999). *Os professores na virada do milênio*: do excesso dos discursos à pobreza das práticas. *Educação e Pesquisa*. vol. 25,n. 1, p11-20.

Silva, L. H. O da, & Rocha C. W. (2014). Estudar para ser feliz: análise semiótica de relatos orais de professores licenciados na modalidade de ensino a distância. *Estudos Semióticos*. [on line], *10*, (2), 37-44. Disponível em: http:// revistas.usp.br/esse. Editores responsáveis: Ivã Carlos Lopes e José Américo Bezerra Saraiva. Acesso em 05/05/2017.

Teixeira, L. (2009). Para uma metodologia de análise de textos verbovisuais. In: A. C. O. Bentes & L. Teixeira (Orgs), *Linguagens na Comunicação*: desenvolvimentos de semiótica sincrética. São Paulo: Estação das Letras e Cores.

Teixeira, L., Faria, K., Sousa, S. (2014). Textos Multimodais na aula de português: metodologia de leitura. *Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade de Passo Fundo*, *10*, (2), 314-336.

O enunciador, a enunciação e os papéis temáticos do tradutor: uma abordagem semiótica

Cecília Maculan Adum

UFF, Instituto de Letras, Pós-graduação em Estudos da Linguagem.
cissadum@icloud.com. Niterói, Brasil.

Resumo:

O objetivo geral do trabalho é definir os papéis temáticos do tradutor, a partir da análise semiótica de depoimentos de tradutores e de trabalhos teóricos sobre tradução (também escritos por tradutores), realizando o mapeamento das figuras e dos temas presentes no nível discursivo do *corpus* analisado. Farão parte do *corpus* de análise textos de Umberto Eco, Paulo Rónai, Haroldo de Campos e Rosemary Arrojo, cada qual devidamente localizado entre dois polos representantes de duas (entre tantas) perspectivas teóricas acerca da tradução. A base teórica do trabalho é a semiótica discursiva, concebida por Greimas. A metodologia proposta considera que o sentido de um texto se constitui como um percurso gerativo, com três níveis, que vão de um patamar mais abstrato e profundo a um mais concreto e superficial: nível fundamental, nível narrativo e nível discursivo. Na abordagem da semântica discursiva – o nível de análise privilegiado por este trabalho – devem ser considerados os temas e as figuras, aqueles mais abstratos, considerados categorias de organização do mundo, e estes mais concretos, tomados como elementos perceptíveis pelo corpo do sujeito. A partir do reconhecimento das figuras e dos temas a estas subjacentes, pode-se chegar aos papéis temáticos assumidos pelo actante tradutor.

Palavras-chave

tradutor; enunciador; enunciatário; papéis temáticos.

A Origem

Já na Roma antiga, a tradução e, consequentemente, o tradutor eram representantes de uma importante atividade cultural, possibilitavam a assimilação dos valores da cultura helênica por parte da sociedade latino-romana. Desde então, e até os dias atuais, anônimos e célebres nomes executam essa função tão importante quanto polêmica.

Para compor nosso *corpus* de análise, escolhemos Haroldo de Campos, Paulo Rónai, Rosemary Arrojo, Umberto Eco, cujos textos selecionados permitem que se tenha uma boa compreensão da prática da tradução e dos desafios que encontra o tradutor no exercício de seu fazer, assim como propiciam uma variada amostragem de diferentes visões teóricas acerca da tradução e do tradutor . É importante ressaltar que todos os textos selecionados abordam um tema que servirá de base para nossa análise: os temas da fidelidade e da originalidade. Todas as avaliações e subsequentes sanções (ou não sanções) feitas em relação ao tradutor e a seu ofício passam, necessariamente, pela ideia que se tem de fidelidade e de originalidade.

A concepção de tradução e de tradutor passou por muitas mudanças desde o surgimento deste fazer tão complexo e polêmico que é o ato tradutório. Há algo, contudo, que não se alterou jamais: o fato de que o tradutor é, ao mesmo tempo, leitor e autor, ou, para usarmos conceitos da semiótica, enunciatário e enunciador em relação, respectivamente, ao texto de partida e ao texto de chegada.

O Trajeto

Organizamos um *corpus* com depoimentos e obras escritas por tradutores e/ou estudiosos da tradução. A saber, vamos nos utilizar das obras *A tradução vivida*, de Paulo Rónai, *Dire quasi la stessa cosa*, de Umberto Eco, *Metalinguagem e outras metas*, de Haroldo de Campos, e *Oficina de Tradução*, de Rosemary Arrojo, cada qual devidamente localizada ao longo de um contínuo que une dois polos que representam algumas (dentre tantas) perspectivas acerca da tradução.

A base teórica do trabalho é a semiótica discursiva, concebida por Greimas. A metodologia proposta considera que o sentido de um texto se constitui como um percurso gerativo, com três níveis, que vão de um patamar mais abstrato e profundo a

um mais concreto e superficial: nível fundamental, nível narrativo e nível discursivo. Na abordagem da semântica discursiva – o nível de análise privilegiado por este trabalho – devem ser considerados os temas e as figuras, aqueles mais abstratos, considerados categorias de organização do mundo, e estes mais concretos, tomados como elementos perceptíveis pelo corpo do sujeito. A partir do reconhecimento das figuras e dos temas a estas subjacentes, pode-se chegar aos papéis temáticos assumidos pelo actante tradutor. Para auxiliar e enriquecer nossa análise, usaremos também um pouco de semiótica tensiva, a fim de propiciar uma melhor percepção em relação às variações e às graduações apresentadas por cada um dos textos que analisaremos e que, enquanto corpus, compõem um contínuo.

Em trechos selecionados das obras que compõem nosso *corpus*, conforme dissemos, vamos determinar os papéis temáticos do tradutor, valendo-nos dos conceitos teóricos de configuração modal, tema, figura e papel temático.

As configurações modais, ainda no nível narrativo, moldam as competências e as habilidades do sujeito e realizam-se como um *saber*, um *poder*, um *querer* e um *dever* ser/fazer, que lhe possibilitam, então, executar (ou não) sua performance (no caso, a tradução). De acordo com José Luiz Fiorin,

> Parte-se da constatação de que só pode executar uma ação quem possuir pré-requisitos para isso, ou seja, de que o fazer exige condições prévias. Só pode realizar uma ação o sujeito que quer e/ou deve, sabe e pode fazer. É isso que se chama competência modal do sujeito. A modalização do fazer é a sobredeterminação de um predicado do fazer por outro predicado (querer/dever/saber/poder). (Fiorin, 2000, p. 174)

As noções de tema e de figura estão direta e respectivamente ligadas aos conceitos de tematização e figurativização, sendo ambos "níveis de concretização do sentido. Todos os textos tematizam o nível narrativo e depois esse nível temático poderá ou não ser figurativizado" (Fiorin, 2013, p. 90). De acordo com José Luiz Fiorin, "temas são categorias que organizam, categorizam, ordenam os elementos do mundo natural: elegância, vergonha, raciocinar, calculista, orgulhoso, etc."(2013, p.91)

Ainda de acordo com o linguista brasileiro,

> figura é o termo que remete a algo existente no mundo natural (...) Assim, a figura é todo conteúdo de qualquer língua natural ou de qualquer sistema de representação que tem um correspondente perceptível no mundo natural (Fiorin, 2013, p. 91).

Papel temático, nas palavras de Greimas, é "a representação, sob forma actancial, de um tema ou de um percurso temático"(Greimas; Courtés, 2016, p. 496) , podendo-se apontar, por exemplo, o papel temático de "tradutor" como condensador do percurso do"traduzir".

Muito relevante, nos textos a serem analisados, é, portanto, o enunciador, que, visando à adesão de seu enunciatário, lança mão de diversos mecanismos argumentativos, os quais só percebemos,

> considerando-se, ao lado das projeções de pessoa, tempo e espaço, relativas ao componente sintático, as coberturas figurativas que as transformam em atores, locais e marcos temporais, relativas ao componente semântico (Teixeira, 2014, p. 234).

Falar, pois, em coberturas figurativas implica falar, obviamente, no(s) tema(s) subjacente(s) a tais coberturas, percebendo que "toda figurativização e tematização manifestam os valores do enunciador e, por conseguinte, estão relacionadas à instância da enunciação" (Fiorin, 2008, p.32).

O objetivo geral do trabalho é definir os papéis temáticos do tradutor, a partir da análise semiótica de depoimentos e biografias de tradutores e de trabalhos teóricos sobre tradução, a partir do mapeamento das figuras e dos temas presentes no nível discursivo do *corpus* analisado, procurando determinar, ainda, a relação entre tipo de papel temático/tema apontado pelo texto analisado e a base teórica sobre a qual esse mesmo texto foi construído , através da posição ocupada no contínuo que estamos propondo e que será melhor explicado adiante.

As Direções

Conforme acima mencionado, nosso *corpus* é composto por *A tradução vivida*, de Paulo Rónai, *Dire quasi la stessa cosa*, de Umberto Eco, *Metalinguagem e outras metas*, de Haroldo de Campos, e *Oficina de Tradução*, de Rosemary Arrojo.

Tanto o livro de Eco quanto o de Rónai são divididos (em capítulos) de acordo com as questões e as complexidades que cercam o ofício do tradutor e que mantêm uma relação (direta ou indireta) com os conceitos de fidelidade e de originalidade defendidos por seus autores. Essa relação entre tradução e fidelidade/originalidade não se limita às obras analisadas de Eco e de Rónai, estando presente em todo o *corpus* selecionado. Nesses dois autores, contudo, a tradução é submetida a limites normativos que circunscrevem a ação do tradutor através da exigência de competências modais apontadas como imprescindíveis ao seu ofício, ao passo que, em Arrojo e em Campos, a relação tradução-fidelidade/originalidade não se mostra rigorosa e não é tão exigente com o tradutor quanto em Eco e em Rónai, apenas sugerindo o fator criatividade como um tipo de competência relevante, não lhe impondo limites no exercício de seu fazer.

A partir do contínuo que propusemos, e onde propomos também uma distribuição gradativa das obras componentes de nosso corpus, efetuaremos, em cada um deles, uma análise, no nível discursivo (indo, por vezes, ao fundamental), de trechos selecionados, a fim de localizarmos e apontarmos as figuras, os temas e os papéis temáticos ali presentes.

De um lado, parece-nos relevante mapear os percursos temáticos que se desenvolvem a partir de oposições temáticas como fidelidade x infidelidade , as figuras que os concretizam, as recorrências e reiterações que constituem a noção no discurso examinado. De outro, e após a análise de nosso *corpus,* instrumentos da semiótica tensiva poderão ser empregados para perceber a incidência da gradação sobre essa oposição temática de base, levando-se em conta a localização dos textos analisados ao longo do contínuo proposto. Se considerarmos que a semiótica tensiva parte de uma oposição entre os eixos da extensidade e da intensidade, em que este último incide sobre o primeiro, para conferir-lhe a carga sensível da produção do sentido, podemos observar no gráfico proposto pela tensiva em que medida o conceito de fidelidade passa por deslocamentos e acentos, de acordo com o teórico ou tradutor que o

emprega, sendo possível, ainda, como objetivamos demonstrar, que os papéis temáticos atribuídos ao tradutor também passam por esses acentos e deslocamentos.

A utilização do modelo teórico da semiótica permitirá, assim, com a análise de um *corpus* representativo de algumas teorias em vigor acerca da tradução, estabelecer conclusões gerais sobre o modo como a tradução costuma ser significada por tradutores e teóricos.

Uma direção: Eco e Rónai

De acordo com Eco[512], traduzir significa entender o sistema de uma língua e a estrutura do texto (em tal língua) a ser traduzido, construindo-se, então, uma duplicação desse sistema textual que, a partir de um determinado prisma/olhar ou, nas palavras do italiano, "sob uma certa descrição"[513], seja capaz de produzir efeitos (em seu leitor) semelhantes àqueles aos quais o texto fonte estava inclinado. Segundo Eco,

> sob uma certa descrição significa que cada tradução apresenta margens de infidelidade em relação a um núcleo de presumida fidelidade, mas a decisão acerca da posição do núcleo e da amplitude das margens depende dos propósitos para os quais se volta o tradutor[514]. (Eco, 2010, p. 16)

A partir de Umberto Eco[515] (tanto da citação acima, quanto do modo como o italiano define a tradução[516]), percebemos a presença do tema da fidelidade e a ocorrência de uma gradação no uso que Eco faz do termo 'quase'(apontado por ele como elástico). A noção de fidelidade (que é ladeada [em Eco] pelo adjetivo "presumida", está *localizada* em um "núcleo" e é *circundada* por uma "margem de infidelidade") é, então, modalizada a partir da gradação anteriormente referida. Tal gradação se estende à oposição temática *fidelidade x infidelidade*, através do modo como o tradutor se vale

[512] Cfr. ECO, 2010, p. 16-17.
[513] Tradução nossa. "Sotto una certa descrizione". Entendemos o termo descrizione (traduzido como descrição) como sendo o olhar, a perspectiva do tradutor em relação ao texto a ser traduzido.
[514] Tradução nossa.
[515] *Dire quasi la stessa cosa*.
[516] Cfr. ECO, 2010, p. 9-10.

da *elasticidade* de seu "dizer quase a mesma coisa".[517] Em outras palavras, de acordo com Umberto Eco, as escolhas que faz o tradutor determinariam o grau de fidelidade/infidelidade presente em sua tradução. As metáforas espaciais de núcleo e periferia, nesse texto propostas, localizam os passos do tradutor, controlam seu percurso. A decisão, entretanto, do que considerar núcleo e periferia é do próprio tradutor. Inclui-se, aqui, uma modalização pelo saber que parece acompanhar todas as declarações de Eco (bem como de Rónai e dos tradutores por ele referidos).

O autor italiano pergunta: "O quão elástico deve ser esse *quase*?[518]" para, então, afirmar que "depende do ponto de vista (...) Estabelecer a flexibilidade, a extensão do quase depende de alguns critérios que são negociados preliminarmente. Dizer quase a mesma coisa é um procedimento que se coloca, como veremos, em conformidade com a negociação"[519]. Cabe, segundo Eco, ao tradutor negociar a elasticidade daquilo que será "quase a mesma coisa" em outra língua. E as escolhas oriundas dessa negociação (que se dá a partir da gradação que o advérbio concretiza) conduzem, como já foi dito, à oposição entre as ideias de *fidelidade x infidelidade*. O actante tradutor pode *negociar*, pode flexibilizar suas escolhas, mas, na verdade, está sempre submetido ao valor *fidelidade*, que se sobrepõe ao objeto tradução e, nesse caso, implica a possibilidade de uma sanção (negativa ou positiva) dependendo do quão bem sucedida for a *negociação* do tradutor.

Em Rónai, uma coletânea de definições bastante figurativas acaba por reforçar essa oposição temática:

> Mais de uma vez o tradutor tem sido comparado a artistas: ao cantor que canta uma canção escrita por outro, ao músico que num instrumento toca uma música escrita para outro instrumento (mme. de Staël), ou que decifra e 'rescreve' toda a partitura; ao maestro que rege composições alheias; ao escultor que tem de executar noutro material qualquer a cópia de uma estátua de mármore (Werner Winter); ao pintor que copia em óleo um pastel; ao ilustrador de um livro; ao ator que encarna os mais diversos papéis (Juliusz Zulawski); (...)
>
> Chegados a um impasse depois do outro, quantos profissionais não se compararam a Sísifo ou a Tântalo, duas personagens da mitologia, que encarnam o desejo impotente? Usando outra imagem da mitologia, dizia o padre Olivet que um hábil tradutor devia ser um Proteu de forma mutável. E Andre Mirabel considerava o papel em que se escrevia a tradução como um leito de Procusto. (Independentemente dele, nosso Guimarães Rosa chamava "procustos" na correspondência com seu tradutor alemão,

[517] *Dire quasi la stessa cosa*. Tradução nossa. Grifo nosso.
[518] ECO, 2010, p. 10.
[519] ECO, 2010, p. 10.

> Curt Meyer-Clason, os trechos particularmente difíceis de verter para outra língua) (Rónai, 2012a, p. 25-27).

Muito recorrente é a atribuição, ao tradutor, do papel temático de artista em geral, papel esse que se pode desmembrar em diversas "especialidades", todas elas associadas a uma espécie de traição ou simulação.

Em todos os papéis comentados (cantor, músico, maestro, escultor, pintor, ator), apresentam-se figuras que tematizam a apropriação de algo que pertence a outro, indicada pelas escolhas lexicais de pronomes indefinidos e nomes com valor semântico equivalente – outro, quase, alheio – e figuras que, concretizadas em verbos, apontam para as ações que explicitam um saber "encarnar" ou "copiar", que põem novamente em foco a oposição entre fidelidade e infidelidade. O tema da apropriação, aliás, permeia e preenche cada uma das analogias reportadas por Rónai e relativas ao tradutor, refletindo os desafios e as imposições que estão presentes no ofício da tradução. Os referidos papéis são construídos no discurso analisado por meio de figuras como "noutro material", "composição alheia", "diversos papéis", "quadro de museu", "foto colorida", entre outras, que, através de ações como *decifrar*, *executar*, *copiar* e *encarnar*, corroboram as isotopias da adaptação (a um novo meio/material/estilo) e da apropriação (ao executar tal ação/adaptação).

Como forma de retratar os temas da dificuldade e do impasse, enfrentados pelo tradutor, Rónai finaliza sua série comparativa com analogias que "figurativizam" o referido profissional, revestindo-o de papéis temáticos oriundos da mitologia. Pode o tradutor, portanto, "encarnar" Sísifo[520] ou Tântalo[521], a fim de que se apresente o tema da dificuldade/impasse, do sofrimento de quem deseja algo inalcançável. As figuras

[520] Por conta de haver ofendido os Deuses, recebeu "um castigo exemplar. Deveria rolar uma enorme pedra morro acima, até o topo. Porém, chegando lá, o esforço despendido o deixaria tão exangue que a pedra se lhe soltaria e rolaria morro abaixo. No dia seguinte, o processo se daria novamente, e assim pela eternidade, como forma de envergonhá-lo pela sua esperteza em querer enganar os deuses e a morte". (In: http://www.saberepreciso.com/2013/02/o-mito-de-sisifo.html).

[521] "Tântalo foi condenado ao suplício de fome e de sede eternas. Mergulhado em águas até ao pescoço, quando ele se debruçava para beber água, esta desaparecia. Por cima de sua cabeça, pendiam ramos de árvores com frutos saborosos, porém o vento retirava do seu alcance sempre que tentava apanhá-los. O aviso dos deuses ficou na memória de todos: todo ser humano que provar da ambrosia dos deuses seria condenado ao suplício de Tântalo". (In:http://eventosmitologiagrega.blogspot.com.br/2010/11/tantalo.html)

"Sísifo" e "Tântalo" apontam para o tema do impasse e da dificuldade (explicitados no trecho pelas construções "impasse" e "desejo impotente"), já que, de acordo com a mitologia, são os nomes de seres que tiveram de enfrentar grandes suplícios e desafios. O tradutor se vê, portanto, como um Sísifo ou um Tântalo, ao ter de enfrentar constantemente dificuldades e impasses em seu fazer tradutório. E, para que dê conta de tamanha dificuldade, deve o (hábil) tradutor "encarnar" o papel temático de Proteu[522] e desse modo conseguir se moldar a toda e qualquer situação.

Não por acaso, Paulo Rónai faz referência à analogia (sugerida também por Guimarães Rosa) entre o ofício da tradução e o leito de Procusto[523], visto que, tal qual o citado objeto, também o ato tradutório está em constante processo de adequação/inadequação, buscando sempre a "medida" ideal.

Essas oposições parecem ir além da questão da fidelidade/infidelidade. Elas se tornam "impasses", mostram , de acordo com Rónai, o impossível da tradução. A idealização que Rónai faz do tradutor corrobora essa impossibilidade. Vejamos:

> o conhecimento ótimo do próprio idioma, a posse pelo menos razoável do idioma-fonte e uma boa dose de bom-senso são apenas as três primeiras condições. Deve um bom tradutor literário possuir uma cultura geral que lhe possibilite identificar os lugares-comuns da civilização, sem o que estes se transformam em outras tantas armadilhas. Uma curiosidade inteligente, uma desconfiança sempre alerta são condições indispensáveis (Rónai, 2012a, p. 35).

Paulo Rónai reitera o já dito, sobrecarrega o tradutor de saberes e institui um modo de ser que se aproxima da idealização. Institui-se, assim, um modo reiterativo de estabelecer sempre a falta, a incompletude e a insuficiência como dados concretos de

[522] "Proteu, cuja paternidade parece variar mas que nunca deixa de ser um deus marinho, é uma figura com a dupla capacidade de prever o futuro e de mudar de forma. Quando, na Odisseia, Menelau se aproxima dele em busca de alguma informação, o deus vai mudando de forma, com intenção de assustar ou afastar quem o interpelava, mas o irmão de Agamémnon não deixa de o agarrar, acabando o deus, no final, por revelar a informação pretendida". (In:http://mitologia.blogs.sapo.pt).

[523] **"Procusto era um ladrão que vivia de roubar quem passasse pela estrada que ligava Mégara a Atenas, só poderia cruzar seu caminho quem passasse por um terrível julgamento, o bandido possuía uma cama de ferro de seu tamanho exato, nenhum centímetro a mais ou a menos, onde ele fazia sua vítima deitar-se, se a pessoa fosse maior que a cama amputava-lhe as pernas, se fosse menor era esticada até atingir o tamanho desejado" (in: https://professorjoaopaulo.com/mitologia/o-mito-de-procusto/)**

toda tradução e como elementos constituintes dos papéis temáticos aos quais , segundo sua visão, pode estar ligada a figura do tradutor.

Uma outra direção: Arrojo e Campos

Rosemary Arrojo, no capítulo denominado "a questão do original", com o propósito de apresentar (por contraposição) sua visão acerca do que, no âmbito mais conservador da tradução, costuma-se nomear "texto original", faz referência a dois teóricos (J. C. Catford e Eugene Nida) cuja visada teórica está bastante distante de seu próprio olhar sobre o fazer do tradutor, localizando-se, portanto, no polo mais conservador do contínuo proposto, ultrapassando, inclusive, as posições de Eco (que de fato está em posição mediana) e de Rónai no sentido crescente de visão normativa e tradicional sobre a tradução. Trata-se, pois, de uma visada mecanicista[524], que apresenta o ato tradutório como uma ação de substituição e/ou distribuição de conteúdos e palavras.

Segundo Arrojo,

> Ainda que um tradutor conseguisse chegar a uma repetição total de um determinado texto, sua tradução não recuperaria nunca a totalidade do 'original', revelaria, inevitavelmente, uma leitura, uma interpretação desse texto que, por sua vez, será sempre apena *lido* e *interpretado*, e nunca totalmente decifrado ou controlado (Arrojo, 1986, p. 22).

Se analisarmos a superfície, o nível discursivo do trecho acima transcrito, perceberemos, através de construções como "repetição total" e "totalidade do 'original'", intercaladas pela enfática dupla negação (*não* e *nunca*) de uma desejável *recuperação,* a existência (já no nível fundamental) da oposição entre totalidade x parcialidade, sendo essa parcialidade revestida, na superfície do texto, pelo sintagma "uma leitura", e "uma interpretação", complementada pela construção "apenas lido e interpretado" e por fim reforçada através da veemente negação da totalidade presente na sentença "nunca totalmente decifrado ou controlado". Não se está negando somente

[524] Cfr. ARROJO, 1986, p.12

a totalidade, mas também a estabilidade/invariabilidade do ato tradutório, o qual se mostra, no trecho analisado, como um ato afinado com a leitura enquanto fazer interpretativo e criativo.

Em Arrojo, os temas da variação e da transformação, que dão o tom da obra analisada, têm sua origem lá no nível fundamental (como mencionado anteriormente), onde se opõem não apenas *parcialidade* x *totalidade*, mas também *constância* x *provisoriedade*.

> O texto, como signo, deixa de ser a representação "fiel" de um objeto estável que possa existir fora do labirinto infinito da linguagem e passa a ser uma máquina de significados em potencial. A imagem exemplar do texto "original" deixa de ser, portanto, a de uma sequência de vagões que contêm uma carga determinável e totalmente resgatável. Ao invés de considerarmos o texto, ou o signo,como um receptáculo em que algum "conteúdo" possa ser depositado e mantido sob controle, proponho que sua imagem exemplar passe a ser a de um palimpsesto. Segundo os dicionários, o substantivo masculino palimpsesto, do grego palímpsestos ("raspado novamente"), refere-se ao "antigo material de escrita, principalmente o pergaminho, usado, em razão de sua escassez ou alto preço, duas ou três vezes (...) mediante raspagem do texto anterior" (Arrojo, 1986, p. 23).

O trecho acima mostra uma particularidade a mais: ao ter seu nível discursivo revestido por uma camada figurativa que lha dá um maior grau de concretude, o texto "facilita" nossa percepção dos temas e dos papéis temáticos ali presentes. A partir da oposição (do nível fundamental) constância x provisoriedade, podemos enumerar dois grupos de figuras que concretizam essa oposição no nível discursivo. Se denominarmos essa tal oposição A x B, sendo A o lado da constância e B o lado da provisoriedade, teremos, do lado A, figuras e construções figurativas como "representação", "fiel", "objeto estável", "sequência de vagões", "carga determinável e totalmente resgatável" "receptáculo", "mantido sob controle" ; em contrapartida, do lado B, podemos elencar as construções figurativas "labirinto infinito da linguagem", "máquina de significados em potencial" e, das mais emblemáticas, "palimpsesto".

No lado A, o da constância, diretamente, portanto, associado às teorias mais conservadoras e normativas da tradução, o revestimento figurativo revela justamente uma busca pela estabilidade, pelo controle, como se a linguagem e o ato tradutório

pudessem ser previsíveis e determináveis. No lado B, ao contrário, as construções figurativas reclamam a imprevisibilidade e a infinitude da língua (através da forte imagem do labirinto), apontando para sua capacidade (a de uma máquina) de produção de sentido "em potencial". Mas é na figura do "palimpsesto" que o caráter provisório e não estável da língua e, consequentemente, da tradução fica mais evidente, especialmente porque a autora, para que não haja nenhum tipo do sentido conotado desse termo, introduz, ainda, sua definição de dicionário, ilustrando, assim, o caráter provisório da tradução. O texto traduzido, enquanto "palimpsesto", pode sempre ser raspado, ou seja, reescrito. Haverá sempre um tradutor que, como um leitor criativo que caminha no labirinto da linguagem e que se vale dessa máquina de significações, é capaz de, a cada tradução (oriunda de seu fazer interpretativo), produzir um novo texto o qual será sempre uma das possíveis leituras do texto de partida.

Haroldo de Campos, em *Metalinguagens e outras metas*, mais especificamente no capítulo denominado "Da tradução como criação e crítica", a fim de abordar a complexidade do ato tradutório, retoma dois conceitos semelhantes entre si e propostos por Max Bense e Albercht Fabri: o de *informação estética* e o de *sentença absoluta*, respectivamente. Tal retomada, que inclui ainda os conceitos de informação semântica e informação documentária, permite-nos deduzir a existência de diferentes tipos de tradução (literária, poética, técnica...) de acordo com o tipo de informação presente no texto a ser traduzido. Campos ressalta também o que denomina "problema da intraduzibilidade da 'sentença absoluta' de Fabri ou da 'informação estética' de Bense[525]". Mas, a essa "intraduzibilidade", contrapropõe a tradução como recriação:

> Admitida a tese da impossibilidade em princípio da tradução de textos criativos, parece-nos que esta engendra o corolário da possibilidade, também em princípio, da recriação desses textos. Teremos, como quer Bense, em outra língua, uma outra informação estética, autônoma, mas ambas estarão ligadas entre si por uma relação de isomorfia: serão diferentes enquanto linguagem, mas, como os corpos isomorfos, cristalizar-se-ão dentro de um mesmo sistema (Campos, 2006, p. 34)

[525] Cfr. Campos, 2006, p. 34.

E conclui que

> tradução de textos criativos será sempre *recriação*, ou criação paralela, autônoma porém recíproca. Quanto mais inçado de dificuldades esse texto, mais recriável, mais sedutor enquanto possibilidade aberta de recriação. Numa tradução dessa natureza, não se traduz apenas o significado, *traduz-se o próprio signo*, ou seja, sua fisicalidade, sua materialidade mesma (propriedades sonoras, de imagética visual, enfim tudo aquilo que forma, segundo Charles Morris, a iconicidade do signo estético, entendido por *signo icônico* aquele "que é de certa maneira similar àquilo que ele denota"). O significado, o parâmetro semântico, será apenas e tão somente a baliza demarcatória do lugar da empresa recriadora. Está-se pois no avesso da chamada tradução literal (Campos, 2006, p. 35)

Tal qual em Arrojo, também em Campos podemos observar (no nível discursivo) o tema da criatividade, da recriação (para compor o percurso temático do tradutor-criativo-recriador, esse actante que acumula pelo menos dois papéis temáticos, o do recriador e o do intérprete), mesmo se referindo a uma atividade autônoma, não está desvinculada do texto de partida com o qual precisa manter uma relação de reciprocidade. Aqui, o tradutor-re-criador deve ser capaz de recriar a relação harmônica, simbiótica e, por isso mesmo, produtora de sentido e indissolúvel que une o plano de conteúdo e o plano de expressão e que se encontra presente nos textos "criativos", nos textos onde encontramos a chamada informação estética.

A figurativização de conteúdo (significado) como uma "baliza demarcatória do lugar" onde se dará a tradução indica a sua circunscrição no *recorte* (ou fazer interpretativo/criativo) operado pelo tradutor/leitor/recriador, que, por sua vez, dirige-se a um novo perfil de enunciatário. Também esse novo texto (essa recriação que é fruto da tradução) será parte constituinte de um novo conjunto de discursos que "dialogam" entre si, negando-se, afirmando-se e/ou complementando-se.

A Chegada

A seleção do *corpus* da análise desse trabalho foi feita pensando especificamente em um propósito: demonstrar que a base teórico-tradutória, sobre a qual cada um dos textos selecionado foi construído, tem influência direta no tipo de tema e de papel temático que revestirá seu nível discursivo. Em outras palavras, a posição no contínuo que propusemos indicará um determinado perfil de papel temático e um certo tipo de tema na composição discursiva do texto em questão. E, justamente por se tratar de um contínuo, os variados perfis de papel de temático e de tema, bem como a diversidade de textos sobre tradução e as visões teóricas que lhes servem de base são, por conseguinte, gradações de uma relação comum a todas as obras de nosso *corpus*, a saber, a relação que existe entre o conceito de tradução e os conceitos de fidelidade e de originalidade a serem seguidos.

Mas devemos nos perguntar: fidelidade a quê? Ao texto de partida? E em que sentido? No sentido de se buscar uma fidelidade ao conteúdo? Ou à expressão? Ao perfil de enunciatário previsto inicialmente, quem sabe? Ou seria fidelidade aos efeitos de sentido produzidos/obtidos através da relação entre plano de expressão e plano de conteúdo no texto a ser traduzido?

Todas essas perguntas estão circunscritas em outra pergunta: "qual o 'tamanho' do texto?[526]", texto, aqui, abrangendo tanto o de partida quanto o de chegada. E qual seria esse 'tamanho'? "Depende do projeto enunciativo do tradutor[527]".

O projeto enunciativo de qualquer autor/enunciador já é algo bastante complexo e que envolve uma série de escolhas e relações, como, por exemplo, a definição de um perfil[528] de enunciatário para o qual o texto será dirigido. No caso do tradutor, não se trata apenas do projeto enunciativo de um autor/enunciador, mas sim de um projeto que advém do fazer interpretativo de um tradutor que, além de enunciador do texto que será traduzido, é também enunciatário do texto de partida. Sim, o tradutor é como um *Janus* cuja sina é olhar em duas direções para, então, apontar um terceiro caminho, acumulando as funções actanciais de enunciador e de enunciatário.

[526] Pergunta proferida pela professora Renata Mancini, da Universidade federal Fluminense, ao longo de seus cursos de pós-graduação em Estudos da linguagem e de graduação em letras, e no âmbito dos estudos em tradução.
[527] Afirmação proferida pela professora Renata Mancini, da Universidade federal Fluminense, ao longo de seus cursos de pós-graduação em Estudos da linguagem e de graduação em letras, e no âmbito dos estudos em tradução.
[528] Mesmo que isso não garanta a confirmação do perfil pensado.

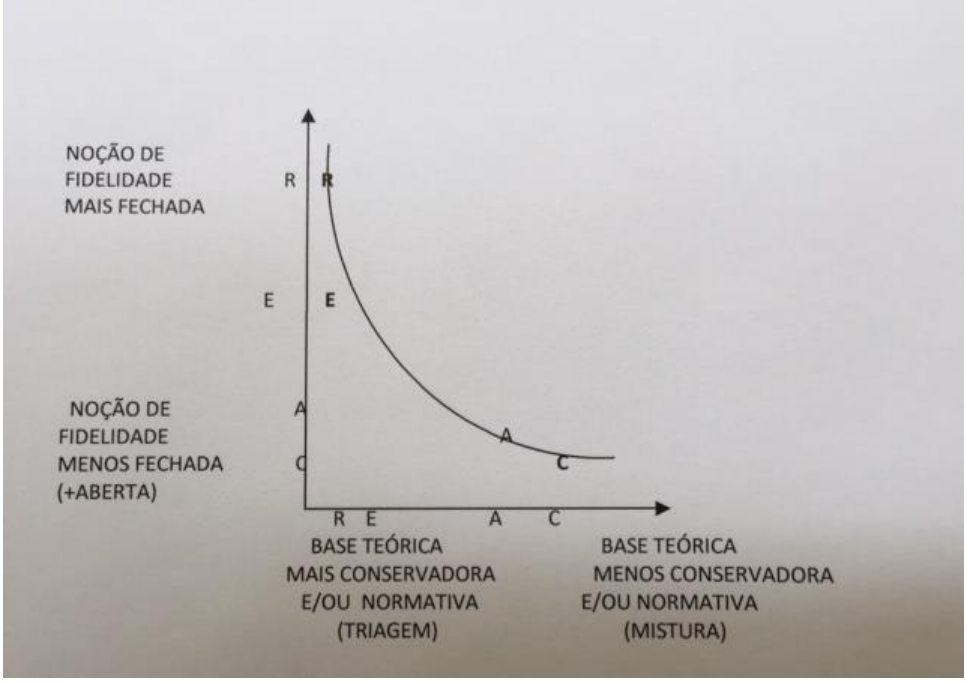
Ao buscar, para compor nosso *corpus* de análise, obras escritas por autores que são também tradutores e teóricos da tradução, tentamos observar em dois eixos, o da tradução propriamente e o da teoria da tradução, as recorrências que permitem considerar um sentido regulado por hesitações, inadequações e incompletudes relativas a uma ideia de fidelidade como ausência de fissuras e de incertezas, de um lado; e movido por inconstância, provisoriedade e indefinição por outro. Esta é a hipótese de base deste trabalho – a de que, por trás dos problemas e dificuldades envolvidos em toda tradução alternam-se, por exemplo, uma busca de exatidão e precisão contidas no conceito de fidelidade, incompatíveis com a atividade linguageira de modo geral, e uma experimentação no caminho da interpretação e da (re)criação que não tem de lidar com um controle normativo, mas que deve ter cuidado para não se perder numa total ausência de fronteiras e limites. O tema da impossibilidade nos parece ainda mais profundo que o da fidelidade, mas a oposição fidelidade/infidelidade parece então mostrar, em superfície, questões de todo tradutor em profundidade – de um lado, tal qual Rónai nos mostra, fazer o que se sabe ser impossível, infrutífero, o que estará sempre em falta; do outro lado, segundo Campos, não fugir à (re)criação da harmonia propiciada pelo texto de partida, sendo, desse modo, fiel ao espírito de tal texto. Toda escolha de um tradutor adere a valores incluídos na cultura de chegada, ainda que a cultura de partida se apresente como motivação irrecusável a qualquer tradutor.

> Se fosse preciso traduzir para o português a fórmula tradicional Tradutore, traditore por "o tradutor é um traidor", privaríamos o epigrama rimado italiano de um pouco de seu valor paronomástico. Donde uma atitude cognitiva que nos obrigaria a mudar esse aforismo numa proposição mais explícita e a responder às perguntas: tradutor de que mensagens? Traidor de que valores? (Jakobson, SD, p. 72)

Conforme dissemos anteriormente, deve-se considerar, a respeito do *corpus* analisado, uma gradação entre um texto baseado, por exemplo, em teorias mais conservadoras/normativas e outro oriundo de uma visão menos conservadora, não normativa. No cruzamento, portanto, de uma gradação entre diferentes textos de diferentes bases teóricas e uma gradação regulada pela noção de fidelidade e de

originalidade que se sustente, nesse cruzamento estaria a chave de compreensão dos papéis temáticos que possam ser desempenhados pelo tradutor.

Propomos, por fim, um gráfico que demonstra a relação entre noção de fidelidade mais fechada ou menos fechada (mais aberta) e visão teórica mais conservadora/normativa (mais compatível com a ideia de triagem) ou menos conservadora/normativa (compatível com a ideia de mistura) e que é indicada por uma curva inversa. A saber: quanto mais aberta (menos fechada) a noção de fidelidade, menos conservadora/normativa a base teórica mobilizada, e, ao contrário, quanto mais fechada essa noção, mais conservadora/normativa será a base teórica sustentada pelo texto em questão.



R > PAULO RÓNAI

E > UMBERTO ECO

A > ARROJO

C > CAMPOS

O que percebemos foi uma maior tendência a papéis temáticos que envolvem culpa, erro, sanções negativas e/ou frustrações e delitos, quando se trata de textos cuja base teórica seja mais conservadora/normativa, como no caso do texto (não tanto) de Eco e (principalmente) de Rónai. Já no caso dos textos de base teórica menos conservadora/normativa, percebemos papéis temáticos e temas que não recebem carga pejorativa e que, ao contrário dos textos do polo oposto, mostram-se isentos de sanções positivas ou negativas em relação à *fidelidade* ao texto "original", não significando, contudo, que não haja a possibilidade de sanções em relação à coerência (ou incoerência) do projeto enunciativo do tradutor/criador.

Referências bibliográficas:

Arrojo, R. (1986). *Oficina de tradução:* A teoria na prática. São Paulo: Editora Atica.

Barros, D. L. P. (2005). *Teoria semiótica do texto*. São Paulo: Ática.

Belo Horizonte, Lúcia. Tântalo – quem tudo quer, tudo perde. http://eventosmitologiagrega.blogspot.com.br/2010/11/tantalo.html . 30/08/2016.

Campos, H. (2006). *Metalinguagens e outras metas*. São Paulo: Perspectiva.

Courtés, J., & Greimas, A. J. (2016). *Dicionário de semiótica*. São Paulo: Contexto.

Eco, U. (2010). *Dire quasi la stessa cosa*. Milão: Bompiani.

Fiorin, J. L. (2013). *Elementos de análise do discurso*. São Paulo: Contexto.

Fiorin, J. L. (2017). Semiótica tensiva. In ____ (Org.), *Novos caminhos da linguística*. (pp. 151-170). São Paulo: Contexto.

Fiorin, J. L. (2011). Semiótica e História. *Cadernos de Letras da UFF* – Dossiê: Linguagens em diálogo, (42), 15-34.

Fiorin, J. L. (2008). *Em busca do sentido*: estudos discursivos. São Paulo: Contexto.

Furlan, M. Brevíssima historia da teoria da tradução no ocidente, vol. I, II E III. In: https://periodicos.ufsc.br/index.php/traducao/article/view/5881/5561 visualizado em 05 de fevereiro de 2017.

Jakobson, R. (s.d.). *Linguística e Comunicação*. São Paulo: Cultrix, 8ª edição.

Rónai, P. (2012). *A tradução vivida.* Rio de Janeiro: José Olympio.

Silva, O. O mito de Proteu. http://mitologia.blogs.sapo.pt/. 30/08/2016.

Sperchi, A. O mito de Sísifo. In:http://www.saberepreciso.com/2013/02/o-mito-de-sisifo.html. 30/08/2016.

Teixeira, L. (2014). A pesquisa em semiótica. In A. V. Gonçalves & M. L. S. Góis (Org.), Ciências da linguagem: o fazer científico. 1ed. v. 2, p. 223- 248. Campinas: Mercado de Letras.

A responsabilidade enunciativa e a assunção do PdV no gênero Artigo de Opinião

Elis Betânia Guedes da Costa

IFRN- Campus Ceará- Mirim. elis.guedes@ifrn.edu.br. Natal, Brasil.

Resumo:

Este artigo é um recorte de uma das categorias tratadas em investigação realizada, durante o doutoramento. Nele investigamos em redações produzidas pelo candidato ao vestibular 2010 da UFRN a (não) assunção de diferentes pontos de vista em zona textual de argumentação e de contra-argumentação. Nesse sentido, estabelecemos como objetivos identificar, descrever, analisar e interpretar as marcas da responsabilidade enunciativa nas redações. No que diz respeito à metodologia, seguimos a abordagem qualitativa de natureza interpretativista. O *corpus* desta pesquisa se constitui de 100 redações produzidas pelos candidatos das diferentes áreas do processo seletivo já mencionado. Para realizar nosso estudo, subsidiamo-nos em perspectivas teóricas postuladas por autores de diferentes teorias e correntes linguísticas que dialogam entre si. Nessa direção, acompanhamos Bakhtin (1995), Rabatel (2008 a, 2008 b), Guentchéva (1994, 1996, 2011) e Rodrigues, Passeggi e Silva Neto (2010), entre outros que se inscrevem no dialogismo, em teorias enunciativas, na análise do discurso e na linguística do texto. Esse conjunto de abordagens linguísticas orienta a Análise Textual dos Discursos (ADAM, 2011), que subsidia a análise dos dados, desta investigação. De forma geral, os resultados revelam que a presença de marcas linguísticas (conectores, índices de pessoas, entre outras) favorecem a assunção da responsabilidade enunciativa pelo articulista e revelam o engajamento do locutor/enunciador diante das opiniões apresentadas nos textos analisados.

Palavras-chave

Responsabilidade Enunciativa; Ponto de Vista; Artigo de opinião; Vestibular.

INTRODUÇÃO

Este artigo tem sua origem associada à tese de doutorado de Elis Betânia Guedes da Costa, sob a orientação da Professora Maria das Graças Soares Rodrigues, sendo, pois, um recorte para compartilhar o estudo, no que diz respeito a responsabilidade enunciativa, em Artigos de Opinião do vestibular 2010 da UFRN". O interesse em estudar o gênero em questão justifica-se não só pela sua importância no cenário educacional atual, assim como pelas angústias e fragilidades diagnosticadas em nossa vivência profissional, na qual detectamos que os alunos apresentam uma grande dificuldade em produzir um texto argumentativo posicionando-se e argumentando de forma a defender um ponto de vista. Essa dificuldade também é reforçada pelo fato dos livros didáticos, de forma geral, não contemplarem a questão do ponto de vista e da responsabilidade enunciativa do autor dos textos. Diante desse cenário optamos por estudar tal problemática no gênero discursivo / textual Artigo de Opinião a partir das redações dos alunos que concorreram ao vestibular 2010 da UFRN.

A produção de um texto de caráter predominantemente argumentativo passou a ser solicitado no processo em questão, no ano de 2007; mantendo-se até o ano 2012, quando tal processo foi substituído pelo ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). O edital do vestibular destacava que o texto solicitado poderia pertencer aos gêneros Artigo de Opinião ou Carta Argumentativa.

Neste artigo, apresentaremos um trabalho realizado com provas de redação aplicadas no vestibular 2010, que solicitava aos alunos a produção de um Artigo de Opinião, abordando a polêmica sobre o uso das câmeras de segurança. Nesse sentido, pretendemos investigar como o vestibulando, enquanto articulista, assume o conteúdo proposicional das informações veiculadas no seu artigo. Dessa forma, nossa pesquisa busca responder às seguintes questões: (1) Como o vestibulando constrói o ponto de vista (PDV) sobre as informações veiculadas no Artigo de Opinião? (2) Que marcas linguísticas permitem identificar as diferentes vozes presentes nos textos? Para responder a tais questões, estabelecemos como objetivos identificar, descrever, analisar e interpretar, a partir de marcas linguísticas presentes no texto, a forma

como o vestibulando assume (ou não) os diferentes pontos de vista manifestados, no momento da argumentação e da contra-argumentação.

Para realizar nosso estudo, constituímos um *corpus* composto por 100 (cem) Artigos de Opinião produzidos por candidatos ao vestibular 2010 da UFRN das diferentes áreas (humanística I, humanística II, tecnológica I, tecnológica II e biomédica). Para subsidiar a descrição, análise e interpretação dos dados, optamos por trabalhos de pesquisadores da Linguística do Texto, do Dialogismo, da Análise Textual dos Discursos, da Teoria Enunciativa e da Análise do Discurso, entre eles, Bakhtin (1995), Adam (2011), Rabatel (2008a, 2008b), Guentchéva (1994, 1996, 2011), Passeggi et al (2010), Rodrigues e Passeggi (2016, 2015), Rodrigues (2016, 2016a[529]) e Authier-Revuz (2004).

Para discutirmos a problemática aqui proposta, dividimos o artigo em três seções. Na primeira, apresentamos considerações gerais sobre a responsabilidade enunciativa, na segunda, desenvolvemos uma reflexão sobre o gênero Artigo de Opinião e na terceira, apresentamos a descrição, análise e interpretação de um texto pertencente ao nosso *corpus*.

1. A análise textual dos discursos

Em 2011, foi publicada no Brasil a tradução da obra **A linguística Textual**: Introdução à análise textual dos discursos, de Jean-Michel Adam, professor da Universidade de Lausanne, na Suíça. Nesse livro, Adam promove a discussão acerca das (não) fronteiras entre texto e discurso, repensando seus conceitos e orientando análises de textos de vários gêneros e épocas. O autor postula os elementos para uma *análise textual dos discursos*, isto é, "uma teoria da produção co(n)textual de sentido que deve, necessariamente, ser fundamentada na análise de textos concretos" (Adam, 2011, p. 13).

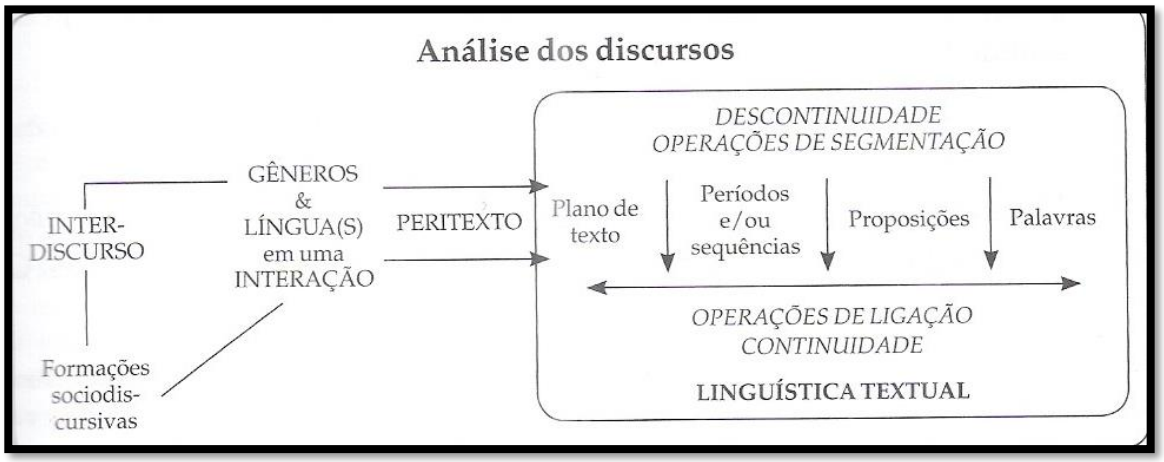
Adam (2011, p. 24) explica que o livro se inscreve "na perspectiva de um posicionamento teórico e metodológico que, com o objetivo de pensar o texto e o discurso em novas categorias, situa decididamente a Linguística Textual no quadro mais amplo da análise do discurso".

[529] Ambos trabalhos no prelo.

Para compreendermos melhor a proposta de Adam (2011) sobre a articulação entre o texto e discurso, é necessário considerar que essa análise parte de um plano textual (que envolve, além dos elementos estruturais de um texto, questões semânticas e enunciativas) e considera também elementos externos ao texto que estão relacionados ao plano discursivo.

Nesse sentido, Adam (2011, p. 43) propõe "articular uma linguística textual desvencilhada da gramática de texto e uma análise de discurso emancipada da análise de discurso francesa (ADF)"; indicando, assim, a inserção da Linguística Textual dentro de um quadro geral da Análise dos discursos, conforme representado no Esquema 1[530].

Esquema 1 - Análise dos discursos



Fonte: Adam (2011, p. 43)

Como podemos observar no esquema acima, a Linguística Textual compreende os estudos do plano de texto, dos períodos e das sequências, das proposições e das palavras, considerando as operações de segmentação, ligação e continuidade. Porém, esses estudos não estariam isolados, mas teriam uma relação com a questão dos gêneros, do interdiscurso, das formações

[530] A identificação numérica do esquema na fonte original, é 8.

sociodiscursivas, considerando a língua em uma perspectiva de interação. Para Adam (2011, p. 44, grifos do autor):

> Esse esquema evidencia o jogo complexo das **determinações textuais "ascendentes"** (da direita para esquerda) que regem os encadeamentos de proposições no sistema que constitui a unidade TEXTO – **objeto da linguística textual** – e as **regulações "descendentes"** (da esquerda para direita) que as situações de interação nos lugares sociais, nas línguas e nos gêneros dados impõem aos enunciados- **objeto da análise de discurso**.

2. O Ponto de vista e a Responsabilidade enunciativa

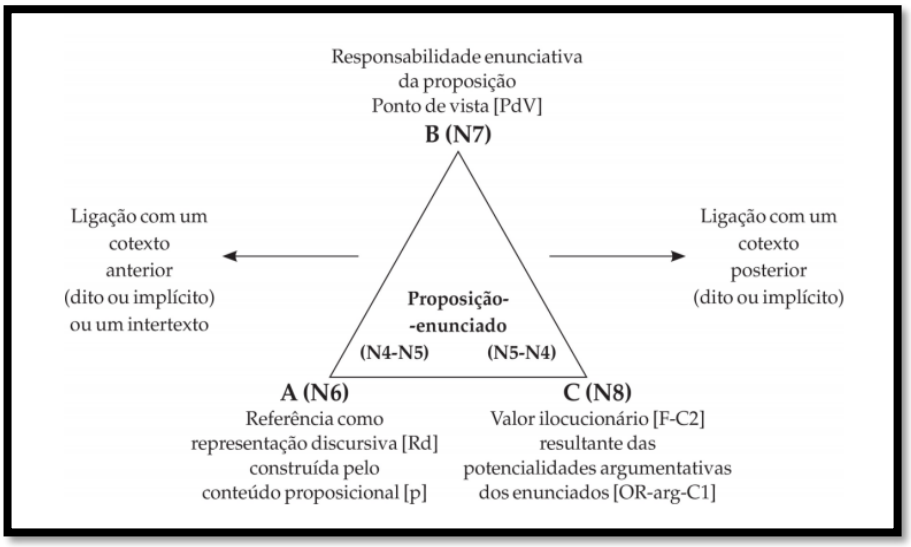
A Responsabilidade enunciativa constitui objeto de estudo de vários pesquisadores, entre eles, Adam (2011), Rabatel (2008, 2009, 2015) e Guentcheva (1994, 1996, 2011), Rodrigues e Passeggi (2015, 2016), Rodrigues (2016, 2016a[531]).

Para Adam (2011), a responsabilidade enunciativa é equivalente ao ponto de vista (PdV) e "consiste na assunção por determinadas entidades ou instâncias do conteúdo do que é enunciado, ou na atribuição de alguns enunciados ou PdV a certas instâncias (Passeggi et al., 2010, p. 299). De acordo com Rodrigues (2010, p. 5), a responsabilidade enunciativa pode ser "individual quando um produtor físico (locutor –narrador-enunciador) assume o(s) enunciado(s)" ou coletiva, quando esses enunciados são assumidos, por exemplo, por um grupo de indivíduos.

Adam (2011, p. 109) afirma que "toda proposição-enunciado compreende três dimensões complementares": dimensão enunciativa, conteúdo referencial e valor ilocucionário. Para ilustrar essa questão, o autor propõe o esquema a seguir, no qual podemos ver a representação dessa ligação, que de forma geral é determinada pela orientação argumentativa (ORarg). O autor acrescenta ainda que "não existe enunciado isolado: mesmo aparecendo isolado, um enunciado elementar liga-se a um ou a vários outros e/ou convoca um ou vários outros em resposta ou como simples continuação" (Adam, 2011, p. 109).

[531] Ambos trabalhos no prelo.

Esquema 2[532] - As três dimensões da proposição-enunciado



Fonte: Adam (2011, p. 111)

Observando esse esquema compreendemos que a RE situa-se no topo da pirâmide, estando diretamente ligada a um contexto anterior, ou seja, aos enunciados já ditos ou inferidos, e a um contexto posterior, em outras palavras, com as enunciações futuras e ao mesmo tempo ligadas ao nível A, a representação discursiva constituída pelo conteúdo proposicional; e ao no nível C, representado pelo valor ilocucionário resultante das potencialidades argumentativas dos enunciados. Para Adam (2011, p. 111), esse "triângulo que não hierarquiza os três componentes; situa [A] e [C] na mesma linha (o que corresponde à condição clássica F [p] da pragmática dos atos de discurso) e põe a enunciação [B] em posição mediana, entre [A] e [C]".

Adam (2011, p. 117) afirma que "o grau de responsabilidade enunciativa de uma proposição é suscetível de ser marcado por um grande número de unidades da língua". O autor em questão enumera entre essas grandes categorias os índices de pessoa, os dêiticos espaciais e temporais, os tempos verbais, as modalidades, os diferentes tipos de representação da fala, as indicações de quadros mediadores, os fenômenos de modalização autonímica e as indicações

[532] A identificação numérica do esquema na fonte original, é 11.

de um suporte de percepções e de pensamentos, como podemos ver no quadro seguinte.

Quadro 01 - Grau de responsabilidade enunciativa: categorias e marcas linguísticas

Ordem	Categorias	Marcas linguísticas
01	Índices de pessoas	*Meu, teu/vosso, seu*
02	Dêiticos espaciais e temporais	Advérbios (ontem, amanhã, aqui, hoje) Grupos nominais (esta manhã, esta porta) Grupos preposicionais (em dez minutos) Alguns determinantes (minha chegada)
03	Tempos verbais	Oposição entre o presente e o futuro do pretérito Oposição entre o presente e o par pretérito imperfeito e pretérito perfeito.
04	Modalidades	Modalidades sintático-semânticas maiores: Téticas (asserção e negação) Hipotéticas (real) Ficcional e (4) Hipertéticas (exclamação) Modalidades objetivas Modalidade intersubjetivas Modalidade subjetivas Verbos e advérbios de opinião Lexemas afetivos, avaliativos e axiológicos
05	Diferentes tipos de representação da fala	Discurso direto (DD) Discurso direto livre (DDL) Discurso indireto (DI) Discurso narrativizado (DN) Discurso indireto livre (DIL)

06	Indicações de quadros mediadores	Marcadores como *segundo, de acordo com e para* Modalização por um tempo verbal como o futuro do pretérito. Escolha de um verbo de atribuição de fala como *afirmam, parece* Reformulações do tipo *é, de fato, na verdade, e mesmo em todo caso* Oposição do tipo *alguns pensam (ou dizem) que X, nós pensamos (dizemos) que Y*
07	Fenômenos de modalização autonímica	Não coincidência do discurso consigo mesmo (*como se diz, para empregar um termo filosófico)* Não coincidência entre as palavras e as coisas (*por assim dizer, melhor dizendo, não encontro a palavra)* Não coincidência das palavras com elas mesmas (*no sentido etimológico, nos dois sentidos do termo)* Não coincidência interlocutiva *(como é a expressão? Como você costuma dizer)*
08	Indicações de um suporte de percepções e de pensamentos relatados	Focalização perceptiva (*ver, ouvir, sentir, tocar, experimentar*) Focalização cognitiva (saber ou pensamento representado)

Fonte: Passeggi et al (2010, p. 300-301)

Através da análise do quadro acima, compreende-se que a responsabilidade enunciativa pode ser materializada por diferentes marcas

linguísticas que permitem ao locutor assumir ou não os enunciados. Para Passeggi et al (2010, p. 301, grifos do autor.):

> As oito categorias sintetizadas no quadro acima permitem o estudo da responsabilidade enunciativa ou do PdV em suas várias formas de materialização. Entre essas diversas possibilidades, como, por exemplo, a descrição da responsabilidade enunciativa **assumida** pelo locutor narrador, Adam (2008 a) exemplifica dois tipos de PDVs (1) **PdV anônimo da opinião comum** introduzido por verbos discendi (verbos na terceira pessoa do singular ou plural) e (2) **quadro mediador** (mediação epistêmica e mediação perceptiva- percepção).

Para Adam (2011, p. 115) o PdV anônimo, frequentemente, é introduzido por expressões "como *segundo*, *de acordo com*, *para*; mas também se encontram introdutores mais específicos, como *Em Washington*, *Em Paris*". Para o autor, essas questões são esclarecidas nos trabalhos de Zlatka Guentchéva, sobre o quadro mediativo que "marcam uma zona textual sob a dependência de uma fonte de saber (mediação epistêmica) ou de percepção (mediação perceptiva). Os enunciados podem assim, não ser assumidos pelo locutor-narrador" (Adam, 2011, p. 115). Sobre o PdV anônimo, Passeggi et al (2010, p. 301) acrescentam que tal fenômeno se insere nas categorias 5 e 6 do quadro apresentado.

Após situarmos o estudo da responsabilidade enunciativa, trazemos algumas reflexões sobre duas noções que complementam o fenômeno em questão. Nossas reflexões acompanharam, principalmente, as pesquisas de Rabatel (2008, 2009, 2015), no que diz respeito ao Ponto de vista, e Guentchevá (1994, 1996, 2011), no que concerne ao quadro mediativo. Desde já, enfatizamos que concordamos com Rodrigues (2010, p. 05) ao afirmar que "a identificação da (não) assunção ou a (não) atribuição da responsabilidade enunciativa está estreitamente ligada à identificação de a quem pertence o ponto de vista".

As noções sobre os pontos de vista, termo assinalado por Rabatel com todas as iniciais maiúsculas (PDV), é um item de destaque nos estudos rabatelianos. Para Rabatel, (2005, p. 2), "o PDV é uma categoria transversal", que se situa no centro do dialogismo, sendo assim, é concebido como uma ferramenta

para o estudo da alteridade. Acompanhamos Rabatel (2008, p. 503) no que diz respeito ao entendimento sobre o dialogismo, que "não é somente o fato de que o discurso se compõe de discursos anteriores, é, também, o fato de refletir, voluntariamente em seu discurso, pontos de vista diferentes".

Rabatel (2014, p. 152), em uma entrevista cedida à *Revista de Estudos do Discurso*, afirma que a polifonia e o dialogismo o levaram a articular a enunciação e a argumentação no estudo de textos literários, podendo estabelecer assim um "embaralhamento enunciativo" entre a voz e os pontos de vista, representados nos textos. Para o pesquisador, "o domínio dos principais motivos, mecanismos e ferramentas do PDV são indispensáveis para a leitura dos textos literários como para os textos documentários, frequentemente solicitados pelas atividades de escritas [...]" (Rabatel, 2005, p. 57). Nesse mesmo artigo, o autor acrescenta que o PDV não está relacionado a um único tipo/sequência textual como, por exemplo, o narrativo, descritivo ou argumentativo, mas que pode aparecer em outros como o injuntivo e o explicativo.

Ao longo de suas pesquisas, Rabatel (2008, p. 101) estabelece três formas diferentes de PDV: (1) **PDV representado**, que está relacionado à percepção; **(2) PDV contado**, que parte da perspectiva dos personagens e (3) **PDV afirmado**, que exprime falas ou pensamentos. Para o autor:

> [...] com o PDV representado, o focalizador percebe, pensa "sem falar...", enquanto que com o PDV contado, o focalizador percebe, pensa contando. Esse ponto de vista contado não concerne assim, às falas reportadas dos personagens ou às expressões do narrador, pois no momento em que o centro da perspectiva sai da atividade de narração *stricto sensu* e ele se põe a falar, trate-se de comentários explícitos do narrador, trate-se dos enunciados no discurso direto, então o PDV muda de natureza e se tem necessidade de um outro conceito para analisá-lo, o de PDV afirmado. (Rabatel, 2008, p. 101).

Enfim, para identificarmos o PDV, é indispensável reconhecer a fonte, mesmo que esta esteja implícita; uma vez que para o PDV ser veiculado necessita de uma instância enunciativa. Dessa forma, podemos dizer que através do PDV o

enunciador pode assumir ou não a responsabilidade enunciativa dos enunciados. Mais especificamente, podemos dizer que

> [...]conforme seja conveniente ou não esse enunciador irá assumi-la. No caso da negativa da conveniência, o enunciador poderá atribui-la a outra fonte do saber ou apresentar um ponto de vista anônimo ou até mesmo se distanciar do que está sendo veiculado (Rodrigues, 2014, p. 34).

3. O gênero artigo de opinião

Antes de apresentarmos considerações relacionadas à organização linguística do gênero Artigo de Opinião, vamos refletir a respeito de sua situação de produção e universo de circulação, uma vez que tal gênero está presente em dois relevantes domínios: o jornalístico e o instrucional/escolar.

Tal discussão se faz necessária tendo em vista que de acordo com Marcuschi (2003) o suporte não é irrelevante para análise textual e o gênero não fica indiferente a ele. Para o autor, "os textos situam-se em domínios discursivos que produzem contextos e situações para as práticas sociodiscursivas características" (Marcuschi, 2008, p. 193). Dessa forma, o agrupamento dos gêneros em domínios possibilita a compreensão dos propósitos e efeitos das práticas comunicativas.

Como sabemos, o Artigo de Opinião é um gênero de grande relevância no domínio jornalístico, tendo em vista que através dele os jornalistas ou especialistas em determinados temas expressam seu ponto de vista, ou seja, apresentam comentários sobre fatos ocorridos e questões polêmicas. A partir da popularização dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) e da teoria dos gêneros discursivos / textuais, que colocaram o texto como objeto central do Ensino de Língua Portuguesa, o gênero em questão adquiriu também grande relevância no domínio instrucional/ educacional.

Na escola por sua vez, o artigo é um dos gêneros que possibilita ao aluno/autor se afastar da posição de leitor, expectador dos fatos e compartilhar com a comunidade escolar seu posicionamento, podendo tal texto ser veiculado

no jornal da escola, do bairro e até mesmo em redes sociais de circulação mais ampla. De forma que o aluno/articulista tornar-se interlocutor dos acontecimentos sociais.

Para Cunha (2010, p. 193), o gênero Artigo de Opinião "é constituído de outros discursos sobre os fatos comentados e de antecipações das objeções do leitor, para fazer aderir ao seu ponto de vista e para criticar os outros com os quais mantém uma relação de conflito", comprovando assim, que no texto se materializa a circulação do discurso e que o sentido é alcançado nas relações que o sujeito estabelece com o já dito.

Bronckart (1999, p. 95-100) defende que o contexto de produção é caracterizado por vários parâmetros, sendo eles: o local e o momento de produção, o emissor e o receptor, a instituição social onde se dá a interação, os papeis sociais representados pelo enunciador e receptor, e o(s) objetivo(s) que o produtor quer atingir com sua produção.

Sendo assim, ao redigir um Artigo de Opinião o autor pode ter objetivos diferentes, que são determinados principalmente pela esfera na qual o texto irá circular e pelo contexto de produção.

Santos e Hack (2009, p. 5) confirmam esse raciocínio e apontam que muitas características da situação de produção interferem na construção do texto "tais como as representações do redator acerca das opiniões dos possíveis leitores; a complexidade do tema; os conhecimentos sobre o gênero discursivo a ser construído; dentre outros.".

De forma geral, em ambos os domínios, jornalístico ou escolar, temos uma imensidade de temas, sendo que no domínio jornalístico o público alvo pode apresentar uma relação mais próxima com o tema, como por exemplo, em revistas e jornais específicos de determinadas áreas. Já no domínio escolar, de acordo com estudos desenvolvidos por Costa (2010) e Antunes (2003), entre outros, percebemos que, muitas vezes, o único leitor do texto é o próprio professor.

Já no contexto do vestibular, temos duas situações: uma fictícia, na qual o aluno/vestibulando se coloca no papel de um cidadão, geralmente um jornalista,

e entra em um "jogo" proposto pelo comando da prova e uma segunda situação, "real", em que o aluno tem consciência que seu texto será corrigido por uma banca de professores de Língua Portuguesa, sendo tal texto determinante para sua aprovação no processo seletivo. Dessa forma, esses fatores podem interferir no contexto de produção e na forma que o vestibulando vai apresentar o tema.

3. A organização do artigo de opinião

De acordo com Adam (2011), a organização linguístico-discursiva de um determinado gênero diz respeito aos elementos linguísticos que estão presentes na microestrutura textual. No gênero Artigo de Opinião, o enfoque é para o uso dos verbos, o gerenciamento das vozes, como também o uso dos organizadores e marcadores textuais que fazem a conexão, favorecendo a progressão textual e a (não) assunção da responsabilidade enunciativa.

Para Cunha (2010, p. 184) "O Artigo de Opinião expõe o ponto de vista de um jornalista ou de um colaborador do jornal, fazendo uso de dêiticos e do presente do indicativo como tempo de base, num texto claramente argumentativo. Comentando sempre algo já dito." Para essa autora, o Artigo de Opinião é um texto que se constitui de um dizer sobre outro dizer, seja o mesmo imediato ou recente.

Em seu estudo Cunha (2010) focaliza principalmente o dialogismo presente neste gênero. Para ela, esse dialogismo se faz presente tanto por meio das formas marcadas como também através de formas não marcadas possibilitando "a posição e os pontos de vista do enunciador do discurso atual, o grau de distância ou de adesão aos discursos dos enunciadores citados ou mencionados, e os lugares ocupados por eles." (CUNHA, 2010, p. 179)

Exposto algumas características gerais da organização linguística do gênero Artigo de Opinião, passaremos agora a ver outros elementos característicos de tal gênero que favorecem ou não a assunção da responsabilidade enunciativa, sendo: a presença dos conectores e o uso das aspas.

4. Ilustrando a análise

O princípio condutor da análise dos dados assenta-se na investigação de fenômenos recorrentes, fundamentando-se em marcas linguísticas e tendo por base os estudos dos autores citados no início do artigo. Os textos que compõem nosso *corpus* foram transcritos preservando-se suas características originais, no que diz respeito à centralização do título, divisão de parágrafos e inadequações linguísticas concernentes ao registro padrão, conforme apresentaremos a seguir. Para compreendermos melhor a proposta de Adam (2011) para o estudo e análise dos textos, destacamos também o plano texto do artigo de opinião.

Quadro 02 1 - Plano de texto de T43

Título	O sacrifício da privacidade (texto 43)
Introdução	Andar de forma anônima, pelas ruas e estabelecimentos da **nossa cidade**, está cada vez mais *difícil*. O avanço da tecnologia popularizou a presença das câmeras de vigilância. A profecia de George Orwell parece estar se concretizando – todos, o tempo todo, às vistas do "grande irmão".
Refutação	É notório o aumento da criminalidade no Brasil. **Nosso país** chegou, em anos recentes, a uma taxa de cinquenta mil homicídios ao ano. O medo da criminalidade faz o cidadão brasileiro gradear portas e janelas, pagar por segurança privada e encastelar-se em condomínios vigiados vinte e quatro horas por dia. E instalar câmeras também, porque não? Elas desestimulam o crime, não?
Argumentação	A doença existe, <u>mas</u> o remédio não é tão eficaz quanto parece. A câmera não evita o crime, nem ajuda em sua resolução câmeras *apenas* constrangem o cidadão de *bem* e tornam mais

	cuidadoso o criminoso. Num primeiro momento marginal não acostumados com a novidade até caem na arapuca. Agora, cientes do "olho mágico", seu arsenal inclui bonés, óculos, barbas e cabelos postiços. A câmera vê, mas não identifica - e quando isto acontece, é mais por descuido do infrator do que mérito do equipamento. Até **nós** cidadãos *inocentes*, que nada **temos** a esconder, **nos sentimos** acuados. Privacidade não existe mais. Com um pouco de investigação é possível mapear todos os passos de alguém que nada deve à justiça. O que é feito com tal informação? O registro fica nas mãos de quem? Pode parecer paranóia, mas não é. Não existe entidade mais perigosa que o Estado. É a omissão estatal que alimenta a criminalidade, que por sua vez **nos** faz abrir mão de **nossa privacidade** pela ilusão de segurança. Não tardará ser possível a qualquer burocrata saber onde anda e quais os hábitos de quem quer que seja. Qual o próximo passo?
Conclusão	GPS obrigatório em veículos automotivos? Chips sob a pele? As possibilidades são muitas, mas a maioria das pessoas as ignora. **Sacrificamos nossa** privacidade no altar da segurança. E como diria o antigo sábio, quem abre mão de primeira não merece a segunda.

Fonte: Dados do pesquisador.

Para iniciarmos a apreciação do texto destacamos inicialmente seu plano de texto que se apresenta dividido em cinco (5) partes, sendo: título, introdução,

refutação, argumentação e conclusão. No que concerne as marcas linguísticas de tal gênero observamos o uso das aspas e dos conectivos que favorecem a orientação argumentativa do texto.

No artigo apresentado, identificamos, também, a assunção da responsabilidade enunciativa, quando o enunciador utiliza os índices de pessoas, como as construções na primeira pessoa do plural ("temos", "sentimos" e "sacrificamos") além dos pronomes ("nossa", "nosso", "nós" e "nos"); destacadas em negrito.

Outra marca linguística que nos permite atribuir ao produtor do texto a responsabilidade pelo conteúdo veiculado é a presença de expressões qualificadoras que indicam avaliações e julgamentos de valor sobre uma determinada informação, como ocorre nos fragmentos a seguir:

Quadro 03 2 - Fragmentos textuais

Introdução	"Andar de forma anônima, pelas ruas e estabelecimentos da nossa cidade, está cada vez mais *difícil*."
Argumentação	"...câmeras *apenas* constrangem o cidadão de *bem..."*
Argumentação	"Até nós cidadãos *inocentes*..."

Fonte: Dados do pesquisador.

No primeiro fragmento, observamos a presença do adjetivo "difícil" avaliando o nível de segurança da "nossa cidade", no segundo, destacamos a expressão "apenas" que apresenta um julgamento valorativo, ou seja, para o enunciador o uso das câmeras não é suficiente para resolver os problemas de violência e insegurança; neste mesmo período ele caracteriza a parcela da população que se sente insegura como cidadãos "de bem"; por fim acrescenta a essa parte da população, na qual ele se engaja o adjetivo "inocentes", que reforça a ideia apresentada.

Essas duas marcas linguísticas juntas com o uso do operador argumentativo "até" que marca um argumento mais forte, como ocorre, por exemplo, neste fragmento da argumentação "Até **nós** cidadãos *inocentes*, que nada **temos** a esconder, **nos sentimos** acuados."; evidenciam um agir do enunciador que mostra-se engajado e participativo ao se incluir, como no exemplo acima, dentro do grupo de cidadãos inocentes que temem a insegurança.

Outro conector que o vestibulando usa para favorecer a orientação argumentativa do texto é o marcador de oposição "mas" que aparece três vezes no texto:

Quadro 04 - Fragmentos textuais

Argumentação	A doença existe, mas o remédio não é tão eficaz quanto parece.
Argumentação	A câmera vê, mas não identifica
Conclusão	As possibilidades são muitas, mas a maioria das pessoas as ignora.

Fonte: Dados do pesquisador.

Nesses três casos o "mas" conecta duas informações, marcando a oposição entre elas e enfatizando o posicionamento do autor do texto.

6. **Considerações finais**

Através deste estudo percebemos que o vestibulando constrói o ponto de vista (PDV) sobre as informações veiculadas no Artigo de Opinião. Entre as marcas linguísticas que permitem identificar à assunção da responsabilidade enunciativa identificamos principalmente a categoria dos índices de pessoas (pronomes e verbos na primeira pessoa do singular ou plural) e dos adjetivos qualificadores, que apresentam avaliações e julgamentos de valor. Nessa

pesquisa evidenciamos que nesse gênero, as marcas linguísticas dos índices de pessoas e os lexemas avaliativos constroem o grau, o envolvimento e a assunção da responsabilidade enunciativa do articulista revelando a presença e o engajamento do locutor/enunciador diante das opiniões apresentadas.

Referências bibliográficas:

Adam, J-M. ([2008] 2011). *A Linguística textual*: introdução à análise textual dos discursos. Tradução de Maria das Graças Soares Rodrigues *et al*. 2. ed. rev. e aum. São Paulo: Cortez,

Authier-Revuz, J. (2004). *Entre a transparência e a opacidade*: um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDUPUCCRS.

Antunes, M. I. C. M. (2003). *Aulas de português***:** encontro e interação. 4. ed. São Paulo: Parábola.

Bakhtin, M. (1995). *Maxismo e filosofia da linguagem*. 2. ed. Tradução Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec.

Brankling, K. L. (2000). Trabalhando com artigo de opinião: re-visitando o eu no exercício da (re) significação da palavra do outro. In R. Rojo (Org.), *A prática da linguagem em sala de aula*: praticando os PCN's. Campinas, SP: Mercado das Letras.

Brasil, Secretaria de Educação Fundamental (1999). *Parâmetros Curriculares Nacionais:* terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília, MEC/SEF.

Bronckart, J-P. (1999). *Atividade de linguagem, textos e discursos:* por um interacionismo sócio-discursivo. Tradução de Anna Rachel Machado, Péricles Cunha. São Paulo: EDUC.

Charaudeau, P., & Maingueneau, D. (2008). *Dicionário de Análise do Discurso.* 2. ed. São Paulo: Contexto.

Costa, E. B. G. (2010). *Mecanismos de coesão referencial na produção escrita de alunos concluintes do ensino fundamental.* 135 f. Dissertação (Mestrado em Linguística

Aplicada; Literatura Comparada) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal.

Cunha, D. A. C. (2010). O funcionamento dialógico em notícias e artigos de opinião. In A. P. Dionisio, A. R. Machado & M. A. Bezerra (Org.), *Gêneros Textuais e Ensino*. São Paulo: Parábola Editorial.

Gagliarde, E., & Amaral, H. (2008). Pontos de vista. São Paulo: Cenpec: Fundação Itaú Social; Brasília, DF: MEC.

Zlatka Guentcheva (1994). *Manifestations de la catégorie du médiatif dans les temps du français.* In_____, *Langue française, 102* (1). Les sources du savoir et leurs marques linguistiques. pp. 8-23. Disponível em: http://www.persee.fr. Acesso em 10 out 2009.

Koch, I. V. (2005). Lingüística Textual: Quo vadis? In. *Desvendando os segredos do texto*. 4.ed. São Paulo: Cortez.

_____. (2008). *Argumentação e linguagem*. 11.ed. São Paulo: Cortez.

Maingueneau, D. (2011). *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza e Silva, Décio Rocha. 6. ed. – São Paulo: Cortez.

Marcuschi, L. A. (1983). *Linguística de texto*: o que é e como se faz. Série Debates 1-UFPE, Recife.

_____. (2003). A questão do suporte dos gêneros textuais. *Língua, Linguística e Literatura, João Pessoa, 1* (1), 9-40.

_____. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola Editoria.

Ministério da Educação. (2009). *Matriz de referência para o ENEM*. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

Passegi, L. et al. (2010). A análise textual dos discursos: para uma teoria da produção co(n) textual de sentido. In A. C. Bentes & M. Q. Leite (Orgs.), *Linguística de texto e análise da conversação:* panorama das pesquisas no Brasil. São Paulo: Cortez.

Rabatel, A. (2009). Prise en charge et imputation, ou la prise em charge à responsabilité limitée, *Langue Française*, (162), 71-87.

Rodrigues, R. H. (2000). O artigo jornalístico e o ensino da produção escrita. In R. Rojo (Org.), *A prática da linguagem em sala de aula:* praticando os PCN's. Campinas, SP: Mercado das Letras.

Rodrigues, M. G. S. (2010). Gêneros Discursivos Acadêmicos**:** de quem é a voz? In M. J. Marçalo, M. C. L. Hernandes, E. Esteves, M. C. Fonseca, O. Gonçalves, A. L. Vilela & A. A. Silva (Eds.), *SLG 26- Práticas de leitura e escrita na Universidade*. Universidade de Évora: Copyright. ISBN: 978-972-99292-4-3.

_____. (2010). A não assunção da responsabilidade enunciativa**.** In ____, Dizeres díspares: ensaios de Literatura e Linguística.(Org.) SANTOS, Derivaldo dos; GALVÃO, Marise Adriana Mamede; DIAS, Valdenides Cabral de Araújo.João Pessoa: Ideia.

Santos, A. R. B., & J. R. Hack (2009). As marcas linguísticas da sequência argumentativa no gênero artigo de opinião. In *XIX CELLIP Anais:* Pesquisa em Língua e Cultura na América Latina. ISSN 2175-2540. Unioeste. Paraná.

Um olhar semântico sobre o aposto na construção do sentido das sentenças

Emiliana da Consolação Ladeira

UFMG, Faculdade de Letras/ Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos.
emilianaladdeira@yahoo.combr. Barbacena (MG), Brasil.

Resumo:

Este trabalho discute questões da enunciação em sua diversidade teórica, baseados na Semântica da Enunciação, para repensar o estatuto do aposto e de outras estruturas semelhantes a ele, como o adjunto adnominal e orações relativas na construção do sentido das sentenças do português do Brasil (PB) nas quais elas aparecem. Nosso suporte teórico e analítico é a Semântica da Enunciação. Será uma atividade de olhar a Sintaxe através dessa teoria, cujo modelo fundamenta-se em Ducrot, Bally, Benveniste, Guimarães e Dias. Conceitos dela como Acontecimento, Formação Nominal e Referencial serão fundamentais para percebermos o esquema argumentativo dos dizeres na discursivização dos enunciados. Esse modelo leva em conta a dimensão material da sentença (plano da organicidade) e a dimensão simbólica (plano da enunciação) que compõem o enunciado, quando do funcionamento da linguagem. Assim, pretendemos comprovar o caráter não-acessório, principalmente do aposto, na construção de referenciais e na produção de sentido das sentenças do PB.

Palavras-chave

Semântica da Enunciação; Aposto; Acontecimento; Formação Nominal; Referencial.

1- A tradição gramatical brasileira separa os termos da oração em *essenciais, integrantes* e *acessórios*. Para este trabalho, vamos nos deter naqueles em que ela considera como acessórios.

> Chamam-se acessórios os termos que se juntam a um nome ou a um verbo para precisar-lhes o significado. Embora tragam um dado novo à oração, não são eles indispensáveis ao entendimento do enunciado. Daí a sua denominação. São termos acessórios: a) o adjunto adnominal; b) o adjunto adverbial; c) o aposto. (Cunha,1986, p. 158)

Não vamos considerar, neste estudo, o adjunto adverbial por questões de foco da nossa pesquisa. Vejamos ver como esse mesmo autor conceitua, então, o adjunto adnominal e o aposto. Adjunto adnominal "é *o termo de valor adjetivo que serve para especificar ou delimitar o significado de um substantivo, qualquer que seja a função deste*." (p.158)

(1) Este é um *super* livro *de mistério*.
(2) Arqueologista retira *uma fina* camada *de sedimentos* do fóssil.

Esse conceito por ele adotado é replicado em manuais didáticos e largamente usado em nossas escolas de ensino fundamental e médio. E

> Aposto é o termo de caráter nominal que se junta a um substantivo, a um pronome, ou a um equivalente destes, a título de explicação ou apreciação. (Cunha, 1986, p.162).
>
> Com o aposto atribui-se a um substantivo a propriedade representada por outro substantivo. Os dois termos designam sempre o mesmo ser, o mesmo objeto, o mesmo fato ou a mesma ideia. (idem, p.166)

Segundo Cunha (1986), há vários tipos de aposto que podem estar ligados a todos os tipos de termos da oração: pode haver aposto no sujeito, aposto no predicativo, aposto no complemento nominal e assim por diante. Quanto à tipologia do aposto, não faz uma listagem classificatória, mas menciona o fato de ele especificar ou individualizar um termo. *"Pode, no entanto, não haver pausa entre o aposto e a palavra principal, quando esta é um termo genérico, especificado ou individualizado pelo aposto."* (p.163).

(3) "...a morte, *angústia de quem vive*
... a solidão, *fim de quem ama*."

(4) A mamãe não gosta de duas coisas: *ser incomodada enquanto toma banho e de roupas sujas na cama.*
(5) Camila, *esposa do Lucas¸* é uma ótima professora.

Tal qual o adjunto adnominal, esse conceito também é amplamente utilizado e difundido nas escolas quando do trato dos termos da oração. Mas há uma celeuma sobre esses dois termos, uma vez que, em certas sentenças, fica difícil estabelecer exatamente o que seria um aposto e o que seria um adjunto adnominal. Por o aposto ter um sentido explicativo, ele busca dar maior precisão ao termo que o antecede, explicando melhor o que foi dito anteriormente. Comumente é dito nos manuais escolares que o aposto é o termo que se refere a um substantivo ou pronome, dando-lhe uma explicação e que pode vir separado por vírgulas ou depois de dois pontos.

Bechara (1999, p. 452) chama a atenção para um outro tipo de discussão envolvida no uso do aposto. Segundo o autor, nesse termo, "o limite de distinção com o adjunto adnominal propriamente dito é muitas vezes difícil de traçar". A crítica de Bechara reside num tipo especial de aposto, referido pela tradição gramatical, e classificado como "de denominação" (Rocha Lima, 1987, p. 225) ou "de especificação" (Cunha & Cintra, 1985, p. 151). Sua função, como o próprio rótulo anuncia, seria a de dar nome ou especificar um antecedente mais genérico, como visto a seguir:

(6) Chuva coloca zona leste e marginal Tietê, em SP, em alerta.

Tietê, nesse exemplo, é um aposto em relação a marginal, pois especifica esse substantivo. Não é toda e/ou qualquer marginal, mas a do rio Tietê. E aqui não há qualquer sinal de pontuação separando o aposto de seu antecedente. Conforme o autor, esses casos são tratados pela tradição gramatical a partir de critérios pouco claros e precisos, que confundem a análise sintática e o ensino-aprendizagem do português, ao incluir como aposto sintagmas cuja função mais parece com a de adjunto adnominal.

Em Cunha (1986, p.163), verifica-se o esforço em fazer a distinção entre o aposto de especificação[533] e o adjunto adnominal em contextos semelhantes, como nos seguintes fragmentos exemplificados pelo autor:

1.2.1 [533] Aposto de especificação ou especificativo
O aposto especificativo serve para especificar ou individualizar um termo genérico da oração. Na frase, não se encontra destacado por sinais de pontuação, estando ligado diretamente ao termo que especifica ou através de uma preposição. Apostos especificativos são maioritariamente nomes próprios.

- A rua **Nossa Senhora de Copacabana** é a próxima.

Aposto	Adjunto Adnominal
A cidade *de São Paulo*	A garoa *de São Paulo*
O poeta *Camões*	O soneto *de Camões*
O rei *D. Manuel*	À época *de D. Manuel*
O mês *de junho*	As festas *de junho*

Mesmo com a ressalva de que os sintagmas que atuam como adjuntos adnominais equivalem a adjetivos (paulista ou paulistana, camoniano, manuelina, juninas) e que a pausa pode ser uma questão opcional em alguns casos, esses dois grupos de construção têm muito em comum, ademais, muitos adjuntos adnominais não têm equivalência com adjetivos, como, por exemplo:

(7) O homem *de barba comprida* acabou de chegar.
(7') O homem (?) acabou de chegar.

Note-se que a discussão toda gira em torno da sintaxe. Não é de nosso interesse discutir esse tipo de aspecto em relação aos termos mencionados. Só chamamos aqui essa discussão para mostrar o quão complexa é essa questão da distinção dos termos e seus papéis na sentença em que aparecem. Quando adentramos para o campo da análise semântica, outros questionamentos se fazem presentes e urgentes. Então, como o aspecto semântico pode ser considerado? Se se o considerarmos, seríamos capazes de conseguir uma explicitação melhor desses conceitos e, consequentemente, sua distinção? Pensando no que dissemos até agora, vejamos as seguintes sentenças:

(8) Cheguei a Paris – *cidade das luzes* – sentindo uma emoção estupenda.
(8') Cheguei a Paris sentindo uma emoção estupenda.

(9) "A Paris *da minha infância* não existe mais."
(9') Paris não existe mais.

O que se disse em (8) e (9), se suprimido o aposto e o adjunto adnominal que acompanham o nome próprio *Paris,* não se aproxima do que se diz em (8') e (9'). O aposto *cidade das luzes* e os adjuntos adnominais *A, da minha infância* não se prestam

- O escritor **Carlos Drummond de Andrade** foi homenageado em nossa escola.

apenas a diferenciar, a identificar, a caracterizar ou destacar um atributo de uma Paris dentre outras, tal qual se faz em

(10) A mesa *de pedra* será colocada na cozinha e a estante *de madeira*, na sala.

(11) Pelé, *homem negro e forte,* está aqui.

mesmo que os termos destacados em (8) e (11) sejam tradicionalmente chamados de aposto e os destacados em (9) e (10), de adjuntos adnominais nas respectivas sentenças. Isso se dá porque acreditamos, por razões de ordem semântica, que a memória evocada pelos dizeres de sentenças dessa natureza provoca no leitor uma compreensão que é capaz de dar a (8) e (4) uma identidade nova e diferente de (8') e (9'), o que não acontece em (10) e (11), caso façamos o mesmo exercício de retirada dos termos destacados. Os adjuntos adnominais e as aposições exercem, a nosso ver, mais que as funções descritas tradicionalmente para esses termos nas sentenças em que aparecem. Por isso, julgamos pertinente fazer este estudo. Partindo dos pressupostos teóricos da Semântica da Enunciação, acreditamos que em (8) e (9), a constituição do sentido das sentenças dadas pelas expressões que "caracterizam" e acompanham os nomes próprios cumprem um papel que acreditamos ser o que se chama de identização[534] desses nomes, que vão além de simples especificação e /ou determinação deles.

2- Pensemos no seguinte enunciado:

(12) João é um homem pão duro.

Há muitas situações comunicativas em nosso cotidiano em que essa mesma expressão "pão duro" foi utilizada. E há um conceito desenvolvido na Semântica da Enunciação por Dias (2017) que nos autoriza a estabelecer relações de sentido e de construção de significados nas diversas ocorrências dessa formação nominal[535]. É o conceito de Rede:

> A constituição de uma rede enunciativa envolve a formação de contrastes entre a construção linguística em estudo e outras construções com estruturas semelhantes e palavras iguais, no sentido de permitir a percepção do valor semântico que a enunciação sustenta. Essas construções outras, trazidas para a rede enunciativa, são construídas pelo próprio pesquisador e

[534]Identização é a expressão utilizada por Melucci (2004) para expressar o caráter processual da constituição da identidade. Segundo o autor, o termo identidade não expressa o caráter processual e contínuo da construção de nós mesmos.

[535] Aqui não se trata do processo de formação de palavras chamado "formação nominal" do âmbito da morfologia. Lá também é "formação dos nomes", mas não léxico-componencial.

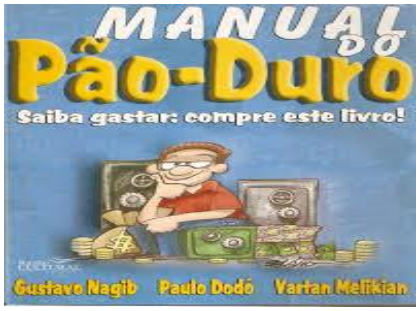
> também buscadas em usos efetivos, como no Google e nos bancos de dados que abrigam usos orais e escritos da nossa língua. (Dias, 2017, livro prelo)

Sustentando-nos nesse conceito, selecionamos alguns enunciados em que aparece essa expressão, para mostrar como se dá a aplicação desse conceito e a forma de articular enunciados com vistas em seu valor semântico nas sentenças. Essa metodologia é muito profícua na língua e como forma de análise tem se mostrado bastante eficiente e produtiva. Com base nesse método, nós dividimos as sentenças encontradas[536] em quatro grupos.

Grupo 1

Nesses exemplos, parece-nos que a expressão foi utilizada em seu sentido próprio, literal. Um pão que, ao ficar velho, fica duro; dessa forma, muitas pessoas não gostam dele assim e costumam doá-lo a mendigos ou pessoas pobres; daí a reclamação da personagem no último quadrinho. No outro exemplo, esse pão é reutilizado para ser aproveitado na forma de doce ou torta de pão, feito, especificamente, de pães velhos e/ou duros.

Grupo 2



[536] Os exemplos dos grupos 1 a 4 foram coletados no *google* imagens, quando digitada a expressão "pão duro".

Nesse grupo o que parece mover o Locutor/falante ao usar a expressão “pão duro” é a ideia de que é preciso saber gastar. É preciso economizar. Dessa forma, isso é visto socialmente como uma atitude positiva. Ser pão duro e ser econômico se associam no sentido produzido no enunciado.

Grupo 3

Entretanto, no grupo 3, o que parece mover o Locutor/ falante é a ideia de que economizar se associa a ser pão duro, mas não com um valor agregado de sentido positivo e aceito socialmente como algo a ser seguido ou imitado. Tanto é, que o exemplo abaixo, já explora o lado mais exagerado, mais radical dessa ideia de economia, de “pãoduragem” como sentido de algo negativo, algo desprezível, algo a não ser repetido e imitado.

Ser pão duro é...

- Usar os dois lados do papel higiênico.
- Andar plantando bananeira para não gastar a sola do sapato.
- Fazer do fio dental usado um varal.
- Mostrar carteirinha de estudante numa loja da Lupo para comprar meia.
- Usar o papel que já serve como calço de messa para anotar recados.
- Levar para casa os sachês gratuitos de mostarda, catchup, sal e açúcar.
- Aproveitar os potes de plástico de requeijão para fazer vasinhos de flores.

Grupo 4

Nesse grupo, as ideias são efetivamente associadas. Tio Patinhas é rico, trilhardário. Ser pão duro, ser econômico trouxe a riqueza, aqui não vista como algo negativo, depreciativo. A fisionomia da personagem traduz isso: alegria, tranquilidade. Sua feição não é carrancuda, amarrada, não tem "cara de poucos amigos", o que dá à atitude e comportamento dele um caráter socialmente aceito e de modelo a ser seguido. Com base, então, na rede é que iremos coletar e produzir os enunciados que iremos analisar ao longo do nosso trabalho.

3- Assim como essa expressão exemplificada acima, há também termos das orações que desempenham papéis muito importantes nos enunciados em que aparecem, sem, contudo, terem esse papel reconhecido dessa forma. Nós pensamos que o aposto se enquadra nesse rol. Já há alguns estudiosos da língua que enfatizam os valores semânticos e discursivos que o aposto, num papel de modificador de um sintagma nominal, assume conforme uma determinada situação de uso, o que, para nós, já se aproxima do valor dado a ele na enunciação. Percebemos que há uma busca por reunir as diferentes relações de sentido que se estabelecem entre o nome e o aposto na sentença. Percebemos também que não foi abandonado o critério sintático para estudo e caracterização do aposto, entretanto, nota-se a diferença de seu enfoque nos estudos contemporâneos, em que o critério exclusivamente sintático deixa de ser prioritário. Vejamos alguns desses estudos.

Segundo Azeredo (2000b, p.62), o aposto representa uma das funções exercidas por um sintagma nominal que apresenta o papel de modificador de outro sintagma nominal com o qual estabelece uma relação de equivalência e co-referência, podendo "por ser também núcleo na construção, o aposto dispensar o núcleo primário e constituir por si só o SN". (2000a, p.195). O mesmo autor apresenta casos em que o aposto é um modificador oracional e acrescenta que a função discursiva dele nesse tipo de ocorrência é "exprimir um comentário do enunciador sobre o conteúdo

proposicional da oração", aproximando-se de "outras construções em que o comentário constitui uma oração independente". Nesse estudo Azeredo trata do aposto como um dispositivo sintático que "provavelmente, (...) detém o mais alto rendimento na construção da referência, haja vista seu potencial de uso no modo argumentativo de organizar o discurso e suas possíveis associações com os gêneros textuais". (2000, p.30). O autor destaca o valor correferencial do aposto associado a uma intenção de sentido do texto e revela que tal valor garante que o ato de referência se mantenha no enunciado com qualquer um dos dois sintagmas exercendo o papel de núcleo primário.

Rocha & Damasceno (2015), a partir de uma visão funcionalista, investigaram a relevância da aposição na construção dos significados dos textos. Quiseram verificar o modo como as estruturas apositivas são ativadas nos textos e os sentidos que se constroem a partir delas. Relativizando o conceito da gramática tradicional que o "elemento sintático denominado *aposto*, refere-se a um elemento secundário, adicional e não fundamental", afirmam, no viés da teoria que comungam, que o aposto, a que chamam de cláusula secundária,

> não introduz um elemento novo para o fato, mas fornece uma melhor caracterização para um que já está lá, reformulando, especificando-o, comentando-o, fornecendo-lhe exemplo, ou, ainda, adicionando-lhe atributo. (id.:126)

Acreditam, entretanto, que isso não é suficiente e não abarca a verdadeira relevância discursiva desse elemento linguístico. Para elas, o aposto é também imprescindível para a compreensão do sentido nos textos, caminhando numa direção diferente da GT, que considera esse termo como mero acessório. Nesse sentido, afirmam que

> a supressão de um dos elementos da aposição é possível do ponto de vista sintático/formal das construções, todavia, do ponto de vista discursivo, esse apagamento acarreta consequências significativas para o sentido geral do enunciado, visto que todas as unidades apositivas apresentam importante valor argumentativo/persuasivo no ato comunicativo. (id.:137)

Guimarães (2012) sobre funcionamento semântico do aposto afirma que precisamos levar em conta que na relação apositiva se sobrepõem dois aspectos: de um lado há a reescrituração apositiva que atribui o sentido de um termo sobre o outro, de outro lado tem-se uma articulação de pressuposição, que nos enunciados considerados se

apresenta pela relação de contiguidade do aposto com o elemento que reescritura.

Ainda recorrendo a Guimarães (2010), ele diz que "o aposto é visto como um termo que, no interior do enunciado, se articula a um nome (substantivo), para explicá-lo. Assim ele se diferencia dos caracterizadores (a GT os chama de "adjunto adnominal"), que se liga ao nome para particularizá-lo". O aposto se articula com o nome dando-lhe uma caracterização. Assim, para ele, no caso de um nome próprio ser o aposto de um nome comum, temos uma especificação do nome próprio sobre o nome comum. (*O rio Tietê está sendo despoluído)*. Um aspecto importante a considerar é que se comparamos o aposto aos caracterizadores (adjunto adnominal), encontramos uma diferença significativa, pois temos uma articulação em que um elemento adjetivo incide sobre o nome para caracterizá-lo. (*O Tietê despoluído se tornará um patrimônio de São Paulo).* Se voltamos sobre o caso do aposto, notaremos que a relação de articulação em questão traz um outro elemento de sentido que não está na caracterização do adjunto adnominal. Podemos dizer que, no caso do aposto, ele caracteriza o termo de que é aposto, mas, ao mesmo tempo, ele é predicado, semanticamente, pelo termo de que é aposto. Podemos assim dizer que o aposto funciona também como uma reescritura por particularização do outro termo e, nesta medida, funciona como determinado pelo termo que caracteriza.

Dias & Coelho (2014) analisam o aposto explicativo à luz da semântica da enunciação observando pistas acerca da avaliação do falante sobre seu interlocutor, ou seja, um espaço de argumentação, como também do aposto como marcador de modalidade. Para comprovar e explicar tal afirmação, usam do exemplo seguinte:

> 3) "Mas como explicar que, logo em seguida, fossem recolhidos José Borges do Couto Leme, *pessoa estimável*, o Chico das Cambraias, *folgazão emérito,* o escrivão Fabrício, e ainda outros? (grifos do autor)
>
> (...) os apostos destacados assumem, no contexto, uma função não só argumentativa, como também modalizadora, já que por meio do seu uso, o locutor sinaliza para seu interlocutor sua pouca compreensão (ou talvez incompreensão) acerca do fato de pessoas de caráter tão distinto serem indistinta e igualmente punidas. (id.:135)

Assim, pensam o lugar de aposto como um lugar sintático propenso à marcação de modalidade, bem como de direcionamento para uma argumentação desejada. Está longe de ser apenas um acessório, um apêndice na informação veiculada pela

sentença; ao contrário, "é preponderante para a redundância ou a originalidade daquilo que se diz." Os autores acreditam que a supressão desse tipo de aposto comprometeria a compreensão do sentido pretendido com a sentença. Sendo assim, afirmam que a visão tradicional que diz que as informações veiculadas pelo aposto são pouco pertinentes – já que são redundantes –, deveriam ser repensadas e esse lugar sintático visto como um lugar muito produtivo na constituição do sentido e também para a progressão textual

> ... na medida em que tem um potencial para assumir uma função prospectiva de introduzir uma informação que precisa ser conhecida pelo interlocutor, mas que ainda não o é. Nesse sentido, passa a constituir um importante recurso para a textualidade. (Dias & Coelho, 2014:147)

Esses estudos citados acima já possuem um novo olhar sobre o termo que buscamos estudar. Porém, temos algumas questões que ainda não foram observadas e que, para nós, ajudariam a compreender melhor esse fato sintático muito produtivo na língua. Tal fato ainda não recebeu um olhar atento no que diz respeito à sua força na constituição da formação nominal a que ele acompanha, constituindo forte referencial que agrega significado e altera/determina/define o sentido dessa FN, inclusive como fator argumentativo na construção desse sentido. Falta, acreditamos, um olhar semântico e enunciativo para esse termo.

4- O modelo teórico da Semântica da Enunciação tem seus fundamentos em Ducrot, Bally, Benveniste, Guimarães e Dias e percebe a língua não como uma organização em sequência ou composicional de estruturas. O sentido da língua está no seu caráter enunciativo. A significação se dá pela atualização de um dizer, ancorado na historicidade de seus dizeres anteriores e que é, ainda, capaz de proporcionar uma latência de futuro. A isso chamamos de Acontecimento e esse não pode ser visto como algo pontual e linear, mas como um entrecruzar de discursos que ganham pertinência numa situação comunicativa. Enunciar é "colocar a língua em funcionamento por um ato individual de utilização." (Benveniste, 1989, p.82). Entretanto, Benveniste não leva em conta o que para nós é crucial na enunciação: os dizeres anteriores de um enunciado, ou seja, a sua historicidade. Por isso, o nosso modo de ver a Semântica da Enunciação, difere-se um pouco dessa perspectiva de Benveniste.

Em estudos sobre enunciação Ducrot (1987) já a aborda como "acontecimento histórico", porém, o que ele chama de "histórico" é o aparecimento de um enunciado, marcado num tempo e num espaço. É uma visão cronológica. Para ele, "a realização de um enunciado é de fato um acontecimento histórico: é dada existência a alguma coisa que não existia antes de falar e que não existirá depois." (Ducrot, 1987, p.168). Ducrot também afirma que a argumentação está na significação, e esta não tem relação direta com os objetos no mundo. Para ele, ela estaria na relação de inserção de um enunciado num espaço entre o antes e o depois. Assim, o enunciado só se faz pertinente quando tem uma relação com o que já foi dito antes e com o que provocará depois de ser dito. Porém, em estudos mais modernos, Ducrot e Carel reveem a ideia da relação e referência no tempo e espaço de um enunciado. Para eles, hoje, os sentidos se instalam quando são discursivizados. Quando se enuncia um objeto qualquer, mais do que isso há uma postura sobre esse objeto sendo também apresentada. Há um esquema argumentativo nos dizeres, nos enunciados.

A semântica à qual nos filiamos tem as suas bases – embora apresentem traços advindos de Benveniste e Ducrot – em Guimarães (2002). Para ele, a enunciação é o acontecimento que produz enunciados. Por acontecimento entendemos um espaço, ao mesmo tempo, de recção (passado) e um de prospecção (futuro) em que o enunciado é produzido e atualizado, vinculado ao seu histórico de dizeres e que é capaz de possibilitar também uma nova reconfiguração no futuro. Para nós, uma semântica enunciativa leva em conta não só a dimensão material da sentença (plano da organicidade), mas também a dimensão simbólica (plano da enunciação) que compõem o enunciado, quando do funcionamento da linguagem. Isso quer dizer que um enunciado se faz pelo que ele tem de estrutural, enquanto pertencente a uma língua, e pela memória de seus dizeres anteriores e que são chamados a se atualizarem no acontecimento enunciativo presente, por sua atualização. Retomando nosso exemplo anteriormente apresentado

(9) "A Paris da minha infância não existe mais."

(9') Paris não existe mais.

temos que, por definição, 'Paris' é um nome próprio e capaz de identificar, especificar um elemento. Dessa forma, dispensaria outros atributos. Porém, a colocação de um determinante nesse nome próprio faz com que o nome "original" seja recuperado em

uma instância anterior à do dizer atual, mas, ao mesmo tempo, por essa atualização, por força do acontecimento enunciativo, ganhe um novo significado e, portanto, não é mais o mesmo elemento que saiu de um estado virtual e tornou-se atual.

Dias (2015-c), ao tratar das bases dessa semântica enunciativa, resgata os dizeres de Ducrot em sua fase mais moderna, para expor sua tese acerca da enunciação:

> ...a enunciação é relativa às condições de "enunciabilidade", tendo em vista os parâmetros de pertinência social. Ao invés de "realização", que invoca a ideia do realizado, trabalhamos com as condições de atualização, isto é, as condições que fazem um enunciado ser pertinente na "sucessão dos fenômenos", a partir de outra perspectiva de se conceber a "sucessão", em parâmetros de não linearidade, fundada na relação entre uma memória de natureza discursiva e uma atualidade. (Dias, 2012c, p.7)

Ainda tratando das bases de uma teoria de semântica enunciativa, Dias (2015) apresenta o conceito de Formação Nominal (FN), não como ele é visto tradicionalmente, ou seja, como um processo de formação de palavras, de uma formação nominal no âmbito da morfologia. O autor discute esse conceito, a partir do sintagma *enciclopedia livre* a fim de comprovar como a construção do significado e do sentido se dão, ou seja, na discursivização dos enunciados e na relação deles com o acontecimento enunciativo.

> ... o sentido de "enciclopédia livre" não é concebido na relação com a particularização da sua realização, mas nas condições históricas de inserção dessa formulação no quadro das enciclopédias que passam a situar historicamente como "não livres" a partir da Wikipedia. Afirmar a liberdade de uma enciclopédia é temporalizar as enciclopédias tradicionais num a posição histórica como do "outro lado", isto é, do lado do ultrapassado, é afirmar uma modernidade no campo das enciclopédias, onde estaria a Wikipedia. A ideia dos lados onde se aloca um objeto no tempo, que não é cronológico, se insere numa outra ordem de concepção do fato intelectual, tendo em vista a relação entre sociedade e linguagem. A enunciação desse slogan é um acontecimento porque situa os lados pelos quais se concebem os objetos de atualidade: de um lado, a Wikipedia, de outro, as enciclopédias tradicionais. (Dias, 2015-c, p.8)

Dessa forma, na atualização dos dizeres é preciso dizer do *livre* para *enciclopédia*, em contraposição a um passado em que enciclopédias eram oferecidas prontas, já postas e imutáveis. Com o advento da wikipedia, isso deixa de ser fato e instaura-se a diferença entre uma modalidade e outras das enciclopédias. Então, o adjunto adnominal que agora acompanha esse nome tem, na realidade, mais que o papel de

determiná-lo ou especificá-lo, mas sim o de estabelecer enunciativamente uma forma e outra forma. Explicitando melhor esse conceito de FN, Dias (2015e) afirma:

> A concepção de formação nominal (FN) está comprometida, portanto, com uma abordagem vertical das construções nominais, tendo em vista que privilegia o processo de formação dos nomes, isto é, o jogo de referenciais que sustentam um nome enquanto unidade de designação. Privilegia igualmente as determinações que ele recebe nas articulações contraídas no âmbito do grupo nominal, nas quais se expõem os pontos de pertinência do dizer, na relação entre a memória e a atualidade do acontecimento enunciativo. (id.:120)

Esse conceito é fundamental na teoria semântica de bases enunciativas, tal qual o de Referencial. Dias (2015-c) detalha esse conceito e sua aplicação nessa teoria. Ele é o diferencial nessa análise que nos propomos fazer no presente trabalho. Segundo Dias, o enunciado "assume o caráter de acontecimento na medida em que contrai relação com um determinado referencial"; então "é nos espaços de enunciação que os enunciados adquirem pertinência uns em relação aos outros". Ou seja: "o enunciado adquire sentido nas relações com outros enunciados, balizados pelos referenciais, na circunscrição de espaços de enunciação." (Dias, 2015-c, p.12). E o

> ... dizer produz um compromisso de aderência com esse espaço de enunciação com seus vieses atributivos na relação com os referencias, com suas direções argumentativas. Portanto, a significação é relativa ao campo da virtualidade memorável dos seus termos com as condições de atualização, tendo em vista o referencial que a ele se agrega. (Dias, 2015-c, p.13-14)

A partir disso, pensamos que a ideia de referência não faz jus à necessidade que temos de captar os sentidos e significados dos enunciados. Por isso, Dias (2015-c) elabora o conceito de *Referencial*. Para o autor,

> O referencial enunciativo produz as condições de realização do caráter intervalar e relacional do sentido: de um lado a sua circulação estabilizada no modo semiótico, e de outro, a demanda de uma atualidade, ancorada num referencial pertinente ao acontecimento enunciativo que suporta os movimentos do enunciar na relação entre memória e atualidade. (Dias, 2013b:215-216)

Esse conceito também é abordado em Dias (2015b) situando "a materialidade do sentido na ordem sócio-histórica do dizer." E, lançando mão desse aporte, vejamos um

exemplo:

(13) O goleiro Bruno, ex-jogador do Flamengo, cometeu um crime.

Acreditamos que a relação existente entre os termos da sentença *O goleiro Bruno* e *ex-jogador do Flamengo* e a agregação entre eles vai além das estabelecidas tradicionalmente conhecidas como as de aposição e de adjunção, se percebidas pelo nosso olhar, pois produz referenciais, advindos do acontecimento enunciativo, de natureza argumentativa e definidora de tomada de posição frente ao dito no ato da enunciação. Esse enunciado (9) foi produzido na efervescência do fato (O assassinato de Elisa Samúdio por Bruno Fernandes das Dores de Sousa) que foi ampla e exaustivamente explorados pelas diferentes mídias. Então, não seria mais necessário qualquer tipo de especificação, de determinação, de explicação ou de esclarecimento acerca de quem seria Bruno. Entretanto, essa forma de construção do enunciado era feito a todo momento, agregando-se ao nome adjuntos adnominais e aposto o que gerou, pela nossa perspectiva, um efeito argumentativo. Tanto foi, que ao se dar conta disso, a diretoria do Flamengo precisou interferir judicialmente para que desatrelassem o nome de Bruno ao do clube carioca.

Em seus estudos semânticos, Ducrot (2009) distingue argumentação linguística de argumentação retórica. Para ele, argumentação retórica é a "atividade verbal que visa fazer alguém crer em alguma coisa" (p.20). Esclarece que não é somente levar alguém a fazer algo, mas é leva-lo a fazer, porque se apoia sobre um crer nesse algo; o que, para o autor, é uma limitação. Ele afirma ainda que há uma segunda limitação nessa forma de argumentação que é o fato de ela não ser considerada por ele como "unicamente como atividade verbal" que utiliza a palavra para fazer crer. E por argumentação linguística, Ducrot (2009) define

> os segmentos de discurso constituídos pelo encadeamento de duas proposições A e C, ligadas implícita ou explicitamente por um conector do tipo *donc* (portanto), *alors* (então, *par conséquent* (consequentemente) ... Chamarei A o argumento, e C a conclusão. Essa definição pode ser estendida aos encadeamentos que ligam, não duas proposições sintáticas, mas duas sequências de proposições, por exemplo, dois parágrafos de um artigo. (Ducrot, 2009:21)

Após fazer isso, o linguista apresenta a sua teoria de argumentação na língua, desenvolvida por ele e Jean Claude Anscombre e, atualmente, mais desenvolvida por Marion Carel.

> A ideia de base é que, num encadeamento argumentativo *A donc (portanto) C*, o sentido do argumento A contém em si mesmo a indicação de que ele deve ser completado pela conclusão. Assim, o sentido de A não pode ser definido independentemente do fato de que A é visto como conduzindo a C. Não há, pois, propriamente falando, passagem de A a C, não há justificação de C para um enunciado A que seria compreensível em si mesmo, independentemente da sequência *portanto C*. Consequentemente, não há transporte de verdade, transporte de aceitabilidade de A até C, já que o encadeamento apresenta *portanto C* como já incluído no primeiro termo A. (id:22)

Para comprovar isso, analisa o exemplo: "Tu diriges depressa demais (A), tu corres o risco de sofrer acidente (C)" em que A é uma premissa e C a conclusão em que o *portanto* está implícito. Entretanto, Ducrot afirma que essa descrição é falha e contrapõe outro exemplo: "Tu diriges depressa demais (A), tu corres o risco de cometer uma infração (C)." Par ele, não se trata da mesma velocidade nos dois casos e conclui que os dois exemplos analisados, "embora liguem duas proposições assertivas por meio do conector *portanto* (eventualmente implícito), não assinalam de modo algum uma inferência que vai de uma afirmação para outra." O encadeamento argumentativo serve "para qualificar uma coisa ou uma situação (aqui a velocidade) pelo fato de que ela serve de suporte a certa argumentação." Em sentenças do tipo *A portanto C* não se pode ver somente os segmentos como "fatos fechados sobre eles mesmos, compreensíveis independentemente do encadeamento, e suscetíveis de ser em seguida ligados entre si." O encadeamento já é dado pelo argumento. Ele constitui o valor semântico do argumento. Nos exemplos (I) *Esse exercício é muito fácil, vou fazê-lo* e (II) *Esse exercício é muito fácil, não vou fazê-lo*, a escolha da conclusão – fazer ou não fazer o exercício – já está inscrita no próprio sentido dos argumentos – ser ou não desafiador ou compensador para quem irá fazê-lo. Nesse momento, Ducrot faz uma afirmação com a qual nos alinhamos e que serve de sustentação para a análise objeto deste trabalho a que nos propomos fazer. Segundo ele "a maior parte das expressões, sejam elas empregadas ou não com intenção persuasiva, comportam no seu sentido argumentações". (id:23)

Também tratando da argumentação na língua, Carel (2002) discute a argumentação interna aos enunciados e sustenta que qualificará de "encadeamento argumentativo qualquer discurso sintaticamente analisável em duas frases que, de um ponto de vista semântico, são interdependentes e exprimem finalmente, ambas, uma única coisa." (Carel, 2002:29)

Guimarães (1987) o seu modo de pensar a argumentação baseado no molde proposto por Anscombre e Ducrot (1976) que dizem que "orientar argumentativamente com um enunciado X é apresentar seu conteúdo A como devendo conduzir o interlocutor a concluir C (também um conteúdo)". Há uma novidade, entretanto na forma de pensar de Guimarães, pois ele propõe que consideremos nesse modelo os conceitos que ele chama de *classe* e *escala argumentativa* quando se analisa semanticamente os enunciados. Para ele, os enunciados fazem parte de classes argumentativas no sentido de que "uma classe argumentativa é definida por uma conclusão e constituída pelos enunciados cujos conteúdos podem ser argumento para tal conclusão." (p.26). Um exemplo que podemos dar para melhor compreendermos esse conceito é:

(14) Sandro chega atrasado todos os dias.

(14') Sandro chega atrasado quase todos os dias.

em que os argumentos de (14) e (14') servem para a conclusão (14") "é preciso ter uma conversa séria com ele". Mas, somente (14') orienta argumentativamente para essa conclusão, produzindo um efeito amenizador da situação, através do *quase.*

O outro conceito tratado por Guimarães é o de *escala argumentativa* em que essa "é uma classe argumentativa em que se configura uma relação de força maior ou menor dos conteúdos dos enunciados" (p.28).

(15) Até o Paulo chega atrasado todos os dias.

Sandro chega atrasado todos os dias, mas esse fato é ainda mais surpreendente em relação ao Paulo. A escala argumentativa é do menos para o mais surpreendente no enunciado, orientado pela presença do *até*.

5- Assim como os articuladores são capazes de conduzir argumentativamente um enunciado, nós assim acreditamos em relação ao termo aposto. Vejamos

(16) A Lua, satélite natural da Terra, está mais brilhante hoje.

Lua e *satélite natural da Terra* são interdependentes na sentença e ambas, nos dizeres de Carel, no fim das contas, exprimem uma única coisa. Entretanto, a reescritura da sentença (16) em

(16') A Lua está mais brilhante hoje.

(16") O satélite natural da Terra está mais brilhante hoje.

em função dos referenciais adotados, direciona para o que Carel trata como argumentação interna aos enunciados, já que (16') nos evoca, p.e., uma visão mais romantizada, mais sentimental, mais poética do objeto e, em (16") temos uma visão mais técnica, mais científica do mesmo objeto. Portanto, a seleção de uma ou outra forma de nomear e se referir ao objeto desempenha um papel argumentativo na sentença. Observemos:

(16) A Lua, *satélite natural da Terra*, está mais brilhante hoje.

(17) A lua, *cúmplice dos amantes*, está mais brilhante hoje.

Os termos destacados nas sentenças, reconhecidos como aposto e tratados tradicionalmente como simples termo acessório, desempenham um papel argumentativo nas sentenças capaz de alterar o significado e sentido delas, na atualização de seus dizeres, uma vez que o referencial adotado para essa construção não é o mesmo em ambas, justamente por causa do aposto. Ele, em (15) nos direciona para um olhar mais técnico, mais científico e, em (16), para uma visão mais romantizada. Portanto, há uma argumentação interna ao enunciado, dada pelo aposto, tal que é capaz de modificar a compreensão e construção do sentido das sentenças em que aparece.

Segundo Ducrot (2009), "a maior parte das expressões, sejam elas empregadas ou não com intenção persuasiva, comportam no seu sentido argumentações". (id. p.23). Dessa forma, quando dizemos

(18) Paulo é um homem boêmio.

(19) Paulo é um homem festeiro.

vemos aí uma alusão a argumentações que poderiam levar a conclusões do tipo *não serve para casar* em ambas as sentenças, mas, nitidamente, mais persuasiva na primeira, pela carga semântica do adjunto adnominal que foi selecionado para acompanhar o nome. O mesmo se dá no exemplo por nós apresentado: *João é um homem econômico* e *João é um homem pão duro*, em que a segunda sentença tem, socialmente falando, um caráter negativo em contraposição à anterior, cujo caráter é

positivo. Então, segundo Ducrot, "os encadeamentos argumentativos já estão pressentes, a título de representações estereotipadas, na significação das palavras do léxico." Também podemos comprovar isso em *Pedro chega cinco minutos atrasado todos os dias* e *Pedro chega quase cinco minutos atrasado todos os dias* em que, embora ambas as sentenças possam levar à mesma conclusão, p.e., *portanto sai sempre após o horário de término do expediente*, a segunda sentença traz em si, pelo uso do *quase*, uma carga de repreensão, de negatividade maior do que na primeira. E essa condução, orientação argumentativa está na língua, no encadeamento das palavras na sentença.

(20)

(21) João, **homem pão duro**, tem muito dinheiro na poupança.

(22) João, **homem econômico**, tem muito dinheiro na poupança.

As expressões em negrito nos dois exemplos parecem ter a mesma função da expressão usada pela mãe de Hagar (exemplo 20) para melhor dizer sobre ele, para caracterizá-lo, diferenciá-lo, talvez, ou ainda para identificá-lo. Nos exemplos (21) e (22), os termos também oferecem uma explicação a mais, um novo dado sobre quem é o João que tem muito dinheiro na poupança. Porém, percebemos que o efeito de sentido e a imagem criada pelo Ouvinte/leitor de quem seja João em ambas as frases não são os mesmos. Em (22) o sentido obtido parece-nos ter um valor agregado de algo positivo, benéfico, interessante. E em (21), essa ideia parece estar no sentido oposto, pois, historicamente, temos que ser pão duro não é algo do que se deva vangloriar. Dessa forma, se olharmos as sentenças abaixo, (23) e 24), e considerarmos as estruturas relativas – também categorizadas como apositivas na nossa perspectiva – como sendo o referencial do dizer em cada uma delas, o sentido/significação de cada enunciado se prestará a um acontecimento enunciativo diferente, atualizando esse

dizer de forma singular, de forma que "João", embora seja o mesmo, será percebido de forma diferente, devido ao referencial adotado.

(23) João, que é pão-duro, tem muito dinheiro guardado.

(24) João, que é econômico, tem muito dinheiro guardado.

João é um nome próprio e deveria, por sua natureza, não precisar de nenhum tipo de complementação. Mas, com base no que se diz acerca dele, dado e constituído no processo enunciativo pela estrutura de aposição, configura-o em uma identificação social, aqui dada pelo referencial adotado pelo lugar do locutor. Esse referencial está traduzido nas expressões que têm caráter apositivo – que é pão-duro e que é econômico, que são argumentativas e conduzem para uma construção de sentido e de significado sobre João bastante diferentes, até mesmo divergentes.

6 - Com base nessa amostragem, tentamos analisar como termos ditos acessórios desempenham importante papel na construção do sentido das sentenças, caso sejam analisados pelo olhar da Semântica Enunciativa, que percebe a articulação do enunciado muito além do aspecto sintático somente. A enunciação, constitutiva do dizer, em função dos referenciais adotados, pode dar às FNs a capacidade de enunciar algo que não está necessariamente dito, mas que pode ser reconstituído em função do Acontecimento. Vimos isso em relação à aposição e à adjunção em algumas sentenças do PB, o que permite que não sejam mais considerados apenas como acessórios em vista do caráter argumentativo que podem desempenhar nas sentenças.

Referências bibliográficas:

Azeredo, J. C. de. (2000a). *Iniciação à sintaxe do português*. 6. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

_____. (2000b). *Fundamentos de gramática do português*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.

_____. (2005). O aposto e o intertexto. In M. A. L. Pauliukonis & Sigrid Gavazzi (orgs), *Da Língua ao duscurrso: reflexões para o ensino.* Rio de Janeiro: Lucerna.

Bechara, E. (1999). *Moderna gramática portuguesa*. 37.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

Benvenistte, É. (1989). *Problemas de Linguística Geral II*. Campinas: Pontes.

Carel, M. (2002). Argumentação interna aos enunciados. *Letras de Hoje*. Porto Alegre, *37*, (3), 27-43.

Cunha, C., & Lindley Cintra, L. F. (1985). *Nova gramática do português contemporâneo.* 2. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

_____. (1986). *Gramática da língua Portuguesa*. 11ª Ed. 2ª tiragem. Rio de Janeiro: FAE.

Dias, L. F., & Coelho, S. M. (2014). *Regularidades sintáticas e determinações enunciativas: uma abordagem do aposto explicativo*. In H. S. Santos & K. L. F. Assunção (orgs), Enunciação & Discurso, Língua e Literatura (pp.131-148). Curitiba: Editora Prismas.

Dias, L. F. (2013). A "linguagem cidadã" em questão: uma abordagem enunciativa. In Bressanin et al. (orgs.), L*inguagem e interpretação: a institucionalização dos dizeres na história* (pp. 211-222). Campinas: RG.

_____. (2015). Enunciar o ininteligível. In B. S. Mariani & C. B. Moreira (orgs.), *O indizível, o ininteligível e o imperceptível.* Niterói: UFF.

_____. (2015b) Língua e nacionalidade no Brasil na primeira metade do século XX. *Polifonia*, *22* (31).

_____. (2015c). Sentido e enunciação: a atualidade do conceito de acontecimento na semântica. *Estudos da Língua(gem). Vitória da Conquista, 13,* (1).

_____. (2015e). Acontecimento enunciativo e formação sintática. *Línguas e Instrumentos Linguísticos,* (35), p. 99- 138.

_____. (2017). Enunciação e Relações Linguísticas. Campinas. (prelo).

Ducrot, O. (1977). *Princípios de semântica linguística (dizer e não dizer)*. São Paulo: editora Cultrix.

_____. (1987). Esboço de uma teoria polifônica da enunciação. In O. Ducrot, *O dizer e o dito.* Campinas: Fontes.

_____ . (2009). Argumentação retórica e argumentação linguística. *Letras de Hoje.* Porto Alegre, *44* (1), 20-25.

Lima, R. (1982). *Gramática narrativa da Língua portuguesa.* 22ªed. Rio de Janeiro: José Olympio.

Guimarães, E. (1987). Enunciação, polifonia, argumentação. In: *Texto e Argumentação: um Estudo de Conjunções do Português*. Campinas: Pontes.

_____. (2002). *Semântica do acontecimento:* um estudo enunciativo da designação. Campinas: Pontes.

_____. (2010). Quando o eu se diz ele - Análise enunciativa de um texto do publicidade. *Revista da ANPOLL, 29*, 16-39.

_____. (2012). Aposto e nome próprio*. Entremeios: revista de estudos do discurso*, (5).

_____. (2007). *Texto e Argumentação: um Estudo de Conjunções do Português.* 4. ed. Campinas: Pontes.

Rocha, L. H. P., & Damasceno, G. L. N. (2015). Análise multissistêmica das construções apositivas em artigos de opinião*. Revista (Con) Textos Linguísticos. Vitória, 9* (12), 124-148.

Enunciação e o português europeu em um conto de Clarice Lispector

Ernani Terra

UPM. ernani@uol.com.br. São Paulo, Brasil.

Resumo:

O trabalho discute a diversidade linguística, a partir do confronto entre as variedades europeia e brasileira no discurso literário, com fundamentação teórica nas teorias da enunciação e na semiótica de linha francesa. Objetiva-se mostrar como um enunciador, falante do português brasileiro, produz um discurso em que se apresenta falante nativo do português europeu. A metodologia consiste na análise do nível discursivo do conto *Devaneio e embriaguez duma rapariga*, de Clarice Lispector. Nos discursos em que um falante do português brasileiro procura reproduzir a variedade europeia do português europeu, o procedimento é normalmente estereotipado: na linguagem oral centra-se na tentativa de reproduzir os aspectos prosódicos; na escrita, o procedimento recai principalmente na utilização de um léxico que atesta as diferenças entre as duas variedades. Os resultados preliminares mostram que o enunciador, para passar a imagem ao enunciatário de um falante nativo do português europeu, não se restringiu somente a aspectos linguísticos, mas também a estratégias discursivas, especialmente aquelas relativas às categorias da enunciação.

Palavras-chave

Diversidade; Variedade linguística; Enunciação; Discurso literário.

Considerações iniciais

Dentro da proposta do Seminário, Enunciação e Diversidade, pretende-se mostrar, a partir da leitura do conto *Devaneio e embriaguez de uma rapariga*, de Clarice Lispector, que a diversidade entre as duas variedades linguísticas do português, a europeia e a brasileira, vai além do enunciado, podendo ser notada também na instância da enunciação, vale dizer, a maneira pela qual os falantes do lado de cá do Atlântico e os do lado de lá se apropriam da língua é diversa.

Essa tese encontra guarida em autores como Mira Mateus e outras. e Orlandi. As primeiras, referindo-se às diferenças entre o português europeu e o brasileiro, afirmam que "dadas as características morfológicas e sintáticas das diferentes línguas, podemos admitir que categorias básicas como o Tempo e o Espaço apresentam modos distintos de representação, quer a nível cognitivo, quer a nível de verbalização" (Mira Mateus et al., 1989, p. 27). A segunda ressalta que o português do Brasil e o de Portugal são sistemas simbólicos distintos, com histórias distintas.

De fato, a diversidade concreta que marca o português brasileiro é endógena, ou seja, tem sua própria referência no Brasil. O conceito de nação envolve a questão da identidade. E a identidade nacional passa por reconhecer que a língua nacional é diferente. Nações diferentes, portanto, terão línguas diferentes. O português brasileiro é de fato um português desterritorializado: as aves que aqui gorjeiam não gorjeiam como lá. Antes, porém, algumas palavras a respeito do conto.

Devaneio é o primeiro conto de *Laços de família*, cuja temática, como se depreende do título, são as relações familiares. Dos treze contos do livro, dez tratam da condição feminina, personagens que encarnam os papéis temáticos de mãe, de esposa e de dona-de-casa que, em decorrência de um acontecimento fortuito, veem-se fora de si mesmas.

Escolhi esse conto devido a seu caráter original dentro da produção da autora, já que é escrito na variedade europeia do português. Clarice afirma que se divertiu muito escrevendo esse conto.

> De *Devaneio e embriaguez duma rapariga* sei que me diverti tanto que foi mesmo um prazer escrever. Enquanto durou o trabalho, estava sempre de um bom humor diferente do diário e, apesar de os outros não chegarem a notar, eu falava à moda portuguesa, fazendo, ao que

> me parece, experiência de linguagem. Foi ótimo escrever sobre a portuguesa" (Lispector, 2016, p.644).

A experiência de linguagem a que se refere Clarice consiste em se valer de recursos lexicais, morfológicos, sintáticos e fonológicos que caracterizam a variedade europeia do português.

Quadro 1 – Recursos lexicais, morfológicos e sintáticos

lexical	**morfológico**	**sintático**
elétricos	frescurazita	Estava a se pentear
miúdos	vestidito	estivessem à casa
raparigas	maldadezita	veio procurar-me cá à casa
palestra / palestrar	santazitas	ficou-se à cama
quinta	santarrona	se lhe tinham vindo febres
pequeno almoço	cinturita	vivera em Capital
fato	fidalguita	deitar vinho no copo
não me maces	friozito	Alçou os ombros
casa de banhos	deditos	Ai que cousa que se me dá
peúgas	gorditos	
tasca	desgraçadinhos	
parola	pouquito	
borrachona / borracho	coitadita	
criado de mesa	chatura	
pasto	sujidades	
maçada / maçar		
mafarrico		

"*voou pr'além do Minho*"; "*D'impaciência*"; "*cheio d'enfeites*"; "*parola d'aldeia*"; "*cheio d'empenho e d'humildade*"; "*cheiro d'azeite*"; "*já d'entrada*"; "*dos chapéus e d'ornatos*"; "*vontade d'ir e d'encher-l*he"; "*vendeira d'hortaliça*"; "*pensas que t'inv*ejo".

Ditados próprios da cultura lusitana são trazidos ao texto: "*subir a mostarda ao nariz*". O uso de determinadas figuras como segundo elemento de comparações também remete a um enunciador lusitano: *"loira* ***como um escudo falso***"; "*o sol preso pelas persianas tremia na parede* ***como uma guitarra****"*.

Pergunta

As perguntas que se pretendem responder são: Por que uma autora falante da variedade brasileira escreve um conto na variedade europeia do português? e Quais os efeitos de sentidos produzidos pelo uso dessa variedade?

As respostas têm de ser dadas observando-se a neutralização da disjunção ator da enunciação / ator do enunciado, a rapariga, cujo papel temático é o de dona-de-casa, cumpridora das obrigações domésticas, preocupada com a arrumação, com o marido e com os filhos em disjunção do objeto de valor liberdade com o qual quer entrar em conjunção.

Quanto ao ator do enunciado, o uso da variedade lusitana confere efeito de verossimilhança, teatralizando a fala da rapariga. Sendo lusitana, não há para o enunciatário qualquer estranhamento no fato de suas enunciações serem manifestadas na variedade europeia. Mas, reitero a pergunta: Por que o enunciador, também se vale dessa variedade? A resposta implica uma leitura do conto observando-se o percurso gerativo do sentido, com uma reflexão mais ampla na sintaxe discursiva, particularmente na análise das relações entre sujeito da narração e sujeito do narrado e do componente figurativo.

Estrutura e paráfrase do conto

No nível fundamental, o conto se estrutura na oposição semântica /liberdade vs. dominação/ em que a liberdade é o valor eufórico. Nega-se a dominação para afirmar a liberdade, valor com o qual o sujeito da ação quer entrar em conjunção. Trata-se de uma narrativa em que há transgressão do papel feminino de submissão aos laços de família. Para o sujeito entrar em conjunção com o objeto de valor, há que se abrir uma fenda, destruindo ligações (ruptura de contratos estabelecidos).

Um acontecimento banal (ver sua imagem refletida no espelho) é responsável pela fenda, desencadeando o programa narrativo do devaneio. O espelho multiplica a imagem. O *eu* se desdobra, cria seu duplo. O sujeito, como no conto homônimo de Machado, vê sua alma interior projetada no espelho. Arapariga nega a dona-de-casa e esposa ("*o homem lá que se regalasse com as sobras do almoço"; "nem olhou-lhe o fato, se estava ou não por escovar*"), e afirma a mulher. Para isso, nega a dominação por parte do homem e o casamento. Para usar a expressão de Deleuze, a rapariga passa a ser uma máquina desejante. O episódio em que o marido tenta beijar a rapariga ilustra isso.

> - Larga-te daí!
>
> - E o que tens?, pergunta-lhe o homem atônito, a ensaiar imediatamente carinho mais eficaz.
>
> - Ai que não me maces! Não me venhas a rondar como um galo velho" (Lispector, 2016, p. 137).

A figura do galo é significativa não só no conto, como também na obra de Clarice. Se em *Uma galinha*, também de *Laços de família*, a galinha simboliza a maternidade, em *Devaneio e embriaguez de uma rapariga*, o galo é símbolo do macho dominador, "*Onde canta o galo, não canta a galinha*". O devaneio, ao romper com o real, leva a rapariga ao sonho de uma mulher liberta das obrigações domésticas e da sujeição ao macho dominador. Esse *eu* do devaneio é a mulher liberta dos laços de família, pronta para amar sem culpa "*Estava previamente a amar o homem que um dia ela ia amar. Quem sabe lá, isso às vezes acontecia, e sem culpas nem danos para nenhum dos dois*".

Em seu devaneio, a rapariga vê lhe assomar à lembrança um acontecimento de um passado recente. Num sábado, ela e o marido foram a uma tasca da Praça

Tiradentes a convite de um amigo do marido, homem rico e fino. A rapariga se embriaga. Os efeitos do vinho fazem mesclar aquilo que nela existia separado.

> ... tudo o que pela própria natureza é separado um do outro – cheiro d'azeite dum lado, homem doutro, terrina de um lado, criado de mesa doutro – unia-se esquisitamente pela própria natureza, e tudo não passava duma sem-vergonhice só, duma só marotagem... (Lispector, 2016, p. 138).

Isso lhe possibilita o rompimento com as convenções sociais: "*um tal desdém por tudo, a torná-la madura e redonda como uma grande vaca*". Eros e Tanathos se fundem num mesmo ser, pois se este representa a destruição de ligações, aquele simboliza a fusão por meio do desejo amoroso.

Sensibilizada, passa a desprezar as pessoas que vira no restaurante, em especial uma mulher toda enfeitada, acompanhada de seu homem. Sente-se incomodada pela presença da outra que, ao contrário dela, viera à tasca de chapéu.

> vai ver que nem casada era; vai ver que nem era capaz de parir-lhe, ao seu homem, um filho; nem roliça era, era chata de peito; não passava duma vendeira d'hortaliça a se fazer passar por grande dama (Lispector, 2016, p. 141).

O episódio da embriaguez traz-lhe uma tristeza decorrente de um sentimento de culpa, não só por ter se embriagado, mas também por ter se largado e abandonado as obrigações domésticas: "*Empanturraste e eu que pague o pato*". É dominada pela *hybris*, culpa trágica que decorre do excesso, da desmedida. Conforma-se com sua condição "*Enfim, ai de mim, seja lá o que Deus bem quiser*". Lembra-se de que o protetor do marido encostara, por debaixo da mesa, seu pé ao dela. *Por acaso ou de propósito?*, pensa ela. E continua devaneando: o amigo do marido era lá bem interessante. Sente-se triste e culpada. Monologa: "*que relaxada e preguiçosa me saíste*!"; "*a casa havia de ver*", "*dar-lhe-ia um esfregaço com água e sabão que se arrancariam as sujidades todas*". Sente-se resignada. Olhando a lua nessa noite de verão, "*... a grosseria explodiu-lhe em súbito amor; cadela, disse a rir*".

O devaneio

Trata-se de uma narrativa feita por um observador de um fato anterior à enunciação (debreagem actancial e temporal enunciva). Para Bachelard (2009, p.5) vive-se o devaneio

> ...num tempo de distensão, tempo sem força litigante. Sendo destituído de atenção, não raro é destituído de memória. O devaneio é uma fuga para fora do real, nem sempre encontrando um mundo irreal consistente.

Para o filósofo francês, apoiado em Jung, "[o devaneio] *é verdadeiramente, para todo ser humano, homem ou mulher, um dos estados femininos da alma*" (p.20). Se o sonho noturno é *animus*; o devaneio é *anima*. O *animus* está no domínio das preocupações e dos projetos, portanto é futuro; a *anima* pertence ao presente. O devaneio, ainda segundo Bachelard,

> ... nos dá o verdadeiro repouso, o repouso feminino. Doçura, lentidão, paz, eis a divisa do devaneio em *anima* [...] o devaneio sempre nos abre a possibilidade de abstrairmo-nos dos dramas conjugais. Uma das funções do devaneio é libertar-nos dos fados da vida (Bachelard, 2009, p. 70, 71).

Nele, há uma idealização tanto do objeto do devaneio quanto do sujeito devaneante, que passa a conhecer uma linguagem sem censura, na medida em que pode dizer tudo a si próprio. Há uma clareza de consciência e o sujeito devaneante sincretiza-se com o ator do devaneio, uma narração em primeira pessoa. Pelo devaneio, o sujeito constrói um mundo tal como sonho. O devaneio é performativo: se eu sonho isso, logo isso existe.

O devaneio se dá num tempo imensurável e imobiliza o sujeito no espaço. Nesse momento de suspensão da temporalidade e da espacialidade, ocorre a fratura se dá o encontro estésico: "*... que sensibilidade!, mas que sensibilidade!, quando olhava o quadro tão bem pintado do restaurante ficava logo com sensibilidade artística*". Arrebatada do tempo e do espaço e sensibilizada, a rapariga constrói um novo sentido para sua vida, pela ressemantização do passado e do futuro.

Passado esse momento de fratura, de tonificação do afeto, a vida retoma seu curso. Tudo aquilo que crescera e se expandira com o devaneio volta a seu tamanho normal. A intensidade cede lugar a extensidade.

Hipótese de trabalho

Tomo por hipótese que o uso da variedade europeia do português, neste conto, dilui a clivagem entre o enunciador e o ator do enunciado. É como se o enunciador deslizasse para o enunciado e se mesclasse com o ator do enunciado, instaura-se a cumplicidade. A bivocalidade é esmaecida, as vozes se superpõem, as fronteiras entre a voz de um e de outra deixam de ser nítidas. O recurso para efetuar essa mescla de vozes é o discurso indireto livre, uma forma de heterogeneidade não mostrada em que duas enunciações se mesclam.

Atos expressivos

No conto, podem-se observar, tanto por parte do enunciador quanto da rapariga, expressão de sentimentos súbitos por meio de interjeições (*ai*), comprovando a hipótese de um deslizamento do narrador heterodiegético para o nível do enunciado, com a consequente simbiose enunciador /ator do enunciado. Nos enunciados do conto, a interjeição *ai* não tem, como *heim?*, *olá! psiu!*, valor interativo, mas valor sintomático expressando estado emocional sem implicar participação do enunciatário. O *logos*, discurso do narrador, se deixa contaminar pelo *pathos* da personagem.

A interjeição é ato expressivo, na medida em que expressa um sentimento do enunciador sem a preocupação de transmitir ao enunciatário um determinado conteúdo informacional. Atendo-se ao seu sentido etimológico, *interjectio, onis*, trata-se de palavra assintática que se "interjecta" no discurso para trazer a ele estados de alma vivos e súbitos, seu aspecto é pontual.

O fato de as falas da rapariga estarem marcadas por atos expressivos não causa qualquer estranheza, na medida em que as interjeições fazem parte de atos enunciativos em discurso direto, como se observa no trecho a seguir: "*Ai, é uma tal coisa que se me dá que nem bem sei dizer*". Acrescente-se ainda, com fundamento em Zilberberg (2011, p. 21), que a interjeição expressa a transição

> entre o mutismo daquele a quem o acontecimento deixou "sem voz", como se costuma dizer, e a retomada da palavra, a qual, de acordo com o seu andamento (ao seu "bel-prazer"), resolverá "com o tempo", normalizará "cedo ou tarde" tal acontecimento sob a forma de um *estado*, noutros termos, de um discurso e, com o passar do tempo, sob a forma de anais.

Quanto ao narrador, no entanto, sua voz é expressa em terceira pessoa, debreagem enunciva, o que, em princípio, deveria conferir um efeito de sentido de objetividade, na medida em que o narrar, na perspectiva *visão de fora,* se pauta pelo conteúdo informacional e não pela manifestação de emoções por meio de atos expressivos. Mas não é isso o que ocorre. A voz do narrador, embora heterodiegético, está plena de interjeições, que atestam a empatia pelo ator do enunciado.

Quadro 2 – Interjeições do narrador e da personagem

Interjeições do narrador	**Interjeições da personagem**
Ai que esquisita estava	Ai, ai, suspirou a rir.
Ai que não tinha nada a ver com isso, a bem dizer	Ai, ai, vinha da rua como uma borboleta.
Oh, como estava humilhada por ter vindo à tasca sem chapéu	Ai que não me maces!
Ai, palavras, palavras, objetos do quarto alinhados em ordem de palavras	ai que até me faltei ao respeito!
Ai que malícia.	ai que vagabunda que me saíste!
Ai que se sentia tão bem, tão áspera, como se ainda estivesse a ter leite nas mamas	Ai que infeliz que sou, minha mãe.
Ai que tristeza. Que é que se há de fazer.	ai que chatura
	ai de mim, seja lá o que Deus bem quiser.

	Ai, é uma tal coisa que se me dá que nem bem sei dizer.
	Ai que cousa que se me dá!
	ai que cousa que se me dá, minha santa mãe!

As interjeições do narrador mais do que exprimir uma emoção exprimem a compaixão deste pelo infortúnio da personagem. Compaixão aqui entendida em seu sentido etimológico, *compassio, onis*, ou seja, sentir junto, sofrer junto.

Referências bibliográficas:

Bachelard, G. (2009). *A poética do devaneio*. 3ª.ed. Tradução de Antonio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora WMF.

Lispector, C. (2016). Devaneio e embriaguez de uma rapariga. In: ____. *Todos os contos* (pp. 135-144). Organização de Benjamin Moser. Rio de Janeiro: Editora Rocco.

Mira Mateus, M. H. et. al. (1989). *Gramática da língua portuguesa* (3ª. ed.). Lisboa: Editora Caminho.

Orlandi, E. P. (2002). *Língua e conhecimento linguístico: Para uma história das ideias no Brasil*. São Paulo: Editora Cortez.

Zilberberg, C. (2011). *Elementos de semiótica tensiva*. Trad. Ivã Carlos Lopes, Luiz Tatit, Waldir Beividas. São Paulo: Ateliê Editorial.

Estratégias enunciativas de tratamento do espaço

Lucia Teixeira

UFF, Departamento de Ciências da Linguagem/CNPq. luciatso@gmail.com. Niterói, RJ, Brasil.

Resumo:

Fiorin (1996), ao estudar o espaço como categoria enunciativa, mostra que a organização espacial se faz linguisticamente, pela instalação do espaço dos actantes da enunciação em relação aos do enunciado, e topicamente, por meio da projeção de um ponto de referência a partir do qual se cria uma espacialidade estática e outra cinética, correspondentes às noções de posição e direção. O fundamento da localização linguística é um aqui que constitui o "centro gerador e axial" do discurso e funciona como fator de intersubjetividade. Marcadores como os advérbios e os demonstrativos organizam a dimensão linguística da espacialização nos enunciados. O espaço tópico é de ordem aspectual e "funciona como especificador do espaço linguístico propriamente dito". A partir dessa distinção, esta comunicação pretende tratar dos desdobramentos semânticos responsáveis pela criação de uma ambientação em narrativas de viagem. Considerando o percurso de um sujeito em deslocamento, a análise examinará a instalação de um ponto de vista na narrativa, por meio do qual os esquemas espaciais, que partem da oposição entre continuidade e descontinuidade, permitem observar o sujeito em torno de suas paradas, continuações, hesitações e dispersões, caracterizando uma narrativa de movimento num espaço físico e, ao mesmo tempo, de oscilação entre a exterioridade da viagem e o interior de si mesmo, numa dimensão afetiva. As contribuições teóricas da semiótica tensiva (ZILBERBERG, 2006, 2010) e da semiótica das práticas (FONTANILLE, 2005, 2008, 2014) permitirão considerar a práxis enunciativa que, na narrativa de viagem, institui uma geografia afetiva, dotada de ritmo particular e arquitetada por estratégias que permitem o tratamento do espaço em suas relações com o tempo e os atores envolvidos.

Palavras-chave

enunciação; literatura de viagem; aspectualização; espaço.

Este trabalho apresenta uma análise do tratamento do espaço em narrativas de viagem, tomando como exemplificação o livro de Almeida Faria (Montemor-o-Novo 1943-), *O murmúrio do mundo*, em que o autor português narra sua viagem à Índia. A perspectiva teórica utilizada é a da semiótica discursiva, especialmente os trabalhos de Greimas (1975), Fiorin (1996), Barros (1995, 2010), Gomes (2010, 2012, 2014) e Zilberberg (2006, 2010).

Fiorin (1996) mostra que a organização espacial se faz linguisticamente, pela instalação do espaço dos actantes da enunciação em relação aos do enunciado, e topicamente, por meio da projeção de um ponto de referência a partir do qual se cria uma espacialidade estática e outra cinética, correspondentes às noções de posição e direção.

O fundamento da localização linguística é um aqui que constitui o "centro gerador e axial" do discurso e funciona como fator de intersubjetividade. Marcadores como os advérbios e os demonstrativos organizam a dimensão linguística da espacialização nos enunciados. O espaço tópico é de ordem aspectual e "funciona como especificador do espaço linguístico propriamente dito". A partir dessa distinção, pretendo tratar dos desdobramentos sintáticos e semânticos responsáveis pela criação de uma ambientação em narrativas de viagem. Considerando o percurso de um sujeito em deslocamento, a análise examinará a instalação de um ponto de vista na narrativa, por meio do qual os esquemas espaciais, que partem da oposição entre continuidade e descontinuidade, permitem observar o sujeito em torno de suas paradas, continuações, hesitações e dispersões, caracterizando uma narrativa de movimento num espaço físico e, ao mesmo tempo, de oscilação entre a exterioridade da viagem e o interior de si mesmo, numa dimensão afetiva. A práxis enunciativa da literatura de viagens institui uma geografia dos afetos, dotada de ritmo particular e arquitetada por estratégias que permitem o tratamento do espaço em suas relações com o tempo e os atores envolvidos.

Considerar o movimento no espaço implica em tratar das descontinuidades de um percurso, em seus aspectos incoativo (partida), durativo (transcurso) e terminativo (chegada). Os mais e os menos da duração, da saída ou da chegada constituirão uma escala gradativa que é ela mesma a formalização do componente aspectual do espaço. Uma narrativa de viagem pode alongar-se nos preparativos e nas divagações do

narrador sobre a viagem que ainda não começou. Um guia turístico, em contraposição, leva o leitor ao ponto desejado, com informações objetivas e pontuais. Num blog de turismo, por exemplo, é a seguinte a orientação a respeito da chegada no aeroporto de Mumbai (ou Bombaim):

> CÂMBIO E TÁXI NO AEROPORTO DE MUMBAI
>
> *Depois de* pegarmos nossas bagagens fizemos um câmbio com a taxa de 1 dólar para 52 rúpias. A moeda indiana é bem fraca, e trocando 200 dólares recebemos 9.958 rúpias. *Logo após* o câmbio havia um guichê de táxi e perguntamos o preço. Para nossa surpresa nos informaram que com ar seria 600 rúpias (12 reais) e sem ar 400 rúpias (8 reais). (...) Diante de um preço tão camarada fomos do saguão do aeroporto para o estacionamento seguindo o motorista que havia nos oferecido. (...) Em relação ao táxi a dica é usar o serviço dos táxis autorizados. No nosso caso optamos por acertar o táxi ainda dentro do aeroporto e pagamos o valor antecipado, no guichê da empresa de táxi e recebemos um recibo disso. Acredito que essa seja a forma mais segura na chegada inicial.
>
> Disponível em: http://fazendoasmalas.com/passeiopelooriente/relatos/a-chegada-na-india-o-choque-inicial-e-o-trajeto-do-brasil-ate-mumbai/645/

O movimento de chegada é narrado temporalmente, por meio dos marcadores *depois* e *logo após*, e o percurso se institui espacialmente por meio de três pontos de parada figurativos no aeroporto: a esteira de bagagens, a casa de câmbio e o guichê de táxi. Em seguida, há o deslocamento até o estacionamento, marcado por preposições que indicam a direção: "fomos *do* saguão do aeroporto *para* o estacionamento seguindo o motorista", em que verbos como *ir* e *seguir* expressam semanticamente um movimento prospectivo, para a frente, um sentido sem dispersão, obstinadamente direto. Tudo é previsível e as informações práticas levam o viajante diretamente do avião ao transporte em terra, com paradas rápidas e imediata continuação do percurso, por meio de procedimentos sintáticos, como períodos curtos e uso de marcadores que instituem uma sequência de ações, e semânticos, como a escolha de especificadores tópicos e verbos de movimento, que aceleram a narrativa. Há um espaço englobante, anunciado já no título, o aeroporto, e espaços englobados, percorridos em sequência, na direção de um objetivo final, o de sair do aeroporto. A

narrativa em 1ª pessoa serve apenas como demonstração e testemunho, como palavra verdadeira e confiável, e comentários sobre preços e condições de pagamento acentuam o pragmatismo da informação. Landowski (2002) diria que a passagem ilustra o "passageiro programado", o "turista", caracterizado pela "ausência do lugar" e por uma relação de disjunção com ele. O turista de Landowski "aonde quer que chegue, chega sempre a um espaço sinalizado, setorizado, constelado de pontos de atração predefinidos" (Landowski, 2002, p.72). O mundo é ordenado, categorizado e sem desvios. As descontinuidades espaciais e temporais da chegada ao aeroporto de Mumbai poderiam ser as mesmas em qualquer aeroporto do mundo.

Já o viajante que escreve narrativas de viagem apresenta maior complexidade e espessura, outra disposição afetiva e estilo de narrar feito de esperas, demoras e digressões. Ele é o contrário do turista, é o "viajante disponível", seu regime de presença é o de estar no lugar, com o qual pretende uma conjunção. Ele se perde em detalhes, acentua as relações sensoriais com o ambiente e se perde do fio linear da narrativa.

Fernando Cristóvão (2012), importante referência no estudo do gênero, considera que a literatura de viagens teve seu auge entre fins do século XV e meados do XIX, em que o conhecimento de terras distantes somente era possível pela palavra que narrava a aventura, em geral marcada pelo deslumbramento diante do desconhecido. O novo era verdadeiramente novo, imprevisível, e os cronistas testemunhavam seu maravilhamento diante da novidade.

Talvez possamos pensar, hoje, que a literatura de viagens moderna e contemporânea redescobre o deslumbramento por meio da palavra poética. A Índia, particularmente, vem merecendo, em língua portuguesa, obras como as crônicas da brasileira Cecilia Meireles (1998, 1999) e o livro do português Almeida Farias, que se voltam para uma narrativa memorialística, plena de preenchimentos poéticos das lembranças e dos esquecimentos, e de imersão discursiva nas cenas da viagem.

A narrativa de Almeida Faria se divide em 4 capítulos, "Partida", "Goa", "Cochim" e "Regresso". O primeiro e o último relatam o ponto inicial e o final da viagem, dotada, portanto, linguisticamente, de aspectualidade incoativa e terminativa, e os dois

capítulos intermediários ocupam-se da duração da viagem, preenchida pela visita do narrador a duas cidades de colonização portuguesa.

O recurso visual da intercalação de trechos em itálico extraídos de crônicas de viagem antigas, compilações de aventuras, passagens filosóficas e literárias, na narração da viagem em curso, instaura descontinuidades discursivas que permitirão ao narrador apossar-se das memórias e experiências antigas e estabelecer comparações, digressões e retornos. Os trechos de citação não são identificados com autoria, mas, retomados no texto do narrador, também em itálico, marcam presença e produzem sentido. A desidentificação se recompõe em parte, no recurso metalinguístico empreendido pelo autor que, no final do livro, lista os 37 autores citados. Lá estão Camões, Gil Vicente, Antero de Quental, Cecília Meireles, os cronistas, historiadores e notários do século XVI. Estão Borges e Schelling, Nietzsche e Hegel. Ao longo da narrativa, predominam trechos dos portugueses dos anos 1500, nas várias crônicas de viagem e documentos produzidos na época em que a presença de Portugal na Índia registrava seu domínio econômico e político sobre a região. A diluição da autoria dos trechos com os quais o narrador estabelece intertextualidade retoma, de certa forma, a "dissolução" do narrador, que tanto diz respeito à assimilação da alteridade como procedimento constitutivo do discurso quanto à imersão multissensorial do narrador nos territórios visitados.

No belo prefácio a *O murmúrio do mundo*, Eduardo Lourenço já aponta para o caráter duplo da narrativa, ao mostrar, por exemplo, o diálogo entre dois tempos, que resulta num "texto de original poética interseccionista". Se os recursos visuais da fonte em itálico e o espaçamento entre a citação e o texto de Almeida Faria separam as narrativas, e a própria seleção dos trechos citados reforça um procedimento de triagem, a construção da narrativa, que incorpora palavras e construções citadas no corpo do texto e responde aos comentários dos cronistas, mistura tudo num turbilhão narrativo que faz o leitor imergir em "contrastes que têm a espessura de séculos", nas palavras de Lourenço.

Vejamos um exemplo:

> *Despachadas as cousas todas, o Governador se embarcou e se fez à vela meado março, indo ele embarcado na nau São Thomé. Em a qual frota, além de gente ordenada para a navegação das naus, iriam até mil e quinhentos homens de armas, todos gente limpa, em que*

> *entravam muitos fidalgos e moradores da casa de el-rei, os quais iam ordenados para ficar na Índia, e por regimento que el-rei então fez eram obrigados a servir lá três anos contínuos.*

> Despachada a bagagem dita de porão, *embarcámos* aos trinta dias de novembro num avião sem nome de santo mas dotado do dom de trespassar os céus a altas velocidades. Além da tripulação e dos outros passageiros, éramos cerca de três dezenas de *gente limpa* em que entravam alguns antigos e atuais moradores da casa da governação do Estado, e não nos esperavam meses e meses sem fim no mar até a Índia, nem lá ficaríamos *três anos contínuos*.
>
> Índia: o que nos traz esta palavra? Mahatma Gandhi, Ganges, Gama, Goa, Buda, guru, *Vedas*, Ayurveda, karma, *Kama Sutra*, Mahabharata, encantadores de cobras, faquires, elefantes, tigres de bengala(...), Bombaim, Benares ...
>
> A Bombaim contávamos chegar na noite seguinte. (...)
>
> (Almeida Faria, 2013, p.19-20.)

O parágrafo de citação e o primeiro da narrativa de Faria mantêm-se em paralelismo. Há, na narrativa principal, uma estilização da linguagem clássica, uma retomada de termos, assinalados em itálico, e, ao mesmo tempo, uma estratégia discursiva de negar, de rebater o discurso do cronista, por meio de procedimentos concessivos. Os elementos de tempo, espaço e atores estão indicados, numa apresentação da viagem à moda das crônicas seiscentistas. Visualmente há também identidade entre os parágrafos, sem entrada na linha da página.

O segundo parágrafo, marcado pela entrada tradicional em branco na linha, chama o leitor ao universo da viagem, por meio da interrogação e do pronome de 1ª pessoa do plural, e é constituído da enumeração de nomes de pessoas, coisas e lugares associados, pelo senso comum, à cultura indiana. No terceiro parágrafo, o marco espacial a partir do qual se desenvolverá o capítulo é apresentado numa projeção de futuro dentro do passado. A partir daí, o narrador generaliza considerações sobre a chegada a um lugar estranho e relembra sua chegada a Veneza, descrevendo seus sentimentos e inquietações.

Na sequência, ele dirá:

> Não senti isto na madrugada deste outro novembro ao sair do avião em Bombaim, aliás Mumbai, cidade babilónica cuja insónia produz coisas espantosas, misturando o mais arcaico da humanidade com o presente mais caótico, num caldo em que se confunde e explode tudo o que é antagónico. (Almeida Faria, 2013, p.21.)

Mais uma vez, o narrador institui a negação como modo de retomar experiências, ainda que delas se servindo para avançar. Os procedimentos sintáticos instituem uma forma de expressão que encontrará correspondência na experiência da viagem, feita de recuos e avanços, paradas, hesitações, digressões e nova continuidade. Também no plano semântico, anunciam-se aqui, na primeira parada em Bombaim, os elementos de mistura ("misturando", "caótico", "caldo", "confunde") e espanto ("explodem") que darão consistência semântica à viagem. O espaço vai se preenchendo de memórias, de tempos e de atores. Inflado de elementos, ele não suporta a sequencialidade dos gestos, o movimento prospectivo, a linearidade. Para Fiorin (1996), "extensão e concentração", termos da relação de englobamento, fazem aparecer a ocupação. Os marcadores espaciais no discurso se alargam, "aqui" pode significar muitos pontos no mapa.

> Salman Rushdie, nascido em Mumbai no ano da independência da Índia, chama-lhe filha mestiça de um casamento luso-britânico: aqui a Índia encontrou o que não era Índia, aquilo que veio vindo por cima das águas sombrias do mar. Quando Camões aqui desembarcou, vir à Índia exigia (nas suas palavras) uma travessia *longa e áspera*. Hoje, viajar até tão longe apenas exige uns insignificantes sacrifícios. (Almeida Faria, 2013, p.21)

No fragmento, "aqui" ora é Mumbai, de onde fala o narrador, ora é a Índia em seu espectro mais geral (sabe-se que Camões chegou à índia na cidade de Goa, portanto o aqui é geral na passagem). Pode ser também o aqui imediato da esteira de bagagens ou do portão de saída. E pode ser um aqui associado ao lugar "tão longe" do ponto de partida.

O narrador imerge no ambiente do aeroporto de Bombaim e se abre aos apelos, às sensações.

> *Esta povoação de Mombaim é cousa pequena, espalhada. Tem onze portugueses casados, o que, com os naturais pretos, vem a fazer setenta espingardeiros.*

> A rebatizada Mumbai, com mais habitantes que Portugal inteiro, é hoje *cousa* gigantesca e capital do estado de Maharashtra. O aeroporto internacional cheirava a mofo apesar do ar condicionado, um bafio que a memória me trouxe misturado com imagens de outros aeroportos (...) Mas aquelas distantes descidas em terras tropicais eram uma visão arcádica quando comparada com a multidão sonâmbula que cercava o carrossel das bagagens às duas da madrugada em Mumbai (...). Fora, no calor compacto, odores fortes a gases de automóveis, a sujidade, a suor.
>
> Almeida Faria, 2013, p.27-28.

Essa imersão no interior do aeroporto ativa tanto o estado contemplativo que observa e percebe o mofo, a multidão sonâmbula, o carrossel das bagagens, os funcionários alfandegários de fardas – aquilo que está próximo do ator, em torno dele, englobando-o – quanto a memória das experiências anteriores, trazida como "bafio", que reitera o mofo, o desconforto, a umidade – o que está distante, a experiência acumulada que advém pela reiteração de um elemento sensorial. O movimento é de dispersão – a percepção de muitos elementos do entorno, a fuga para outros lugares, pela memória. Ao mesmo tempo, algo fixa o narrador no lugar, algo o traz para dentro da cena: o aspecto sensorial de sua relação com o espaço. Sobretudo pelo olfato e pela visão, envolvidos pelo burburinho multilíngue, o espaço ganha sentido.

O percurso temático do "bafio", que começa com o cheiro de mofo e sai do aeroporto junto com o narrador, sob a forma dos "odores fortes", acentua-se com uma metáfora espacial, a do "calor compacto". A ideia de concentração se forma por esse acúmulo de traços figurativos, condensado no lexema "compacto" – aquilo que é denso, maciço, que ocupa pouco espaço. O personagem se move, deve ir adiante, deve sair do aeroporto, chegar ao hotel, mas o percurso é complexo, feito de retenções e paradas. O procedimento sintático também é de acúmulo e expansão. Vejamos:

> Fora, no calor compacto, odores fortes a gases de automóveis, a sujidade, a suor. E crianças-rapazes pedindo. Tinham-me aconselhado a nunca dar esmola porque os pedintes não nos largam. O olhar indefeso, a insistência e a idade deles despertaram em mim a tortura da compaixão, a obscura vocação para a culpa, e distribuí ao acaso as rupias acabadas de trocar. (Almeida Faria, 2013, p.28)

As orações se alongam, se tornam mais complexas. Das elipses na primeira oração, às subordinadas no segundo período e à sucessão de sintagmas que formam sujeito e objeto na oração seguinte, o procedimento é de expansão, como se a sintaxe perseguisse a experiência. Ora, que efeito isso tem sobre o enunciatário, o leitor dessa narrativa? Também ele, leitor, se move devagar, lendo em cada sentença enunciada a experiência que passa a compartilhar com o personagem.

Se há um movimento de dispersão, pela observação do ambiente e a sintaxe enumerativa que distribui na linearidade das sentenças o acúmulo de impressões

sensoriais, há um outro de concentração, pelos núcleos figurativos que retêm narrador e narratário na densidade do calor, da umidade, do barulho e do mau cheiro.

O movimento do ator em direção ao exterior do aeroporto é aspectualizado pela desaceleração, reforçada pelas retenções semânticas que preenchem de sentido o interior do personagem, levando-o a acionar a memória cumulativa de sensações e ambientes. A distância entre saguão e saída se amplia. Nos termos de Fiorin (1996), a expansão leva ao afastamento – o narrador expande a descrição e se afasta da saída –; a condensação, à aproximação – o narrador condensa em três ou quatro lexemas as sensações que criam a continuidade entre o dentro e o fora, aproximando-os. Na porta de saída, o "calor compacto" que recebe o narrador cria a continuidade com a sensação angustiante do preenchimento sensorial já experimentado no interior.

O mesmo vai acontecer no deslocamento do aeroporto para o hotel, o narrador se detém na observação dos táxis, das pessoas, dos sons, alonga a narrativa, expande a sintaxe. Rupturas temporais, novas figuras, estabelecimento de limites espaciais (a janela do carro, o vidro que se fecha) vão dando a forma de um percurso a esse deslocamento. Há um ponto de chegada a atingir, o hotel, mas o percurso é povoado de carros e pessoas, que aparecem na narrativa pelos mesmos recursos de expansão sintática e condensação semântica, que operam a relação entre difusão e concentração.

A acumulação de elementos desintegra o tempo lógico, na indistinção de passado e presente, e a concentração de atores dá vida e alma à cidade.

O espaço se dilui, se desintegra no bafio, no murmúrio, no mofo, na multidão. Somente a palavra pode restabelecer alguma ordem e inteligibilidade para o que se percebe como sensação e mistura. Em Almeida Faria, o único lugar tangível é o da palavra poética – e apenas a literatura pode recompor o mundo desordenado dos aglomerados, pode transformar murmúrio em frase articulada, pode acolher e desejar o bafio e o mofo, que passam novamente a existir, fora da experiência e, ao mesmo tempo, como único modo possível de tocá-la. Esta é a força da literatura de viagens, que, como toda literatura, vai além da viagem, além do narrado, além, muito além de toda experiência vivida.

Referências bibliográficas:

Almeida Faria (2013). *O murmúrio do mundo*. Rio de Janeiro: Tinta-da-China.

Barros, D. L. P. (1995). Procedimentos de Construção do Texto Falado: Aspectualização. *Língua e Literatura* (USP), *21*, 67-76.

Barros, D. L. P. (2010). Os sentidos da gestualidade: transposição e representação gestual. CASA: *Cadernos de Semiótica Aplicada*, *8* (2), 5-25. Disponível em: http://seer.fclar.unesp.br/casa/article/viewFile/3318/3044

Bastide, F. (1986). Aspectualisation. In A. J. Greimas & J. D. Courtés, *Sémiotique*: Dictionnaire raisonné de la théorie du langage (Tome 2, pp. 19-20). Paris: Hachette.

Cristóvão, F. (Dir. e Coord.) (2010). *Literatura de viagens*: da tradicional à nova e à novíssima (marcas e temas). Lisboa: Universidade de Lisboa; Coimbra: Almedina,.

Fiorin, J. L. (1996). *As astúcias da enunciação*: as categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Ática.

Fontanille, J. (Dir.) (1991). NAS: *Le discours aspectualisé*. Actes du Colloque "Linguistique et Sémiotique I. Préface de A.J. Greimas et J. Fontanille. Limoges; Amsterdam; Philadelphia. PULIM; Benjamins.

Gomes, R. S. (2010). Uma abordagem semiótica da modalização. *Estudos Linguísticos* (Lisboa), *5*, 195-212.

Gomes, R. S. (2012). Aspectualização e modalização no jornal: expectativa e acontecimento. *Estudos Semióticos* (USP), *8*, 11-20.

Gomes, R. S. (Org.) (2014). *Aspectualização pela análise de textos*. Rio de Janeiro.

Greimas, A.J. (1975). Condições para uma semiótica do mundo natural. In A. J. Greimas, *Sobre o sentido* : ensaios semióticos (pp. 46-85.). Petrópolis : Vozes.

Landowski, E. (2002). *Presenças do outro*: ensaios de sociossemiótica. São Paulo: Perspectiva.

Zilberberg, C. (2006). Síntese da gramática tensiva. *Significação*: *Revista Brasileira de Semiótica*, (25), 163-204.

Zilberberg, C. (2010). Observações sobre a base tensiva do ritmo. *Estudos semióticos*, *6* (2) Trad. Lucia Teixeira e Ivã Lopes. São Paulo: Universidade de São Paulo, Programa de Pós-graduação em Semiótica e Linguística Geral.

Discurso acerca da educação corporativa: estudo da situação enunciativa em um texto do Relatório de Sustentabilidade 2014 da Marcopolo S.A.[537]

Marta Cardoso de Andrade
CICS.Nova; Universidade Salvador (UNIFACS), Diretoria de Comunicação, Design e Educação. dramartaandrade@gmail.com. Salvador, Brasil.

Hélder Uzêda Castro

Universidade Salvador (UNIFACS), Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Urbano; helderuzeda@gmail.com. Salvador, Brasil.

[537] Este trabalho foi igualmente pensado e redigido pelo Prof. Dr. Manoel Joaquim Fernandes de Barros, docente da Universidade Salvador (UNIFACS) e do Pós-Graduação em Administração da referida Instituição de Ensino Superior, o qual se encontrava impossibilitado de comparecer no VI Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa, e-mail: manoeljfb@gmail.com

Resumo:

Este artigo visa estudar o discurso construído em um texto acerca da educação corporativa, sendo esta entendida como pertencente ao pilar da Responsabilidade Social, o qual compõe o tripé da Sustentabilidade Empresarial, tema recorrente nas publicações organizacionais. A investigação empreendida focou a situação enunciativa explicitada em uma produção textual veiculada no Relatório de Sustentabilidade 2014 de uma multinacional de capital aberto, a Marcopolo. Essa situação foi estudada a partir da embreagem enunciativa (de pessoa, tempo e espaço), servindo precipuamente para a construção discursiva da corporação em questão. Para tanto, foi utilizado como aporte teórico pressupostos da Retórica e da Análise do Discurso de linha francesa, sendo esta última também a metodologia utilizada para a feitura deste trabalho. Igualmente, de forma complementar, a teoria da Sustentabilidade Empresarial foi usada para a compreensão do objeto de estudo escolhido. Para se empreender este artigo e se chegar no resultado esperado acerca da construção do discurso em questão, foram realizadas três análises: a dos dados linguísticos, a dos argumentos e a das estratégias de comunicação empreendidas no texto selecionado para o estudo.

Palavras-chave

Situação Enunciativa; Embreagem Enunciativa; Análise do Discurso; Educação Corporativa; Sustentabilidade Empresarial.

1 Considerações Iniciais

A palavra sustentabilidade, nos últimos anos, adentrou vários textos e levantou várias questões, abordando, principalmente, os limites e o "preço socioambiental" do atual modelo de Desenvolvimento Econômico[538] e as práticas de Governança Corporativa[539], fundamentando, entre outros aspectos, a ética no ambiente de negócios. Isso deu-se porque o homem contemporâneo encontra-se em um dilema sem precedentes: crescer financeira e economicamente, mas conservar o planeta vivo para manter a espécie humana e demais espécies, garantindo também a manutenção da matéria-prima e da produção industrial e, consequentemente, a perpetuação das companhias, das atividades empresariais e dos resultados econômico-financeiros.

A insustentabilidade do modelo atual de desenvolvimento tornou-se tema de discussões nas mais diversas esferas da sociedade. No final do último século, a conservação do planeta passou a despertar maior preocupação, à medida que aumentavam as pesquisas científicas, cada vez mais precisas, em decorrência das novas tecnologias e dos fatos e dados, registrados e disponíveis, o que contribuiu para uma melhor compreensão da sociedade acerca das consequências negativas da degradação ambiental. Capra (1982), inclusive, atribui este movimento à emergência do pensamento e da biologia sistêmica, das redes complexas, todos advindos da revisão que a física quântica realiza do pensamento cartesiano e reducionista das ciências de matriz newtoniana. Assim as empresas[540] incorporaram igualmente essa preocupação e as difundiram em seus programas de educação corporativa.

Conduzir os negócios de maneira sustentável, segundo Duarte (2008), é estabelecer um compromisso de longo prazo com a integridade do meio ambiente e com os princípios de responsabilidade social. Esse pacto, que as organizações fazem com o

[538] "O desenvolvimento econômico é um fenômeno histórico que passa a ocorrer nos países ou estados-nação que realizam sua revolução capitalista, e se caracteriza pelo aumento sustentado da produtividade ou da renda por habitante, acompanhado por sistemático processo de acumulação de capital e incorporação de progresso técnico. Uma vez iniciado, o desenvolvimento econômico tende a ser relativamente automático ou autossustentado [sic] na medida em que no sistema capitalista os mecanismos de mercado envolvem incentivos para o continuado aumento do estoque de capital e de conhecimentos técnicos" (Bresser-Pereira, 2006, p. 1).
[539] "Governança corporativa é o sistema pelo qual as empresas e demais organizações são dirigidas, monitoradas e incentivadas, envolvendo os relacionamentos entre sócios, conselho de administração, diretoria, órgãos de fiscalização e controle e demais partes interessadas" (IBGC, 2016).
[540] Embora a literatura venha a sugerir diferenças teóricas entre o uso dos termos 'empresa', 'organização', 'instituição', companhia' e 'corporação'. Para efeitos deste trabalho, esses são utilizados como sinônimos.

futuro da Terra e dos seres humanos, é mensurado por meio de iniciativas, as quais levam em conta o uso responsável dos recursos necessários, sejam esses humanos, econômicos, sociais ou ambientais, para que uma organização desenvolva suas atividades. Uma postura como essa transformaria a empresa em um agente econômico ativo no desenvolvimento das regiões em que atua. Ainda de acordo com essa visão contemporânea, tal condição se reverte em diferencial de longo prazo para as corporações, pois confere vantagem competitiva e construção de imagem positiva. Esta pode ser apreendida a partir da construção do *ethos* organizacional construído de forma discursiva. Dantas (2009, p. 86-87) adverte que

> A estratégia de sustentabilidade empresarial [...] deve [...] basear-se no desenvolvimento de um vasto conjunto de práticas e processos, apoiados em três vertentes, que consideramos como de grande importância para as organizações – a econômica, a ambiental e a social [...].

Félix (2009, p. 12) ratifica a posição de Dantas ao verbalizar que "o tripé da sustentabilidade chega, assim, para orientar as tomadas de decisão do primeiro, segundo e terceiro setores[541] [...]" (Figura 1).

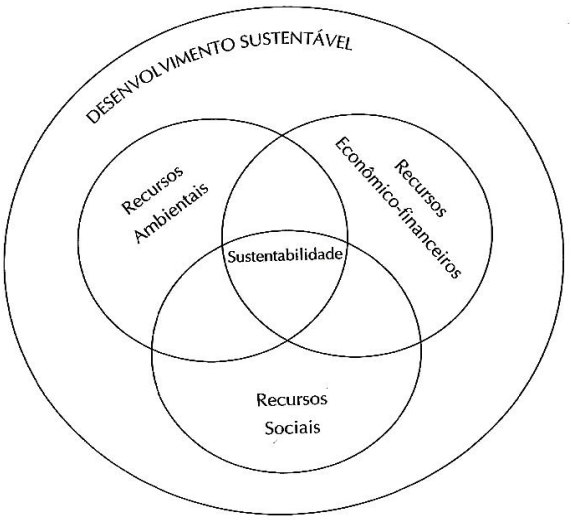


Figura 1 – Tripé da sustentabilidade e conceito de Desenvolvimento Sustentável

1.3 [541] O primeiro setor é o público; o segundo, o da iniciativa privada; o terceiro, "[...] constituído de organizações sem fins lucrativos, atuando nas lacunas deixadas pelos setores públicos e privados, buscando o bem-estar social da população" (Escóssia, 2015).

Fonte: Félix (2009, p. 12).

Observa-se, dessa maneira, que a "Responsabilidade social e ambiental pode ser considerada um dos pilares da sustentabilidade nos negócios" (Sardinha, 2009, p. 45).

Cabe então entender o que vem a ser o termo "sustentabilidade", o qual possui vários significados, mas que, para efeitos desta proposta verbalizada neste documento, será entendido como

> [...] prover o melhor para as pessoas e para o ambiente no presente e com vista ao futuro. Assim, a sustentabilidade está ligada a uma visão de longo prazo e se constitui em fator de motivação para a organização que consegue conduzir suas ações de forma ética.
>
> A empresa precisa contribuir com o desenvolvimento da sociedade, monitorando os impactos econômicos, sociais e ambientais de suas ações em relação às diversas partes interessadas. A preocupação com seus *stakeholders* é primordial para as operações sustentáveis de uma organização (Naves, 2009, p. 202).

Essa preocupação com os públicos de interesse e com a ética termina por gerar "[...] melhorias da qualidade de vida e um novo modo de pensar o bem-estar humano" (Sardinha, 2009, p. 45), as quais são consequências naturais da Responsabilidade Social Empresarial (RSE). Assim, Sardinha (2009, p. 45) afirma que

> A adoção de práticas de RSE, mesmo que a empresa não obtenha ganhos econômicos, faz a empresa obter aumento do seu capital reputacional, afirma Zilberstajn (2000 apud DAher et al., 2006), que enfatiza também que esse efeito se dará sem que haja um desarranjo entre os interesses dos acionistas e das outras partes interessadas. Assim, fica evidente que a responsabilidade social das empresas deve considerar todos os atores ou todas as pessoas que estão ou são interessadas em suas decisões e ações.

A Teoria do Capital Humano, formalizada por Theodore Schultz (1967) e depois atualizada por Stewart (1998), consegue dar conta de entender o ser humano como um dos principais fatores de produção de riqueza, através do conhecimento como forma de capital. Nesse sentido, a educação passou a ser valorizada como um elemento de investimento e importância. Assim, entende-se que o capital humano consiste no acúmulo de todos os investimentos em educação, treinamento, saúde, migração e

outros fatores que aumentam a produtividade individual e, consequentemente, os ganhos.

As inversões na formação do capital humano são cada vez mais vistas como essenciais para o sucesso dos grandes agentes econômicos, os quais investem em condições de clima social e organizacional que facilitam o intercâmbio de conhecimentos (Collins; Smith, 2006).

Cunha (2007, p. 28) afirma que

> A chave da teoria do capital humano é o conceito de que a aquisição de mais conhecimentos e habilidades aumenta o valor do capital humano das pessoas, aumentando sua empregabilidade, produtividade e rendimento potencial. Consequentemente [sic], o investimento em educação leva a um aumento de renda futura, além de ocupar uma posição destacada no progresso das sociedades na forma de bem-estar social e inovação tecnológica.

Dessa forma, neste artigo, estudar-se-á como o discurso acerca da educação corporativa que perpassa pela Responsabilidade Social que compõe a Sustentabilidade Empresaria é construído em um texto que versa sobre essa preocupação com os recursos humanos e foi publicado no Relatório de Sustentabilidade (RS) de uma grande corporação brasileira, a Marcopolo S.A. Documento esse que visa cumprir esse interesse e comunicar esses atos sustentáveis empresariais e se transformaram na principal ferramenta com essa finalidade. Segundo Duarte (2008, p. 85), o RS é o

> Resultado de um conjunto de dados e de indicadores dos investimentos, além das iniciativas de cunho social direcionadas aos diversos públicos com os quais a empresa interage, esses relatórios cumprem a função de conferir transparência e dar visibilidade desses feitos, levando informações não apenas aos acionistas das companhias (*shareholders*, no jargão do mercado), mas também a um número maior de públicos estratégicos (*stakeholders*) [...].

Para realizar este trabalho, utilizar-se-á dois campos do saber, a Retórica e a Análise do Discurso (AD) de linha francesa.

Aristóteles a define a primeira como sendo a que se ocupa "[...] da arte da comunicação, do discurso feito em público com fins persuasivos" (Aristóteles, V a.C./1998, p. 22),

sendo entendida também como a capacidade de descobrir o que é adequado a cada caso em específico cuja finalidade seja persuadir.

Segundo Meyer, Carrilho e Timmermans (2002, p. 50), a maior inovação impressa por aquele pensador está na "[...] sistematicidade através da qual ele integra três elementos fundamentais do discurso [...]": o *ethos* – quem fala –, o *lógos* – argumento apresentado – e o *páthos* – a quem se dirige. Cada um desses desempenha um papel fundamental, que se complementa com o dos outros numa articulação complexa. Aristóteles afirmou que a persuasão fornecida pelo discurso pode ser de três espécies: a que reside no caráter moral do orador, ou seja, no *ethos*; a advinda do modo como se dispõe o ouvinte, focalizada no *páthos*; e, por fim, a centrada no próprio discurso devido àquilo que este demonstra ou parece demonstrar, ou seja, no *lógos*.

Deter-se-á a atenção, neste estudo, apenas no primeiro desses casos. Para se conseguir persuadir pelo caráter, o discurso deve ser montado/proferido de tal forma a passar a impressão de que o orador é digno de fazê-lo. Aristóteles (V a.C./1998) acreditava que o ser humano está sempre mais propenso a acreditar com maior firmeza/convicção e de maneira mais rápida em pessoas tidas como de bem e honestas – hoje, essas seriam classificadas como competentes e reconhecidas no que fazem – ou seja, um dos segredos da persuasão está no orador passar uma imagem favorável de si mesmo, imagem essa que deve seduzir o auditório e captar a benevolência e a simpatia deste. Esta representação do orador é o próprio *ethos*, equivalendo ao caráter que o orador atribui a si mesmo pelo modo como exerce sua atividade retórica. Trata-se da aparência que lhe confere a fluência, bem como a escolha das palavras e dos argumentos. O *ethos* funcionaria como um elemento que reforçaria a plausibilidade da argumentação exposta, o que, não se deve tanto aos aspectos morais do orador, mas sim àquilo que é resultado do próprio discurso, o que é vital, neste tocante, é que a confiança imputada no orador seja um "efeito" do discurso deste.

A argumentação igualmente termina por auxiliar na construção do *ethos.* Para Philippe Breton (1999, p. 26), "[...] argumentar é raciocinar, propor uma opinião aos outros dando-lhes boas razões para aderir a ela". Dessa forma, o orador pode usar mais esse elemento para ajudá-lo no seu intento persuasivo e na construção discursiva/textual,

como também alguns conceitos da AD devem ser analisados para que melhor se abarque um discurso/texto.

Assim urge entender o que constitui a AD de linha francesa, a qual é entendida como uma disciplina relativamente recente, originando-se na França na década de 60 do século passado, constituindo-se num espaço de questões criadas pela relação entre três campos do conhecimento: a Linguística, o Marxismo e a Psicanálise. Como o próprio nome indica, seu foco centra-se no estudo discursivo.

Visto isso, cabe entender o que vem a ser o discurso. Segundo Orlandi (2002, p. 21), esse pode ser conceituado como sendo "efeitos de sentido entre locutores", sabendo-se que esse "[...] tem sua regularidade, tem seu funcionamento que é possível apreender se não opomos o social e o histórico, o sistema e a realização, o subjetivo ao objetivo, o processo ao produto" (Orlandi, 2002, p. 22). Também pode ser compreendido como sendo um modo de apreensão da linguagem, sendo esta entendida como a atividade de sujeitos inseridos em contextos determinados (Maingueneau, 2002, p. 43). "É o lugar do encontro entre o linguístico [sic] e as condições sócio-históricas [sic] constitutivas das significações, e a AD se constrói nesse encontro" (Baccega, 1998, p. 90). Todo discurso tem condições de produção específicas e estas são denominadas de enunciações e determinam a elocução de um discurso e não de outros, uma vez que se referem a "[...] determinadas circunstâncias, a saber, o contexto histórico-ideológico e as representações que o sujeito, a partir da posição que ocupa ao enunciar, faz de seu interlocutor, de si mesmo, do próprio discurso etc." (Mussalim, 2001, p. 116).

Num discurso, deve-se identificar o "enunciador". Na visão de Ducrot (1987, p. 193), seria um ser de pura enunciação, que determina o ponto de vista a partir do qual os acontecimentos são apresentados, denominado de "sujeito da enunciação". Salienta-se que o enunciador é, aqui, um efeito do enunciado, admitindo-se que há enunciados sem enunciadores, já que estes podem ou não se manifestar naqueles. Esse é o caso dos textos sem embreantes, sem marcas de subjetividade – se é que isso é possível. Nesse plano de enunciação, os eventos/textos "comunicam" por si mesmo.

Se o enunciador é responsável pela produção do discurso, existe o "co-enunciador" o qual se responsabiliza pela recepção discursiva, ou seja, seria um correlativo ao

enunciador, uma vez que a enunciação determina uma co-enunciação, na qual dois sujeitos desempenham papéis ativos. O co-enunciador corresponde ao que se denominaria de "destinatário direto" (Maingueneau & Charaudeau, 2004, p. 156) do discurso. Ao enunciador e seu correlato, atribui-se um "lugar" enunciativo.

Benveniste (1995) afirma, no tocante da subjetividade, que "[...] é a capacidade [...] [de] se propor como 'sujeito". Igualmente identifica as formas disponibilizadas pela língua para essa finalidade: o pronome "eu" – que é a própria consciência de si mesmo –; o pronome "tu" – que advém do contraste com o "eu" – (esses dois constituem a denominada "intersubjetividade"); as formas temporais; as indicadoras da dêixis e os verbos modalizadores conjugados na primeira pessoa.

Ao ampliar esse inventário de marcadores de subjetividade, Kerbrat-Orecchioni (1993) acrescenta, aos propostos por Benveniste (1995), os modalizadores/ caracterizadores/adjetivos – os quais são formas indicadoras da atitude do sujeito falante frente a seu interlocutor, a si mesmo e o seu próprio enunciado, assim como uma classificação que divide os adjetivos em "objetivos" – aqueles que visam apenas descrever – e "subjetivos" – que são as formas indicadoras da subjetividade enunciativa, que se dividem em: "afetivos", elementos que terminam por enunciar, ao mesmo tempo, uma propriedade do objeto que determinam e uma reação emocional do sujeito falante frente a esse objeto qualificado; "avaliativos axiológico", os quais implicam uma dupla norma, relacionada ao objeto a que se aplicam e ao sistema de avaliação do enunciador, tendo o caráter valorativo mais destacado do que as características desse objeto; por fim, ainda há os "avaliativos não-axiológicos", cujo emprego depende da ideia que o sujeito falante faz da norma de avaliação adequada àquela categoria de objetos. Observa-se que dos três tipos de adjetivos subjetivos descritos, este último é o que tem o menor caráter subjetivo.

Percebe-se ainda que toda enunciação pressupõe uma situação de enunciação, que se refere "[...] ao conjunto de condições que organizam a emissão de um ato de linguagem" (Maingueneau & Charaudeau, 2004, p. 50), ou seja, "[...] todo enunciado se realiza numa situação definida pelas coordenadas espaço-temporais: o sujeito refere o seu enunciado ao momento da enunciação, aos participantes na comunicação e ao

lugar em que o enunciado se produz" (Dubois, 1999, p. 168). Acerca da embreagem textual, essa estaria exposta nas marcas linguísticas por meio das quais se manifesta a enunciação, visto que os enunciados possuem como ponto de referência o próprio ato de enunciar, do qual são produto. Entretanto, só algumas características desses são levadas em consideração, aquelas que são definidoras da situação de enunciação linguística, que são: enunciadores e co-enunciadores, o momento e o lugar da enunciação. Esses elementos formam a denominada embreagem textual à situação de enunciação, sendo apresentadas comumente pelo "EU" e "TU" – embreagem de pessoa –, pelo "agora" – embreagem de tempo –, e pelo "aqui" – embreagem de espaço.

Quando se pensa sobre a questão do tempo, Benveniste (1989) apresenta a ideia de "tempo linguístico", cuja singularidade está

> [...] organicamente ligado ao exercício da fala, o fato de se definir e de se organizar como função do discurso [...] Cada vez que um locutor emprega a forma gramatical do "presente" [...], ele situa o acontecimento como contemporâneo da instância do discurso que o menciona" (Benveniste, 1989, p. 75-76).

Sabe-se que todo discurso instaura um "agora", o qual equivaleria ao momento da enunciação, que transcorre no tempo presente linguístico, no qual há uma "concomitância" entre o acontecimento narrado e o momento da narração e o em que ocorre a "não-concomitância", a qual se subdivide em "anterioridade" e "posterioridade" ao momento "agora".

Ainda sobre a embreagem temporal, Fiorin (2002, p. 145) assevera que a temporalidade instaurada pela língua se refere também às relações de sucessividade entre estados e transformações representados na própria produção textual. Dessa forma, como chama atenção esse mesmo estudioso (p. 146), nota-se que há na língua dois sistemas temporais: o enunciativo - "[...] relacionado diretamente ao momento da enunciação [...]" (ME), organizado a partir do presente que já está implícito na enunciação - e o enuncivo, "ordenado em função de momentos de referência (MR) instalados no enunciado". A esses dois sistemas aplica-se as categorias de "concomitância" X "não-concomitância" ("anterioridade" *versus* "posterioridade") do "agora", com isso, obtêm-se três momentos de referência (MR): o concomitante, o

anterior e o posterior ao instante da enunciação (FIORIN, 2002, p. 145). Assim, observa-se que, quando o momento de referência e o de enunciação são coincidentes, usa-se o sistema enunciativo. Porém, quando a produção e a recepção de uma produção textual não ocorrem simultaneamente (ou seja, a produção acontece num momento do acontecimento – MA – e a recepção em outro), esse momento de referência deverá de ser explicitado. Também será verbalizado quando for anterior (tempo pretérito) ou posterior (tempo futuro) ao ME, ordenando os dois sistemas temporais enunciativos. Além dos ME e MR, tem-se ainda o MA, que se refere aos estados e transformações e está ordenado em relação aos díspares MR.

Ainda se deve lembrar do objetivo principal deste trabalho que é observar se construção do *ethos* e da situação enunciativa auxiliam na elaboração do discurso persuasivo em um texto sobre educação corporativa publicado em um RS de uma grande corporação brasileira, no caso a Marcopolo S.A.

Feitas essas breves considerações introdutórias referentes à teoria que embasou a análise, passa-se a seguir à leitura do texto escolhido e, logo depois, para a análise propriamente dita.

2 O texto estudado[542]

[542] Marcopolo S.A. (2015). *Relatório de Sustentabilidade 2014.* Consultado em 5 de Janeiro de 2016 através de http://www.marcopolo.com.br/marcopolo_sa/pt/gestao/balanco_social

TREINAMENTO E EDUCAÇÃO GRI LA.10

Treinar e educar: ações essenciais para o desenvolvimento sustentável da Marcopolo. Somente em 2014, a Empresa investiu R$2.062.202,33 no desenvolvimento profissional de seus colaboradores com uma média de 66 horas de treinamento por colaborador em Caxias do Sul e 44 horas no Rio de Janeiro. Todos os níveis da organização participam de programas específicos para sua área de atuação ou necessidades individuais de aprendizagem.

Durante o ano de 2014, 88% do quadro de colaboradores participou de pelos menos uma atividade específica para o desenvolvimento de competências pessoais e profissionais. Como forma de incentivar a qualidade e o melhor desempenho na execução das atividades diárias, além dos treinamentos formais, a Empresa orienta, avalia e acompanha os colaboradores das áreas operacionais diretamente em seus postos de trabalho.

O ano também foi positivamente marcado pela implantação da **Escola de Liderança**, um conjunto de ações de treinamento e desenvolvimento que visam a preparar o gestor para adquirir as competências requeridas para o cargo que ocupa ou ocupará no futuro. Os programas da Escola de Liderança abrangem aproximadamente 250 gestores das unidades no Brasil, agrupadas em Trilhas de Aprendizagem de acordo com seu nível de atuação. A Escola iniciou com a Trilha de Formação e deverá ser continuamente revisada para manter-se atualizada com as estratégias da organização.

Além disso, 200 Líderes Operacionais que atuam diretamente com os colaboradores de produção iniciaram um novo programa de formação, especialmente desenhado para o desenvolvimento das habilidades de ensino e de relacionamento interpessoal.

A Empresa também mantém desde 1991 um Programa de Incentivo à Educação, que concede bolsas de estudo para facilitar o acesso de seus colaboradores ao ensino médio, cursos técnicos, graduação, pós-graduação e idiomas estrangeiros. A seleção dos bolsistas é feita com base em critérios definidos pela Política específica.

3 A análise

Pela enunciação da produção proposta, observou-se que o texto analisado “encarna” as propriedades associadas comumente aos gestores com preocupações em relação à formação de uma imagem positiva da empresa que administra junto aos seus públicos de interesse, mais especificamente os investidores e os acionistas, alcançando outros igualmente.

Com esse intuito, no texto publicado no RS de 2014 da Marcopolo S.A. (2015), o *ethos* construído é de uma empresa que se preocupa com o crescimento do conhecimento

do seu capital humano, daí investir na capacitação deste, e essa organização "entende" que isso garantirá a sua própria sustentabilidade.

A seguir, buscou-se apontar os traços linguísticos e os argumentos utilizados para se obter essa construção. A análise começa com os dados linguísticos.

No texto selecionado para análise, existem embreantes de tempo propriamente ditos, são eles: em 2014 (linha 4)[543]; Durante o ano de 2014 (9); O ano (15); novo (24); desde 1991 (27). Sabe-se, como foi mencionado antes, que os tempos verbais igualmente auxiliam neste tipo de embreagem. Sobre esses, optou-se por seguir a teoria de Fiorin (2002, p. 142- 171). Portanto, pode-se afirmar que, nesta produção, encontra-se tanto tempos relacionados ao sistema enunciativo (Quadros 1 e 2) quanto os que se referem ao sistema enuncivo (Quadros 3 e 4).

Quadro 1

Tempos Plenos – Sistema Enunciativo

SISTEMA ENUNCIATIVO

Concomitância MR Presente		Linhas
Concomitância MA Presente		participam (6); orienta (11); avalia (11); acompanha (11); ocupa (17); atuam (23); mantém (27); concede (27); é (29)
Não-Concomitância	Anterioridade MA Pretérito	investiu (4); iniciou (19); iniciaram (24)
Não-Concomitância	Posterioridade MA Futuro	ocupará (17); deverá (20)

Nota-se, porém, que há uma predominância dos primeiros, o que cria, para o co-enunciador, a impressão de que também faz parte do momento da enunciação. Fato também confirmado pelo uso dos semitempos neste mesmo sistema (Quadro 2). Os tempos do segundo sistema servem para ordenar os relatos em função dos momentos de referência instaurados no enunciado, o que facilita a narração dos acontecimentos

[543] O indicador das linhas será feito a partir dos números dessas. Assim, o número referente à linha em que se encontra o fato linguístico estará entre parênteses.

que ocorreram no passado, auxiliando o leitor a se situar nos tempos instalados pela narratividade (Quadros 3 e 4).

Quadro 2

Semitempos – Sistema Enunciativo

SISTEMA ENUNCIATIVO

Anterioridade MR Pretérito		Linhas
Concomitância MA Presente		incentivar [orienta, avalia e acompanha] (11); [visam] preparar (16); [concede] facilitar (27)
Não-Concomitância	Anterioridade MA Pretérito	Treinar e educar [investiu] (3)
Não-Concomitância	Posterioridade MA Futuro	[deverá] ser (20); [deverá] revisada (20); [deverá] manter (20); [deverá] atualizada (20)

Quadro 3

Tempos Plenos – Sistema Enuncivo

SISTEMA ENUNCIVO

Concomitância MR Presente		Linhas
Concomitância MA Presente		visam (16)
Não-Concomitância	Anterioridade MA Pretérito	participou (9); foi (15); iniciou (19); iniciaram (24)

Quadro 4

Semitempos – Sistema Enuncivo

SISTEMA ENUNCIVO

Anterioridade MR Pretérito	Linhas
Concomitância MA Presente	[visam] preparar (16)

Quanto aos embreantes de lugar, há quatro explícitos, são eles: em Caxias do Sul (5); no Rio de Janeiro (6); em postos de trabalho (13); no Brasil (18). Esses itens demarcam o território brasileiro para a implementação da educação corporativa da Marcopolo

S.A., uma vez que essa empresa possui unidades em outros países (Portugal, China, Egito, África do Sul, Argentina, Colômbia, Índia, Austrália, Rússia e México). Entretanto, vale destacar que, implicitamente, todo o texto tem como embreagem de local geral a Marcopolo Brasil, principalmente em suas unidades em Caxias do Sul (RS), onde está a sua Sede, e em Duque de Caxias (RJ).

Quanto às marcas a presença do "EU" e do "TU", sofreram apagamento em seus itens explícitos. Contudo, há a presença de adjetivos e advérbios, os quais indicam uma relativa subjetividade enunciativa de quem está escrevendo o texto em questão, no caso os profissionais que trabalham na própria Marcopolo.

Acerca dos adjetivos, pelo próprio foco discursivo da produção textual analisada, notou-se que há uma predominância total dos objetivos: 26 ocorrências para os adjetivos e 29, para as locuções adjetivas (Quadro 6). Isso acontece quando se quer apagar ou impessoalizar o enunciador, que, no caso, é a própria Marcopolo. Mesmo porque, só se registram duas locuções com caráter subjetivo (Quadro 5). Donde se conclui que se tentou, o máximo possível, apagar a subjetividade enunciativa em prol de uma voz organizacional, a qual não deve possuir subjetividade.

Quadro 5

Classificação dos Adjetivos

CLASSIFICAÇÃO DOS ADJETIVOS	LINHAS
Objetivos / Descritivos	sustentável da Marcopolo (3); profissional (4); todos (6); específicos (6); individuais de aprendizagem (7); específica (10); pessoais (10); profissionais (10); diárias (11); formais (12); operacionais (13); requeridas (17); gestores das unidades no Brasil (18); revisada (20); atualizada (20); Líderes Operacionais (23); Operacionais (23); novo (24); interpessoal (25); seus (28); médio (28); técnicos (28); pós (29); estrangeiros (29); definidos pela Política específica (30); específica (30)
Avaliativos não-axiológicos	essenciais (3)
Avaliativos axiológicos	melhor (11)

Quadro 6

Classificação das Locuções Adjetivas

CLASSIFICAÇÃO DAS LOCUÇÕES ADJETIVAS	LINHAS
Objetivos / Descritivos	da Marcopolo (3); de treinamento (5); da organização (6); de atuação (7); de aprendizagem (7); de 2014 (9); de colaboradores (9); de competências pessoais e profissionais (10); das áreas operacionais (12-13); de trabalho (13); de ações de treinamento e desenvolvimento (16); de treinamento (16); [de] desenvolvimento (16); da Escola de Liderança (18); das unidades no Brasil (18); no Brasil (18); de Aprendizagem (19); de atuação (19); de Formação (20); da organização (21); de produção (23); de formação (24); de ensino (25); de relacionamento interpessoal (25); de Incentivo à Educação (27); à Educação (27); de estudo (28); de seus colaboradores (28); dos bolsistas (29)

Cabe ainda refletir sobre os advérbios presentes neste texto. O "Somente" (3) tem como significado de exclusividade, em que o enunciador particulariza o ano de 2014 com os seus resultados positivos em nível de desenvolvimento profissional dos colaboradores da Marcopolo. Há dois "também" (15 e 27), cuja função de ambos é acrescentar dados positivos aos resultados da educação corporativa empreendida na companhia estudada. Sobre o "positivamente" (15), pode-se afirmar que esse tem uma carga semântica que torna a sentença favorável em sua verbalização. Por último, ainda se encontra o "especialmente", o qual aponta para um cuidado peculiar em formatar um programa de formação direcionado àqueles que lideraram equipes.

Resta ainda a análise argumental. Observa-se que todo o texto analisado é construído dentro de um argumento pragmático, "[...] permite apreciar um ato ou um acontecimento consoante suas consequências favoráveis ou desfavoráveis" (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1958/2002, p. 303). Para Breton (1995, p. 128), esse "[...] consiste em argumentar sobre a pertinência, a necessidade ou a legitimidade de um ato, de uma instituição, em função das consequências [sic] esperadas [...]". "A partir do momento em que a ligação *fato-consequência* é constatada, a argumentação se torna válida" (2002, p. 304). Dessa forma, Perelman e Olbrechts-Tyteca (1958/2002, p. 76) advogam que a consequência funciona, neste caso, como uma condição do fato e termina por favorecer a defesa deste frente a uma possível desconfiança ou má vontade por parte do auditório. Para comprovar isso, como não poderia deixar de existir na sociedade contemporânea, no mundo empresarial e, principalmente, nos documentos que visam transmitir informação para investidores e acionistas, públicos

que demandam por uma linguagem mais voltada para o financeiro, o argumento pragmático vem acompanhado de estatísticas, isto é, da "voz" incontestável dos números, os quais atestam a ideia e que essa é resultado/consequência de algo preconizado pela Sustentabilidade Empresarial que tem um dos pilares a educação corporativa que faz parte da Responsabilidade Social.

O argumento de superação surge no primeiro parágrafo de forma bastante contundente e explícito, mas se mantém nos demais com exceção do último. Esses argumentos "[...] insistem na possibilidade de ir sempre mais longe num certo sentido, sem que se entreveja um limite nessa direção, e isso com um crescimento contínuo de valor" (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1958/2002, p. 7). Nele, o que importa não é se possuir um objetivo bem definido, mas sim considerar cada situação como um ponto de referência que servirá para se prosseguir numa direção de crescimento indefinidamente.

Igualmente ainda se observa que todo o argumento exposto foi colocado para atestar que a educação corporativa é um indicativo importante para a Marcopolo S.A. no tocante a construção da sua SE, uma vez que essa constrói um *ethos* organizacional o qual adquire uma preocupação com o social e com o seu capital humano, investindo neste e superando as suas próprias metas.

4 Considerações finais

Após a análise empreendida, observou-se que, na produção textual escolhida, foi construído o *ethos* de uma empresa (instituição que está por trás do discurso apresentado na produção textual em questão) que encarna a preocupação que começa a circular na sociedade em torno da responsabilidade social, a partir de um aprimoramento do seu corpo de colaboradores, investindo na educação corporativa.

Portanto, o que foi observado é que o *ethos* da Marcopolo S.A. é o de uma organização com ações voltadas para sua sustentabilidade empresarial (neste trabalho, foi enfocado o item do tripé voltado para as questões sociais) e a do planeta também, oriundas da teoria produzida para essa área ou da dinâmica inerente ao próprio mercado no qual essas instituições estão localizadas, que tem como principal foco é a

formação de uma imagem corporativa positiva, a qual é construída discursivamente a partir da construção do *ethos*.

Criando-se essa imagem, pode-se afirmar que esse *ethos* que foi construído serve de forma preponderante para persuadir o co-enunciador do discurso, no caso os investidores e acionistas, os quais se destinam precipuamente o RE, sendo elaborado a partir tanto das escolhas linguísticas quanto da dos argumentos.

Conclui-se ainda que pesquisas como a empreendida neste artigo podem auxiliar os profissionais do Curso de Letras – uma vez que esses lidam com a produção e recepção de textos em geral –, como também os da área da Comunicação Social – já que conferem, aos que desempenham essa atividade, uma maior consciência do uso adequado e produção de instrumentos que possibilitem uma transmissão das ideias apresentadas em suas produções textuais – e ainda os da Administração de Empresas – uma vez que refletem acerca de suas ações como construtoras de *ethos* e de discursos persuasivos ou não. Estudos como esse urge que sejam mais frequentes nesses três cursos.

Pode-se, então, afirmar que os textos da área empresarial são um rico material de estudo não só para os profissionais da CS como também para os de Letras, também aos administradores cabem entender a melhor maneira de construí-los. Assim, saber como eles são elaborados e como devem ser lidos, principalmente, usando-se as pistas neles deixadas pelo enunciador, deve ser tarefa desses profissionais – tendo consciência do que está produzindo e tendo capacidade de ler este tipo de material – e essa é a contribuição deixada por este artigo.

Por fim, alcançou-se o objetivo demarcado para esse trabalho que era o de observar se construção do *ethos* e da situação enunciativa terminam por auxiliar na elaboração do discurso que subjaz o discurso acerca da educação corporativa com vistas a SE. Chegando-se a conclusão que essas entidades discursivas e retóricas são peças imprescindíveis para se construir um discurso organizacional consciente de suas responsabilidades, notadamente a social.

Referências bibliográficas:

Aristóteles (1998). *Retórica***.** Lisboa: Imprensa Nacional/Casa da Moeda. (Obra original publicada em V a.C.).

Baccega, M. A. (1988). *Comunicação e linguagem: discurso e ciência*. São Paulo: Moderna.

Benveniste, É. (1995). *Problemas de linguística geral I***.** (4th ed.). Campinas, SP: Pontes.

Benveniste, É. (1989). *Problemas de linguística geral II.* Campinas, SP: Pontes.

Bresser-Pereira, L. C. (2006). *O conceito histórico de Desenvolvimento Econômico***.** Consultado em 1 de Fevereiro de 2016 através de http://www.bresserpereira.
org.br/papers/2006/06.7-conceitohistoricodesenvolvimento.pdf

Breton, P. (1999). *A argumentação na comunicação***.** Bauru, SP: Editora da Universidade de Santa Catarina.

CAPRA, F. (1982). *O ponto de mutação.* São Paulo: Cultrix.

Collins, C. J., & Smith, K. G. (2006). Knowledge Exchange and Combination: The Role of Human Resource Practices in the Performance of High-Technology Firms. *The Academy of Management Journal*, 49 (3), 544-560.

Cunha, J. V. A. (2007). *Doutores em Ciências Contábeis da FEA/USP: análise sob a óptica da Teoria do Capital Humano*. Tese de Doutoramento em Ciências Contábeis. São Paulo: Universidade São Paulo, Faculdade de Ciências Contábeis.

Dantas, E. B. (2009). Imagem organizacional e imagem de marca. In J. B. Félix, & G. Z. Borda, (Orgs.), *Gestão da Comunicação e Responsabilidade Socioambiental: uma nova visão de Marketing e Comunicação para o desenvolvimento sustentável.* (pp. 51-94). São Paulo: Atlas.

Duarte, S. O. (2008). *Informação S/A: o valor da comunicação para companhias abertas e para investidores.* São Paulo: Saraiva.

Dubois, J. et al. (1999). *Dicionário de linguística.* (7th ed.). São Paulo: Cultrix.

Ducrot, O. (1987). *O dizer e o dito.* Campinas, SP: Pontes.

Escóssia, C. (s.d.). *O que é: primeiro, segundo e terceiro setor?* Consultado em 14 de Novembro de 2015 através de http://www.carlosescossia.com/2009/10/o-que-e-primeiro-segundo-e-terceiro.html

Félix, J. B. (2009). Comunicação e movimento ambiental. In J. B. Félix, & G. Z. Borda, (Orgs.). *Gestão da Comunicação e Responsabilidade Socioambiental: uma nova visão de Marketing e Comunicação para o desenvolvimento sustentável.* (pp. 3-14). São Paulo: Atlas.

Fiorin, J. L. (2002). *As astúcias da enunciação: as categorias de pessoa, espaço e tempo.* (2nd ed.) São Paulo: Ática.

IBGC (s.d.). *Governança Corporativa.* Consultado em 1 de Fevereiro de 2016 através de http://www.ibgc.org.br/inter.php?id=18161

Kerbrat-Orecchioni, C. (1993). *La enunciación: de la subjetividade en el language*. (2nd ed. Buenos Aires: EDICIAL.

Maingueneau, D., & Charaudeau, P. (2004). *Dicionário de análise do discurso.* São Paulo: Contexto.

Maingueneau, D. (2002). *Análise de textos de comunicação.* (2nd ed.). São Paulo: Cortez, 2002.

Marcopolo S.A. (2015). *Relatório de Sustentabilidade 2014.* Consultado em 5 de Janeiro de 2016 através de http://www.marcopolo.com.br/marcopolo_sa/pt/ gestao/balanco_social

Meyer, M., Carrilho, M. M., & Timmermans, B. (2002). *História da Retórica.* Lisboa: Temas e Debates.

Mussalim, F. (2001). Análise do Discurso. In F. Mussalim, & A. C. Bentes, (Orgs.). *Introdução à linguística: domínio e fronteira. Volume* 2 (pp. 101-142). São Paulo: Cortez.

Naves, R. (2009). Responsabilidade social, sustentabilidade e governança corporativa em um contexto ético. In M. M. K. Kunsch, & I. L. Oliveira (Orgs.), *A comunicação na gestão da sustentabilidade das organizações.* (pp. 197-209). São Caetano do Sul, SP: Difusão.

Orlandi, E. P. (2002). *Análise do discurso: princípios e procedimentos.* (4th ed.). Campinas, SP: Pontes.

Perelman, C., & Olbrechts-Tyteca, L. (2002). *Tratado da argumentação: a nova retórica.* São Paulo: Martins Fontes. (Obra original publicada em 1958).

Sardinha, G. (2009). Sustentabilidade nas organizações. In J. B. Félix, & G. Z. Borda, (Orgs.), *Gestão da Comunicação e Responsabilidade Socioambiental: uma nova visão de Marketing e Comunicação para o desenvolvimento sustentável.* (pp. 37-50). São Paulo: Atlas.

Schultz, T. W. (1967). *O valor econômico da educação.* Rio de Janeiro: Zahar Editores.

Stewart, T. A. (1998). *Capital intelectual.* Rio de Janeiro: Campus.

A figura da mulher e a diversidade de estilos

Norma Discini

USP. normade@uol.com.br. São Paulo, Brasil.

Resumo:

Remontando à tradição dos estudos enunciativos conforme assimilados pelos estudos do discurso, temos em vista examinar o processamento do corpo do sujeito da enunciação, na medida em que se firma, numa totalidade de enunciados, um modo recorrente dizer, que remete a um modo próprio de ser no mundo. Par a par com a herança vinda da retórica aristotélica, estaremos diante do sujeito do estilo, como a imagem de quem diz dada pelo modo de dizer – o éthos, apreensível do lógos, entre os quais permeia o páthos: a "imagem do auditório" e o princípio que move a paixão. Verificar como esse modo de dizer se compõe na valoração ética feita do ator do enunciado definido na figura da mulher trará à luz o cruzamento necessário entre enunciação e enunciado, enquanto fará emergir o corpo do produtor discurso como um esquema semântico e como um algoritmo da percepção. Tomaremos então para análise distintas representações da feminilidade: no romantismo brasileiro, com José de Alencar, a mulher escrava, a ama de leite, na peça de teatro "Mãe"; no modernismo, com Mário de Andrade, no conto "Atrás da Catedral de Ruão", a mulher preceptora de jovens adolescentes, a quarentona que sofre de "males do sexo" nomeada como Mademoiselle. A diversidade na construção desses corpos femininos no enunciado deverá comprovar variadas maneiras de fazer crer em valores sociais e históricos, contingentes como os próprios corpos; entretanto, acima de tudo, deverá demonstrar como a relação com o tempo-espaço da percepção orienta o devir de um sujeito-no-mundo, o sujeito do estilo. Estas reflexões apontarão para um método de estudo de literatura avesso a um olhar que privilegia a linearidade e a relação de causa e efeito entre uma escola literária e outra.

Palavras-chave

enunciação; estilo; ator; valor; percepção.

Notas iniciais

Remontando à tradição dos estudos enunciativos conforme assimilados pelos estudos do discurso, temos em vista examinar o processamento do corpo do sujeito da enunciação, na medida em que se firma, numa totalidade de enunciados, um modo recorrente dizer, que remete a um modo próprio de ser no mundo. A noção de processo, por sua vez, está vinculada à aspectualidade ou ao conceito de aspecto, pensado em relação à pessoa "que fala" (o orador, o *ethos*, na retórica clássica) e que "escuta", o "auditório", compreendido como *pathos* por Aristóteles na mesma retórica.

Par a par com a herança vinda da retórica aristotélica, estaremos diante do sujeito do estilo, como a imagem de quem diz dada pelo modo de dizer – o *ethos*, apreensível do *logos*, entre os quais permeia o *pathos*, concebido aqui não somente como a "imagem do auditório", mas também como o princípio que move a paixão. A noção de paixão recobre a aspectualização de um corpo sensível, o que clama recursos trazidos pelos desdobramentos tensivos da semiótica.

Entretanto, o ator é um actante que se semantiza ao desempenhar papéis temáticos. Esses papéis, por sua vez, subentendem axiologização de valores. Neste nosso trabalho, verificar como um modo de dizer se compõe na valoração ética feita do ator do enunciado definido na figura da mulher, deve trazer à luz o cruzamento necessário entre enunciação e enunciado. Enquanto isso, procuraremos fazer emergir o corpo do produtor discurso como um esquema semântico e como um algoritmo da percepção. Se, tal qual está formalizado nos estudos da semiótica discursiva (Fiorin, 1996), temos, de um lado, o enunciador/ narrador-observador e, do outro, o enunciatário/ narratário, propomos que o actante observador seja levado em conta também no fazer interpretativo do leitor, este que responde ao fazer persuasivo do produtor do discurso. Mas, para pensar na aspectualização do corpo enunciativo (enunciador/ enunciatário), não apenas o fazer-crer e o fazer-fazer serão cotejados. Nosso propósito é verificar como se processa ou se desenvolve a presença em ato – do enunciador e do enunciatário – para o que descrevemos mecanismos tensivos (Zilberberg, 2011) que registram a coexistência dos elementos sensível e inteligível na definição do corpo "que fala" – tratando agora o leitor também como "o que fala", ou um co-enunciador, como previu Maingueneau (2008).

Tomaremos para análise distintas representações da feminilidade: no romantismo brasileiro, com José de Alencar, a mulher escrava, a ama de leite que

emerge como actante do enunciado e como uma espécie de protagonista, na peça de teatro "Mãe"; no modernismo, com Mário de Andrade, examinaremos, no conto "Atrás da Catedral de Ruão" (1996), a mulher preceptora de jovens adolescentes, a quarentona que sofre de "males do sexo" nomeada como Mademoiselle.

A diversidade na construção desses corpos femininos no enunciado deverá comprovar variadas maneiras de fazer crer em valores sociais e históricos, contingentes como os próprios corpos. Lado a lado com o viés histórico, que implica o observador social, será cotejado, como critério de análise estilística desenvolvida segundo um viés semiótico, o corpo de um observador *que sente* o mundo narrado e, para isso, vincula seu próprio corpo ao tempo-espaço da percepção. A diversidade de tratamento axiológico e tensivo – imprimido na construção do ator do enunciado – deverá demonstrar como o sujeito da enunciação (autor e leitor) se aspectualiza na direção deste par aspectual: *imperfectividade/ perfectividade*, homologáveis, os termos, com *inacabamento/ acabamento*, como previram Greimas e Courtés (2008). Procuraremos avançar e, para captar pela descrição o corpo do narratário-observador, examinaremos como a relação com o tempo-espaço da percepção orienta o devir do sujeito da enunciação apresentado como um sujeito-no-mundo. O sujeito do estilo deve emergir como um campo de presença. Mediante o exame feito dos diferentes modos de dar corpo ao ator do enunciado, temática e figurativamente definido como o "corpo da mulher", esperamos atingir indiretamente um objetivo: viabilizar a discussão sobre um método de estudo de literatura avesso a um olhar que privilegia a linearidade e a relação de causa e efeito entre uma escola literária e outra.

José de Alencar e a ama-de-leite: a escrava de corpo perfectivo

A mulher escrava discursivizada em peça de teatro de autoria de Alencar (nascido em 1829 e morto em 1877) está vinculada ao viés de olhar de nosso autor romântico, como aquele que escreveu cartas a D. Pedro II, entre 1867 e 1868, o que foi realizado sob o pseudônimo de Erasmo. Eram cartas contra a abolição da escravatura no Brasil.[544]

[544] Trata-se da série de missivas *Ao imperador: novas cartas políticas de Erasmo* (Rio de Janeiro: Typ. de Pinheiro e Cia). Essas cartas encontram-se impressas (ALENCAR, 2008), bem como publicadas em meio digital (ALENCAR, 2009).

É o período de nossa história marcado pelo que se denomina "segundo reinado", a época da qual emerge a interlocução epistolar de Alencar com o imperador. A um império caracterizado por certa vulneração da figura monárquica, segue a queda definitiva da Monarquia doze anos após a morte de Alencar. Enquanto debate a escravidão nas cartas, Alencar dramatiza a mulher escrava em peça teatral. Por meio do exame a ser feito do texto teatral de Alencar, ficaremos ombreados também com o leitor dos oitocentos, actante enunciativo pressuposto à carta aberta, fincado em papéis temáticos relativos ao cidadão participante da história do Segundo Império.

Na peça teatral, entre o narrador (o dramaturgo) e o narratário (o auditório) fica instalada a programação narrativa relativa ao contrato enunciativo de confiança. Entretanto, levando em conta uma enunciação "afundada" num nível tensivo (Zilberberg, 2011), somos instalados na dimensão que versa sobre a percepção sensível, e que está em relação com o que sobrevém ao sujeito, o *sobrevir* (*survenir*), mantido na intersecção com o *pervir* (*parvenir*), este termo concebido como o exercício ou o ato de programar o que se passa no encontro homem-mundo, entre a intensidade do sentir e a inteligibilidade das coisas. Joana, a heroína da peça, adiantamos, inclina-se para um modo programado de construí-la como corpo, do que resultará um aspecto perfectivo ou acabado no seu processo de actorialização. Será diferente o que acontecerá como uma heroína que se apresenta dilacerada não só pelos delírios, mas também pelo modo de perceber a temporalidade e a espacialidade do mundo – uma heroína de Mario de Andrade. Esta tem o corpo entregue ao imprevisto, ao que lhe sobrevém neste mundo.

De acordo com os desdobramentos tensivos da semiótica, o *sobrevir* é o acontecimento visto como arroubo sensível. Desse modo a presença se firma como aspectualização do sujeito de acordo com um observador patêmico. O *sobrevir*, orientado pela ascendente intensidade do sentir, rege o exercício, articulado à extensidade, grandeza cravada na inteligibilidade dominante. A afetividade concebida na correlação entre intensidade (o sensível) e extensidade (o inteligível) (Zilberberg, 2011) tem naquele elemento seu ancoradouro de origem. O exercício (*parvenir*), como programação, permite que se sobreleve um mundo cuja segmentação ou limites são mantidos como "legíveis". É diferente o que acontece com o sobrevir (Zilberberg, Idem).

Nas "cartas abertas, Alencar, sem mostrar concreta e figurativamente o escravo, mantém-se obsessivamente tomado pelo papel de oponente da política emancipatória, por respeito à instituição que, desse modo naturalizada e perenizada, faz o discurso perder-se da própria historicidade, enquanto o corpo também perde em sensibilidade. Parecendo querer analisar as verdadeiras condições históricas que geraram a escravidão, a voz de Alencar é fisgada pelo desejo de eternizar a instituição expirante. O discurso de nosso autor romântico "sai da história, ao eternizar-se". Inclina-se à própria despolitização. Dizemos isso com apoio em Fiorin (1988, p. 71), que, ao estudar o discurso relativo ao "Regime de 1964" no Brasil, assim se expressa: "A história da 'revolução' sai da história, ao eternizar-se, e desengaja-se da política, ficando no abstrato, embora pretenda analisar o concreto. Assim, o discurso vai sacralizando-se e despolitizando-se." Em termos de abstração relativa à "carne" escrava, é similar o que faz Alencar. Eis um trecho de uma das cartas a favor da escravidão:

> Sem a escravidão africana e o tráfico que a realizou, a América seria ainda hoje um vasto deserto. [...] Decerto não existiriam as duas grandes potências do novo mundo, os Estados Unidos e o Brasil. A brilhante civilização americana, sucessora da velha civilização européia, estaria por nascer.
>
> (Alencar, 2008, p. 17).

Essa abstração, que perde o corpo do escravo como presença, está também na peça teatral *Mãe.* Para o texto dramático, lembramos então o drama em quatro atos, *Mãe,* representado pela primeira vez no Ginásio Dramático do Rio de Janeiro, em março de 1860, com os personagens principais: Jorge, Elisa, Dr. Lima e Joana, a negra escrava, mãe-de-leite de Jorge. Se as cartas políticas se despolitizam ao tematizar a escravidão como uma instituição de todos os tempos, o escravo, incorporado de modo próprio no teatro, acaba por juntar-se àquele corpo escravo, esquecido no interior daquelas missivas. A velha Joana nunca pôde revelar sua identidade como verdadeira mãe do "nhonhô", a quem serviu até o fim da vida. Jorge, o "Sinhô", tentou entregar Joana a um credor como garantia de dívida e hipoteca, bem como tentou conceder alforria para a escrava, que resistiu. "A cena é no Rio de Janeiro. A época, 1855" – assim se abre a peça, que prossegue com esta passagem:

Ato Primeiro

Cena II

[...]

ELISA - Foste tu que o criaste?

JOANA - Foi, iaiá. Nunca mamou outro leite senão o meu...

ELISA - E por que ele não te chama - *mamãe Joana?*

JOANA - Mamãe!... Não diga isto, iaiá!

ELISA - De que te espantas? Uma coisa tão natural!

JOANA - Nhonhô não deve me chamar assim!... Eu sou escrava, e ele é meu senhor.

ELISA - Mas é teu filho de leite.

JOANA - Meu filho morreu!

ELISA - Ah! Agora compreendo!... Esse nome de mãe te lembra a perda que sofreste!...

Perdoa, Joana.

JOANA - Não tem de que, iaiá. Mas Joana lhe pede... Se não quer ver ela triste, não fale mais nisto.

ELISA - Eu te prometo.

JOANA - Obrigada, iaiá. *(Pausa.)*

(ALENCAR, 2005, p. 13-14).

No diálogo final, por meio de embreagens actoriais enuncivas (FIORIN, 1996), Joana, ao nomear o interlocutor como *ele*, não como *tu,* e a si mesma como *ela,* não como *eu,* conforme o faz ao longo de toda a peça, firma-se segundo um modelo de extrema humildade. Vejamos a hora da "passagem" de Joana, quando Jorge, que acabara de descobrir a verdade, grita:

> JORGE – Morta!...
> ELISA – Minha boa Joana!...
> JOANA – Escute, iaiá Elisa... É a última coisa que lhe peço... Iaiá há de fazer meu nhonhô muito feliz!... Me promete?... Queira a ele tanto bem, como Joana queria... Mas, nem iaiá nem ninguém pode... não!...
> JORGE – Minha mãe!... Por que foges de teu filho, apenas ele te reconhece?
> JOANA – Adeus, meu nhonhô... Lembre-se às vezes de Joana... Sim?... Ela vai rezar no céu por seu nhonhô... Mas antes eu queria pedir...
> JORGE – O que, mãe? Pede-me!...
> JOANA – Nhonhô não se zanga?
> JORGE – Eu sou teu filho!... Dize!... Uma vez ao menos... este nome.
> JOANA – Ah!... Não!... Não posso!
> JORGE – Fala! Fala!
> JOANA – É um atrevimento!... Mas eu queria antes de morrer... beijar sua... sua testa, meu nhonhô!
> JORGE – Mãe!
> JOANA – Ah!... Joana morre feliz!
>
> (ALENCAR, 2005, p. 183-184)

Temos indicações de que, no encontro com uma realidade supostamente transparente, aliam-se os perfis do missivista e do autor dramático. O *eu*-escravo, como interlocutor no drama, goza de uma visada de Alencar, a qual como um ângulo do olhar observador, somente enxerga a escravidão institucionalizada. Essa institucionalização torna o espaço percebido minimizado sensivelmente, estranho até ao leitor, que não consegue sentir o *pathos* da escravidão. As posições do narrador (tanto nas missivas como no teatro) não chegam a libertar-se do peso axiológico e ideológico da estereotipia, preconceituosa por natureza. Assim Alencar, no gênero dramático, perde o corpo de Joana, a escrava, em seus múltiplos perfis de humanidade. Com o narrador relativo aos exemplares examinados da obra de Alencar, a ética do encantamento de si, favorecida por uma inclinação solipsita, faz ver o mundo em refração peculiar, fundamentada num tipo de "razão operante" subjacente a uma suposta homogeneidade do mundo.

Essa "razão operante" ajustada ao *devir* remete ao ator da enunciação, sujeito considerado "enquanto se define pela totalidade de seus discursos" (GREIMAS, 2008, p. 45). É um corpo aspectualizado como perfectivo/ acabado. Essa "razão operante" respalda ainda a práxis enunciativa como o ir-e-vir do sujeito no mundo.

Para pensar o corpo aspectualizado do ator da enunciação (enunciador e enunciatário), enfatizamos que se instala, como actante emparelhado ao narrador, um observador, base da aspectualização do corpo da "pessoa", o ator discursivo. O ator será levado em conta seja como relativo à enunciação pressuposta (enunciador/ enunciatário), que se enuncia (narrador/ narratário), seja o ator relativo ao actante do enunciado, *grosso modo*, um personagem, tal qual Joana.

Em termos de aspectualização do corpo de Joana, temos um corpo perfectivo, direcionado pelo sintagma implicativo – crer no que é crível, não crer no inacreditável. O mundo regrado pela racionalidade operante faz perder o corpo vivo do escravo. A aspectualidade perfectiva do corpo de Joana ressoa no corpo do ator da enunciação, como o leitor instalado nesse campo de previsibilidade. Tal campo, por sua vez, se apresenta conforme a aspectualização do espaço-tempo da percepção. O espaço e o tempo não estão mais restritos a categorias da sintaxe discursiva, mas, sim, cravados num espaço-tempo figural, que diz respeito à tensividade. Zilberberg (2011, p. 86), ao formalizar relações aspectuais para o espaço (da percepção), no item "posição", refere-se a um espaço que se apresenta como estrangeiro. Essa propriedade de um espaço

(ser estrangeiro), considerada como decorrente da posição do olhar do observador-leitor, remete à espacialidade da percepção que subsidia o drama *Mãe*.

Para descrever o estilo de autor, que emerge na fronteira com o estilo dos gêneros (carta aberta e peça teatral), propomos então determinada homologação das categorias aspectuais sugeridas por Zilberberg (2011, p. 86) – que incluem a minimização, a atenuação, o restabelecimento e o recrudescimento do sensível – com os pares perfectivo/ acabado; imperfectivo/ inacabado, propostos por Greimas e Courtés (2008). Certamente a aspectualização da pessoa acompanha a aspectualização do tempo-espaço. Assim se processa a encarnação do corpo do ator do enunciado, o escravo em geral das cartas ao Imperador e a mulher-escrava, a ama-de-leite, sujeito pacificado pela servidão voluntária.

Do ato de leitura, desponta o narratário e o observador, alinhados ambos aos actantes narrador e observador – todos que compõem o corpo do ator da enunciação em processo, ou seja, em presença, o que convoca a aspectualização da pessoa discursiva. Daí decorrem mecanismos de construção do sentido relativos ao espaço experimentado pelo observador-leitor.

Para o *corpo perfectivo* e acabado, ora realçado como do ator do enunciado (personagem) nas reverberações provocadas no observador-leitor, temos um **espaço** experimentado (não apenas avaliado moralmente) da seguinte maneira:

a) quanto à *posição* de quem observa – é percebido pelo leitor o espaço estrangeiro e exterior a ele; o leitor não adentra a cena narrada para completá-la;

b) quanto ao *elã* ou movimento de ímpeto de quem observa, movimenta-se o olhar do leitor num espaço de fixidez, de repouso até; o leitor não se desloca para ir ao encontro do corpo da protagonista Joana; ela se dá a ver a ele em ilusão de transparência;

c) quanto à *direção* do olhar do observador pergunta-se em que estratos de profundidade é cravado o corpo do leitor; apresentam-se para a percepção, um espaço hermético, num grau maximamente raso da percepção, que, em determinadas passagens textuais apresenta-se fechado, num grau medianamente raso da incidência do acento do sensível sobre o inteligível. Não há profundidade de pregnância sensível.

Para o tempo, concebido como temporalidade da percepção, temos quanto à *posição* do olhar do observador, um tempo visado como obsoleto e anterior: o que se passa no narrado, como efeito de sentido a ser partilhado pelo leitor, é rememorado como algo instalado na anterioridade da percepção. O leitor, como coprodutor e filtro instalado no texto como expectativa de um "fazer interpretativo" alinha-se a um passado caduco, que não tem condições de desestabilizar o presente do ato de narrar. O narrador ampara-se, portanto, na posição de um olhar que percebe como obsoleto o vivido[545].

Mário de Andrade e o corpo aspectualizado como imperfectivo

Com Mário de Andrade e a "professora quarentona", tudo se passa de maneira diferente na actorialização da figura feminina, em especial de Mademoiselle, a "heroína" da trama narrada. Nesse conto, *Atrás da catedral de Rução,* o objeto da percepção do autor, o herói, a criatura, sai do lugar passivo de coisa percebida para tornar-se, ele próprio, um sujeito que percebe. Como vidente visível, agente e paciente da percepção, o herói é sujeito percebido pelo autor e percipiente deste. Nesse lugar da presença actorial, instala-se o que Bakhtin (1997) nomeia como exotopia, marcada pelo inacabamento do próprio corpo do ator – o que prepara um acabamento estético peculiar.

Em *Atrás da catedral de Rução,* de Mário de Andrade (1996), Mademoiselle, a preceptora quarentona, francesa, radicada no Brasil, diante de suas pupilas, as jovens Lucia e Alba, dispõe-se num lugar de limiar: entre dois idiomas (francês e português), segundo os quais o conto se textualiza; entre dois espaços - Rução, na França, catedral de Rução, e cidade de São Paulo, igreja de Santa Cecília. A catedral de Rução é deslocada de lá para cá. Enquanto isso, ambas as igrejas são movidas pelo olhar que as retém e as antecipa segundo o "derrière" delas. O "derrière" está também nos "baixos corporais" de Mademoiselle, maltratados, dominados pela autocensura e *concomitantemente* robustecidos, reflorescidos no corpo erótico da mulher. "Nos seus

[545] As notas relativas à tensividade foram colhidas dos princípios que remontam à aspectualização da temporalidade e da espacialidade, conforme dispostos na obra de Zilberberg (2011, p.86). Fizemos, entretanto, alguns ajustes teóricos e metodológicos, para que se componha a aspectualização do ator da enunciação. Juntamos o corpo perfectivo ou imperfectivo ao tempo-espaço da percepção. É a nossa proposta para a consideração da pessoa como aspecto desde as profundidades figurais.

quarenta e três anos de idade, Mademoiselle estava tomada por um vendaval de mal de sexo" (Idem, p. 47):

> O vendaval. Ela sentia masculinos "ces personnages" que a frolavam no escuro do quarto, na fala das meninas, na desvirginação escandalosa das ruas. Agora Mademoiselle anda de a-pé e procura no jornal onde é o lugar de encontro das multidões. Mas não vai lá, tem medo. Não é feliz, mas também não pode-se dizer que ficasse infeliz, Mademoiselle estava gostosa. E nessa paciência compensadora dos tímidos, ela ia saborear todos os dias nas conversas com as meninas, um naco elástico dos gozos que em pouco elas irão viver (Andrade, 1996, p. 47).

Mademoiselle é um corpo imperfectivo, inacabado, que se alia ao corpo igualmente imperfectivo, inacabado do leitor. A partir daí temos a homologação dos pares aspectuais, que dizem respeito ao tempo-espaço da percepção, com esse mesmo corpo inacabado. Fica restabelecido e recrudescido o tempo-espaço da percepção, para que se aspectualize como imperfectivo o corpo do ator. No âmbito do espaço experimentado pelo observador-leitor e mediante a imperfectividade e inacabamento do ator do enunciado, temos:

a) quanto à *posição* de quem observa (o que implica o que é percebido pelo leitor), um espaço interior toma lugar; esse espaço percebido desse modo convoca o "corpo próprio" (de um sensível acentuado tonicamente); esse espaço também se torna íntimo ao leitor;
b) quanto ao *elã* ou ímpeto de quem observa, movimenta-se o olhar do leitor num espaço de ubiquidade;
c) quanto à *direção* do olhar do observador, situação em que se verificam os estratos de profundidade nos quais fica cravado o corpo do leitor, delineia-se um espaço aberto, escancarado até; é o espaço que traga o corpo do leitor nas profundidades.

Para o tempo, concebido como temporalidade da percepção, logo articulado ao espaço, temos:

a) quanto à *posição* de quem vive a temporalidade, o presente vivo da percepção torna-se relevante; esse presente vivo diz respeito a um tempo de simultaneidades, que dilaceram o presente para poder torná-lo vivo;

b) quanto ao *elã* ou movimento de ímpeto de quem experimenta a temporalidade, apresenta-se ao olhar do observador-leitor um elã longo, que dura bastante ao revolver o corpo imperfectivo do ator do enunciado;

c) quanto à *direção* da temporalidade percebida, vem à tona a visada que inclui a antecipação temporal, ao tornar presente o que ainda não é, na configuração aspectual do corpo "que sente".

Desse modo cotejamos o que se denomina semiótica padrão com os desdobramentos tensivos da teoria, para observar como as profundidades figurais ressoam na superfície discursiva e na manifestação textual, enquanto a semiótica, que consideramos única como teoria da significação, oferece recursos para a depreensão do corpo do ator da enunciação. A estilística discursiva de viés semiótico viabiliza recursos metodológicos para que se descrevam distintos estilos, vinculados a um corpo do ator da enunciação aspectualizado como perfectivo e acabado, ou imperfectivo e inacabado. Isso implica a relação estabelecida com a temporalidade e a espacialidade tensivas, conforme organizadas pela visada do observador-leitor.

Referências bibliográficas:

Alencar, J. de (2009). *Ao imperador. Novas cartas políticas de Erasmo.* [Rio de Janeiro: Typ. de Pinheiro e Cia. 1867-1868]. Cartas de Erasmo / José de Alencar ; organizador, José Murilo de Carvalho. Rio de Janeiro: ABL. Disponível em: http://www.academia.org.br/sites/default/files/publicacoes/arquivos/cartas_de_erasmo_ao_imperador_-_jose_de_alencar.pdf Acesso em 30 de novembro de 2017.

Alencar, J. de (2008). *Cartas a favor da escravidão* (organização Tâmis Parron). São Paulo: Hedra.

Alencar, J. de (2005). Mãe. Drama em quatro atos. In: *José de Alencar. Dramas*. São Paulo: Martins Fontes.

Andrade, M. (1996). Atrás da catedral de Ruão. In M. Andrade, *Contos novos* (p. 43-56, 16.ª ed.). Belo Horizonte; Rio de Janeiro: Villa Rica.

Bakhtin, M. (1997). *Estética da Criação Verbal.* Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes.

Fiorin, J. L. (1988). *O regime de 1964*: discurso e ideologia. São Paulo: Atual.

Fiorin, J. L. (1996). *As astúcias da enunciação*. As categorias de pessoa, espaço e tempo. São Paulo: Ática.

Greimas, A. J., & Courtés, J. (2008). *Dicionário de Semiótica.* Trad. Alceu Dias Lima *et al*. São Paulo: Contexto.

Maingueneau, D. (2008). "A propósito do *ethos*". In A. R. Motta & L. Salgado (Orgs.), *Ethos discursivo* (pp. 10-29). São Paulo: Contexto.

Zilberberg, C. (2011). *Elementos de semiótica tensiva.* Trad. Ivã Carlos Lopes; Luiz Tatit e Waldir Beividas. São Paulo: Ateliê Editorial.

O texto midiático sob a perspectiva da (inter)subjetividade linguística

Patrícia da Silva Valério

UPF, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras. patriciav@upf.br. Passo Fundo, Brasil.

Marlete Sandra Diedrich

UPF, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras. marlete@upf.br. Passo Fundo, Brasil.

Resumo:

Os estudos linguísticos – em especial as teorias do texto e do discurso – têm muito a contribuir para a problematização dos sentidos emergentes dos textos. Este artigo analisa um texto veiculado na revista Veja em maio de 2016, poucos dias antes da votação do processo de impeachment de Dilma Rousseff, à luz de conceitos derivados de textos de Bakhtin e seu Círculo. Parte-se de uma concepção interacional da linguagem, que compreende o texto não como uma abstração, mas como um elo da comunicação discursiva entre dois parceiros, aquele que produz e aquele que lê o texto. Nesse sentido, entende-se o processo de compreensão de um texto como um exercício responsivo, que só se efetiva quando o leitor/ ouvinte participa plenamente, concordando, discordando, executando ordens, fazendo objeções. Assim, a partir de um olhar exotópico, observam-se, no texto escolhido, o estilo composicional, o tom valorativo assumido pelas escolhas linguísticas, a heteroglossia e a heteroglossia dialogizada, para descrever possíveis efeitos de sentido decorrentes das escolhas textuais. Utilizam-se, como suporte teórico, textos de Bakhtin e Volochínov e de leitores qualificados de suas obras. Acredita-se que os estudos linguísticos, em especial a teoria bakhtiniana da linguagem, têm muito a contribuir para a problematização dos sentidos emergentes dos textos midiáticos na medida em que apontam para a impossibilidade de pensar o texto fora das relações com a intersubjetividade que o constitui.

Palavras-chave

Estilo composicional; tom valorativo; heteroglossia.

Primeiras palavras

Neste estudo, revisitamos alguns textos de Mikhail Bakhtin e seu Círculo[546], retomando alguns conceitos e discussões elaborados no conjunto da obra que possam contribuir para a compreensão das possibilidades de leitura de um texto midiático da atualidade. Sabemos que as questões relacionadas à linguagem, além de ocuparem lugar central no pensamento do conjunto da obra do Círculo, continuam influenciando o pensamento linguístico contemporâneo (Teixeira, 2005). Assim, entendemos que algumas importantes discussões do conjunto do pensamento de Bakhtin e Volochínov[547] afetam a leitura dos textos da atualidade, pois colocam as questões do discurso (e do sentido) na centralidade de sua reflexão.

Ainda que a maior parte dos estudiosos da obra de Bakhtin e seu Círculo, conheça os intrincados caminhos da produção e da recepção desses textos, acreditamos não ser zelo demasiado advertir o leitor sobre a complexidade com a qual ele pode se deparar. Há uma questão importante relacionada ao problema da autoria de alguns textos, ora atribuída a Bakhtin, ora a seus parceiros de estudo, aspecto que durante muito tempo não recebeu a atenção merecida e que, de acordo com leituras mais recentes, possivelmente seja responsável por leituras tão diferentes (às vezes até mesmo contraditórias) acerca dos mesmos textos.

A crítica ao objetivismo abstrato, uma das orientações do pensamento filosófico-linguístico, presente na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, doravante MFL, foi durante muito tempo considerada uma das mais graves heresias ao pensamento saussuriano por parte dos linguistas. A crítica à separação *langue/parole* e a explícita rejeição às concepções das dicotomias saussurianas presentes em MFL certamente fazem jus à má fama de Volochínov/Bakhtin em relação aos linguistas

[546] Mikhail M. Bakhtin, Pavel N. Medvedev e Valentin N. Volochínov são os representantes mais célebres do que ficou conhecido mais tarde como o Círculo de Bakhtin, denominação tardiamente atribuída pelos estudiosos das obras produzidas por um grupo multidisciplinar, composto por jovens intelectuais das mais diferentes áreas, como o filósofo Matvei Kagan, o bólogo Ivan I. Kanaev, a pianista Maria V. Yudina, o professor e especialista em literatura Lev V. Pupianski (FARACO, 2003). Conforme Sériot (2015), a denominação Círculo de Bakhtin foi mencionada pela primeira vez somente em 1967 pelo psicolinguista A.A. Leont'ev e não chegou a ser assumida por Bakhtin nem mesmo na conhecida série de entrevistas dadas a Durvakin, nos anos 1970, quando até usou a expressão, mas apenas como discurso relatado. Sériot (2015) critica a denominação do Círculo 'de Bakhtin', pois, na sua percepção, essa nominalização não faz justiça às contribuições dos membros desse grupo que não tiveram a honra de ser traduzidos.

[547] A referência a Volochínov explicitamente se dá em razão da revisitação à obra *Marxismo e filosofia da Linguagem*, que se encontra entre os textos de autoria contestada.

saussurianos. Desse modo, nossa proposição é, a partir da leitura de respeitados pesquisadores de sua obra (Faraco, 2001; 2003), problematizar essa visão estreita da concepção bakhtiniana acerca da língua/linguagem, mostrando que no cerne das discussões de Bakhtin e de seu Círculo[548] há uma concepção linguística que, sem desconsiderar o pensamento saussuriano, o amplia e pode contribuir para as questões que envolvem o texto e o discurso.

Há algum tempo, Faraco (2001) afirmara que o pensamento de Bakhtin ainda não havia sido suficientemente explorado em todo seu potencial heurístico. Passados quinze anos dessa declaração, continuamos sendo interpelados por uma diversidade de temas a partir do pensamento desse importante filósofo da linguagem. Assim, sem a pretensão de apresentar algo absolutamente novo, decidimos revisitar alguns textos clássicos do autor, pois acreditamos, como Faraco (2001), que o arcabouço teórico do pensamento bakhtiniano pode contribuir muito para compreendermos as características discursivo-textuais dos textos da atualidade.

Assim, o estudo que apresentamos resgata alguns conceitos sobre estilo composicional, tom valorativo e heteroglossia presentes em alguns textos de Bakhtin e Volochínov, a fim de examinar as escolhas linguísticas que integram um texto midiático veiculado no período que antecedeu a votação do processo de impeachment de Dilma Rousseff, em meados de abril de 2016, descrevendo possíveis efeitos de sentido decorrentes das escolhas textuais.

Essa reflexão parte de um lugar que assumimos como professoras das disciplinas de linguística, de língua materna e de práticas de ensino e estágios no curso de letras, preocupadas com os reflexos que um bom trabalho com o texto e com a leitura pode produzir na Educação Básica. Acreditamos que os estudos linguísticos – em especial as teorias do texto e do discurso – têm muito a contribuir para a problematização dos sentidos emergentes dos textos.

Propomo-nos, para tanto, a enfrentar os pontos de encontro, de contato, de conflito, de entrecruzamento de ideias, sabendo que a leitura de um texto jamais pode ser reduzida a uma única leitura, procurando evitar cair nas armadilhas da aplicação

[548] Adotamos a denominação corrente para identificar o conjunto da obra, Círculo de Bakhtin, na perspectiva de Faraco (2003), sem desmerecer, entretanto, os demais participantes desse grupo de intelectuais, como destaca Sériot (2015).

reduzida dos conceitos a uma análise que de linguística pouco tem. Esperamos cumprir nosso propósito.

Um pensador do discurso que não recusa o sistema da língua

Talvez um dos maiores mal-entendidos em relação à produção teórica de Bakhtin se deva à necessidade de alguns estudiosos, ao longo das últimas décadas, em reconhecê-lo como linguista. O fato de suas concepções transitarem em tantas áreas diferentes e possibilitarem amplas abordagens possivelmente levou De Paula e Stafuzza (2010) a homenagearem sua teoria de (in)classificável, adjetivo cuja conotação tomamos como positiva, na medida em que expande a abrangência dos estudos bakhtinianos. Tal é a importância de suas discussões para a área da linguagem que Bakhtin passou de "autor da moda nos anos 70", conforme Tezza (2007), a um teórico mal lido, mal compreendido e mal contestado. Desse modo, aventuramo-nos a dialogar com esse autor, compreendendo-o não como um linguista *stricto sensu*, mas como um grande pensador da linguagem.

Conforme Teixeira (2005), as ideias desenvolvidas por Bakhtin e seu Círculo dividem os linguistas em pontos de vista distintos. De um lado, há aqueles que veem um antissaussuriano radical; de outro, há os que entendem que Bakhtin não recusa a existência de uma dimensão abstrata da língua; há ainda um terceiro grupo que identifica problemas de coesão interna na posição bakhtiniana em relação à noção saussuriana de língua, pois ora há recusa ora há admissibilidade dessa noção. Esse é também o ponto de vista de Faraco (2006, p. 130), para quem a discussão presente em MFL, embora faça avançar a perspectiva da linguagem como atividade, "deixa mal resolvida a questão da face formal da linguagem".

Mencionamos, na introdução deste texto, uma das polêmicas interpretações dos textos de Bakhtin/Volochínov, presente em MFL, onde se encontram alguns excertos com uma suposta negação do sistema da língua[549]. Sem entrar no labirinto da discussão da autoria dos textos constestados[550], julgamos importante destacar o

[549] Referimo-nos especificamente à segunda parte da obra MFL, em que há trechos com crítica explícita de Volochínov a Saussure.

[550] De acordo com Vasilev (2006), as obras *Freudismo*, *O método formal aplicado à crítica literária* e *Marxismo e Filosofia da linguagem* encontram-se entre os textos cuja autoria ora é atribuída a Volochínov, ora a Bakhtin, ora a ambos. Para este pesquisador, tal polêmica foi muito frutífera para a filologia russa em geral, pois estimulou o desenvolvimento de métodos científicos de determinação da autoria.

conjunto do pensamento produzido e os pontos de contato e, mais do que isso, fazer justiça ao pensamento de alguém que contribuiu muito para os estudos da linguagem e talvez não tenha ainda sido suficientemente compreendido, ao menos entre os linguistas *stricto sensu*.

Estamos em acordo com Teixeira (2005, p. 86), para quem

> as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin trazem elementos que, de algum modo, fazem avançar essa discussão, antecipando a instituição de uma linguística da enunciação que articula forma e sentido e contempla a questão da intersubjetividade no âmbito dos estudos sobre a linguagem.

Nessa mesma linha de raciocínio, Sobral e Giacomelli (2016, p. 169) apontam para o pioneirismo do raciocínio presente na obra MFL, "que não se rende ao sociológico nem ao psicológico, nem ao formal nem ao intuitivo, propondo em vez disso uma teoria da enunciação e do enunciado que busca abarcar os vários aspectos desses fenômenos".

Sem insistir em demasia nesse ponto, trazemos algumas citações que encontramos no manuscrito sobre os gêneros do discurso que nos permitem avançar na argumentação da importância da articulação entre a forma e o conteúdo na teoria bakhtiniana. Uma delas diz respeito à definição da oração. Vejamos: "a oração enquanto unidade da língua tem natureza gramatical, fronteiras gramaticais, lei gramatical e unidade" (Bakhtin, 1952-1953/2010, p. 278). Mais adiante, no mesmo texto: "a oração enquanto unidade da língua é desprovida da capacidade de determinar imediata e ativamente a posição responsiva do falante. Só depois de tornar-se um enunciado pleno, uma oração particular adquire essa capacidade" (Bakhtin, 1952-1953/2010, p. 287). Ainda nesse texto, ao tratar da expressão, Bakhtin (1952-1953/2010, p. 290) reconhece que a língua como sistema possui "um arsenal de recursos linguísticos – lexicais, morfológicos e sintáticos – para exprimir a posição emocionalmente valorativa do falante, mas todos esses recursos enquanto recursos da língua são absolutamente neutros em relação a qualquer avaliação real determinada". Usa o exemplo da palavra 'benzinho' para explicar que esse termo, enquanto unidade da língua, é apenas um recurso linguístico que permite o estabelecimento de uma relação de emoção valorativa com a realidade, mas não se refere a nenhuma realidade determinada, isto é, sua referência somente poderá ser construída em uma situação real de uso.

Lendo essas passagens do texto de Bakhtin, percebemos que as reflexões sobre o sistema da língua não são desconsideradas, no entanto parecem menos importantes do que as sobre o conteúdo. Veremos, na seção subsequente, de que modo a noção da forma interessa no pensamento do autor.

A forma e o conteúdo na construção do estilo composicional

Abordar o estilo dentro do quadro do pensamento bakhtiniano poderia parecer contraditório, já que as reflexões em torno da linguagem apontam para a relação, para o outro, para a multiplicidade e não para o caráter individual do estilo, conforme aponta Brait (2010).

O estilo pode ser considerado um dos pontos centrais no conjunto das reflexões bakhtinianas, pois se apresenta como um "princípio que rege a produção e a compreensão dos sentidos, essa fronteira em que eu/outro se interdefinem, se interpenetram, sem se fundirem ou confundirem" (Brait, 2010, p. 80).

O conceito de estilo está presente em diversas obras e textos de Bakhtin[551] e os limites dessa reflexão nos levam a fazer algumas escolhas. Optamos por resgatar alguns desses conceitos derivados dos textos que entendemos melhor contribuírem para a compreensão da dimensão discursiva do texto escolhido para analisar.

Em *Os gêneros do discurso*, Bakhtin (1952-1953/2010) define estilo a partir de sua relação intrinsecamente ligada ao enunciado e a suas formas típicas, ou seja, aos gêneros do discurso. O estilo integra a unidade de gênero do enunciado como seu elemento e "tanto os gêneros individuais quanto os da língua satisfazem aos gêneros do discurso" (p. 268). Desse modo, é possível afirmar que onde há estilo há gênero.

Duas décadas antes de rascunhar esse texto, Bakhtin (1934-1935/2010) já trazia uma definição de estilo inovadora, que se contrapunha à visão da estilística tradicional da época, que olhava exclusivamente para a forma composicional. Para o filósofo da linguagem, o estilo estaria ligado ao *uso individual da língua*.

[551] Conforme Brait (2010, p. 80), alguns textos que tratam de estilo são: "O discurso na vida e o discurso na arte, Estética e criação verbal, o autor e o herói na atividade estética, os gêneros do discurso, Marxismo e filosofia da linguagem, Problemas da poética de Dostoievski, Questões de literatura e estética: a teoria do romance, A cultural popular na Idade Média e no Renascimento: o contexto de François Rabelais".

Em texto da década de 1930[552], encontramos a explicitação da vinculação de Bakhtin a Saussure, quando o filósofo da linguagem tece sua crítica à estilística tradicional. O filósofo da linguagem descreve o estilo romanesco, sob a ótica da estilística tradicional, como portador de uma dupla característica de substituição: uma que realiza a descrição da linguagem individualizada do romancista e outra que analisa o estilo do todo. Bakhtin (1934-1935/2010, p. 77) descreve os limites das categorias e métodos da estilística tradicional, os quais seriam "incapazes de dar conta das particularidades literárias do discurso romanesco" e argumenta na defesa de uma nova visão de estilo, a partir das características que observa no romance. Essa nova visão ultrapassa as fronteiras da forma composicional, dirigindo-se para o conteúdo, para as camadas profundas do pensamento e do estilo, para a existência de um diálogo interno em que "o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa" (Bakhtin, 1934-1935/2010, p. 88).

Neste estudo, propomo-nos a analisar um texto veiculado no *blog* de uma revista brasileira bastante conhecida por seu caráter polêmico e parcial. Analisamos o texto a partir das características que observamos no estilo composicional, guiando-nos pela reflexão bakhtiniana do estudo do romance. Deslocamos, entretanto, o olhar para outro gênero, texto de *blog*, observando, no conteúdo do texto em análise, o embate de um diálogo interno que revela pontos de vista acerca de um tema, neste caso específico, sobre a deposição da presidenta Dilma Rousseff.

Nos apontamentos que constam em *Os gêneros do discurso* (1952-1953/2010) é recorrente a afirmação de que *a palavra* não existe apenas no sistema da língua, mas sobretudo no enunciado. Não se pode, entretanto, fazer uma leitura ingênua dessa declaração. É necessário frisar que não se pode ler esse (e outros textos de Bakhtin e seu Círculo), derivando uma metodologia de análise, ignorando o fato de que muitos textos são apenas resultados de manuscritos inacabados, provavelmente redigidos sem maiores preocupações com um rigor das definições de termos e conceitos. Assim, observamos que a definição da palavra como enunciado vivo se deve ao fato de que, para o filósofo da linguagem, interessa o que ocorre no discurso, isto é, no uso da língua

[552] *A teoria do romance*, em *Questões de literatura e estética*: a teoria do romance (Bakhtin, 2010).

em situações reais de comunicação, situações em que a palavra procede de alguém e se dirige a outrem, produzindo sentido.

Barros (2007, p. 21) alerta para o fato de que "Bakhtin trata com termos diferentes e de forma também diferenciada concepções aparentadas, o que dá a seus escritos uma certa diluição e dispersão e faz com que suas propostas não pareçam precisas ou bem delimitadas e estabelecidas teoricamente". No entanto, é justamente esse aspecto que revela a amplitude de suas reflexões e que permite aproximá-lo de diversas teorias do discurso e do texto.

Insistimos, portanto, antes de passar ao estudo sobre *o tom* do enunciado, na descrição do *estilo* como uma característica determinada pelo seu aspecto expressivo, ideia que retomaremos na sequência.

O tom

Antes de seguir essa reflexão, lembramos que as noções de estilo, tom composicional e heteroglossia estão necessariamente imbricadas, e se aparecem em espaços distintos neste texto isso se deve apenas à necessidade de melhor definir tais conceitos.

Nos textos de Bakhtin, as noções de tom aparecem também com a denominação de acento e estão relacionadas a um sentido originalmente construído discursivamente.

Encontramos na segunda parte da obra MFL algumas definições sobre acentuação e tom valorativo que não podem ser desconsideradas. Tais definições aparecem explicitamente na discussão sobre tema e significação na língua:

> toda palavra usada na fala real possui não apenas tema e significação no sentido objetivo, de conteúdo desses termos, mas também um acento de valor ou apreciativo, isto é, quando um conteúdo objetivo é expresso (dito ou escrito) pela fala viva, ele é sempre acompanhado por um acento apreciativo determinado. Sem acento apreciativo, não há palavra. (Bakhtin/Volochínov, 1929/2010, p. 137).

Essa citação, ainda que objetivasse o esclarecimento da inter-relação tema-significação para o processo de compreensão, aponta para um aspecto individual da palavra, isto é, da palavra transformada em discurso. A noção de acento/acentuação é recorrente nesse texto para afirmar o caráter de eventividade da enunciação: "Toda enunciação compreende antes de mais nada uma orientação apreciativa. É por isso que, na enunciação viva, cada elemento contém ao mesmo tempo um sentido e uma apreciação." (Bakhtin/Volochínov, 1929/2010, p. 140).

Ainda nesse mesmo texto, chama atenção a relação existente entre o que o autor chama de evolução semântica e horizonte apreciativo, algo que parece estar relacionado à enunciação e ao discurso:

> a evolução semântica na língua é sempre ligada à evolução do horizonte apreciativo de um dado grupo social e a evolução do horizonte apreciativo – no sentido da totalidade de tudo que tem sentido e importância aos olhos de um determinado grupo – é inteiramente determinada pela expansão da infraestrutura econômica. (Bakhtin/Volochínov, 1929/2010, p. 141).

Já em texto posterior, no manuscrito *Os gêneros do discurso*, Bakhtin (1952-1953/2010, p. 290) afirma que "as palavras não são de ninguém, em si mesmas nada valorizam, mas podem abastecer qualquer falante e os juízos de valor mais diversos e diametralmente opostos dos falantes". Tal afirmação coloca em posição de destaque a palavra em uso, isto é, a palavra enquanto pertencente ao discurso, não ao sistema da língua.

Nesse sentido, a entoação expressiva assume especial relevância. Para Bakhtin, a entoação expressiva é uma característica exclusiva do enunciado (isto é, do discurso), assim sendo essa característica inexiste no sistema da língua. Tal é a importância da entoação expressiva que "não só compreendemos o significado de dada palavra enquanto palavra da língua como ocupamos em relação a ela uma ativa posição responsiva – de simpatia, acordo ou descordo, de estímulo para a ação" (BAKHTIN, 1952-1953/2010, p. 291). É por essa razão que a entoação expressiva pertence ao enunciado e não à palavra.

Mas, alerta o filósofo da linguagem, a escolha da palavra não se dá de forma isolada na construção do texto, ela integra um conjunto dotado de intencionalidades e o arranjo dessas escolhas é que produzirá a expressão.

> Quando construímos o nosso discurso, sempre trazemos de antemão o todo da nossa enunciação, na forma tanto de um determinado esquema de gênero quanto de projeto individual de discurso. Não enfiamos as palavras, não vamos de uma palavra a outra mas é como se as completássemos com as devidas palavras e tonalidades. (Bakhtin, 1952-1953/2010, p. 292).

O que parece evidente na reflexão desse texto é que o sentido é construído discursivamente, pois as palavras, mesmo que isoladamente (ou no sentido fixo do dicionário) indiquem emoções ou juízos de valor (como alegria, sofrimento, beleza, tristeza), terão sentido neutro se não estiverem no emprego vivo em um enunciado concreto. As palavras somente obtêm seu colorido expressivo no discurso e tal

coloração independe do significado das palavras isoladamente[553]. Assim, a expressão revelada pela emoção, pelos juízos de valor somente poderá ser construída em uma situação concreta de uso.

Assim, é possível perceber que tanto Bakhtin (1952-1953/2010) quanto Bakhtin/Volochínov (1929/2010) discorrem, em momentos diferentes, sobre o que qualificam de *tom valorativo, acentuação* ou *colorido expressivo*. Todas as qualificações têm em comum uma relação com o uso individual da palavra, isto é, com algo que somente assume essa valoração na enunciação, no discurso.

Heteroglossia e heteroglossia dialogizada

A heteroglossia (e a heteroglossia dialogizada) são conceitos importantes para compreendermos o movimento em jogo na construção do sentido de um texto.

Conforme Faraco (2003) o conceito de heteroglossia (ou plurilinguismo) é muitas vezes, equivocadamente, confundido com o conceito de dialogismo. Por isso, procuramos, respeitando os limites desse texto, resgatar as principais reflexões acerca desse conceito.

É no texto *O discurso no romance* (1934-1935/2010) que Bakhtin apresenta os conceitos de heteroglossia e de heteroglossia dialogizada. Aproximadamente duas décadas antes de rascunhar *Os gêneros do discurso*, Bakhtin apontava aquelas que talvez tenham sido as primeiras reflexões sobre gênero, fundando sua compreensão de gênero como uma forma com existência apenas no social. É neste texto que encontramos a afirmação de que forma e conteúdo[554] são indissociáveis no emprego da língua: "a forma e o conteúdo estão unidos no discurso, entendido como fenômeno social – social em todas as esferas da sua existência e em todos os seus momentos – desde a imagem sonora até os estratos semânticos mais abstratos." (Bakhtin, 1934-1935/2010, p. 71).

[553] Bakhtin (1952-53) ilustra sua argumentação com o seguinte exemplo: " 'Neste momento qualquer alegria é apenas amargura para mim' – aqui a palavra 'alegria' recebe entonação expressiva, por assim dizer, a despeito de seu significado" (p. 292).

[554] Em *O discurso do romance*, Bakhtin (1934-1935/2010) inicia a argumentação, tecendo uma crítica à estilística tradicional da época que restringia seu olhar à estrutura, à forma composicional do discurso, ignorando a vida social do discurso.

Para Bakhtin, importa menos a heteroglossia em si e mais a dialogização das vozes sociais, ou seja, a capacidade que as vozes sociais têm de se contrapor, polemizar, diluir uma na outra, etc. Vale lembrar que a noção de diálogo não é restrita à noção da interação face a face, trata-se de uma visão de diálogo em sentido amplo, que se interessa muito mais pelas forças que emergem nessas e dessas interações.

O romance possui uma originalidade estilística composta de uma combinação de características reveladoras de um fenômeno pluriestilístico, plurilíngue e plurivocal. É pluriestilístico porque possibilita combinação de diversas unidades, como, por exemplo: a) narrativa direta e literária do autor; b) estilização de diversas formas da narrativa tradicional oral; c) estilização de diversas formas da narrativa tradicional escrita semiliterária tradicional (cartas, diários); d) formas literárias diversas, porém fora do discurso literário do autor: escritos morais, filosóficos, científicos, etc.; e) discursos estilizados dos personagens individualizados. (Bakhtin, 1934-1935/2010, p. 74).

O plurilinguismo é outra característica possível de se fazer presente no todo do romance, ou seja, uma característica própria do texto literário, que comporta "uma diversidade social de linguagens organizadas artisticamente, às vezes de línguas e de vozes individuais" (Bakhtin, 1934-1935/2010, p. 74).

Já a plurivocalidade ou plurivocidade é o caráter multissêmico dos signos, isto é, a capacidade que os signos têm de ser sempre outro, o que os torna vivos e móveis. Conforme Faraco (2003, p. 51), é a plurivalência social dos signos "que dá dinamicidade ao universo das significações, na medida em que muitas verdades sociais se encontram e se confrontam no mesmo material semiótico e no mesmo signo". É este aspecto que deslocamos do romance para a análise que propomos.

O que Bakhtin (1934-1935/2010, p. 80) propunha era uma perspectiva absolutamente original para discutir o romance. Uma concepção de linguagem que considerasse "o sistema da linguagem único e o indivíduo que fala nesta linguagem". Nessa perspectiva, não há negação do sistema da língua, mas uma noção de significação ampliada, que considera a língua como o lugar da expressão das forças sociais: "a linguagem comum e única é um sistema de normas linguísticas. Porém tais

normas não são um imperativo abstrato, mas sim forças criadoras da vida na linguagem." (Bakhtin, 1934-1935/2010, p. 81).

Encontramos, em *Problemas da Poética de Dostoiveski* (1929/2010, p. 181), a definição do objeto de estudo do filósofo russo: "a língua em sua integridade concreta e viva e não a língua como objeto específico da linguística", isto é, o discurso. Assim, vale destacar que a opção por algo que ultrapassa os limites da linguística estruturalista não pode significar uma simples negação da língua enquanto sistema, mas sim, a proposição de algo que até então não era considerado objeto da linguística tradicionalmente concebida, por isso ele dá outro nome a esse estudo, propondo a metalinguística, cujas relações "ultrapassam os limites da linguística e possuem objeto autônomo e metas próprias." (Bakhtin, 1929/2010, p. 209).

Para o filósofo da linguagem, a língua não é um sistema abstrato de formas normativas, mas uma opinião plurilíngue concreta sobre o mundo. Como é possível perceber, Bakhtin não só admite a existência do sistema linguístico, como vai além, reconhecendo a existência plena da palavra no discurso: "a palavra na língua é uma palavra semi-alheia. Ela só se torna 'própria' quando o falante a povoa com sua intenção, com seu acento, quando a domina através do discurso, torna-a familiar com sua orientação semântica e expressiva." (Bakhtin, 1934-1935/2010, p. 100).

Vinte anos mais tarde encontramos no texto manuscrito *Os gêneros do discurso* a ratificação da concepção da natureza dialógica do enunciado: "as relações de pergunta-resposta, afirmação-objeção, afirmação-concordância, proposta-aceitação (...) são impossíveis entre unidades da língua (palavras e orações)" (Bakhtin, 1952-1953/2010, p. 276), pois somente estão presentes nas enunciações dos sujeitos do discurso. O interesse do filósofo russo, portanto, é pelo movimento que ocorre no diálogo em sentido amplo, na comunicação discursiva.

Em síntese, é importante destacar que, para Bakhtin, qualquer palavra, quando em um enunciado concreto, estará sempre revestida de uma aura heteroglótica, ou seja, representa uma multidão de vozes sociais. Nesse sentido, os signos são sempre pluriacentuados e plurívocos, na medida em que eles não apenas refletem, mas, principalmente, refratam o mundo. Assim sendo, as palavras, quando enunciadas, estarão sempre respondendo a um já-dito com o qual concordam ou do qual

discordam. Além disso, todo enunciado será sempre heterogeneamente constituído, ou seja, internamente dialogizado, posto que será o ponto de encontro e confronto de múltiplas vozes.

O texto midiático na sala de aula à luz de conceitos bakhtinianos

Com o objetivo de enriquecer a discussão em foco, pensando no quanto as discussões sobre os temas oriundos dessa teoria podem subsidiar e qualificar o trabalho com o texto em sala de aula, tomamos um texto disponível online[555], buscando analisar os efeitos de sentido produzidos a partir dos três aspectos de sua construção: o estilo composicional, o tom valorativo e a heteroglossia dialogizada. Pensamos que as temáticas em discussão contribuem muito para a (co)construção dos sentidos dos textos.

Para Bakhtin (1952-1953/2010, p. 268), "onde há estilo há gênero". Assim, se o estilo composicional está ligado indissociavelmente ao gênero do discurso, precisamos, muito mais do que identificar (ou classificar) a que gênero um determinado texto pertence, perceber qual é a sua função. Quanto à forma, vemos que o texto escolhido para análise está inserido em um espaço destinado aos "colunistas", conforme indicação no canto superior direito da página, e, na sequência, no canto superior esquerdo, a palavra "coluna", seguida do nome do autor do texto. O conhecimento prévio do leitor de outros textos contribui para a identificação de que se trata de um artigo de opinião. Além disso, pensamos que o leitor que se depara com um texto de opinião em um *blog* de revista na internet é capaz de reconhecer a diferença existente entre o estilo desse tipo de texto e o de um texto de opinião publicado em um jornal impresso. O texto de um *blog* pode ser compartilhado com mais facilidade do que um texto apenas impresso. Além disso, o leitor normalmente tem espaço para interagir com o autor do texto e com outros leitores no espaço destinado aos comentários, situação bem diferente da de um texto somente impresso. Nas palavras de Bakhtin (1952-1953/2010, p. 283), "nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já

[555] O texto pode ser lido na íntegra em: http://veja.abril.com.br/blog/augusto-nunes/direto-ao-ponto/o-brasil-decente-merece-ouvir-lula-repetindo-a-saudacao-que-virou-palavra-de-ordem-tchau-querida/ Acesso em 10/09/2016. Anexo 1.

adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (...), uma determinada construção composicional". Assim, mesmo que se trate de um gênero escrito, é possível perceber o caráter de estabilidade presente nesse gênero.

Trata-se de um texto relativamente curto, veiculado no *blog* do autor, que integra a versão online da revista. Como se trata de uma "coluna", é possível que boa parte dos leitores esperem encontrar maior explicitude do ponto de vista de quem escreve o texto, diferentemente de um editorial, onde o ponto de vista nem sempre aparece de modo tão transparente[556].

Conforme Bakhtin (1952-1953/2010, p. 278), a oração, enquanto unidade da língua, tem natureza, fronteira, lei gramatical e unidade, no entanto é o enunciado (discurso) que é *delimitado pela alternância dos sujeitos do discurso, que tem contato com a realidade e com outros enunciados alheios, que tem capacidade de suscitar resposta*.

Sabemos que um texto de opinião comporta uma posição valorativa do falante (produtor do texto), mas a referência somente será construída discursivamente, isto é, não podemos atribuir valor aos termos fora de seu contexto de uso. Por exemplo, como compreender o par *padrinho-afilhada* se não considerarmos o sentido que esses termos produzem nesse texto especificamente?

Assim, o estilo composicional – coluna de um *blog* – comporta uma opinião, a partir da qual aguardamos a expressão de um ponto de vista explícito. Então, se o estilo do enunciado é determinado principalmente pelo seu aspecto expressivo, podemos afirmar que a escolha de palavras que assumem uma conotação negativa dos referentes (Lula e Dilma) constituem o aspecto expressivo do estilo composicional desse texto de opinião.

Mas de que modo o tom valorativo, a heteroglossia e a heteroglossia dialogizada se manifestam no discurso?

Vimos, a partir das reflexões expostas na primeira parte deste texto, que a entoação expressiva está para o enunciado, não para o sistema da língua. O tom – ou o elemento expressivo – indica "a relação subjetiva emocionalmente valorativa do

[556] Sabemos, mas não custa reafirmar que "um enunciado absolutamente neutro é impossível" (BAKHTIN, 1952-1953/2010, p. 289).

falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado." (Bakhtin, 1952-1953/2010, p. 289). Mas como perceber o tom?

Para melhor perceber as estratégias de construção do texto – as quais interferem na produção do(s) sentido(s) –, optamos por separar a análise em dois blocos. No primeiro, destacamos algumas palavras (nomes e qualificadores); no segundo, escolhemos algumas construções verbais. Ao final, retomamos a questão para discutir a amplitude da construção do(s) sentido(s) no texto.

Sabendo que "um enunciado absolutamente neutro é impossível" (Bakhtin, 1952-1953/2010, p. 289), chama-nos atenção a escolha das seguintes palavras: *padrinho, afilhada, o fabricante do poste* instalado no palácio há mais de cinco anos; *o poste* instalado no palácio há mais de cinco anos; *a pior governante da história*; *o chefão*, *a presidente incapaz de dirigir um patinete*, as quais se referem ou ao ex-presidente Luís Inácio Lula da Silva, ou (à época da publicação do texto) à presidenta Dilma Rousseff.

E se no lugar desses qualificadores tivessem sido utilizados os nomes próprios dos referentes, isto é, Lula e Dilma?

Os termos *padrinho* e *afilhada* não possuem, a priori, uma conotação positiva ou negativa. O sentido dos termos é construído em determinado contexto de uso. Portanto, em que medida a decisão de usar *padrinho* e *afilhada* no lugar de Lula e Dilma interfere na produção de sentido do texto?

Diremos que o emprego desses termos no texto mostra que a entoação expressiva pertence ao enunciado, não à palavra em si, pois, conforme Bakhtin (1952-1953/2010, p. 291), nós "não só compreendemos o significado de dada palavra enquanto palavra da língua como ocupamos em relação a ela uma ativa posição responsiva – de simpatia, acordo ou desacordo, de estímulo para a ação". Isso significa que o processo de compreensão exige uma atitude dialógica de quem ouve (ou lê um texto) e que precisa realizar um exercício de aproximação de sentido das palavras ditas (ou escritas) com outras palavras já conhecidas. É nesse sentido que Di Fanti (2003) afirma que o sistema deixa de ser estritamente linguístico e passa a ser linguístico-ideológico- dialógico, na medida em que se encontra imbricada uma atitude responsiva dos sujeitos implicados na relação dialógico-discursiva.

Interessante observar que os termos *padrinho* e *afilhada* antecipam os nomes próprios Lula e Dilma, respectivamente, no primeiro parágrafo. Um dos sentidos

possíveis poderia ser elogioso, afinal, em um contexto de familiaridade, a relação padrinho-afilhada costuma ser afetiva e valorada positivamente. Ocorre que, a partir do primeiro parágrafo, outros recursos são usados para construir a coesão e retomar o *padrinho* (Lula): *o fabricante do poste instalado no palácio há mais de cinco anos*, *o chefão;* e a *afilhada* (Dilma): *o poste instalado no palácio há mais de cinco anos*, *a pior governante da história* e *a presidente incapaz de dirigir um patinete*.

A opção por esses termos para referir o par Lula/Dilma ilustra bem a afirmação presente em MFL (1929-1930/2010) de que a enunciação de um signo é sempre também a enunciação de índices sociais de valor. Cerca de vinte anos mais tarde, no manuscrito conhecido como *Os gêneros do discurso*, Bakhtin (1952-1953/2010, p. 289) afirma que "a relação valorativa do falante com o objeto de seu discurso determina a escolha dos recursos lexicais, gramaticais e composicionais do enunciado". Analisando as escolhas lexicais e composicionais desse texto, perguntamo-nos: o que tais escolhas revelam sobre a atitude valorativa emergente do texto? Quais ponto de vista defendem? Com que ideias estão em acordo e em desacordo? A que/quem respondem?

A escolha desse repertório lexical revela o caráter dinâmico da língua/linguagem, que não se constitui unitariamente, mas numa arquitetura de vozes discursivas/sociais (Di Fanti, 2003). Mas que vozes são essas? Esse parece ser um exercício interessante de ser desenvolvido.

Em MFL (Bakhtin/Volochínov, 1929-1930/2010, p. 140), encontramos a afirmação de que "toda a enunciação compreende antes de mais nada uma orientação apreciativa". Assim, escolhemos duas construções verbais presentes no texto de Augusto Nunes para pensá-las à luz dessa afirmação:

> *Tchau, querida* – em "O Brasil decente merece ouvir Lula repetindo a saudação que virou palavra de ordem: "Tchau, querida".
> *Tchau, querida* – em "os milhões de brasileiros que exigiram nas ruas a demissão da presidente incapaz de dirigir um patinete poderão ouvir Lula repetindo num microfone a saudação transformada em palavra de ordem por multidões fartas de farsa: 'Tchau, querida'".

Como aprendemos com o próprio Bakhtin (1934-1935/2010) que nenhuma palavra é "um Adão", precisamos, antes de analisar as duas ocorrências dessa expressão no texto, resgatar pelo menos dois contextos bastante conhecidos da expressão *Tchau, querida*.

Essa expressão viralizou na mídia, depois da divulgação das gravações realizadas pela Polícia Federal, em março de 2016, do áudio[557] de uma conversa entre Lula e Dilma, ocorrida logo após a nomeação de Lula como Ministro-chefe da Casa Civil. Analisando a expressão que finaliza o diálogo, é possível perceber a construção de um efeito de sentido positivo, em uma saudação de despedida ao final de uma conversa por telefone, em tom afetivo, comum entre pessoas que mantêm entre si uma relação de amizade e carinho.

Como a gravação dessa conversa foi divulgada e repetida inúmeras vezes na mídia, teve seu sentido ressignificado. A discussão sobre o processo de interação verbal presente em MFL (1929-1930/2010) contribui para compreenderemos esse fenômeno. Ao criticar os dois movimentos do pensamento filosófico-linguístico contemporâneo (objetivismo abstrato e subjetivismo individualista), Bakhtin/Volochínov (1929-1930/2010) argumenta em favor da necessidade de uma abordagem que dê conta da enunciação, pois é na comunicação verbal concreta que a língua vive e evolui, isto é, no processo de interação. Esse argumento é importante para compreender os efeitos da expressão "Tchau, querida", a partir da repetição da gravação do áudio nas diferentes mídias. Aqueles que apoiam o governo Dilma (e apoiavam Lula) leem de maneira diferente essa expressão do que aqueles que não eram favoráveis à permanência de Dilma Rousseff na presidência da República. Importante mencionar que, mais do que revelar aos brasileiros uma conversa íntima entre a presidenta do país na época e seu antecessor nos dois mandatos, o que estava em jogo na ocasião era a permanência ou não de Dilma no cargo.

Agora podemos lembrar um segundo momento em que a expressão "Tchau, querida" foi popularizada. Desta vez, entretanto, não como resultado de uma saudação afetiva. Durante a votação do processo de afastamento de Dilma Rousseff na Câmara Federal, boa parte dos deputados que votaram favoravelmente ao impeachment carregavam faixas ou cartazes com a expressão "Tchau, querida". Nesse caso, a expressão, ao tempo em que fazia referência à expressão de amizade e carinho revelada na gravação do áudio realizada pela Polícia Federal, construía um efeito de clara oposição, visto que apontava para a despedida de uma função pública importante, do mais alto cargo político de um país, a presidência da república. Assim, como define o colunista da revista Veja no texto em análise, a expressão construía um sentido de "palavra de ordem". A partir do revestimento da expressão original de um

[557] Transcrição da conversa disponível em: http://g1.globo.com/pr/parana/noticia/2016/03/pf-libera-documento-que-mostra-ligacao-entre-lula-e-dilma.html Acesso em 10/09/2016. Anexo 2.

valor, constrói-se um acento pautado na ironia. Desse modo, resgata-se o sentido original e primeiro para negá-lo por força da ironia.

Como as duas expressões figuram no texto em análise?

Antes de seguir, precisamos insistir que a expressão "Tchau, querida", do ponto de vista da estrutura linguística, do sistema propriamente dito, é a mesma. Como pode então assumir sentidos tão distintos e que sentido(s) constrói no texto em análise?

Vejamos o que disse Bakhtin (1952-1953/2010, p. 300) acerca da relação de sentido produzidas no discurso, no que denomina enunciação viva:

> todo enunciado, além de seu objeto, sempre responde (no sentido amplo da palavra) de uma forma ou de outra aos enunciados do outro que o antecederam. O falante não é um Adão, e por isso o próprio objeto de seu discurso se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos.

Como os interlocutores imediatos desse enunciado possuem opiniões divergentes (das quais destacamos principalmente duas – a favor e contra a permanência de Dilma Rousseff na presidência do país), são também diferentes os sentidos produzidos. Mesmo porque, insistimos, *a língua não se reduz a um sistema padronizado, mas se materializa em vozes sociais que se cruzam* (DI FANTI, 2003). Assim, temos entre esses dois enunciados a vivificação da heteroglossia dialogizada. Primeiro, no entrecruzamento de diversas vozes sociais: é Lula quem diz "Tchau, querida" na gravação veiculada na mídia; são políticos contrários à posição de Lula/Dilma que dizem "Tchau, querida" nos cartazes focalizados pelas câmeras durante o processo de votação do impeachment. Além das diferentes vozes sociais, essas vozes se entrecruzam, construindo sentidos e confrontando-os, revelando a luta entre as forças centrípetas (centralizadoras) e centrífugas (que combatem as forças centralizadoras). Para Bakhtin (1934-1935/2010), é este o lugar da enunciação, plurilinguismo dialogizado, o meio onde ela vive e se forma.

Assim, chegamos ao emprego da expressão "Tchau, querida", no texto da revista Veja. Que sentido(s) são construídos pelo uso dessa expressão nesse texto? Se "o signo é necessariamente pluriacentuado e plurívoco, se ele pode ser sempre outro", como lembra Faraco (2003, p. 49), temos aí um sentido que certamente não é dado pelo signo em si nem por um sistema semântico abstrato, único e atemporal. Temos um discurso representativo de uma voz social em clara recusa à permanência de Dilma Rousseff na presidência. Não há um tom afetivo de saudação (sentido até mesmo negado explicitamente pelo texto), mas um tom de ironia de uma despedida,

significação assumida pela construção linguística "palavra de ordem" no título do texto. Isso sem explorar outra possibilidade de sentido decorrente do uso dessa expressão, em contexto machista, que remete ao enunciado protocolar de despedida do marido que sai para trabalhar enquanto a mulher fica em casa.

Vale, ainda, considerar que se há um "Brasil decente que merece ouvir Lula repetindo a saudação que virou palavra de ordem (...)", quem integraria esse Brasil decente? Apenas quem concorda com o ponto de vista assumido no texto? Então, todos aqueles que discordam desse ponto de vista integrariam o Brasil "indecente"? É importante esclarecer que esse ponto de vista reflete a linha editorial da revista que claramente assume um ponto de vista contrário à permanência da petista na presidência do país[558].

Importante dizer que a expressão "Tchau, querida" não pode ser analisada de forma isolada, pois integra um determinado campo semântico no texto: *padrinho, afilhada, bando de cúmplices, notificação de despejo, o fabricante do poste instalado no palácio há mais de cinco anos; a pior governante da história; o gabinete do qual foi defenestrada; o chefão, a presidente incapaz de dirigir um patinete, multidões fartas de farsa.* Os limites desse texto nos impedem de explorar todos os termos que constituem esse campo de visão e contribuem para a expressão da dimensão axiológica do discurso.

Com relação ao ensino, consideramos que essa breve amostragem de possibilidade de análise pode contribuir para qualificar o trabalho com os textos na educação básica.

Para finalizar, perguntamo-nos: se "até a mais leve alusão ao enunciado do outro imprime no discurso uma reviravolta dialógica, que nenhum tema centrado meramente no objeto pode imprimir" (Bakhtin, 1952-1953/2010, p. 300), que tipo de exercício o professor poderia propor para mostrar ao aluno essa dimensão axiológica? Pensamos que uma possibilidade seria pedir aos alunos para reescreverem o texto, empregando apenas os nomes das pessoas e fazendo uso de pronominalizações e elipses como recursos coesivos, observando a mudanças de sentido produzidas.

Como afirma Faraco (2003), Bakhtin antecipou, em pelo menos meio século, temas e questões que estariam no centro de discussões posteriores. Assim, é preciso

[558] Ainda que não seja o objetivo principal deste texto, cabe destacar o número expressivo de capas dessa revista, de artigos de opinião, notícias e reportagens com conteúdo explicitamente contrário à gestão do partido de Dilma Rousseff ao longo dos últimos anos. Um estudo que pode ser consultado é o de Viegas, 2015.

reconhecer seu lugar de direito entre os grandes estudiosos da linguagem. -Uma das formas de fazer jus à potencialidade do constructo teórico de Bakhtin e seus pares é relendo sua obra e olhando para os textos da atualidade. Assim, podemos nos surpreender ao perceber o quanto suas ideias continuam atuais e podem contribuir para qualificar o trabalho com o texto na sala de aula e para além dela.

Referências bibliográficas:

Bakhtin, M. (V. N. Volochínov) (1929/2010). *Marxismo e filosofia da linguagem:* problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira (14ª ed.). São Paulo: Hucitec.

Bakhtin, M. (1952-1953/2010). Os gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra (5ª. Ed.). São Paulo, Editora WMF Martins Fontes.

Bakhtin, M. (1934-1935/2010). *Questões de literatura e estética*: *a teoria do romance* (6ª. Ed.). São Paulo, Hucitec.

Bakhtin, M. (1929/2010). *Problemas da poética de Dostoiévski*. Trad. Paulo Bezerra (5ª. ed.). Rio de Janeiro, Forense Universitária.

Barros, D. L. P. (2007). Contribuições de Bakhtin às teorias do texto e do discurso. In C. A. Faraco, C. Tezza & G. Castro, *Diálogos com Bakhtin* (4ª. ed., pp. 21-38). Curitiba, Editora UFPR.

Brait, B. (2010). Estilo. In B. Brait (Org.), *Bakhtin: conceitos-chave* (4ª. ed., pp. 79-102). São Paulo, Contexto.

Brait, B. (2016). A presença de Saussure em escritos de Mikhail M. Bakhtin. In C. A. Faraco, *O efeito Saussure*: cem anos do Curso de Linguística Geral (pp. 91-109). São Paulo, Parábola Editorial.

De Paula, L., & Stafuzza, G. (Org.) (2010). *Círculo de Bakhtin:* teoria inclassificável. Campinas, SP, Mercado de Letras.

Di Fanti, M. G. C. (2003). A linguagem em Bakhtin*:* pontos e pespontos. *Rev. Est. Ling, Juiz de Fora,.7* (1 e 2), 95-111.

Faraco, C. A. (2001). Bakhtin e os estudos enunciativos no Brasil: algumas perspectivas. IN B. Brait (Org.), E*studos Enunciativos no Brasil:* histórias e perspectivas (pp. 27-38). Campinas, SP. Pontes: FAPESP.

Faraco, C.A. (2003). *Linguagem e diálogo*: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin (2ª. ed.). Curitiba, Edições Criar.

Faraco, C. (2006). Volochínov: um coração humboltiano? In C. A. Faraco, C. Tezza & G. Castro (orgs.), *Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin* (pp. 125-132). Petrópolis, RJ: Vozes.

Nunes, A. (2016). O Brasil decente merece ouvir Lula repetindo a saudação que virou palavra de ordem: "Tchau, querida". Revista Veja, Ed. Abril. Colunistas. São Paulo, 11/5.

Sériot, P. (2015). *Vološinov e a filosofia da linguagem*. Trad. de Marcos Bagno. São Paulo, Parábola Editorial.

Sobral, A., & Giacomelli, K. (2016). MFL em contexto: algumas questões. *Bakhtiniana*, *11* (3), 154-173. Disponível em: https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/23023/20529 Acesso em 20 de agosto de 2017.

Tezza, C. (2007). Sobre o autor e o herói: um roteiro de leitura. In C. A. Faraco, C. Tezza & G. Castro, *Diálogos com Bakhtin* (4ª. ed., pp. 231-256). Curitiba, Editora UFPR.

Teixeira, M. (2005). O Círculo de Bakhtin e a linguística: *o abstrato e o concreto na constituição do sentido*. *Revista Desenredo, Passo Fundo, Editora da UPF, 1* (2), 85-98.

Vasilev, N. L. (2006). A história da questão sobre a autoria dos "textos disputados" em estudos russos sobre Bakhtin (M. M. Bakhtin e seus co-autores). In C. A. Faraco, I. R. Viegas, 2015. Rato e política: a crítica explícita em capas da Veja. In: *Estudos Linguísticos*, São Paulo, Editora do Grupo de Estudos Linguísticos do Estado de São Paulo, v. 43, n. 3, p. 1140-1156.

Tezza, C., & Castro, G. (orgs.). *Vinte ensaios sobre Mikhail Bakhtin.* Petrópolis, RJ: Vozes.

ANEXO 1

Entre | Crie sua conta veja | Colunistas

COLUNA
AUGUSTO NUNES

Com palavras e imagens, esta página tenta apressar a chegada do futuro que o Brasil espera deitado em berço esplêndido. E lembrar aos sem-memória o que não pode ser esquecido.

DIRETO AO PONTO SANATÓRIO GERAL HOMEM SEM VISÃO ENTREVISTA HISTÓRIA EM IMAGENS FEIRA LIVRE

O Brasil decente merece ouvir Lula repetindo a saudação que virou palavra de ordem: "Tchau, querida"

Por determinação do padrinho, Dilma desistiu de descer a rampa do Planalto. Vai usar a porta da frente para deixar o poder pelos fundos

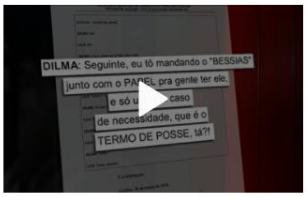
Por: Augusto Nunes 11/05/2016 às 20:05

Por determinação do padrinho, a afilhada desistiu da ideia de descer a rampa do Planalto, escoltada por um bando de cúmplices, depois de receber a notificação de despejo emitida pelo Senado. Lula acha melhor que Dilma Rousseff use a porta da frente para deixar o poder pelos fundos.

O fabricante do poste instalado no palácio há mais de cinco anos acha que a descida da rampa poderia ser interpretada não como um até breve, mas como um adeus sem remédio. Pois é exatamente isso o que se verá neste 12 de maio. É mais fácil Lula virar secretário-geral da ONU do que a pior governante da história recuperar o gabinete do qual foi defenestrada.

Se o chefão cumprir a promessa de comparecer à despedida de Dilma, e se não fingir de novo que está com "problemas de voz", os milhões de brasileiros que exigiram nas ruas a demissão da presidente incapaz de dirigir um patinete poderão ouvir Lula repetindo num microfone a saudação transformada em palavra de ordem por multidões fartas de farsa: "Tchau, querida".

ANEXO 2



Conversa com Dilma
Dilma: "Alô."
Lula: "Alô."
Dilma: "Lula, deixa eu te falar uma coisa."
Lula: "Fala, querida. Ahn?"
Dilma: "Seguinte, eu tô mandando o 'Bessias' junto com o papel pra gente ter ele, e só usa em caso de necessidade, que é o termo de posse, tá?!"
Lula: "Uhum. Tá bom, tá bom."
Dilma: "Só isso, você espera aí que ele tá indo aí."
Lula: "Tá bom, eu tô aqui, fico aguardando."
Dilma: "Tá?!"
Lula: "Tá bom."
Dilma: "Tchau."
Lula: "Tchau, querida."

A presença da metaenunciação na interação falada: estratégias de construção de sentidos e da compreensão

Sílvia Fernanda Souza Dalla Costa

Universidade Presbiteriana Mackenzie (UPM), Programa de Pós Graduação em Letras/ Instituto Federal Catarinense (IFC) - Campus Concórdia. silvia.costa@ifc.edu.br. Concórdia – SC, Brasil.

Resumo:

A metaenunciação em interações faladas é o objeto de investigação desta pesquisa, que teve como objetivo geral descrever e analisar os procedimentos metaenunciativos e mostrar como constituem estratégias de produção de sentidos e de construção da compreensão entre os interlocutores. Os pressupostos teóricos pautaram-se no dialogismo bakhtiniano, na heterogeneidade linguística e nos estudos sobre metaenunciação de Authier-Revuz (1998 e 2004). Neste simpósio, trata-se de como as atividades metaenunciativas contribuem para a busca de compreensão na interação falada, seja em situações em que se instalam problemas de compreensão entre os interlocutores e se buscam soluções, seja nas quais o falante recorre à metaenunciação como medida "profilática" para se antecipar um eventual problema de compreensão. Como *corpus*, selecionaram-se inquéritos do tipo D2 (diálogos entre dois informantes), pertencentes ao arquivo sonoro do Projeto NURC (Norma Urbana Culta), do Rio Grande do Sul, organizados por Hilgert (2009). Após audições e análise do corpus, os procedimentos encontrados foram analisados a partir das quatro categorias de atividades metaenunciativas (não-coincidências do dizer) propostas por Auhtier-Revuz (1998, 2004); neste recorte, analisam-se a função geral e as funções específicas dessas atividades nas diferentes ocorrências. Em termos gerais, observou-se que duas categorias estão voltadas, prioritariamente, para a constituição dos sentidos das palavras em relação ao discurso; já as outras duas envolvem papéis interacionais dos interlocutores. De forma abrangente, as quatro categorias buscam assegurar o sucesso do processo interativo, que decorre tanto da sintonia interlocutiva na construção dos sentidos, quanto da garantia do falante em ser compreendido pelo ouvinte.

Palavras-chave

metaenunciação; enunciação; conversação; compreensão; sentido

1. Aspectos introdutórios ao estudo

O uso da linguagem, em suas diferentes acepções, está diretamente relacionado com a prática social das pessoas. Nessa prática, a evidência fica, indiscutivelmente para a linguagem linguística, ou seja, para a língua. Seja nas situações mais rotineiras e cotidianas, seja em contextos formais, é por meio da língua que os homens, preponderantemente, se relacionam. E quando se fala dessa relação por meio da língua, a referência primeira é a seu uso em manifestações faladas, já que é pela enunciação oral que ocorre a maior parte das interações sociais.

Entendemos ter natureza metaenuciativa toda atividade linguístico-discursiva realizada no ato da enunciação, na qual o falante se reporta não ao conteúdo do dizer (ao dito), mas ao dizer em si mesmo. No dizer de Authier-Revuz (1998), no ato da metaenunciação o falante "toma distância" de seu enunciado e, de alguma maneira, se pronuncia sobre a enunciação dele. Duplica-se, dessa forma, o processo enunciativo: ocorre, num momento, a enunciação e, em outro, a enunciação sobre a enunciação, que é a metaenunciação.

Como amparo teórico, este estudo partiu dos conceitos do dialogismo bakhtiniano, da enunciação (Benveniste [2005] e Fiorin [2002]), que pressupõe "a colocação em funcionamento da língua", na instauração do "eu - aqui – agora" no discurso (Benveniste, 2005) e da heterogeneidade linguística (Bakhtin [2003] e Authier-Revuz [1998; 2004]). A partir da heterogeneidade linguística, perpassa pela noção de Metadiscurso, para se estabelecer as categorias da **Metaenunciação** (Authier-Revuz, 1998; 2004), definidas por Autier-Revuz como "não-coincidências do dizer".

Assim, neste artigo faz-se uma breve apresentação teórica desses conceitos, na seção 2; na sequência, aborda-se a natureza do *corpus* e os procedimentos de análise; e, na quarta seção, realiza-se uma discussão do caminho teórico percorrido para a construção do conceito da metaenunciação; e por fim, na quinta e última seção, faz-se a análise das ocorrências encontradas no *corpus* que evidenciam a busca da compreensão, a partir da base teórica estudada. Para finalizar, são tecidas as considerações finais sobre este estudo, recorte da tese de doutoramento da autora (Dalla Costa, 2014).

2. Dialogismo, enunciação e heterogeneidade linguística: relação com os conceitos de metalinguagem, metadiscurso e metaenunciação

O caráter heterogêneo da linguagem decorre do fato de todo discurso ser constituído por outros discursos. A heterogeneidade linguística é, portanto, uma característica inerente a todo produto da enunciação, isto é, a qualquer texto, na medida em que diferentes vozes e pontos de vista concorrem para sua constituição. Para a construção do conceito de heterogeneidade linguística, Authier-Revuz (1998; 2004) inspira-se no ideário de Bakhtin (2010), especialmente em sua noção de dialogismo, uma "característica essencial da linguagem e princípio constitutivo" (Barros, 1994, p.02). Tal noção preconiza que, por sermos sujeitos históricos e ideológicos, as palavras sempre trazem em si uma perspectiva de outra voz; todo o texto tem um caráter responsivo: responde a outros textos e desencadeia novos textos.

Nessa perspectiva, Authier-Revuz distingue a "heterogeneidade constitutiva" da "heterogeneidade mostrada" na constituição dos textos. A heterogeneidade constitutiva é aquela que não é mostrada no texto, mas pode ser recuperada pela memória discursiva do interlocutor. Já, a heterogeneidade mostrada vem explicitada na formulação do texto por diferentes recursos. Dentre as formas de heterogeneidade mostrada algumas são *marcadas* e outras *não marcadas*.

Consideram-se formas marcadas aquelas que se mostram por meio de marcas fixas e cristalizadas na língua, como é o caso, por exemplo, do discurso direto, do discurso indireto, da negação, das aspas. Já, as não marcadas se mostram por formulações variadas e imprevisíveis, isto é, elas aparecem no fio do discurso, mas não são identificáveis por marcas cristalizadas no uso linguístico. São exemplos desse tipo as manifestações de heterogeneidade realizadas por meio do discurso indireto livre, da ironia, da metadiscursividade e, no âmbito desta, da metaenunciação.

As atividades metadiscursivas e as metaenunciativas são, portanto, manifestações de heterogeneidade mostrada não marcada, com exceção das aspas que também são de natureza metaenunciativa, mas são de uso fixo e cristalizado, sendo, portanto, formas marcadas.

Vale esclarecer que, quando se trata de **metalinguagem**, fala-se da função metalinguística da linguagem, que consiste no uso das palavras para explicar as

próprias palavras, em sentido amplo, assim como a definiu Jakobson (2005); quando a língua é utilizada para explicar a própria língua nas mais diversas perspectivas. Em síntese, pode-se dizer que, em termos amplos, a metalinguagem é um conceito do âmbito da língua e não do discurso. O **metadiscurso** usa a linguagem para falar da língua enquanto realização discursiva, ou seja, o metadiscurso é um discurso que remete ao próprio discurso. Já a **metaenunciação** é integrante das atividades metadiscursivas, pelo que se entende "todo procedimento linguístico - discursivo em que o falante, no desdobramento da interação, se reporta ao dizer em si e não ao dito" (Authier-Revuz, 1998, p.84).

Em Authier-Revuz (1998), os procedimentos metaenunciativos são definidos como não-coincidências do dizer e, na medida em que, no desdobramento da enunciação essas não-coincidências emergem, revela-se um processo de monitoramento da construção dos sentidos. Na formulação conversacional esse monitoramento tem, na maioria das vezes, o objetivo de o falante assegurar ao ouvinte a compreensão da enunciação em curso, já que os enunciados

> antes de levarem o interlocutor a crer, a responder, a agir e, antes de exercerem força argumentativa, explicativa, justificadora, precisam ser compreendidos por ele. Por isso, em função de seus propósitos de comunicação, os falantes mantêm a *compreensão* sob constante *controle* no trabalho de formulação do texto (Hilgert, 2003, p.233-234).

7. A palavra, por sua vez, na perspectiva bakhtiniana é vista como a "arena onde se confrontam os valores sociais contraditórios; os conflitos da língua refletem os *conflitos de classe* no interior do sistema" (Bakhtin, 2010, p.14).

Destacam-se aqui três aspectos nos quais a palavra existe para o falante, segundo Bakhtin (2003): como palavra da língua, *neutra* e não pertencente a ninguém; como palavra alheia dos outros, cheia de ecos de outros enunciados; como a minha palavra, porque, uma vez que eu opero com ela, em uma situação determinada, com uma intenção discursiva específica, ela já está compenetrada da minha expressão.

A palavra, em seu sentido dicionarizado, sem um contexto ou uso específico, ao contrário, "é neutra em relação a qualquer função ideológica específica. Pode preencher qualquer espécie de função ideológica: estética, científica, moral, religiosa." (Bakhtin, 2010, p.37). No entanto, é devido ao seu papel de instrumento da

consciência, que a palavra funciona como elemento essencial que acompanha toda a criação ideológica, seja ela qual for.

Partindo das acepções acerca da palavra feitas por Bakhtin, reiteramos que a escolha de uma palavra na construção de um discurso está condicionada pelo interlocutor, ou seja, há uma espécie de negociação entre o enunciador e o enunciatário. Tal negociação, em geral, é implícita e constitutiva dos textos, mas em alguns casos pode revelar-se explicitamente, denotando outros discursos que compõem o dizer. É o caso dos procedimentos metaenunciativos que se revelam na construção do discurso.

Assim, as palavras quando utilizadas na construção de enunciados ou desdobradas em uma interação demonstram ao interlocutor que elas estão repletas de outros sentidos e que é o contexto da interação que revelará qual destes sentidos será alocado. Ou seja, as palavras assumem seu real sentido apenas no discurso e os discursos, por sua vez, constroem-se por meio de uma negociação de sentidos (muitas vezes velada) na relação discursiva entre os interlocutores.

Dos postulados de Bakhtin depreende-se que a verdadeira substância da língua é constituída pelo "fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua." (Bakhtin, 2010, p.127). Desse postulado teórico observamos que "a enunciação é a acentuação da relação discursiva com o parceiro, seja este real ou imaginado, individual ou coletivo". (Benveniste, 2006, p.87).

O dialogismo, princípio constitutivo de toda manifestação linguística, é um elemento essencial na concepção de língua em Bakhtin. À luz desse fundamento bakhtiniano, Authier-Revuz (1990, 1998, 2004, 2011) preconiza o caráter heterogêneo da língua e, portanto, dos discursos. Assim como o dialogismo se opõe ao caráter monológico da língua, a heterogeneidade nega a existência homogênea dela. Assumir a heterogeneidade linguística como fundamento do estudo dos textos e dos discursos é necessário para o entendimento das bases teóricas deste trabalho.

A linguista francesa Jacqueline Authier-Revuz (1998, 2004, 2011) assume o dialogismo de Bakhtin para aprofundá-lo em sua concepção teórica da língua. Ela desenvolve o conceito de *heterogeneidade linguística,* concebendo que o discurso é

atravessado por discursos outros e estabelecendo ser esse fator constitutivo dos discursos.

Se o dialogismo de Bakhtin faz da interação com o discurso do outro a lei constitutiva de qualquer discurso, Authier-Revuz utiliza esse princípio a partir de "duas diferentes concepções: a do diálogo entre interlocutores e a do diálogo entre discursos" (Flores; Teixeira, 2010, p.75). Por isso, é possível afirmar que a autora concebe o outro "como condição constitutiva do discurso" (Authier-Revuz, 2004, p.69), o que a leva a denominar de heterogeneidade linguística esse caráter interacional constituinte de todo e qualquer texto.

Na definição de heterogeneidade linguística, Authier-Revuz (1990) refere duas formas pelas quais a alteridade se apresenta no discurso: a heterogeneidade *constitutiva* e a heterogeneidade *mostrada*. Todo discurso é heterogêneo por natureza, ou seja, a heterogeneidade é um traço de sua constituição, sendo, por isso qualificada de constitutiva. Quando a heterogeneidade se torna observável na superfície dos discursos, quando ela se *mostra*, reconhece-se, no âmbito da heterogeneidade constitutiva, a heterogeneidade *mostrada*. O que, em outras palavras, quer dizer que a heterogeneidade pode se mostrar ou não se mostrar na superfície dos discursos, mas em ambos os casos ela se revela constitutiva deles.

Assim, na teoria de Authier-Revuz sobre heterogeneidade linguística destaca-se que, no campo da enunciação, há dois planos distintos (mas não disjuntos) que estão em jogo de maneira solidária: o da heterogeneidade constitutiva *não mostrada* e o da heterogeneidade constitutiva *mostrada*, sendo que esta última é, ainda, subdivisível em heterogeneidade constitutiva mostrada *marcada* e heterogeneidade constitutiva mostrada *não-marcada.*

Em linhas gerais, entende-se por metaenunciação as atividades linguístico-discursivas nas quais que há um desdobramento do dizer, ou, como define Authier-Revuz (1998, p.84), nas ocorrências em que "o falante, no desdobramento da sua interação, se reporta ao dizer em si e não ao dito" (Authier-Revuz, 1998, p.84). A metaenunciação é integrante, pois, das atividades metadiscursivas, as quais, no processo de construção do discurso se voltam ao dizer enunciativo em si, ou seja, tratam do "dizer sobre o dizer".

3. O caminho da metalinguagem à metaenunciação

Em sua origem, os conceitos de metadiscursividade e, por conseguinte, de metaenunciação, estão atrelados à noção de metalinguagem, tal como proposta por Jakobson (2005, p.118-162) em seu artigo "Linguística e Poética", quando institui a função metalinguística, no contexto das funções da linguagem.

Jakobson desenvolveu um esquema sistematizado sobre as funções da linguagem; o esquema de comunicação de Jakobson foi baseado em seis elementos: remetente, destinatário, mensagem, referente/objeto, código e canal. Cada elemento corresponde a uma função comunicacional específica: a função referencial (centrada no objeto), a função poética (centrada na mensagem), a função fática (para verificar o meio/canal da comunicação), a função emotiva (centrada no emissor) e a função metalinguística (centrada no código), conforme se pode observar no esquema a seguir:

CONTEXTO

REMETENTE MENSAGEM DESTINATÁRIO

.....

CONTACTO

CÓDIGO

Figura 1- Elementos das funções da linguagem
Fonte: Jakobson (2005, p.123)

A função metalinguística apresentada nos estudos de Jakobson (2005) centrava-se no código verbal, conforme o papel a ela atribuída no esquema das funções da linguagem. Desde então, de um modo geral, entende-se o termo metalinguagem como relacionado a uma linguagem que serve para falar da linguagem, isto é, uma segunda forma linguística para falar de uma primeira manifestação linguística.

Para definir a importância do conceito de metalinguagem na compreensão da metaenunciação, cabe ressaltar que Jakobson (2005, p.127), ao definir a função metalinguística, concebia a linguagem como código: "sempre que o remetente e/ou destinatário têm a necessidade de verificar se estão no mesmo código, o discurso

focaliza o CÓDIGO*;* desempenha uma função METALINGUÍSTICA, (isto é de glosa)[559]". Tal condição identifica a metalinguagem e a função metalinguística como propriedades gerais da linguagem, concebidas numa visão estrutural da língua. Assim, as palavras serviriam para explicar outras palavras, ou seja, os referentes da metalinguagem seriam objetos-de-língua e não objetos de discurso.

Nesse sentido, as atividades metadiscursivas são operações de auto-reflexividade da língua, realizadas pelo locutor, em relação ao seu discurso ou ao de seu interlocutor. Esse locutor procura adequar os enunciados, realizando intervenções que podem avaliar, ajustar, comentar a forma "do dizer", relacionando muitas vezes o enunciado em questão e a enunciados "outros", demonstrando que os discursos têm a capacidade de desdobrarem-se sobre si mesmos. Assim, nas operações metadiscursivas há um movimento de autorreflexividade da língua em uso, no qual o fazer discursivo é referenciado no próprio discurso. Tal estratégia, muitas vezes é utilizada como um recurso para que o enunciador monitore a compreensão do interlocutor, buscando estabelecer sentidos, contribuindo para o desenvolver da interação.

Quando se trata do metadiscurso em relação à metalinguagem, pode-se afirmar que, por se referir ao "dizer sobre o dizer" em situações comunicativas, o metadiscurso prescinde de uma focalização no contexto discursivo, ou seja,

> pela característica da auto-reflexividade, a metadiscursividade tem um ponto em comum com a metalinguagem, compreendida como fenômeno de auto-referenciação da língua: a frase metalingüística centra-se no próprio código verbal que está na base de sua formulação, incidindo sobre propriedades de forma e significado dos signos lingüísticos. Remetendo, assim, à estrutura da língua enquanto sistema, a metalinguagem, tomada por este ângulo, diferencia-se da metadiscursividade, por prescindir de um elemento fundamental para a operação metadiscursiva, que é a focalização do contexto discursivo (Risso; Jubran, 1998, p.229).

Partindo da discussão sobre metadiscurso, Authier -Revuz (1998, p.14-15) tem uma visão particular acerca dele, que, segundo a autora "está situado em duas balizações teóricas: a da metalinguagem e a da enunciação". Nesse sentido, afirma que:

> através de uma série de oposições, a configuração visada é progressivamente especificada como tendo relação:

[559] Grifos do autor (palavras CÓDIGO e METALINGUÍSTICA, em fonte caixa alta no texto original).

> - com metalinguagem **natural**, observável no discurso (...), o poder de reflexividade das línguas naturais, que é ao mesmo tempo "restrição"(...)
> - com a metalingüística **comum** (...) que dá acesso às representações de sujeitos ao sujeito da linguagem (da língua, do sentido, da comunicação...).
> - com o **metaenunciativo**, auto-representação do dizer se fazendo (...) em que o discurso sobre a prática da linguagem, emergindo desta em pontos do dizer que requerem mais dela do que um comentário, conjuga os dois planos da prática e da representação – como parte dessa prática (Authier-Revuz, 1998, p.15).

Nesse sentido, entende-se por atividade metaenunciativa ou, simplesmente, por metaenunciação, todo procedimento linguístico-discursivo em que o falante, no desdobramento da interação, se reporta ao dizer em si e não ao dito. As formas metaenunciativas são "estritamente reflexivas" e "correspondem a um desdobramento no âmbito de um único ato de enunciação; há um dizer do elemento linguístico realizado por um comentário desse dizer" (Authier-Revuz, 1998, p.84).

Nas palavras de Hilgert (2006, p.166-167), "a atividade metaenunciativa é, portanto, um dizer sobre o dizer. Nela o falante distancia-se, por um momento, do 'conteúdo' e observa as palavras com as quais o expressou" (Hilgert, 2006, p.167). Ou seja, evidencia o movimento de auto-reflexividade, no qual "o fazer discursivo é referenciado no próprio discurso" (Risso; Jubran,1998).

4. Aspectos metodológicos do estudo: procedimentos e *corpus*

O *corpus* desta pesquisa é constituído por inquéritos do Projeto NURC - Norma Urbana Linguística Culta, do tipo *diálogos entre dois informantes (D2)* - situação em que dois informantes conversam entre si sobre temas diversos, na presença de um documentador que conduz ou, eventualmente, estimula a interação.

As operações metaenunciativas analisadas nesta pesquisa foram extraídas de três inquéritos D2, pertencentes ao *corpus* do Projeto NURC/RS, transcritos e publicados por Hilgert (2009).

Fez-se o levantamento dos procedimentos metaenunciativos, agrupando-os nas quatro categorias de atividades metaenunciativas (não-coincidências do dizer) propostas por Auhtier-Revuz (1998, 2004); descreveu-se a estrutura formal dos enunciados metaenunciativos de cada categoria e analisaram-se a função geral e as funções específicas deles nas diferentes ocorrências. Neste artigo, selecionaram-se, para análise, algumas ocorrências encontradas no *corpus* em que se evidencia a busca da compreensão no processo de interação verbal, discutidas à luz da teoria de Authier-

Revuz (1998; 2004). Embora o estudo tenha rabalhado co a estruua formal dos enunciados, neste recorte trabalharemos apenas com a produção de sentidos eminente dessas atividades.

Na seção seguinte, trabalha-se a análise dos procedimentos a partir da categorização proposta por Authier-Revuz (1998; 2004) quanto aos formatos de meteneunciação, denominados pela autora como "não-coincidências" do dizer.

5. A construção da compreensão por meio de atividades metaenunciativas: as não coincidências do dizer evidenciadas no corpus

Authier-Revuz (1998; 2004) identifica e discute quatro categorias metaenunciativas, denominadas pela autora como "não-coincidências do dizer", que se constituem em **categorias funcionais**, uma vez que cada uma realiza uma função geral no processo de construção dos discursos e, no caso específico deste trabalho, no processo de construção dos enunciados nas interações.

No âmbito de cada função geral, cada operação metaenunciativa vai assumir localmente, no desdobramento da interação, uma função específica, porém sempre configurada pela função geral.

5.1Não-coincidência interlocutiva

Os falantes se veem constantemente na iminência de terem de negociar suas intervenções na construção do discurso em favor de seus interesses e propósitos comunicacionais. As manifestações que se caracterizam pela **não-coincidência interlocutiva** põem em evidência, então, a ***negociação como fator de evolução dos processos interacionais.***

A principal função deste tipo de operações metaenunciativas é assegurar a compreensão entre os interlocutores, por meio de uma negociação. Assim, a função geral é a de os interlocutores negociarem interativamente, de forma explícita ou não, o seu dizer (ou o seu não dizer). *Ex: como você acaba de dizer...; permita-me dizer....entende o que eu quero dizer...*

(01)

> L1 acho então que a reforma do ensino et cétera tem lá o resultado de trabalho ( )
>
> [
>
> L2 ( )acon/
>
> [
>
> L1 [**eu não respondo também essa pergunta porque acho que é ( ) uma pergunta que já está sendo respondida praticamente todos os dias não é?]**...pela atual estrutura social e econômica que está aí...quer dizer não adianta se fazer teorização...se consTAta as coisas e...e aceita-se como são ou então vai-se...vai-se questionar...a própria estrutura que fundamentou que sedimentou o enunciado dessas proposições ...então... se eu pretendo man/ me manter coerente até o fim desse negócio ... [**então não respondo essa pergunta também a esse nível] ...** acho que ... que o ponto de vista éh éh ...éh...dos veículos que estão sendo utilizados pra consecução dos objetivos propostos pela sociedade brasileira ... (HILGERT, 2009, p.49)

Observem-se os exemplos seguintes, nos quais também ocorrem não-coincidências interlocutivas, embora estas se voltem mais para o processo do que para os termos que garantem a interlocução:

> (02)
>
> L1 eu... [**permite?**] ... eu concordo contigo integralmente só que eu acho o seguinte... o ensino **--** quero deixar bem claro **–** o ensino pra mim significa simplesmente colocar à disposição das pessoas... dos homens... as chaves de compreensão da realidade...
>
> (Hilgert, 2009, p.31)

> (03)
>
> L1 mas vê bem... ah:: **[se o Antônio Carlos me permite colocar?]** ele coloca e o que me parece MUIto importante na colocação dele é o seguinte... é de que existe um mecanismo... existe um arcabouço social... de TAL forma (...) (Hilgert, 2009, p.23-24)

Das análises observadas nas ocorrências percebe-se que a **não-coincidência interlocutiva** pode assumir as seguintes funções: a) garantir as condições de interação e compreensão entre os interlocutores; b) estabelecer um diálogo com seu interlocutor quanto ao sentido da pergunta/colocação feita; c) prevenir equívocos a ordem interacional, a alternância de turnos, na sequência de perguntas e respostas; d) chamar a atenção para expressões utilizadas na resposta a seu interlocutor; e) refutar o processo interacional, negando-se a discorrer sobre determinado tópico discursivo;

f) anunciar ao interlocutor a delimitação do tópico discursivo segundo sua escolha ou o uso de determinados termos. g) pedir permissão para tomar o turno no desencadear de uma interação.

5.2 Não-coincidência entre as palavras e as coisas.

Neste território encontram-se os enunciados que "representam as buscas, hesitações, fracassos, sucessos... na produção da 'palavra exata', plenamente adequada à coisa". (Authier-Revuz, 2004, p.83). Por meio desses procedimentos, o falante se manifesta, quase sempre de forma explícita, que não lhe ocorre a formulação adequada para aquele ponto da evolução do texto, que está buscando essa formulação, que tem dúvidas e incertezas quanto à propriedade da denominação escolhida, ou que apresenta soluções aproximativas. Verifica-se nessa modalização uma ***incompatibilidade entre a palavra e a coisa a ser denominada.*** Ex: se se pode dizer...; na falta de algo melhor...

Nesta categoria metaenunciativa, é importante destacar que, nesse processo de busca da denominação apropriada, o falante mostra-se atento à construção de seu texto sempre determinado por seu interlocutor a quem precisa assegurar a compreensão de seu enunciado. Depreende-se desse fato que a construção da compreensão é um processo interativo, ou seja, envolve ambos os interlocutores.

(04)

> L1 – olha ... eu não sou ninguém pra julgar isso mas eu tenho lido assim VE::ja que procura mais ou menos esclarecer muito ... o o leitor e o consumidor e tudo mais faz mais ou menos a Veja eu acho que é a única revista que tem (uma) preocupação de fazer [**assim] [uma espécie de defesa do consumidor]** ... e:: uma época que foi muito badalada essa história de letras de CÂMbio e de:: ações do tesouro e caderneta de poupança eles fizeram um estudo bom mesmo com gente que parece que me pareceu gente boa ... e fizeram ali um quadro demonstrativo que inclusive depois as ... essas agências que têm caderneta de poupança começaram a botar. (Hilgert, 2009, p.111).

Desse modo, os segmentos metaenunciativos que compõem essa modalização, mobilizam os interlocutores em torno da presença de uma incompatibilidade entre a

palavra utilizada e "a coisa" a ser denominada, como se pode observar no exemplo a seguir.

(05)

> L2 - (...) a musculatura começa a ficar um pouco flácida... mas aí não retorna nunca... sem exercício... o músculo é:: ... [**como é que vou dizer pra vocês? é uma::]** *[um eLÁStico]*...em uma fibra elástica... quanto mais tu trabalhares mais ela s/ela se distende né? Se pegar essas borrachinhas de dinheiro... – **que o nome técnico é atílio e ninguém diz...** – conforme tu vais indo ela arrebenta claro... fibra muscular é isso (...) (Hilgert, 2009, p.67)

Das análises feitas, percebe-se que a não-coincidência entre as palavras e as coisas revela importantes características do processo de construção da conversa: a) com muita frequência, não ocorrem de imediato aos falantes as palavras com as quais querem dizer as "coisas"; b) esse fato leva-os a inserir na evolução da conversa o próprio trabalho de busca dessas palavras; c) esse trabalho é, muitas vezes, explicitamente interativo, na medida em que o falante solicita ao interlocutor ajuda na busca do termo apropriado; d) nem sempre o trabalho de busca do termo adequado ou desejado é bem sucedido; e) em razão dessa última possibilidade, encontram-se nos enunciados conversacionais muitas formulações metaenunciativas que apontam para a solução denominativa por meio de um termo aproximado; f) esse caso e até mesmo a situação extrema em que nem uma solução aproximativa é encontrada não implica necessariamente um problema de compreensão que afete a continuidade da interação, pois o conjunto do desdobramento conversacional assegura assim mesmo a intercompreensão; g) em todos esses casos em que os falantes perseguem o objetivo de um dizer apropriado para o que querem ou precisam dizer manifesta-se, em alguma perspectiva, a construção interativa dos sentidos na conversa e, portanto, a busca de compreensão mútua; h) a não-coincidência entre as palavras e as coisas na construção do discurso impõem, na evolução da conversa, a constante negociação nas escolhas lexicais e a correspondente definição dos sentidos.

5.3 Não-coincidência do discurso consigo mesmo.

Os procedimentos metaenunciativos que representam a categoria da não-coincidência do discurso consigo mesmo, procuram atribuir seu escopo a uma outra

fonte enunciativa, na medida em que, segundo Authier-Revuz (2004, p.83), "assinalam, no discurso, a presença de palavras pertencentes a um outro discurso".

Esse procedimento metaenunciativo é, talvez, o que mais evidenicia a heterogeneidade da linguagem, uma vez que a não-coincidência do discurso consigo mesmo "é concebida como constitutiva tendo como referência o dialogismo bakhtiniano (considerando que toda *palavra*, por se produzir em "meio" ao já dito de outros discursos, é habitada por um discurso outro) [...]" (Authier-Revuz, 1998, p.193 – grifos da autora).

Dentre os efeitos de sentido possibilitados por essa modalização, a preservação da face do enunciador, por meio da designação de uma outra fonte enunciativa é o que se observa na maioria das ocorrências encontradas no *corpus* em estudo.

> (06)
>
> L1 – ah não comem
>
> L2 **–** mas **carne de GAto como se dizia** ((risos)) o gato do vizinho
>
> L1 **–** não eu vejo pelas serventes lá da escola onde eu trabalho que são:: normalmente mulheres que ganham:: duzentos duzentos e pouco ... têm filhos e filhas que contribuem ... quer dizer rapazes que normalmente trazem um pouco mais que as moças trazem ... e elas ainda têm outros bicos LAvam fazem faxi::na ...e:: ... outras costuram quer dizer é uma série de pequenas atividades ***que elas chamam de bico...***(3) e ajudam MUIto e mesmo assim elas só comem não não comem mais feijão não comem mais arroz comem polenta ... (...) (Hilgert, 2009, p.124)

No exemplo 06, há a ocorrência de dois procedimentos metaenunciativos com as características aqui apontadas da não-coincidência do discurso consigo mesmo. O primeiro, **[como se dizia]**, tem como escopo a expressão *[carne de gato].* Já, o segundo procedimento, [**que elas chamam**], incide sobre o escopo [bico].

Na ocorrência, há as seguintes regularidades: a) nas expressões metaenunciativas há a presença de um verbo *dicendi*, diz e chamar, respectivamente; b) os escopos [carne de gato] e [bico] são formas da linguagem popular, não condizentes com um discurso formal culto; c) com a relação metaenunciativa o enunciador atribui o escopo a uma outra fonte enunciativa, estabelecendo fronteiras entre o seu discurso de falante culto e um discurso outro, representado por termos de um outro nível de linguagem.

Nas duas ocorrências existentes no segmento de fala analisado, fica explícito que há a presença de um outro discurso no interior do discurso enunciado, o que caracteriza a não-coincidência do discurso consigo mesmo.

Variações dessa forma de atividade metaenunciativa acontecem nos exemplos 07 e 08, transcritos a seguir:

(07)

L2 bom eu sou **[**magro e talvez de sem-vergonha**]** está? [**Como dizem na gíria]** porque:: não é que eu seja bom de prato mas eu como muito seguido... eu de manhã... eu tomo café de copo mas é um cafezinho legal... (...) (Hilgert, 2009, p.58)

(08)

L1 pêlo de carneiro de vison paguei seiscentos cruzeiros ... eu acho aqui eu não

L2 pêlo todo pêlo de carneiro eu comprei lá paguei ... quatrocentos cruzeiros ... baratíssimo eu achei comprei um de:: ... como é o nome daquele bicho? ... um que uma pelezinha toda toda toda ela é crespinha

L1 [carapinha**]** [**eles chamam]**

L2 nã/ eu não sei como é que é eu não sei ... com gola e a barra conseguia esse casaco por esse preço ... (...) (Hilgert, 2009, p.117)

Das análises feitas, percebem-se algumas regularidades e revela algumas funções específicas no processo de construção da conversa: a) a glosa geralmente é desencadeada por um escopo que o falante não assume como seu discurso; b) a atividade metaenunciativa funciona como uma "delimitação de fronteiras" entre o discurso do enunciador e o de outra fonte enunciativa que por aquele é trazido para o plano do enunciado; c) a principal função das glosas desta categoria é preservar a face do falante frente a seu interlocutor, atribuindo o termo ou expressão utilizada (escopo) a outra fonte enunciativa; d) a presença de um verbo *dicendi* (dizer, chamar, falar) aparece, na maioria das ocorrências, sendo a glosa uma espécie de comentário sobre o escopo, que fica suspenso no fluxo da informação do tópico que os falantes desenvolvem na conversa; e) as diferentes formações discursivas que contribuem para a formação discursiva do enunciador, muitas vezes se exteriorizam por meio das glosas desta categoria, deixando evidenciado que o discurso é tecido por discursos outros, trazendo a heterogeneidade para o plano do enunciado.

5.4 Não-coincidência das palavras consigo mesmas

As palavras da língua, enquanto não usadas em situações concretas de enunciação, caracterizam-se por sua amplitude e vaguidade semânticas. Como afirma Bakhtin (2003), a palavra da língua pode ser *neutra* e não pertencente a ninguém, ou pode ser *minha palavra*, quando usada em uma situação determinada, com uma intenção discursiva, assumindo sentidos específicos

A não-coincidência das palavras com elas mesmas é manifestada em glosas que designam, como uma recusa, ou ao contrário da aceitação dos fatos de polissemia, de homonímia, de trocadilho. Nelas o enunciador lança mão de uma termo e, logo em seguida, o refuta, procurando adequar o termo ou redefini-lo. Ex: X, é o caso de dizer... X, é a palavra!

> (09)
>
> L1 (...) então o que eu acho é o seguinte o que eu acho é o seguinte... éh particularmente... **[em termos...em termos bastante particulares mesmo... éh eu diria que::... a única coisa que::que nos resta é::... mantermos aquilo que eu chamo]** [a consciência íntegra]... entende? vamos ter que nós estamos vivendo há um manifestação fenomenológica que... que é irredutível não pode ser não pode ser... questionada ela está aí... e:: então vamos conviver não é? vamos conviver (Hilgert, 2009, p.26).

Vejamos outros exemplos em que a fixação de sentido é feita por meio das atividades metaenunciativas:

> (10)
>
> Doc ( ) crises internacionais
>
> L2 os americanos ((risos))...
>
> (...)
>
> L2 (então vai vai) ((risos))
>
> L1 agora vamos então vamos distinguir a pergunta de vocês... vocês querem... éh:: [**o sentido da pergunta qual é? crise em que sentido?]** Econômico social político... ah vocês não podem explicar a pergunta
>
> L2 então va/
>
> [

L1 não ( )

L2 vamos por etapa então (Hilgert, 2009, p.15)

Em (10), o segmento metaenunciativo **[o sentido da pergunta qual é? crise em que sentido?**] também revela uma não-coincidência das palavras consigo mesmas, uma vez que visa a fixar a pergunta, ou, mais explicitamente, o sentido da palavra [crise].

Segundo Authier-Revuz (1998, p.195), são quatro tipos de "figuras" que, pontualmente, "testemunham o encontro dos enunciadores com o equívoco que joga em suas palavras", elementos que encontramos na análise das ocorrências desta categoria, configuradas por: a) respostas de fixação de um sentido; b) figuras do dizer alterado pelo encontro do não-um: desculpas, reservas, modalidades irrealizantes do dizer, ligadas ao jogo de um "sentido a mais" (seria preciso dizer X, X se ouso dizer...); c) o sentido estendido no não-um (X, também no sentido de q, no sentido de no sentido de q, nos dois sentidos, em todos os sentidos da palavra); d) o dizer reassegurado pelo não um, frequentemente imprevisto, do sentido (X. é o caso de dizer; X, esta é a palavra! X para falar de uma palavra preciosamente ambígua...).

Além dos elementos apontados especificamente pela autora, destacamos outros aspectos importantes revelado no *corpus*, a saber: e) a fixação de sentido é a principal função desta categoria e pode ser feita por meio de diferentes recursos: tirar o caráter polissêmico das palavras; valorizar ou desfazer a homonímia; ampliar ou restringir o sentido de um determinado termo (seja do específico para o geral, ou vice-versa); ou ainda, atribuir sentidos especiais (técnicos, metafóricos, irônicos, etc.); f) em relação a sua estrutura formal, é comum o escopo anteceder à glosa, porém, em muitos casos o escopo é uma expressão representada em um longo segmento, um contexto, não restrito a um termo ou expressão, como analisado nas outras três categorias já abordadas.

5.5 A construção dos sentidos e da compreensão à luz da análise feita

Em relação às funções gerais desenvolvidas por cada categoria das não-coincidências, dois aspectos principais precisam ser distinguidos:

I) duas dessas atividades possuem **funções interativas**, uma vez que envolvem papéis interacionais dos interlocutores. São as categorias da **não-coincidência interlocutiva**, que, como o próprio nome afirma, se voltam para a configuração e o desenvolvimento da interação. Outra, é a categoria da **não-coincidência do discurso consigo mesmo**, a qual aponta para a configuração do *ethos* do enunciador (ao afirmar implicitamente "esse discurso não é meu"). Esta última categoria, aponta ainda para uma constante preocupação do falante com a preservação de sua face de falante culto da língua portuguesa.

II) outras duas não-coincidências do dizer revelam-se como atividades metaenunciativas que estão voltadas, mais especificamente, para uma **construção de sentidos das palavras utilizadas ou a serem utilizadas pelo enunciador na construção de seus enunciados.** É o caso da **não-coincidência das palavras com as coisas**, que deixa explícito que a formulação não consiste necessariamente em arrolar termos precisos de um repertório lexical definido, mas sim termos suficientes para os fins da compreensão do que se quer dizer. Ainda, a **não-coincidência das palavras consigo mesmas** aponta para uma necessidade de fixação de sentido, de deixar claro para o interlocutor por que utilizou determinada palavra em seu enunciado.

Considerações sobre o estudo

É possível observar pelos excertos analisados que, na manifestação de Authier-Revuz, referindo-se ao "locutor" (o falante), "sua figura normal de usuário das palavras é desdobrada, momentaneamente, em uma outra figura, a do observador das palavras utilizadas" (Authier-Revuz ,2004, p.13). Por isso, nessa manifestação metadiscursiva "se explicita a natureza heterogênea dos textos e, por isso, da linguagem" (Hilgert, 2006, p.164).

Nesta atividade, de se voltar para o seu dizer, o falante assume dupla função na enunciação: ao mesmo tempo em que anuncia, permanece atento a seu dizer, realiza observações sobre este dizer na medida em que julga que suas construções podem causar problemas de compreensão.

Em relação às **funções gerais** desenvolvidas por cada categoria das não-coincidências, podemos dividi-las em dois grupos distintos: um grupo, formado pelas categorias da não-coincidência interlocutiva e da não-coincidência do discurso consigo mesmo, categorias estas que possuem **funções interativas**, ou seja envolvem

papeis interacionais entre os interlocutores; e, um segundo grupo, que revela as atividades metaenunciativas especificamente voltadas para uma **construção de sentidos que surgem das palavras em relação ao discurso,** utilizadas pelo enunciador na construção de seus enunciados. Este último grupo é formado pelas categorias da não-coincidência das palavras com as coisas e das palavras consigo mesmas.

Em termos gerais e de uma forma abrangente, as quatro categorias buscam assegurar o sucesso do processo interativo, que decorre tanto da sintonia interlocutiva na construção dos sentidos, quanto da garantia do falante de ser compreendido pelo ouvinte.

Referências bibliográficas:

Authier-Revuz. J. (1990). Heterogeneidade(s) enunciativa(as). Trad. Celene M. Cruz e João Wanderley Geraldi. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, (19), 25-42.

Authier-Revuz, J. (1998). *Palavras incertas:* as não-coincidências do dizer. Campinas-SP: Editora da UNICAMP.

Authier-Revuz, J. (2004). *Entre a transparência e a opacidade:* um estudo enunciativo do sentido. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Authier-Revuz, J. (2011). Dizer ao outro no já-dito: interferências de alteridade - interlocutiva e interdiscursiva – no coração do dizer. Trad. Lecy Borges Barbisan. *Letras de hoje*, *46* (1), 06-20.

Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal.* 4.ed. São Paulo: Martins Fontes.

Bakhtin, M. (2010). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 14.ed. São Paulo: HUCITEC.

Barros, D. L. P. (1994). Dialogismo, Polifonia e enunciação. In D. L. P. Barros & J. L. Fiorin (orgs.), *Dialogismo, polifonia, intertextualidade:* em torno de Bakhtin. Editora da Universidade de São Paulo.

Benveniste, E. (2005). *Problemas de linguística Geral I* (5. ª ed.). Campinas, SP: Pontes.

Benveniste, E. (2006). *Problemas de lingüística Geral II* (2.ª ed.). Campinas, SP: Pontes.

Dalla Costa, S. F. S. (2014). *A metaenunciação como processo de construção de sentidos e de compreensão na interação falada.* 159 f. Tese (Doutorado em Letras). Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo.

Fiorin, J. L. (2002). *As astúcias da enunciação*: as categorias de pessoa, espaço e tempo. (2.ª ed.). São Paulo: Ática.

Flores, V., & Teixeira, M. (2010). *Introdução à linguística da enunciação* (2.ª ed.). São Paulo: Contexto.

Jakobson, R. (2005). *Linguística e comunicação* (26.ª ed.). São Paulo: Cultrix.

Hilgert, J.G. (2003). O monitoramento de problemas de compreensão na construção do texto falado. *Caderno de estudos linguísticos,* (44), 223-238.

Hilgert, J. G. (2006). O falante como observador de suas próprias palavras: retomando aspectos metadiscursivos na construção do texto falado. In D. Pretti (org.), *Oralidade em diferentes discursos.* São Paulo: Humanitas.

Hilgert, J. G. (org.) (2009). *A linguagem falada culta na cidade de Porto Alegre*: diálogos entre dois informantes. Florianópolis: Insular.

Risso, M. S., & Jubran, C.C.A.S. (1998) O discurso auto-reflexivo: processamento metadiscursivo do texto. *DELTA,* 14, 227-242.

SIMPÓSIO

66

ASPECTOS ONOMÁSTICO-TOPONÍMICOS E EFEITOS DE SENTIDO NA (RE)NOMEAÇÃO DE ESCOLAS PÚBLICAS NO MARANHÃO

André da Silva Santos
UFT (Universidade Federal do Tocantins); Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura. andre.santos@ifma.edu.br. Imperatriz, MA. Brasil.

Deijeane Gomes Morais
UFT (Universidade Federal do Tocantins); Programa de Pós-Graduação em Letras: Ensino de Língua e Literatura. deijeane.morais@gmail.com. Imperatriz, MA. Brasil

Resumo:

O artigo objetiva discutir aspectos onomástico-toponímicos da renomeação de escolas da rede pública de ensino do estado do Maranhão (região Nordeste do Brasil), ocorrida em 2015, a partir de decreto governamental por meio do qual passou a ser vedada a denominação de bens públicos com nome de pessoas vivas e de sujeitos responsáveis pela violação de direitos humanos durante o regime militar no Brasil. Esse decreto se deu após a posse de lideranças políticas que chegaram à representação do estado, em 2014, interrompendo o exercício de poder de um grupo que comandava o Maranhão por mais de quatro décadas. A renomeação demonstra uma diferença de percepção entre os sujeitos que ora assumem a representação do estado e os que deixaram de exercer tal papel. Ademais, indica a intenção de que, a partir do processo de renomeação, haja outros efeitos de sentido na recepção dessas novas denominações pelo leitor. Justifica-se este trabalho por se tratar de uma discussão que envolve sujeitos, ideologia, sociedade e percepção de leitura enunciativa. O estudo tem como base a teoria do discurso de Bakhtin, envolvendo, sobretudo, o conceito de responsividade, levando em conta os sujeitos na produção da enunciação. O corpus da pesquisa é formado pelo documento do referido decreto e pela lista de escolas com nomes alterados. Nesse sentido, o trabalho é norteado por pesquisa documental, que abrange o decreto e a lista de escolas renomeadas; e pesquisa bibliográfica, versando sobre aspectos acerca de onomástica, toponímia, bem como da teoria bakhtiniana.

Palavras-chave

toponímia; responsividade; efeitos de sentido.

INTRODUÇÃO

As palavras que constituem o sistema lexical de uma língua são como um espelho: refletem os aspectos do mundo concreto em uma realidade. Segundo Andrade K. (2010), o ser humano, ao utilizar-se do léxico, sempre atribui nome a tudo que o cerca: às coisas, aos animais, às pessoas, ao espaço físico e cultural em que vive. Nomear é, para o homem, uma necessidade de organização e de orientação. Ao se estudar o léxico de uma língua, pode-se também apreender a realidade do grupo que a utiliza: cultura, história, modo de vida e visão de mundo.

Nesse sentido, quanto aos processos de nomeação, podemos relacionar os topônimos a enunciados, visto que veiculam sentidos, materializam ideologias, são criação linguística de sujeitos constituídos por meio da interação verbal, o que atribui aos nomes um caráter responsivo e dialógico, pois são definições que certamente derivam do contato com outros nomes e enunciados.

Dessa forma, o presente artigo, assentado em trabalhos recentes sobre onomástica e toponímia, e ainda na teoria bakhtiniana sobre responsividade, procura analisar o processo de renomeação de escolas públicas da rede de ensino do estado do Maranhão (Brasil), buscando perceber efeitos de sentido decorrentes da renomeação dessas instituições de ensino.

O *corpus* do trababalho é constituído do texto do Decreto Nº 30.618, de 2 de janeiro de 2017, do governo do Maranhão, referente à renomeação de escolas; e da relação de escolas que tiveram o nome alterado. A análise dos dados, calcada nas teorias quem fundamentam este estudo, tem caráter documental e abordagem qualitativa. Com isso, esperamos contribuir para um olhar que apreenda esse processo de alteração de nomes de escolas como materializações que veiculam sentidos, ideologias, intersubjetividades discursivas.

ONOMÁSTICA E TOPONÍMIA: CONSIDERAÇÕES TEÓRICAS

Para fazer uma abordagem sobre aspectos onomástico-toponímicos, conforme propusemos, é preciso, primeiramente, situar que tal proposta deriva de reflexões oriundas do estudo científico do léxico.

As ciências do léxico são três: a lexicografia, que consiste no estudo do dicionário; a terminologia, que estuda o léxico enquanto termo numa dada linguagem

especializada; e a lexicologia, nosso foco, que analisa palavras em sua estruturação, funcionamento e mudança, cabendo-lhe definir conjuntos e subconjuntos lexicais; examinar as relações do léxico de uma língua com o universo natural, social e cultural; abordar a palavra como um instrumento de construção e detecção de uma "visão de mundo", de uma ideologia; analisar as relações entre a expressão e o conteúdo das palavras e os fenômenos daí decorrentes (Barbosa, 1991).

Andrade M. (2001, p.194), esclarece que "a lexicografia parte de uma lista de *palavras* que constitui o inventário de uma obra lexicográfica e passa a descrevê-las semanticamente, por meio das definições". Ou seja, refere-se ao processo semasiológico, o qual parte da forma para o conteúdo. Já na terminologia, há o sentido inverso: a partir de uma lista de conceitos, procura-se a denominação para cada um. É o processo onomasiológico, que parte do conceito ou reconhecimento e compreensão da forma sígnica para a denominação.

A mesma autora frisa que, no que diz respeito aos conceitos operacionais, a lexicologia tem por meta definir um vocábulo, caracterizando-o funcional e semanticamente, ou seja, tem por função *decodificar*, ao passo que a terminologia desempenha a função inversa, a de *codificar*, pois tem por objetivo nomear um fato, uma noção ou conceito. Assim sendo, entende-se que a lexicologia é descritiva, enquanto a terminologia é normativa.

Integrando-se à Lexicologia, a Onomástica tem como objeto de estudo o processo denominativo, isto é, o estudo dos nomes próprios de todos os gêneros, levando em conta suas origens e os processos de denominação no âmbito de uma ou mais línguas. Ela é composta por duas áreas de estudo: Toponímia, que segundo Dick (1990, p. 459), é considerada, do ponto de vista conceitual, como o estudo dos nomes de lugar, entendimento decorrente dos próprios étimos formadores da expressão, *topos (*lugar) e *onoma (*nome, designação); e a Antroponímia (do grego ἄνθρωπος, homem, e ὄνομα nome), que estuda os nomes próprios de pessoa.

De acordo com Dick (1990), as primeiras notícias toponímicas remontam à própria história da humanidade, ao deslocamento do homem do seu foco de origem para outros sítios, quando se via impelido a nomear os lugares do próprio habitat.

Depois de abordar um pouco sobre a constituição da terminologia geográfica mais antiga, de origem judaica, cristã, citando alguns nomes de lugares do livro sagrado dos cristãos, Andrade M. (2001), tendo como base Dick (1990), fala sobre os

nomes das "acrópoles helênicas", cidades antigas que têm expressões geográficas construídas e utilizadas como vocabulário inicial que podem significar muito mais além da compreensão denotativa:

> [...] As expressões geográficas construídas e utilizadas como vocabulário inicial ("cidade alta", o "grande", o "pequeno", o "deserto", o "oco do mundo") corporificam, na prática, conceitos axiológicos e valorativos, muito além da compreensão denotativa; em alguns casos, chegam a mostrar uma situação de dominância e opressão de alguns sobre outros ou de reverência e obediência. Por outro lado, podem representar sentimentos opostos, de esperança, fé, desafio e conquista (Dick, 1990, p. 459).

Nessa reflexão, a autora aborda a respeito da conexão já existente entre o nome e o sentido nele embutido, isto é, que os enunciadores não escolhem nomes por acaso, uma reflexão advinda de um olhar dela para os nomes já de antigamente. Esse fenômeno nos faz dizer que a denominação não é casual até os dias de hoje, ou seja, é intencional ainda no processo onomasiológico atual.

A motivação toponímica possui um duplo aspecto, o qual transparece em dois momentos: em primeiro lugar, na intencionalidade do denominador, que seleciona o nome motivado por várias circunstâncias de ordem objetiva ou subjetiva; e em segundo lugar, na origem semântica da nomeação, no significado inerente a ela, que se revela de modo transparente ou opaco, apontando para as mais variadas procedências (Dick, 1990).

Os topônimos têm natureza física e antropocultural. Tal classificação tem categorias taxionômicas e os nomes presentes no *corpus* desta pesquisa são de escolas, dessa forma, se enquadram nos topônimos da categoria dos antropotopônimos, "relativos aos nomes próprios individuais (DICK, 1990, p. 32)", como veremos na análise do corpus.

Numa reflexão sobre o lugar no estudo toponímico, Andrade K. (2017) ressalta que o estudo dos nomes de lugares volta-se à junção de múltiplos aspectos socio-históricos, culturais, geográficos e linguísticos e frisa que o emissor tem um papel fundamental na nomeação do *lugar.* "É ele quem estabelece os parâmetros de seleção das motivações, sejam elas de força da natureza ou humana" (2017, p. 592).

Partindo do pressuposto de que o enunciador estabelece os parâmetros de seleção das motivações, como referido acima, deduz-se que, a partir do momento em que o sujeito se guia por determinadas motivações ao dar nomes, os parâmetros

escolhidos para esse processo são avindos das experiências, da índole, da ideologia, da intencionalidade, dos interesses do enunciador.

Ademais, Bastiani (2016, p. 190) frisa que as denominações de lugares se efetivam de modo não aleatório, sobretudo "quando se trata dos nomes que batizam lugares de reconhecida representatividade social, como ocorre com as escolas, importantes espaços de socialização das sociedades modernas", por se constituírem como lugares de trocas de conhecimentos, de vivências.

A escola é um lugar particularizado pelo nome que lhe foi dado. Isso faz com que haja entre o nome do lugar e o significado que o lugar representa para a comunidade um elo essencial para a cristalização da identidade de um dado grupo. Desse modo, conhecer a motivação dos nomes das escolas de uma comunidade pode revelar aspectos sobre sua história e cultura (Bastiani, 2016), inclusive as tensões que permeiam a relação entre os sujeitos envolvidos nesses processos, como enunciadores responsáveis pelas nomeações; e enunciatários, que as recebem a partir de determinadas compreensões, geram sentidos e podem influenciar na dinâmica onomasiológica.

A ATIVA POSIÇÃO RESPONSIVA DO LEITOR

Ao propor uma representação sobre o circuito da fala, Saussure (2006) atribui ao falante um caráter ativo, enquanto o ouvinte é designado por uma função passiva, em uma dinâmica em que se prevê a possibilidade de revezamento de papéis. Tecendo ponderações acerca desse postulado, Bakhtin (2015), embora admita, em um plano secundário, a existência desses modos de se portar na comunicação discursiva, restringe-os a “determinados momentos da realidade” (p. 271), sem preponderância nos processos reais de comunicação.

Nessa perspectiva, para caracterizar a atuação do receptor, seja do texto oral ou escrito, o autor utiliza a expressão “ativa posição responsiva” (p. 271), cuja acepção podemos conceber a partir do entrelaçamento de dois aspectos, focados no leitor: o primeiro é a depreensão, o entendimento do significado linguístico, a assimilação das informações presentes no texto do locutor. O segundo é o efeito decorrente dessa assimilação, o modo como o ouvinte responde ao que leu ou ouviu, ou seja, pode concordar, discordar, complementar, efetuar uma ação, alegrar-se, entristecer-se, dentre inúmeras outras possibilidades. Este aspecto, que é intrínseco ao primeiro,

configura a posição responsiva, a ser manifestada por meio de algum comportamento, como a própria enunciação do leitor, o qual assume o papel de falante, estabelecendo a interação comunicativa.

Podemos citar como exemplo a nomeação de prédios públicos. A denominação de determinado lugar com o nome de uma pessoa vai gerar diferentes respostas dos leitores, provocando efeitos como concordância, discordância, entre outros.

É importante ressaltar que essa posição responsiva nem sempre gera imediatamente no receptor um ato enunciativo ou comportamental. Pode haver um espaço temporal abstrato, marcado pelo silêncio, que abrange o estado passivo do leitor. Não que a compreensão seja algo passivo, visto que engendra juízo de valor, respostas, avaliação, posicionamento. O viés passivo permanece enquanto o leitor, ao assimilar o dito, não age em termo de verbalização ou de outra atitude. Para Bakhtin (2015, p. 272), no entanto, "[...] cedo ou tarde, o que foi ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte", sendo essa ressalva conceitual denominada por ele como "compreensão responsiva de efeito retardado".

A ativa posição responsiva do leitor, difundida com a denominação de responsividade por parte considerável dos teóricos e pesquisadores que abordam o estudo sobre o discurso na perspectiva bakhtiniana, evidencia, então, que o ouvinte influencia o falante, vez que este, na criação de enunciados, geralmente leva em conta a reação e provocação do interlocutor. Dessa forma, o locutor procura prever a recepção de seu ato enunciativo, que atitudes discursivas ou outras podem ser desencadeadas pelo ouvinte. Nesse viés, afirma Faraco (2013, p. 142) que "[...] a realidade da linguagem é a dinâmica da responsividade, das relações dialógicas em sentido amplo."

ENUNCIADO, IDEOLOGIA E EFEITOS DE SENTIDO

Concebemos como princípio básico subjacente aos preceitos teóricos de Bakhtin as interações sociais, que se estabelecem e emergem por meio da linguagem. Nesse plano, o autor (p. 2015, p. 381) define sentido como "*respostas* a perguntas." Para ele, "aquilo que não responde a nenhuma pergunta não tem sentido para nós." Na condição de leitor, ao depreendermos dos textos que chegam a nós o significado, no

qual existe, conforme Bakhtin, "uma potência de sentido", somos questionados, a partir de nossas ideologias, a assimilar o que lemos de alguma forma, a criar uma visão e chegarmos a uma ideia, a algo a ser dito acerca do texto com que tivemos contato.

Nesse âmbito conceitual é que surge a denominação de enunciado, que, para Fiorin (2008, p. 52), "[...] é um todo de sentido, marcado pelo acabamento, dado pela possibilidade de admitir uma réplica. [...] é uma posição assumida por um enunciador, é um sentido." Podemos, dessa forma, definir o enunciado como um ato responsivo, como uma dimensão comportamental da posição ativa do sujeito ao se deparar com um texto, que é influenciado e influencia outros enunciados.

Embora já esteja subentendido no que discorremos, pontuamos, a fim de reforçar a materialidade do que vamos enunciar, que os enunciados, com seu caráter dialógico, formam ideologicamente o sujeito, pois é no envolvimento, na participação, na vivência nesse processo interativo que o sujeito vai estabelecendo sua maneira de pensar, suas concepções sobre as coisas e sobre o mundo, ou seja, o seu discurso. Ressaltamos que o sujeito não é acabado, ele vive num constante vir a ser, vez que sua presença na cadeia de comunicação, por meio de enunciados seus na interação com enunciado de outrem, é algo constante. É nesse viés que Santos (2013, p. 246), discorrendo sobre os postulados bakhtinianos, entende que "[...] o sujeito se constitui na interação com o outro, mediante os discursos que os atraem [...]".

Por esse prisma, enfatizamos também o pensamento de Bakhtin de que o signo reflete e refrata. Nessa abordagem, devemos levar em conta o sujeito situado, o contexto em que está inserido, as circunstâncias em que está envolto. As próprias ideologias já estabelecem contextos diferentes na sociedade. Nessa vertente, Faraco (2013, p. 54) afirma que "[...] a enunciação de um signo tem efeitos de sentido que decorrem da possibilidade de sua ancoragem em diferentes quadros semântico-axiológicos, em diferentes horizontes sociais de valores."

Sendo assim, percebemos a ideologia como elemento subjacente à criação de enunciados, sendo estes inerentes ao sentido, o que envolve a ativa posição responsiva do interlocutor nos atos de comunicação. Já os efeitos de sentido, também entrelaçados a esses elementos, serão orientados pelas perspectivas socioculturais, ideológicas e circunstanciais desses receptores.

CONTEXTUALIZAÇÃO E ANÁLISE DO *CORPUS*

No dia 02 de janeiro de 2015, foi publicado no Diário Oficial do Poder Executivo do Estado do Maranhão (Brasil), o Decreto Nº 30.618, que "dispõe sobre a denominação de logradouros e prédios públicos sob o domínio ou gestão estadual [...]". Com esse decreto, passou a ser vedada a denominação de órgãos públicos com o nome de pessoas vivas e também o nome de sujeitos responsáveis por crimes durante a ditadura militar no Brasil.

No decorrer do ano de 2015, o estado procedeu à mudança de nome de órgãos públicos. Neste trabalho, abordamos especificamente a renomeação de escolas. Sobre o processo de escolha de novos nomes, foi publicada no Diário Oficial do Poder Executivo Estadual, no dia 16 de março de 2015, a Portaria Nº 569, assinada pela secretária de educação do estado, estabelecendo que o processo ocorresse por meio de consulta envolvendo a gestão da escola, docentes e discentes. Mas essa portaria tratava apenas da mudança dos nomes das escolas ora denominas com o nome de sujeitos responsáveis por crimes ocorridos durante o regime militar no Brasil.

Quanto à mudança de topônimos referentes a nome de pessoas vivas, o próprio decreto, no artigo 3º, possibilita a gestores estaduais essa decisão. Por meio de pesquisa na internet encontramos, no entanto, notícias acerca da condução participativa de algumas dessas mudanças. É o caso, por exemplo, da alteração de nome da escola Edison Lobão para Edinan Moraes, na cidade de Imperatriz. Conforme notícia intitulada "Escola Edison Lobão tem nome modificado pela comunidade", veiculada pelo jornal O Progresso, de Imperatriz, do dia 27 de outubro de 2015, a escolha do novo nome se deu democraticamente, em votação da qual participaram profissionais da educação, estudantes, funcionários e comunidade do entorno da escola. Ressaltamos que não temos informações para afirmar que o processo ocorreu do mesmo modo em todos os centros de ensino.

Em 2017, em função deste trabalho, obtivemos da Secretaria de Educação do Estado do Maranhão, após solicitação, um documento com a lista de escolas que tiveram o nome alterado. No documento consta ainda a cidade e unidade regional de educação onde fica localizada a escola, o nome anterior do centro de ensino, bem como as escolas com alteração toponímica devido a nomes de pessoas vivas e de sujeitos responsáveis por crimes durante a ditadura militar.

Dessa maneira, organizamos o corpus desta pesquisa, apresentado em dois quadros: no primeiro, consta o Decreto Nº 30.618, a partir do qual houve a

renomeação de escolas; no segundo, a relação de escolas renomeadas. Esclarecemos que os dados presentes neste quadro foram obtidos junto à Secretaria de Educação do Estado, mas a forma como os organizamos foi uma adaptação nossa.

Quadro 1: Decreto Nº 30.618

DECRETO Nº 30.618, DE 02 DE JANEIRO DE 2015

Dispõe sobre a denominação de logradouros e prédios públicos sob o domínio ou gestão estadual, e dá outras providências.

O GOVERNADOR DO ESTADO DO MARANHÃO, no uso das atribuições que lhe conferem os incisos III e V do art. 64 da Constituição Estadual,

DECRETA:

Art. 1º. A partir desta data, fica vedado aos Secretários de Estado, aos Dirigentes de entidades integrantes da Administração Indireta e a quaisquer agentes que exerçam cargos de direção, chefia e assessoramento no âmbito do Poder Executivo, atribuir ou propor à atribuição de nome de pessoa viva a bem público, de qualquer natureza, pertencente ou sob gestão do Estado do Maranhão ou das pessoas jurídicas da Administração Estadual Indireta.

Parágrafo único. A vedação de que trata o "caput" estende-se aos nomes das pessoas, ainda que falecidas, que tenham constado do Relatório Final da Comissão Nacional da Verdade de que trata a Lei nº 12.528, de 18 de novembro de 2011, como responsáveis por crimes cometidos durante a ditadura militar.

Art. 2º. As iniciativas visando à denominação de bens públicos, quando tenham como finalidade homenagear pessoas de reconhecida idoneidade, serão instruídas com:

I - justificativa que consigne os relevantes serviços que, em vida, o homenageado tenha prestado ao Estado ou à comunidade com a qual conviveu;

II - Certidão de Óbito;

III - Curriculum-vitae;

IV - declaração, negativa ou positiva de denominação anterior, exarada pelo órgão ou entidade responsável pelo bem a que se referir a iniciativa.

Art. 3º. Por iniciativa de quaisquer dos agentes mencionados no art. 1º, poderá haver a alteração de denominação atualmente atribuída, obedecendo-se aos critérios fixados no art. 2º. Art.

Art. 4º. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

PALÁCIO DO GOVERNO DO ESTADO DO MARANHÃO, EM SÃO LUÍS, 02 DE JANEIRO DE 2015, 194º DA INDEPENDÊNCIA E 127º DA REPÚBLICA.

FLÁVIO DINO

Governador do Estado do Maranhão

MARCELO TAVARES SILVA

Secretário-Chefe da Casa Civil

Fonte: http://www.diariooficial.ma.gov.br/public/index.jsf (2015)

Quadro 2: Escolas renomeadas

Município onde fica a escola	**Nome anterior da escola**	**Nome atual (renomeação)**	**Motivo da renomeação**
Açailândia	Maria Isabel Rodrigues Cafeteira	Professora Norma Suely Mendes	Pessoa viva
Afonso Cunha	Dr. Carlos Magno Bacelar	Professor Paulo Freire	Pessoa viva
Água Doce do Maranhão	Dr. José Sarney	José Vieira da Silva	Pessoa viva
Anapurus	Dr. José Maria Cabral Marques	Dep. Júlio Pires Monteles	Pessoa viva
Bacabal	Leda Maria Chaves Tajra	Professor Juarez Gomes	Pessoa viva
	Dep. João Alberto de Sousa	Professora Maria Cleuza Sousa Oliveira	Pessoa viva
	Roseana Sarney	Isabel Castro Viana	Pessoa viva
	Presidente José Sarney	Maria Casimiro Soares	Pessoa viva
Bom Jardim	Gov. José Sarney	Professora Maria Luíza Rodrigues Sousa	Pessoa viva
Bom Jesus das Selvas	Ferreira Gullar	Luiz Sabry Azar	Na época, pessoa viva
Buriti Bravo	Professora Leda Tajra	Zuleica Santos	Pessoa viva
Caxias	Gov. José Sarney	Professora Raimunda Barbosa Gonçalves de Jesus	Pessoa viva
	Marechal Castelo Branco	Professora Suely Reis	Ditador
	Presidente Costa e Silva	Professora Rita de Cássia Azevedo	Ditador
Coelho Neto	Dr. Carlos Magno Duque Bacelar	Albert Einstein	Pessoa viva
	José Sarney	Professor Antônio Nonato Sampaio	Pessoa viva
Coroatá	Leda Tajra	Hermano José Leopoldino Filho	Pessoa viva

Fortaleza dos Nogueiras	Humberto de Alencar Castelo Branco	Vera Lúcia dos Santos Carvalho	Ditador
Gonçalves Dias	Presidente Castelo Branco	Sulamita Lúcio do Nascimento	Ditador
Governador Newton Bello	Marechal Castelo Branco	Antônio Macedo de Almeida	Ditador
Imperatriz	Edison Lobão	Edinan Moraes	Pessoa viva
	Castelo Branco	Vinícius de Moraes	Ditador
Itinga do Maranhão	Terezinha de Jesus Coelho Rocha	José Neves de Oliveira	Pessoa viva
Lago da Pedra	Marly Sarney	Frei Godofredo Bauerdick	Pessoa viva
Lago Verde	Lêda Tajra	Artur Linhares	Pessoa viva
Loreto	Presidente Médice	Paulo Freire	Ditador
Magalhães de Almeida	Prefeito Neto Carvalho	Professor Dionílio Gonçalves Costa	Pessoa viva
Mirador	Gov. Edison Lobão	Professora Isa Raposo Borba Guimarães	Pessoa viva
Olho D'água das Cunhãs	Marco Maciel	José de Matos Oliveira	Pessoa viva
Pastos Bons	Gov. João Castelo	Professor Ribamar Torres	Na época, pessoa viva
Pindaré Mirim	Joana Fernandes de Moares	Professora Raimunda Matos	Pessoa viva
	José Sarney Costa	Professor João Cardoso Campos	Pessoa viva
Santa Luzia	Gov. João Alberto	Cícero Ferreira Silva	Pessoa viva
Santa Inês	José Sarney	Poeta Antônio José	Pessoa viva
São João dos Patos	Edison Lobão	Josélia Almeida Ramos	Pessoa viva
São Luís	Gov. Edison Lobão	João Francisco Lisboa	Pessoa viva
	Roseana Sarney Murad	Professora Estefânia Rosa da Silva	Pessoa viva
	Dr. João Leitão	Professor Aquilis Batista Vieira	Pessoa viva
	Roseana Sarney	João Evangelista Serra dos Santos	Pessoa viva
	Marechal Castelo Branco	Jackson Lago	Ditador
Timbiras	Emílio Garrastazu Médice	Paulo Freire	Ditador
Timon	Marechal Arthur da Costa e Silva	Maria da Conceição Teófilo Silva	Ditador
Tutóia	Zilmar Melo Araújo	Liceu Tutoiense	Pessoa viva

Fonte: Secretaria de Educação do Estado do Maranhão – SEDUC (2017).

Para uma melhor análise do decreto e dos antropotopônimos, vamos considerar as circunstâncias em que foram produzidos. O contexto de criação desses enunciados corresponde a uma transição na representação do poder executivo estadual. Eleito em 5 de outubro de 2014, Flávio Dino foi empossado governador do Maranhão no dia 1º de janeiro de 2015, interrompendo naquele momento um controle político exercido desde 1966 por José Sarney, quando este assumiu o cargo de governador do estado e passou a influenciar o poder político hegemônico no Maranhão (Costa, 2006), em um período histórico denominado nas esferas política, midiática, acadêmica, como Sarneísmo. Durante esse período, José Sarney ocupou, seguidamente, até 2014, vários cargos públicos, inclusive o de presidente da república. Roseana Sarney, sua filha, foi governadora do Maranhão por quatro mandatos, um destes conseguido após a cassação do mandato de Jackson Lago, no início de 2009, que a derrotara na eleição para o referido cargo, em 2006.

Um dos aspectos caracterizadores do Sarneísmo é a denominação de órgãos públicos, geralmente pertencentes ou sob a gestão da esfera estadual ou dos municípios, com o nome de autoridades políticas vivas, em muitos casos o próprio nome de José Sarney ou de familiares dele, assim como o de aliados políticos, entre estes, autoridades dos governos militares (Costa, 2006). Conforme notícia publicada no jornal O Globo do dia 7 de maio de 2012, naquela data havia no Maranhão 161 escolas com o sobrenome Sarney. Esses dados nos levam a inferir que um dos meios de representação simbólica desse predomínio político foi a denominação de bens públicos com o nome de pessoas do grupo que exercia esse poder, principalmente de José Sarney, líder do grupo.

É nessa perspectiva que vislumbramos um elo entre elementos onomástico-toponímicos e a teoria da responsividade. Em relação à onomástica verificamos, nesse contexto, um processo em que, primeiramente, existem objetos, conceitos, ou seja, as escolas, para as quais serão definidos novos nomes. Nesse caso, parte-se do conceito para a nomeação. Essas denominações anteriores ao decreto, bem como os novos topônimos, não dizem respeito a uma simples nomeação e renomeação de escolas. Tratam, na verdade, de nuances de aspectos políticos, culturais e ideológicos de conjunturas da história do Maranhão. Revelam formas de pensar, de agir, de gerir o estado, bem como tensões das disputas pelo poder, confluências e embates discursivos. É nesse ponto que visualizamos como pertinente a teoria da

responsividade para a análise desses antropotopônimos, pois a renomeação dos estabelecimentos de ensino ocorreu numa perspectiva dialógica, isto é, é uma resposta às denominações anteriores ao decreto, bem como a enunciados já existentes ou presumidos acerca dessas denominações, que entendemos coerente categorizá-las como enunciados toponímicos, por considerarmos cada nome de escola um enunciado, visto que materializa um sentido.

Nessa perspectiva, a renomeação desses centros de ensino demonstra uma diferença de percepção e de motivação entre os sujeitos que ora assumem a representação do estado e os que deixaram de exercer o governo do Maranhão.

Assim, entre os efeitos de sentido que podemos depreender da posição responsiva dos novos mandatários do estado em relação aos enunciados toponímicos que antes nomeavam as escolas, podemos mencionar:

 Incoerência: Na Portaria nº 569, publicada no Diário Oficial do Poder Executivo Estadual em 16 de março de 2015 (p. 24) e específica para a renomeação de escolas ora denominadas com o nome de sujeitos apontados como responsáveis por crimes durante os governos militares, é mencionado que:

> [...] os nomes das Instituições Escolares não são apenas uma alcunha, um título ou uma designação, visto que estão impregnados de significados, retratando muitas vezes uma imagem antagônica ao espaço democrático, autônomo e participativo que a escola deve representar junto à comunidade [...].

Na mesma portaria, no artigo 4º, acerca da escolha dos nomes substitutivos, afirma-se, que "os nomes sugeridos deverão representar personalidades que tenham contribuído com a construção da identidade educacional Municipal, Estadual ou Federal."

Nesse sentido, de acordo com o enunciado do documento, a concepção de escola está relacionada a um espaço democrático, plural, participativo. Logo, um nome para denominá-la, além de ter contribuído com a esfera da educação institucional, deve ser identificado por esses preceitos, o que não é o caso dos ditadores, cujas práticas contrariam esses valores. Nesse viés, os enunciados toponímicos com o nome de ditadores geram um efeito de incoerência.

Sobre pessoas vivas, quando o documento menciona que "os nomes das Instituições Escolares não são apenas uma alcunha" e destaca a atuação pela educação

como prática que pode favorecer a homenagem, pode sugerir que os nomes dessas pessoas não são apropriados para nomear as escolas.

 Favorecimento: No artigo 1º do Decreto nº 30. 618, a expressão "a partir desta data, fica vedado [...]", determinando a proibição de denominação de órgãos públicos estaduais com o nome de pessoas vivas, aponta para uma descontinuidade de práticas em relação a essas denominações. O mesmo decreto, juntamente com outros documentos, ao estabelecerem como critérios de escolha de nomes para a definição dos antropotopônimos elementos como justificativa, currículo e mérito, sinalizam que os nomes que denominavam as escolas não eram os adequados para a homenagem. Além disso, em reportagem veiculada pelo jornal eletrônico "Brasil247" no dia 12 de fevereiro de 2016, é citada a legalidade como um dos motivos para a retirada do nome de pessoas vivas dos órgãos públicos.

Dessa forma, se o nome de pessoas vivas como designação de órgãos públicos é inconstitucional e essas denominações, incluindo o nome de pessoas já falecidas, não sustentam uma justificativa apropriada para essa finalidade, podemos compreender, a partir dos enunciados citados, que as autoridades responsáveis por essa nomeação se valeram do poder que exerciam para favorecerem a si.

 Astúcia: Com base no que discorremos sobre o efeito de favorecimento, podemos perceber também um efeito de astúcia, no sentido de trapacear para o próprio favorecimento.

 Ilegalidade: Ainda a partir das considerações sobre favorecimento, podemos depreender o efeito de ilegalidade, visto a alegação de cumprimento da legalidade para a retirada de nomes de pessoas viva das denominações das escolas.

 Soberba: Tendo em vista como foi abordada a quantidade de designação de nomes de pessoas vivas, principalmente com o sobrenome Sarney, para denominar escolas, mesmo sendo essa uma prática ilegal, percebemos em relação aos enunciados toponímicos anteriores ao decreto um efeito de vaidade, pretensiosidade, excesso, soberba.

Consideramos importante registrar que o governador Flávio Dino, ex-juiz federal e ex-deputado federal, elegeu-se pelo Partido Comunista do Brasil - PCdoB. Essa informação é relevante, uma vez que membros dessa agremiação participaram ativamente da Guerrilha do Araguaia, "[...] sem dúvida, o maior exemplo de resistência guerrilheira no Brasil [...]" (Maciel, 2014, p. 21), contra a ditadura militar no país, o que

pode sugerir uma postura do governo em relação aos sujeitos apontados como responsáveis por crimes nesse período.

Na condição de sujeitos enunciadores, tanto as pessoas ligadas ao sarneísmo quanto as contrárias foram certamente movidas pelas suas motivações pessoais, circunstanciais e ideológicas, homenageando diversas figuras para eles relevantes em estabelecimentos de representatividade social, como Bastiani (2016) se referiu, que são as escolas. Sendo que os referidos grupos demonstram posições responsivas distintas sobre esse processo.

Sendo assim, com base em leitura de textos de jornais e blogs para observamos a recepção dos antropotopônimos que renomearam as escolas, relacionamos os seguintes efeitos de sentido:

 Mudança: enunciadores que, nesse cenário, filiam-se à ideologia anti-sarneísta, sentem nessa renomeação uma atmosfera de mudança, de ruptura com o passado, de tempos diferentes. Essa ideia de mudança pode ser desdobrada ainda em outros sentidos, como democracia, seriedade. O próprio Decreto nº 30. 618, quando usa a expressão "a partir desta data, fica vedado [...]", já antecipa esse efeito.

 Democracia: considerando que a definição de denominação das escolas não envolvia a comunidade escolar, e que os nomes de presidentes do regime militar podem estar vinculados à ideia de cerceamento da liberdade e truculência, para públicos como comunidade escolar e pessoas inseridas no campo educacional, bem como para quem viveu ou tomou conhecimento e discorda do regime militar, essa renomeação, baseada nos critérios estabelecidos pelo decreto, pode gerar um efeito de democracia.

 Seriedade: considerando que em alguns enunciados sobre a renomeação de escolas há referência sobre a ilegalidade da denominação de bens públicos com o nome de pessoas vivas, podemos perceber nesses enunciados um efeito de seriedade com a administração pública. Esse efeito pode ser percebido também em relação à retirada do nome de ditadores, visto que dialoga com discurso sobre direitos humanos e estabelece critérios para esse tipo de homenagem.

 Perseguição: para sujeitos simpáticos ou enunciadores que se filiam à ideologia sarneísta, essa mudança de nomes é assimilada como perseguição das agora autoridades que exercem o poder, contra as pessoas que antes o exerciam. Notas em colunas de jornais, alguns artigos em blogs e em jornais abordaram esse assunto nessa

perspectiva. A própria reportagem do jornal eletrônico "Brasil247", de 12 de fevereiro de 2016, tem como título: "Rebatizar nomes de escolas não é perseguição". O texto tem como base um artigo do jornalista Ribamar Corrêa, defendendo a medida do governo do Maranhão. Se o jornal faz essa afirmação no título da reportagem, certamente está respondendo a enunciados que veem na renomeação de escolas uma forma de perseguição.

Nessa ótica, o jornalista Luís Cardoso, em artigo publicado em seu blog no dia 10 de fevereiro de 2016, afirma que "o governador Flávio Dino continua sua implacável perseguição ao clã Sarney e também aos amigos mais próximos do grupo político que foi derrotado por ele na eleição de 2014." Como argumento, cita que no município de Bom Jesus das Selvas houve na escola a substituição do nome de Ferreira Gullar, na época vivo, pelo nome de Luiz Sabry Azar, um ex-prefeito desse município, falecido, a quem o articulista atribui prática de corrupção quando foi prefeito.

 Disputa: Observamos em alguns textos, como nos que produzem um efeito de perseguição, um outro efeito: o de que a renomeação de escolas tem como finalidade desconstruir o poder do grupo Sarney para melhor se estabelecer no poder executivo estadual.

 Irrelevância: para alguns sujeitos, talvez simpáticos ao Sarneísmo ou para quem tem uma posição axiológica de indiferença em relação a essa mudança de nomes de escolas, em vez de o Governo do Estado se preocupar com problemas relevantes para o estado, prende-se a coisas vistas por eles como irrelevantes. Podemos perceber esse efeito no artigo do jornalista Luís Cardoso, anteriormente citado, quando ele afirma sobre o governo do Maranhão, em função da mudança de nome da escola antes denominada Ferreira Gullar, que "são 14 meses de gestão, mas sempre com o retrovisor olhando para o passado, como se não tivesse nenhuma preocupação com o presente e muito menos com o futuro."

Portanto, a renomeação dessas escolas demonstra, por parte de quem tomou a decisão, uma ativa posição responsiva de discordância com os enunciados toponímicos anteriores, ao mesmo tempo em que concorda com discursos que criticavam essas denominações, ocorridas no período sarneísta. Dessa forma, os novos nomes podem ser considerados como enunciados emergidos dessa tensão dialógica da esfera de disputa política no Maranhão e certamente consideram a posição responsiva dos sujeitos que tinham expectativa em relação à mudança na

representação política do estado. Devem, ainda, buscar um convencimento da sociedade de que no estado iniciou um processo de mudança, de ruptura com práticas negativas de governos do período Sarneísta, o que engendrará elos enunciativos diversos na cadeia da comunicação discursiva.

PARA NÃO CONCLUIR

A fim de que o nome atribuído a uma escola deixe de ser considerado uma simples nomenclatura, é fundamental que se compreenda o contexto que envolveu a nomeação desse lugar.

O emissor (sujeito enunciador) é formado carregando consigo o que está ao redor dele porque tudo que se vive, desde a infância, faz parte da formação cultural, ideológica e social de cada um.

A conjuntura política do Maranhão é bastante conhecida pelo prolongado controle de poder exercido por parte de grupos políticos. Diante dessa análise sob o viés toponímico e responsivo, procuramos apresentar um ângulo para perceber que relações de poder, embates ideológicos e de disputas adquirem contornos diversos na materialização linguística, sendo a toponímia uma dessas vertentes de linguagem em que pode se manifestar essa tensa e inacabada arquitetura conjuntural, no caso específico, o estado do Maranhão.

Consideramos que, resguardadas as devidas singularidades, este trabalho pode ajudar a suscitar reflexões concernentes a aspectos históricos, ideológicos e culturais também de outros lugares, visto que toda manifestação linguística, na perspectiva de Bakhtin, é um ato responsivo na cadeia da comunicação e dialoga com outros enunciados, numa interação verbal que veicula ideologias, valores, costumes de sujeitos, grupos, comunidade e classes sociais.

Referências bibliográficas:

Andrade, K. S. (2017). O lugar nos estudos toponímicos: reflexões. Belo Horizonte: *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, *25* (2), 585-607.

_____. (2010). *Atlas toponímico de origem indígena do estado do Tocantins: Atito.* Goiânia: Ed. da PUC Goiás.

Andrade, M. M. (2001). Lexicologia, Terminologia: definições, finalidades, conceitos operacionais. In A. M. P. Oliveira & A. N. Isquerdo (Org.), *As ciências do léxico.* Volume 1. Campo Grande, UFMS.

Bakhtin, M. (2015). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

Barbosa, M. A. (1991). *Lexicologia, lexicografia, terminologia, terminografia: objeto, método campos de atuação e de cooperação.* Anais do XXXIX Seminário do GEL. França, UNIFRAN, p. 182-189.

Bastiani, C. (2016). Topônimos, nomes de escola e memória: o léxico como repertório do conhecimento cultural. *João Pessoa, 12* (2).

Cardoso, L. (2016). *Dino troca nome de Ferreira Gullar por nome do prefeito mais corrupto do MA em escola*. Disponível em: <https://luiscardoso.com.br/politica/2016/02/dino-troca-nome-de-ferreira-gullar-por-nome-do-prefeito-mais-corrupto-do-ma-em-escola/>. Acesso em: 22 ago. 2017.

Correa, R. *Rebatizar nomes de escolas não é perseguição.* [on line] Disponível em: https://www.brasil247.com/pt/247/maranhao247/216774/'Rebatizar-nomes-de-escolas-n%C3%A3o-%C3%A9-persegui%C3%A7%C3%A3o'.htm Acesso em: 26 ago. 2017.

Costa, W. C. (2006). *Do "Maranhão Novo" ao "Novo Tempo": a trajetória da oligarquia Sarney no Maranhão.* Fundação Joaquim Nabuco. Recife. Disponível em: <http://www.fundaj.gov.br/images/stories/observanordeste/cabral2.pdf>. Acesso em: 09 set. 2017.

Dal Pizzol, E. V. (2015). *Os nomes das escolas da cidade de Bento Gonçalves: uma perspectiva onomástico-cultural.* Dissertação de Mestrado em Letras, Cultura e Regionalidade. Rio Grande do Sul: Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Letras, Cultura e Regionalidade.

Dick, M. V. P. A. (1990). *A motivação toponímica e a realidade brasileira.* São Paulo: Arquivo do Estado.

_____. (2007). A terminologia nas ciências onomásticas: estudo de caso: o projeto ATESP (Atlas Toponímico do Estado de São Paulo). In: *As ciências do léxico : lexicologia, lexicografia, terminologia*[S.l: s.n.].

Faraco, C. A. (2013). *Linguagem & Diálogo: as ideias do círculo linguístico de Bakhtin* (1. ed., 2ª reimp.). São Paulo: Parábola.

Fiorin, J. L. (2008). *Introdução ao pensamento de Bakhtin.* São Paulo: Ática.

Maciel, J.P. (2014). *Guerrilha no Araguaia-Tocantins.* Imperatriz, MA: Ética.

Maranhão (Estado). (2015). Decreto Nº 30.618, de 02 de janeiro de 2015. Dispõe sobre a denominação de logradouros e prédios públicos sob o domínio ou gestão estadual, e dá outras providências. Diário oficial do estado, São Luís, MA, nº 001, p. 11, 2015. Disponível em: http://www.pge.ma.gov.br/files/2012/09/DECRETOS-2015.pdf Acesso em: 12 ago. 2017.

_____ . Portaria Nº 569, de 16 de março de 2015. Diário oficial do estado, São Luís, MA, nº 053, p. 24. 2015. Disponível em: http://www.sindspem-ma.com.br/arquivos/file/noticias/edita_instrutor.pdf. Acesso em: 12 ago. 2017.

Marconcine, C. (2015) *Escola Edison Lobão tem nome modificado pela comunidade.* O Progresso, Imperatriz, MA, 27 out. 2015. Disponível em: <http://www.oprogressonet.com/regional/escola-edison-lobao-tem-nome-modificado-pela-comunidade/62517.html>. Acesso em: 10 abr. 2017.

Otávio, C. (2012). *Maranhão tem 161 escolas com nome dos Sarney.* O Globo, Rio de Janeiro, 07 mai. 2012. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/maranhao-tem-161-escolas-com-nome-dos-sarney-4828090>. Acesso em: 12 ago. 2017.

Saussure, F. (2006). *Curso de Linguística Geral* (2º. ed.). São Paulo: Cultrix.

Santos, J. S. (2013). Atendimento preferencial no estatuto e na voz do idoso: uma análise discursiva. *Linguagem em (Dis)curso, 13* (2), 243-271. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ld/v13n2/a03v13n2.pdf>. Acesso em: 05 jul. 2017.

z

Os Nomes de Lugares e sua Relação com o Ensino de História no Ensino Fundamental[560]

Anna Inez Alexandre Reis
UFT, Universidade Federal do Tocantins, Mestranda pelo Programa de Pós-Graduação em Letras. annainezar@gmail.com. Porto Nacional, Brasil.

Karylleila dos Santos Andrade
UFT, Universidade Federal do Tocantins, Professora do Programa de Pós-Graduação em Letras. karylleila@gmail.com. Porto Nacional, Brasil.

[560] Este estudo é resultado do Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação, Licenciatura em Letras, da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Porto Nacional, Estado do Tocantins, Brasil.

Resumo:

Este artigo apresenta um estudo sobre os nomes de lugares (elementos humanos) e sua relação com o ensino de História no Ensino Fundamental da Educação Básica, a partir dos livros didáticos de História do 8º e 9º anos, tendo em vista a interdisciplinaridade. Partindo de um enfoque interpretativo descritivo, buscou-se identificar de que forma os nomes dos lugares estão dispostos nos livros didáticos e como se estabelece a sua relação com o ensino de História. O objetivo é discutir, de forma preliminar, uma proposta pedagógica, utilizando os topônimos em uma perspectiva interdisciplinar nos livros didáticos de História.

Palavras-chave

toponímia; ensino de história; interdisciplinaridade.

Apresentação

A Toponímia é considerada uma fonte de informação para os historiadores, antropólogos, botânicos, arquéologos, geográfos, linguísticas, etimólogos, entre outros. Os topônimos (nomes de lugares) nos fornecem, portanto, informações de cunho sóciohistórico e cultural, como: colonização, ocupação, imigração, memória oral, identidade, meio social, nomes de animais que compõem determinado bioma, nomes de plantas, etc.

A partir de uma visão interdisciplinar, a Toponímia estabelece o sentido de unidade diante dos diversos saberes, pois para estudar os nomes de lugares, é preciso levar em conta as várias áreas do conhecimento. Não se pode compreender um topônimo a partir de um único olhar disciplinar, uma vez que ele agrega vários aspectos de diversas áreas.

A proposta deste trabalho vincula-se ao estudo dos nomes de lugares (elementos humanos) e sua relação com o ensino de História no Ensino Fundamental, a partir dos livros didáticos do 8º e 9º anos, considerando o foco da interdisciplinaridade. Neste trabalho, o estudo toponímico tem como objetivo identificar e descrever de que forma os nomes de lugares estão apresentados nos livros didáticos de História. A partir disso, pretende-se discutir, ainda que preliminarmente, uma proposta pedagógica utilizando os topônimos em uma perspectiva interdisciplinar para o Ensino Fundamental nos livros didáticos de História.

Na realização deste estudo, foram utilizados, como abordagem teórico-metodológica, no campo da toponímia, os trabalhos de Dick (1990), Andrade e Dick (2012), Andrade (2012), Carvalhinhos (2007), Isquerdo e Seabra (2010). Fazenda, (2001) e Morin (1990) foram referências no campo da Interdisciplinaridade.

Os dois livros didáticos de História selecionados para a pesquisa fazem parte da coleção História e Vida Integrada (2009a, 2009b). A partir deles, realizou-se um levantamento dos nomes de lugares que consubstanciaram a análise da relação entre Toponímia e o ensino de História, no qual foi observada a relação entre os nomes de lugares e o processo de ocupação de território.

Como fontes de pesquisa, além dos livros didáticos, foram utilizados os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (Brasil, 1998) e o Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins:

Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano (Tocantins, 2008). Esses documentos foram analisados na tentativa de identificar a presença de elementos da Toponímia, como forma de consubstanciar o estudo. Dentro desses documentos legais, foram identificados os saberes interdisciplinares, tais como: a identidade e a memória, elementos importantes para o ensino de História, atrelados ao saber toponímico.

Estudos toponímicos e a interdisciplinaridade: breves considerações

A Lexicologia é ciência que se ocupa da análise de todo o conjunto de palavras de uma língua. Ela tem como objetivo examinar as relações do léxico de uma língua com a sociedade e a transposição dessas relações às lexias. Segundo Andrade e Dick (2012), essa ciência procura abordar a palavra como instrumento de construção e detecção de uma cosmovisão, de um sistema de valores, como geradora e reflexo de recortes culturais. As palavras são como espelho que reflete aspectos da realidade e, através delas é possível apreender a cultura, o modo de ver, pensar, conhecer e interagir dos falantes.

A Onomástica está vinculada à lexicologia por apresentar-se como o estudo dos nomes próprios, subdividindo-se em: Toponímia (estudo dos nomes de lugares) e Antroponímia (estudo dos nomes de pessoas). A Toponímia investiga a etimologia, o significado e as transformações linguísticas dos nomes de lugares (topônimos). Essa disciplina não pode ser pensada desvinculada de outras ciências: “Deve ser pensada como um complexo línguo-cultural: um fato do sistema das línguas humanas” (Andrade; Dick, 2012, p. 4), visto que a Toponímia contribui para a preservação da cultura e da memória de um determinado lugar.

Conforme Andrade e Dick (2012, p. 3), “O topônimo é o resultado da ação do nomeador ao realizar um recorte no plano das significações, representações, ou seja, pratica um papel de registro no momento vivido pela comunidade.” De acordo com Carvalhinhos (2007, p. 4), o nome carrega em si aspectos do lugar a que está vinculado: o topônimo “abarca não somente o nome de um lugar, mas o lugar em si.”

Pensando sob a ótica de natureza interdisciplinar dos estudos toponímicos e, ao mesmo tempo, na dificuldade de exercitar a “tal da interdisciplinaridade” dentro de sala de aula, Fazenda (2001) nos faz lembrar de que o homem que se deixa perpetuar em uma única abordagem do conhecimento pode ser induzido a adquirir uma visão corrompida da realidade. Ao viver, ele encontra uma realidade multifacetada, produto

desse mundo e, evidentemente, mais oportunidades terá em modificá-la, na medida em que não a conhece como um todo, em seus inúmeros aspectos.

Morin (1990) nos atenta para a necessidade de tomar consciência sobre a complexidade da realidade que nos circunda. Ele observa que as ciências humanas não percebem os caracteres físicos e biológicos dos fenômenos humanos, e que as ciências naturais não percebem sua inscrição em uma cultura, sociedade e história. O autor acrescenta, ainda, que essa distância existente entre as ciências exige do homem uma postura mais crítica diante dos fatos da realidade. Para Lynch (*apud* Andrade; Dick, 2012, p. 7), o nome e o significado dos lugares são essenciais para a cristalização da identidade de um grupo, pois "reforçam fortemente as sugestões de identidade ou de estrutura que podem estar latentes na própria forma física", traduzindo, dessa forma, o simbolismo, a história, a identidade e as peculiaridades de uma dada comunidade.

Portanto, conhecer a história social do nome, a motivação, etimologia, dentre outros aspectos importantes do nome, pode favorecer ao homem uma postura mais crítica diante dos fatos da realidade. Segundo Andrade (2012),

> [...] é fundamental compreender os topônimos a partir dos diferentes significados, olhares e áreas de atuação, pois por se organizarem de maneira dinâmica, constantemente (re)inventam-se no tempo e no espaço, sobrepondo-se valores socioculturais, econômicos, políticos e religiosos. O estudo toponímico apenas pode ser compreendido e apreendido a partir dos fios tecidos sob os olhares de diversos saberes. (Andrade, 2012, p. 221)

Pode-se pensar que a relação da Toponímia, a partir de uma visão interdisciplinar, estabelece o sentido de unidade diante dos diversos saberes.

Os elementos da Toponímia nos Parâmetros Curriculares Nacionais e no Referencial Curricular do Ensino Fundamental do Tocantins

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais de História (PCNs, Brasil, 1998), a História ensinada na escola mantém uma interlocução com o conhecimento histórico e, atualmente, tem havido uma crescente preocupação dos docentes do Ensino Fundamental em acompanhar e participar do debate historiográfico, aproximando o conhecimento científico e o saber histórico escolar. Assim, o conhecimento científico tem seus objetivos sociais e, por isso, é reelaborado de diversas formas para a sociedade. Na escola, isso adquire uma relevância específica quando é recriado para fins didáticos.

Os PCNs (Brasil, 1998) apontam que a História tem estabelecido um diálogo com as demais Ciências Humanas, o que tem tornado possível novas perspectivas para a construção do saber histórico. Isso, por sua vez, levará a novas abordagens na transposição desse conhecimento ao saber histórico escolar e ao ensino de História, como podemos ver, a seguir:

> O diálogo da História com as demais Ciências Humanas tem favorecido, por outro lado, estudos diferentes problemáticas contemporâneas e suas dimensões temporais. Por meio de trabalhos interdisciplinares, novos conteúdos podem ser considerados em perspectiva histórica. (BRASIL, 1998, p. 33)

Ainda, segundo os PCNs (Brasil, 1998), as formas de estudar o passado são diversas e, por isso, tem havido a busca por métodos para abordar conteúdos de outras áreas do conhecimento dentro da história, o que abre caminho para explorar diferentes fontes de informação. Essa prática abre espaço para a utilização de uma diversidade de documentos e uma variedade de linguagens.

Como fonte de informação, "continua sendo utilizada como fonte de pesquisa a documentação escrita e institucional, enquanto são considerados também documentos de diferentes linguagens – textos, imagens, relatos orais, objetos e registros sonoros." (Brasil, 1998, p. 30). Com isso, espera-se que, além de considerar essas fontes, também seja possível considerar outras que venham a contribuir na construção do conhecimento histórico.

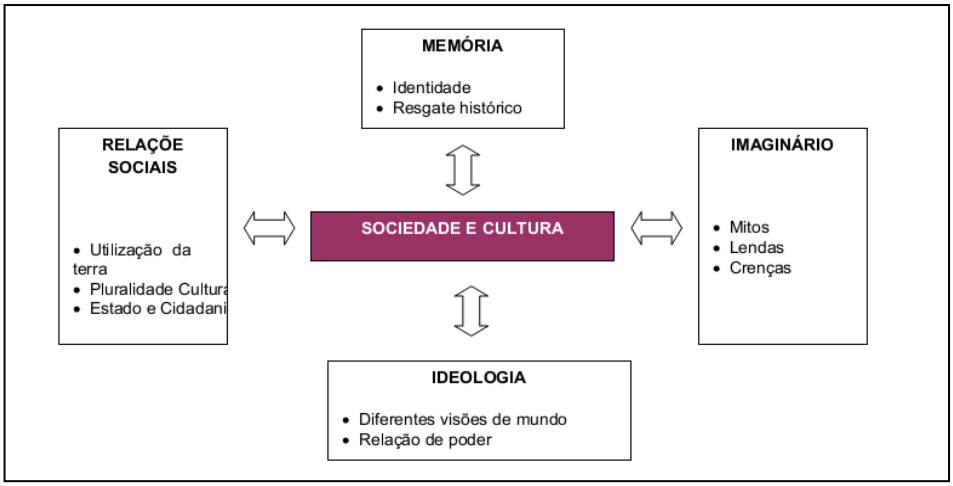
No ensino, uma das tradições da área é a de contribuir para a construção da identidade, entendida como a formação do cidadão, e a de desenvolver, no aluno, a identidade com a pátria. Um dos objetivos gerais do ensino de História para o Ensino Fundamental é o de "conhecer características fundamentais do Brasil nas dimensões sociais, materiais e culturais como meio para construir progressivamente a noção de identidade nacional e pessoal e o sentimento de pertinência ao país." (Brasil, 1998, p.7).

No sentido de contribuir para o fortalecimento dos laços de identidade entre o presente e o passado, os estudos toponímicos são um caminho possível para o estudo da História. A partir de seu olhar interdisciplinar, sugerimos que esse estudo possa agregar, de alguma forma, informações de outras áreas do saber.

O Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins (Tocantins, 2008) tem como objetivo comtemplar as posturas teóricas já

existentes no processo histórico. O referido documento apresenta, como eixos norteadores para a concretização de suas propostas, a Sociedade e a Cultura, devido a sua importância no desenvolvimento do conhecimento dos alunos durante o Ensino Fundamental. Esse eixo, por sua vez, é composto por quatros outros eixos: Memória, Imaginário, Ideologia e Relações Sociais, apresentados a seguir:

Figura 1: Eixo Sociedade e Cultura



Fonte: Referencial Curricular do Tocantins (2008)

O elemento memória, que é pertinente ao estudo, se concretiza através da identidade e do resgate histórico. No contexto histórico, a memória está diretamente associada ao passado contribuindo significativamente para a construção de um novo presente com vistas a assegurar registros para as posteridades. Ao termo, se pode associar ainda a identidade, a construção do "eu", do "outro" e do "nós", uma construção de identidade individual ou coletiva (Tocantins, 2008, p. 184).

Conforme o Referencial Curricular do Tocantins (Tocantins, 2008), o estudo da memória deve proporcionar ao aluno a aquisição de conhecimentos e uma reflexão sobre a identidade e o resgate histórico. Para isso, devem ser utilizados estudos sobre autoidentidade, valores sociais e culturais. O eixo da memória, dentro da disciplina História, contribui na formação da identidade individual e coletiva, quando permite recuperar o passado histórico para se estabelecer uma relação com o presente.

Considerando que a História "é um campo de pesquisa e produção de saber em permanente debate" (Brasil, 1998, p. 30), entendemos que, a partir dos elementos da Toponímia apresentados, visualizamos um caminho possível para a colaboração dessa disciplina no processo de enriquecimento do conhecimento histórico.

Procedimentos metodológicos

De acordo com Neves (1996, p. 1), para a análise proposta neste estudo, utilizamos uma abordagem qualitativa, que compreende um conjunto de diferentes técnicas interpretativas. Esse tipo de abordagem visa à descrição e à decodificação dos componentes de um sistema complexo de significados. Além do mais, tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos do mundo social. Ainda, conforme o autor, duas das características capazes de identificar esse tipo de pesquisa são: o caráter descritivo e o enfoque indutivo.

Como instrumento metodológico, foi realizada uma pesquisa documental e uma revisão bibliográfica. "A característica da pesquisa documental é que a fonte de coleta de dados está restrita a documentos, escritos ou não, constituindo o que se denomina de fontes primárias." (Lakatos; Marconi, 2003, p. 174).

Segundo Ludwig (2009, p. 63), podemos conceituar a análise documental como "um recurso que permite identificar informações em documentos a partir de questões anteriormente estabelecidas." Os documentos, como elementos de pesquisa, são fontes de base para diferentes estudos, fundamentando afirmações do pesquisador, e complementando informações.

A revisão bibliográfica utiliza-se, fundamentalmente, das contribuições dos diversos autores sobre determinado assunto. Já a pesquisa documental utiliza-se de materiais que não receberam tratamento analítico. As fontes de pesquisa documental são mais diversificadas e dispersas do que as da pesquisa bibliográfica. Conforme Gil (2002), na pesquisa documental, há os documentos de primeira mão, ou seja, aqueles que não receberam nenhum tratamento analítico, tais como: os documentos conservados em órgãos públicos e instituições privadas, e os documentos de segunda mão, que, de alguma forma, já foram analisados, tais como: relatórios de pesquisa, relatórios de empresas, tabelas estatísticas, entre outros.

Os materiais que constituem as fontes de pesquisa documental deste estudo são os livros didáticos História e Vida Integrada, do 8º e 9º anos, considerados documentos de segunda mão, os PCNs de História do Ensino Fundamental e o Referencial Curricular do Ensino Fundamental das escolas públicas do Estado do Tocantins: Ensino Fundamental do 1º ao 9º anos, considerados documentos de primeira mão.

Topônimo (Elemento Humano)	**Taxionomia**	**Etimologia /origem**		**Histórico**		**Informações adicionais/ links**	**Mapas**		**Imagens**		**Página do Livro**	**Data**
		presença	não-presença	presença	não-presença		Sim	Não	Sim	Não		
Ano:												
Pesquisador												
Revisor												

Esses documentos não receberam ainda tratamento científico com o enfoque deste estudo.

As fontes de análise bibliográfica são os trabalhos de Dick (1990), Andrade e Dick (2012), Andrade (2012), Carvalhinhos (2007), Isquerdo e Seabra (2010) no campo da Toponímia. Fazenda, (2001) e Morin (1990) serão referências no campo da Interdisciplinaridade.

Foram selecionados como fonte de pesquisa dois livros didáticos de História do 8º e 9º ano do Ensino Fundamental, História e Vida Integrada, de Nelson Piletti, Cláudio Piletti e Thiago Tremonte (2009a, 2009b). São livros aprovados pelo Programa Nacional do Livro de Didático (PNLD) e utilizados na rede pública de ensino.

Para identificar a relação entre Toponímia e o ensino de História, foram analisados os livros didáticos, buscando perceber como a toponímia está inserida neles. Os PCNs e o Referencial Curricular foram utilizados para identificar a presença de elementos da toponímia. Dos livros, foram levantados os nomes de lugares (elementos humanos) presentes para a formação de um *corpus* que permitiu a análise da relação da toponímia e o ensino de história. Durante a catalogação dos topônimos, foi analisado como eles foram apresentados nos livros didáticos, e se havia alguma "indício" de informação toponímica inserida ou diluída no contexto. Foi verificado, também, se havia algum referencial histórico do nome de lugar em questão, se esse nome aparecia acompanhado de alguma informação sobre a sua origem, ou se foi acompanhado de mapas ou imagens que identificavam ou ilustravam a localização do lugar. Nos documentos legais, foi constatada a presença da interdisciplinaridade, da identidade e memória, como elementos importantes para o ensino de História.

Para consubstanciar o procedimento metodológico desta pesquisa, foi elaborada uma ficha lexicográfico-toponímica adaptada a partir de Dick (2004) e Andrade (2010).

Quadro 1- Ficha lexicográfico-toponímica

Fonte: Reis (2014), adaptada de Dick (2004) e Andrade (2010)

Nessa ficha, foram registrados todos os aspectos verificados durante as fases de levantamento e descrição dos dados. Ela é parte integrante do processo de investigação e análise dos dados.A ficha é composta dos seguintes elementos:

1) Topônimo: local onde será inserido o nome de lugar (elemento humano);
2) Taxonomia: a classificação do topônimo, segundo a taxionomia de Dick (1990);
3) Etimologia/origem: será indicado se há presença ou não de uma (possível) explicação sobre a origem da palavra;
4) Histórico: será indicado se há ou não-presença de um histórico referente ao topônimo;
5) Informações adicionais/links: observações sobre informações adicionais acerca do nome de lugar, bem como informações de conteúdo sóciohistórico e cultural;
6) Mapas: será indicado se há ou não-presença de mapas relativos ao lugar;
7) Imagens: será indicado se há ou não-presença de imagens relativas ao lugar e ao conteúdo histórico;
8) Página do livro: indicação da página do livro onde se encontra o nome;
9) Ano: indicação do ano de publicação do livro;
10) Pesquisador(a): especificação da pessoa que coletou os nomes;
11) Revisor(a): especificação do revisor das fichas;
12) Data: data da coleta.

Além do levantamento dos topônimos, as subdivisões presentes em cada capítulo também foram analisadas com o propósito de verificar a presença de informações relevantes à pesquisa. Em cada capítulo, ao longo do texto, estão introduzidos boxes e janelas, nos quais estão inseridas informações importantes para a compreensão dos temas em estudo. São imagens, textos de historiadores, questões para reflexão e também textos com informações atuais que se relacionam com o tema estudado. Com a análise detalhada dos componentes dos livros, pode-se pensar em uma proposta para trabalhar os nomes de lugares em uma perspectiva interdisciplinar para o Ensino Fundamental.

Análise de dados

No primeiro momento, foi observado que o livro do 9º ano é composto por 17 capítulos, com os seguintes títulos: A Primeira Guerra Mundial, A Revolução Russa, Primeira República no Brasil, Entre Duas Guerras: a crise do capitalismo e a ascensão dos regimes totalitários, A Era Vargas, A Segunda Guerra Mundial, Brasil 1945-1964, A Guerra Fria, Independência das Colônias da África e da Ásia, Movimentos e Revoluções Socialistas, Ditadura Militar no Brasil, Democratização no Brasil, Os Estados Unidos no Mundo Atual, União Soviética e o Fim do Socialismo no Leste Europeu, Crises no Oriente Médio, Os Tigres Asiáticos, Pluralidade Cultural no Brasil.

O livro do 8º ano possui 21 capítulos, com os seguintes títulos: A colônia em expansão, O ouro das gerais, A consolidação do território colonial português, A Igreja na América portuguesa, O Século das Luzes, A Revolução Industrial, América Inglesa: do cotidiano à conquista da liberdade; A Revolução Francesa, O governo de Napoleão Bonaparte, Revoltas e conflitos na colônia portuguesa, A independência das colônias da América espanhola, O Brasil conquista sua soberania, Primeiro Reinado: o governo de dom Pedro I, O império brasileiro em perigo: as regências, Dom Pedro II no poder: transformações e conflitos, O movimento social dos trabalhadores, A unificação da Itália e da Alemanha, O neocolonialismo, Mudanças no Segundo Reinado brasileiro, A República brasileira, Canudos e cangaço: guerra no Sertão.

Cada capítulo é composto por subseções, que são exemplificadas pelos autores, nas primeiras páginas, que definem e ilustram com imagens cada uma delas. São elas:

1) A abertura de capítulo: é constituída por um texto, uma ou mais imagens e uma seção de atividades intitulada “Radar - Localizando e conversando”;
2) Boxes: ajudam a ampliar e aprofundar os temas estudados e estão inseridos no texto principal;
3) Seção “Mundo Cultural”: complementa o estudo com a exposição de diferentes manifestações culturais;
4) Propostas de atividade: há algumas propostas de atividades inseridas ao longo do texto explicativo;
5) Vocabulário: é apresentado o significado de alguns termos ou expressões;
6) Estudar e organizar: seção com o objetivo de trabalhar de forma crítica o conteúdo do texto;

7) Leitura e reflexão: o aluno será o historiador, que deve analisar e interpretar diferentes textos;
8) Concluir e aprender: propõe-se a elaboração de linhas do tempo, textos, pesquisas, sintetizando o que o aluno aprendeu no capítulo;
9) Conhecendo e descobrindo: indicações de filmes e livros, e com apresentação de uma atividade de reflexão.

Essas seções são inseridas ao longo do texto com o propósito de introduzir informações adicionais, que são importantes para a compreensão do tema estudado. Cada uma tem sua especificidade: uma traz um texto, outra propõe atividade de reflexão. Essas são ferramentas importantes, pois permitem a entrada de elementos novos que contribuem para a reflexão e aprendizagem.

Após a análise da composição dos livros, foi realizado o levantamento dos nomes de lugares. Nos topônimos encontrados no livro do 9º ano, verificou-se a presença de elementos humanos, em sua maioria, de origem estrangeira. Quanto à presença de mapas e imagens, apresentam-se em pequena quantidade, com cerca de quinze. Nesse primeiro momento, diante dos dados, verificou-se a não-presença de etimologia e histórico relacionados aos nomes coletados. Temos uma ficha lexicográfico-toponímica com os dados levantados descritos a seguir.

Quadro 2 - Ficha lexicográfico-toponímica

Topônimo (Elemento Humano)	**Taxio-nomia**	**Etimologia /origem**		**Histórico**		**Informa-ções adicio-nais/ links**	**Mapas**		**Imagens**		**Pági-na do Livro**	**Data 2012**
		pre-sen-ça	não-pre-sen-ça	Pre-sen-ça	Não-pres ença		Sim	Não	Sim	Não		
Estados Unidos			X		X	Após a Primeira Guerra Mundial a população dos EUA passou por um período de grande euforia		X		X	34	08/12
Portugal			X		X	País ligado ao regime fascista (1930)		X		X	43	11/12
Juazeiro do Norte			X		X	Palco de intensas manifesta-ções de misticismo em torno do padre Cícero Romão		X		X	59	11/12

						Batista (1930)						
Rio de Janeiro			X		X	Grandes mudanças estruturais no início do século XX		X	X		60	11/12
Ano:	2009											
Pesquisadora:	Anna Inez A. Reis											
Revisora:	Karylleila Andrade											

Fonte: Reis (2014), adaptada de Dick (2004) e Andrade (2010)

Dando continuidade ao estudo, foi analisado o livro de didático do 8º ano, buscando verificar a presença e a forma como se apresentam os nomes dos lugares. Para obter uma análise mais detalhada, foram selecionados três capítulos do livro, onde foi verificada a não-presença de etimologia ou de históricos de nomes de lugares. Os três capítulos selecionados, a saber: A colônia em expansão, O ouro das Gerais e A consolidação do território colonial português, os quais fazem parte da primeira unidade do livro, que aborda a consolidação da presença europeia na América. Neles são apresentados conteúdos sobre a ocupação e o povoamento do Brasil pelos portugueses. No entanto, observou-se que os nomes de lugares apresentam-se relacionados ao processo de ocupação do território.

Como aponta o livro analisado, durante o processo de expansão do território brasileiro (século XVI), observa-se que o desbravamento da colônia levou à ocupação desse território que, por sua vez, propiciou o surgimento de núcleos de povoamento como vilas e povoados. Entende-se que, com a formação desses aglomerados, aconteceu a atividade de nomeação desses lugares.

O primeiro capítulo do livro trata de como ocorreu o início da expansão da América Portuguesa e aborda os fatos que levaram à União Ibérica e os acontecimentos e mudanças ocorridas no Brasil em função dessa união. Durante esse período, no território brasileiro, ocorreram: a consolidação da posse da região litorânea, do Nordeste e Norte, pelos portugueses e espanhóis; a invasão e ocupação do Nordeste pelos holandeses; além de várias expedições que adentraram o interior do território.

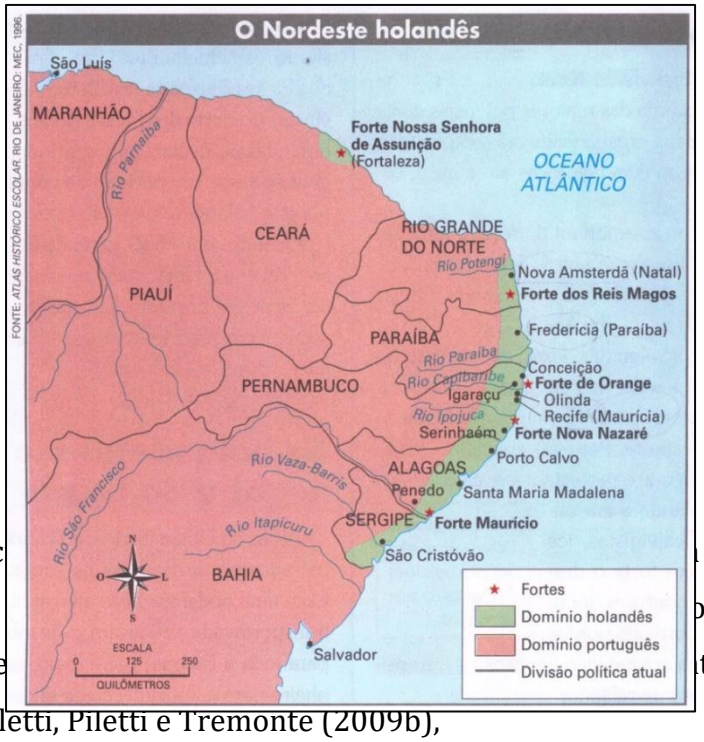
Na época da União Ibérica, Espanha e Holanda estavam em conflito e, como consequência, holandeses invadiram e ocuparam o Nordeste. O subtópico, intitulado O Nordeste, sob ocupação holandesa, apresenta de que forma ocorreu tal ocupação. Os holandeses conquistaram Pernambuco e, a partir de então, estenderam seu domínio sobre o litoral nordestino. Eles dominaram a região onde atualmente encontra-se

localizado no Estado de Sergipe e o atual Estado do Rio Grande do Norte, onde hoje está situada a cidade de Fortaleza no Ceará. Essa região permaneceu sob o domínio holandês por 24 anos, período no qual ocorreram grandes mudanças.

Após a ocupação, a região conquistada foi rebatizada de Nova Holanda. A atual cidade de Recife, que na época era uma pequena aldeia, se tornou a capital e recebeu o nome de Maurícia. Pode-se observar a atividade de nomeação ocorrida durante o período da ocupação holandesa: o lugar onde hoje é a cidade de Natal foi chamado de Nova Amsterdã. Após a saída dos holandeses, os lugares voltaram a ter os nomes anteriores. Com a invasão do Nordeste brasileiro pela Holanda, entendemos que ocorreu uma tomada de posse, uma ocupação do território. Como forma de consolidar essa posse/ocupação, as terras foram rebatizadas.

A Figura 2, a seguir, apresenta o nordeste holandês:

Figura 2 - O Nordeste Holandês



A oc do local, que embora tenha sido ou a posse da região, provavelme tidade daquela região. Segundo Piletti, Piletti e Tremonte (2009b),

Os holandeses permaneceram durante 24 anos no Nordeste. Nesse período, Pernambuco passou por grandes transformações, sobretudo na gestão de Maurício de Nassau. [...] Nassau chegou ao Recife em 1637 como governador da Nova Holanda, nome com que os holandeses rebatizaram a região. [...] Nassau trouxe cientistas e artistas para estudarem e retratarem a natureza tropical do Nordeste. O Recife era, por essa época, uma pequena aldeia. Nassau fez dela a capital da Nova Holanda. Construiu pontes, palácios e obras sanitárias. Além disso, estimulou o desenvolvimento do Nordeste. (Piletti; Piletti; Tremonte, 2009b, p. 14)

Nesse caso, o ato de nomeação nos dá a oportunidade de resgatar, a partir do nome, o contexto sociohistórico e político da época. A questão da colonização da região, sua ocupação e seu povoamento, a construção da sua cultura e identidade estão fortemente marcadas por esses acontecimentos.

Ainda, no primeiro capítulo do livro em análise, fala-se das bandeiras, outra atividade humana que foi de grande importância para o desbravamento e ocupação do interior do Brasil. A ação dos bandeirantes contribuiu para a ocupação do interior do território pelos portugueses. "Ao avançar pelos sertões, eles criaram condições para o surgimento de pequenos povoados, que depois deram origem a vilas e cidade." (Piletti; Piletti; Tremonte, 2009b, p. 18).

No mapa, a seguir (Fig. 2), são apresentadas as principais bandeiras. Elas saiam principalmente de São Paulo e percorreram grande parte do interior do território brasileiro:

Figura 3 – As principais bandeiras

Fonte: Piletti, Piletti e Tremonte (2009b)

Através da atividade bandeirante, foram descobertas jazidas de ouro na região das Gerais, atual Estado de Minas Gerais, no final do século XVII. Essa descoberta foi importante para as atividades lucrativas da colônia. Esse assunto é tratado no segundo capítulo, intitulado O ouro das Gerais.

Com essa descoberta, abriram-se mais caminhos para a região, pois havia grande interesse na exploração do metal precioso. A região foi ocupada e, consequentemente, surgiram núcleos de povoamento que logo se expandiram devido à grande movimentação de pessoas nas regiões onde ficavam as minas. Segundo Piletti, Piletti e Tremonte (2009b) e, como aponta o livro, naquela região foram fundadas várias vilas.

> Até a descoberta do ouro no interior das Gerais, a sociedade colonial era sobretudo rural. Havia cidades e vilas, mas as atividades econômicas predominantes eram agropecuárias. Com a mineração, verificou-se um enorme incremento da população da colônia e uma verdadeira explosão de núcleos urbanos na região das minas. Entre 1700 e 1725, furam fundadas as vilas de São João del-Rei, Sabará, Mariana, Vila Rica (atual Ouro Preto), Arraial do Tejuco, Ribeirão do Carmo e outras. (Piletti; Piletti; Tremonte, 2009b, p. 23)

Logo, o ouro tornou-se responsável pela movimentação da sociedade que ali se formou, pois tudo girava em torno dele. A descoberta do ouro mudou toda a vida colonial. O interior do território começou a ser ocupado, a população aumentou, surgiram cidades, as profissões se diversificaram, a mobilidade social se identificou (Piletti; Piletti, Tremonte, 2009b,). As vilas que se formaram foram muito importantes durante o ciclo do ouro, e o são até hoje, pois se tornaram cidades que guardam uma história rica sobre a formação do Brasil.

No terceiro capítulo, fala-se da ocupação da Amazônia que começou a ser explorada a partir do século XVII. Tal ocupação ocorreu através da ação de missionários católicos que adentraram a região e reuniam indígenas em missões. Nas margens dos rios amazônicos, estabeleceram-se vários núcleos de povoamento que, mais tarde, deram origem a algumas cidades da região. Nas palavras de Piletti, Piletti e Tremonte (2009b), podemos ver que

> A ocupação portuguesa da Amazônia foi efetivada, sobretudo, pela ação de missionários católicos, que entravam pelos rios e reuniam os indígenas em missões. Nas margens dos rios da Amazônia estabeleceram-se muitos núcleos de povoamento, que deram origem às atuais cidades da região. (Piletti;Piletti; Tremonte, 2009B, p. 39)

A vida nos aldeamentos era organizada pelos padres. "Os indígenas construíam as casas e outras instalações, cultivavam os produtos necessários à alimentação dos moradores, caçavam, pescavam e colhiam produtos silvestres." (Piletti;Piletti; Tremonte, 2009b, p. 39). No mapa apresentado no livro, observam-se os nomes das missões das quais se originaram as cidades. Os nomes dos lugares são motivados por línguas indígenas: Paru, Gurupatuba, Urubuquara, Paixus, Tapajós, Jamundá, Aracari, Mariuá, Trocano, Tefé, Coari. Duas das cidades apresentadas no mapa, Coari e Tefé, ainda tem o mesmo nome. As demais foram renomeadas.

De acordo com Gonçalves (*apud* Andrade; Dick, 2012), na região amazônica, os lugares receberam nomes que indicam práticas, costumes e valores que, em sua maioria, refletem identidades já existentes. Durante os três séculos em que ocorreu a atividade de ocupação do território brasileiro, na medida em que a exploração de novas terras avançava, foram surgindo regiões muito povoadas. No século XVI, o povoamento limitava-se à região litorânea, com as cidades de Natal, Filipeia, Igaraçu, Olinda, São Cristóvão, Salvador, Ilhéus, Santa Cruz, Porto Seguro, Vitória, Espírito Santo (atual Vila Velha), Rio de Janeiro, São Paulo, Santos, São Vicente, Itanhaém e Cananeia. No mapa a seguir, Figura 3, os nomes das missões (o que consta em parênteses na Figura 3 é o atual nome das cidades: nascidas/surgidas das missões).

Figura 4 - Missões na Amazônia

Fonte: Piletti, Piletti e Tremonte (2009b)

No século seguinte, houve um crescimento no Nordeste, Sudeste e região amazônica. Com isso, ocorreu o desenvolvimento das cidades de Belém, São Luís, Paraíba e Cabo Frio. No século XVIII, grande parte do território encontrava-se povoado. Nestes três séculos, houve intensa atividade de ocupação e povoamento. Nessa época, já haviam se formados as cidades de Cuiabá, Vila Boa, Santiago de Xerez (mais no interior do território), Sabará, Vila Ribeirão do Carmo e Vila Rica (na região das minas) e Taubaté e Sorocaba (na região de São Paulo).

Proposta interdisciplinar preliminar

Não se pode desconsiderar a importância de compreender o processo de ocupação do território nos estudos toponímicos e nem de fazer referência à toponímia brasileira sem considerar a história, o processo de colonização e o povoamento do país (Andrade; Dick 2012). A partir da análise, apreende-se que a identidade de uma região e de um povo está vinculada processo de formação do lugar, sua conquista, ocupação e povoamento.

Se um lugar tem uma identidade, algo que o identifique e o singularize, isso ocorre porque há uma história, uma memória dos acontecimentos que levaram tal lugar, a partir de seu povo e de sua cultura, a construir o que é, ou seja, a sua singularidade, a sua essência. Os nomes dos lugares podem evidenciar essas marcas, pois são um "recorte no plano das significações, um registro do momento em que se deu a nomeação" (Andrade, 2010, p. 106). Os topônimos, como são apresentados nestes três capítulos analisados, permitem realizar a ligação entre eles e a sua motivação: permitem resgatar a memória que se inscreve neles.

De acordo com os PCN (Brasil, 1998), o conhecimento científico tem seus objetivos sociais e, por esse motivo, é reelaborado de diversas formas para ser ensinado na escola. Assim sendo, considera-se a possibilidade de que os conhecimentos toponímicos poderiam ser reelaborados e inseridos nos livros didáticos, a fim de possibilitar um subsídio no estudo de História, no sentido de contribuir para o fortalecimento dos laços de identidade, de memória e de pertencimento com o lugar.

Pensar em possibilidades, a partir dos nomes de lugares, de forma interdisciplinar, significa apresentar os topônimos com dados que se interrelacionem entre si e proporcionassem uma visão mais ampla do nome de lugar, como, por exemplo,

Introduzir os nomes de lugares com informações a respeito de sua origem/etimologia, trabalhar com a memória social do lugar, correlacional o nome com o caráter identitário e cultural local são possibilidades de estratégias de ensino para a disciplina de História e os topônimos. Como sugestão, esses dados podem ser introduzidos dentro de sala de aula, por meio de produções de textos, pesquisas de campo, entrevistas, entre outros, utilizando a memória e história oral.

Considerações finais

Neste estudo, buscou-se entender a relação entre os nomes dos lugares e o ensino de História. Durante o seu desenvolvimento, observou-se que os nomes são apresentados nos livros analisados, geralmente, acompanhados de mapas e imagens para ilustrar. Na análise de dados, identificou-se que não há presença de históricos sobre a origem do local ou do nome. Fez-se necessário, então, olhar nas "entrelinhas", procurando informações que pudessem estar diluídas no contexto. Percebeu-se que o

surgimento de alguns lugares está ligado a questões sociohistóricas e políticas da história do nosso país.

Identificou-se, também, que a faixa litorânea do Nordeste, que vai do Sergipe ao Rio Grande do Norte, foi palco de uma disputa pela posse do território entre Espanha e Holanda no século XVII. Também no interior do Brasil, na região onde hoje se localiza o Estado de Minas Gerais, houve uma intensa atividade de exploração aurífera no século XVIII. Devido à intensa movimentação de pessoas, surgiram, na região, vilas que se transformaram em cidades. No início do século XVII, durante a ocupação da Amazônia, surgiram 14 agrupamentos indígenas que deram origem a cidades que permanecem até hoje.

Os topônimos que surgiram nesse período guardam a origem dos lugares e são fontes de informação sobre a colonização e ocupação do território brasileiro. O estudo desses possibilita o aluno e professor da educação básica o resgate da memória sóciohistórica e cultural do país, bem como, uma compreensão mais crítica da realidade, como afirma Morin (1990).

O diálogo entre as diversas disciplinas e saberes nos leva a construir e a produzir conhecimentos mais significativos e colaborativos, os quais podem se relacionar e interrelacionar, e não se fragmentar, ou, fragmentar menos do que devia. Vivemos em um mundo no qual, cada vez mais, tudo se relaciona e interage.

Referências bibliográficas:

Andrade, K. S., & Dick, M. V. de P. do A. (2012). A interdisciplinaridade no contexto da toponímia: reflexões iniciais de uma proposta aplicada ao ensino. In M. A. Isquerdo & M. C. T. C. Seabra (Eds.), *Ciências do léxico. Volume* VI. Campo Grande: UFMS.

Andrade, K. S. (2010) .*Atlas toponímico de origem indígena do estado do Tocantins***:** Atito. Goiânia: Ed. da PUC de Goiás.

Brasil (1998). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais:* história. Brasília: MEC/SEF.

Dick, M. V. de P. do A. (1990). *A motivação toponímica e a realidade brasileira*. Arquivo do Estado de São Paulo, São Paulo.

Fazenda, I. C. (2001). *Interdisciplinaridade:* história teoria e pesquisa (8.ª ed.). Campinas: Papirus.

Morin, E. (2013). *Da necessidade de um pensamento complexo*. Disponível em: <http://www.uesb.br/labtece/artigos/da%20necessidade%20de%20um%20pensamento%20complexo.pdf>. Acesso em: 23 abr.

Piletti, N., & Piletti, C., & Tremonte, T. (2009). *História e vida integrada*, 9º ano (4.ª ed.). São Paulo: Ática.

Reis, A. I. A. (2014). *Os nomes de lugares e sua relação com o ensino de história no ensino fundamental.* 49f. TCC. Licenciatura em Língua Portuguesa. Universidade Federal do Tocantins UFT, Campus de Porto Nacional, Porto Nacional.

Tocantins. (2008). Secretaria de Estado da Educação e Cultura – TO. *Referencial Curricular do Ensino Fundamental das Escolas Públicas do Estado do Tocantins*: Ensino Fundamental do 1° ao 9° ano (2.ª ed.). Palmas.

A gramaticografia no Brasil, a *techné grammatiké* e os "jogos da linguagem"

Antonio Cilírio da Silva Neto
Universidade Federal do Tocantins (UFT). Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL).
acilirio@bol.com.br. Araguaína , Tocantins, Brasil.

Orientador: **Luiz Roberto Peel Furtado de Oliveira**
Universidade Federal do Tocantins (UFT). Programa de Pós-graduação em Letras (PPGL/UFT). luizpeel@mail.uft.edu.br. Araguaína, Tocantins, Brasil.

Resumo:

Este artigo tem por objetivo refletir sobre a gramaticografia no Brasil, estabelecendo relações entre gramática, normatividade e jogos de linguagem, com base em Wittgenstein (1980, 1994). Examinaremos a prática do jogo gramatical a partir de quatro gramáticas, Bagno (2011), Neves (2012), Castilho (2012) e Cunha e Cintra (2007), comparando, sempre que necessário, esses compêndios com teorias linguísticas atuais. Essa prática foi desenvolvida nas aulas de Línguística e Ensino, no curso de mestrado da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *campus* Araguaína, para atender a um enfoque voltado ao contexto de ensino de língua materna na educação básica do estado. Espera-se que, a partir desse entendimento, possamos estabelecer novas perspectivas para a compreensão do que seja o aprendizado de normatividade gramatical e de sua multiplicidade de usos. O uso da linguagem gramatical, como forma dinâmica do jogo, precisa considerar os elementos histórico-sociais na construção e na enunciação dos códigos linguísticos, por isso a nossa referência ao tratado de Dionísio Trácio e a historiografia gramatical. Urge, para esse esforço, a recuperação das noções de normatividade, de jogos de linguagem e de gramática apresentadas por Wittgenstein. Como ponto de partida metodológico nos fiaremos em pesquisas bibliográficas, exploratórias e outros meios que estão direcionados às investigações de cunho filosófico.

Palavras-chave

Gramaticografia; Língua Portuguesa; Wittgenstein; Historiografia Linguística.

1. Introdução

Teorias linguísticas são desenvolvidas a respeito da linguagem e de seus códigos linguísticos a partir de filósofos, lexicógrafos, gramaticógrafos e linguistas. Dessa forma, os estudos filosóficos acerca da linguagem e o estudo da construção das gramáticas como códigos, também são inerentes para o entendimento do homem enquanto ser social.

Neste artigo, tem-se por objetivo refletir sobre a gramaticografia no Brasil, estabelecendo relações entre gramática, normatividade e jogos de linguagem, com base em Wittgenstein (1980, 1994). Examina-se a prática do jogo gramatical na T*echné Grammatiké* e de quatro gramáticas brasileiras, a de Bagno (2011), Neves (2012), Castilho (2012) e Cunha e Cintra (2007), comparando, sempre que necessário, esses compêndios com teorias linguísticas atuais.

Essa prática foi desenvolvida nas aulas de Línguística e Ensino da Universidade Federal do Tocantins (UFT), *campus* Araguaína, para atender a um enfoque voltado ao contexto de ensino de língua materna na educação básica.

Espera-se que, a partir desse entendimento, se possa estabelecer novas perspectivas para a compreensão do que seja o aprendizado de normatividade gramatical e de sua multiplicidade de usos. O uso da linguagem gramatical, como forma dinâmica do jogo, precisa considerar os elementos histórico-sociais na construção e na enunciação dos códigos linguísticos, por isso a nossa referência ao tratado de Dionísio Trácio e a historiografia gramatical. Dessa forma, tem-se como ponto de partida metodológico as pesquisas bibliográficas, exploratórias e outros meios que estão direcionados às investigações de cunho filosófico.

Sabe-se que as pesquisas bibliográficas são constituídas de diversos materiais escritos, mecânica ou eletronicamente, com informações já elaboradas e publicadas, como as gramáticas e o material a que se fez referência neste artigo, fontes que caracterizaram a nossa pesquisa.

Portanto, aborda-se sobre o perfil europeu do que se considera a primeira gramática moderna da tradição gramaticográfica (construção de gramáticas) e o perfil de quatro gramáticas brasileiras, aqui em estudo, e os jogos da linguagem. Espera-se que, a partir desse entendimento, se possa estabelecer novas possibilidades para a compreensão do que seja uma gramática e a multiplicidade de usos que se faz desse objeto de estudo e pesquisa.

2. Um perfil europeu na tradição gramaticográfica e os jogos da linguagem

As noções que se tem quando se fala de produção de gramáticas é aquela de que se está produzindo mais um material didático em que poucos terão acesso ou mesmo algo que pode atingir a poucos, porque geralmente quando se pensa em gramática, "se pensa em um conjunto de ensinamentos sobre a maneira correta de falar e escrever uma língua, ou em um livro que contenha esses ensinamentos" (Azeredo, 2012, p. 32).

Segundo Azeredo (2012), esta imagem foi construída em um período de pelo menos vinte séculos, desde os gregos e chegando até os romanos, época em que a gramática era conceituada como a arte do uso correto da língua, como a prática dos bons autores. Essa espécie de gramaticografia ganha corpo desde o final do século XV e fixa-se no curso dos séculos XVI e XVII quando se constrói o perfil europeu das gramáticas normativas.

Para os gramaticógrafos, daquela época, a língua era encontrada no que há de melhor na obra dos poetas e prosadores, como forma de beleza e perfeição, que precisava ser protegida e preservada e ser imitada pelas novas gerações de usuários. Para Azeredo (2012), com essas ideias produz-se dois tipos de gramáticas, uma prescritiva, como prescrição de modelo da língua e a outra retórica, para complementar essa prescrição, com seus preceitos para tornar a palavra como base para persuadir, convencer e seduzir.

Neste sentido, para se entender o que se leva em consideração na elaboração de uma gramática, deve-se compreender o que o gramaticógrafo busca em sua época para tal construção, da mesma forma um filósofo pode mudar de posturas conforme reflete sobre os usos da linguagem no decorrer do tempo, com Wittgenstein não foi diferente.

Primeiramente Wittgenstein (1921) considerava seu "velho modo de pensar" da seguinte maneira, segundo (Saes, 2013, p. 41-42):

> i) a concepção de que a linguagem tem função exclusiva de representar o mundo; ii) a visão de que a linguagem e o mundo se correlacionam pela estrutura lógica essencial que têm em comum; iii) a crença de que as condições e os limites do sentido na linguagem podem ser estabelecidos de uma só vez, por uma única forma lógica geral da proposição.

Cabe ressaltar que, na perspectiva de Saes (2013), no *Tractatus* proposição e nome são contrastantes. As proposições têm sentido (*Sinn*), e nelas figuram fatos, casos, estados de coisas possíveis, já os nomes têm o significado (*Bedeutung*) em coisas e objetos, "um nome toma o lugar de uma coisa; o outro, de uma outra coisa, e estão

ligados entre si, e assim o todo representa – como um quadro vivo – o estado de coisas" (Saes, 2013, p. 43). Por conseguinte, "os nomes só são encontrados nas proposições elementares que representam diretamente a realidade [...] e todas as demais proposições da linguagem resultam de operações lógicas" (p. 43).

Destarte, no *Tractatus*, Wittgenstein atualiza a perspectiva aristotélica de que "a linguagem é concebida como um discurso apofântico (*lógos apophantikós*), isto é, como um discurso ao qual cabe o verdadeiro ou o falso, por sua pretensão de descrever o real" (Saes, 2013, p. 46). Diante disso, em 1945, Wittgenstein reconhece as inconsistências do *Tractatus* que apesar das críticas ele o considera como pano de fundo para o entendimento dos seus novos pensamentos e do afastamento de que "as palavras da linguagem denominam objetos" passando ao entendimento de que a centralidade da proposição apofântica está em representar a realidade, ela se constitui de "múltiplos e variados 'jogos de linguagem'" (Saes, 2013, p. 47).

Com esse novo modo de pensar a realidade, conforme Saes (2013, p. 47-48) Wittgenstein (1945) considerou a linguagem da seguinte maneira:

> a linguagem é um instrumento a serviço das funções comunicativas que visam à produção da vida, e seu funcionamento depende de habilidades, capacidades e disposições que são adquiridas e consolidadas pelos hábitos e costumes. Por esse motivo, as condições de ensino e de aprendizado das palavras representam um papel importante na explicação do que se 'quer dizer' (*meinen*) com elas.

Para Saes (2013), esse novo posicionamento, depreende-se que "os jogos de linguagem" significam o todo, são processos de usos das palavras, sinais ou gestos que se ligam à convenções e a comportamentos regulados, constituindo assim a sua gramática, ou seja, diferentes jogos necessitam de diferentes gramáticas; e diferentes gramáticas possuem diferentes padrões de correção dos usos das expressões. Compreendemos assim que a linguagem instaura uma concepção linguística e normativa da realidade, segundo Wittgenstein.

Como exemplo desse novo jogo, nas *Investigações*, Wittgenstein descreve no § 1 o seguinte jogo: "alguém é mandado às compras com um pedaço de papel no qual está escrito 'cinco maçãs vermelhas'; essa pessoa leva o papel a um comerciante que retira de um caixote, sobre o qual se encontra o rótulo 'maçãs', as cinco maçãs vermelhas" (Saes, 2013, p. 50), aqui se depreende o jogo intersubjetivo (comandos silenciosos) da linguagem por meio de regras no cumprimento da sua finalidade, estas finalidades

linguísticas são de natureza bem mais complexa, estando em jogo habilidades de leitura e escrita, de reconhecimento de cores, além de comportamentos regulados de extensão muito mais ampla. Por exemplo: na descrição de uso de expressões que designam números e cores, deve-se deixar de lado o conceito referente ao significado e se voltar para os processos de ensino e aprendizado das palavras, assim encontrar sempre critérios descritivos externos à interioridade da mente.

Para Wittgenstein, segundo Saes, há inúmeras espécies de frase, além das afirmativas, perguntas ou ordens, novos jogos de linguagem nascem enquanto outros envelhecem ou são esquecidos "os jogos de linguagem são uma parte de uma atividade ou de uma forma de vida" (Saes, 2013, p. 53-54), por exemplo, jogos de linguagem de:

> comandar e agir segundo comandos; descrever um objeto conforme a aparência ou conforme medidas; produzir um objeto segundo uma descrição (desenho); relatar um acontecimento; conjecturar sobre o acontecimento; expor uma hipótese e prová-la; apresentar os resultados de um experimento por meio de tabelas e diagramas, ler, representar teatro; cantar uma cantiga de roda; resolver enigmas; fazer uma anedota; contar; resolver um problema de cálculo aplicado; traduzir de uma língua para outra; pedir; agradecer; maldizer; saudar; orar etc.

Para essa autora (2013), investigar o entendimento humano pela linguagem somente se faz através de uma proposta filosófica original. Nas filosofias modernas, o entendimento da linguagem significa entender e seguir as regras de um jogo, em que se deixa a faculdade mental de representar as ideias, conceitos e pensamentos etc., para vincular esse entendimento a disposições adquiridas e a modos de se comportar conforme padrões que estruturam expectativas numa normatividade espacial e temporalmente instituída. Para Wittgenstein, a lógica da linguagem é abrangente e amplia-se. Nela cabe não somente os acordos sobre as regras que se segue, mas sobre as suas aplicações.

Portanto, quando se fala na construção de gramáticas, pode-se pensar que, para Saes, fundado em Wittgenstein, "correto e falso é o que os homens *dizem*, e na *linguagem* os homens estão de acordo. Não é um acordo sobre as opiniões, mas sobre a forma de vida" (Saes, 2013, p. 70).

Para nós os *jogos* são estabelecidos como uma forma de proteção e identificação da tradição gramaticográfica, assim todos os indivíduos envolvidos na construção de sua gramática desenvolvem uma forma de proteger a língua de sua época. E é a partir desses pensamentos, pensamentos em movimento, que os *jogos de linguagem* se

manifestam na produção gramaticográfica, aqui o nosso próximo passo é tratar da *Techné Grammatiké* de Dionísio da Trácia.

2. 1 A *Techné Grammatiké*

Auroux (2014) diz que desde o início do século XIX multiplicaram-se pesquisas atinentes à história dos conhecimentos linguísticos, aqui queremos o que é dito bem antes desse século, buscamos os conhecimentos do que vem dito nos que se voltam para o passado para legitimar uma prática cognitiva contemporânea, nos trabalhos que visam construir uma base documentária para a pesquisa empírica e nos que são homogêneos à prática cognitiva de que derivam, por exemplo, no trabalho de um filólogo das línguas clássicas sobre a gramática, a filologia ou a lógica grega.Temos em mente que, segundo Auroux (2014, p. 12):

> todo conhecimento é uma realidade histórica, sendo que seu modo de existência real não é a atemporalidade ideal da ordem lógica do desfraldamento do verdadeiro, mas a temporalidade ramificada da constituição cotidiana do saber. Porque é limitado, o ato de saber possui, por definição, uma espessura temporal, um horizonte de retrospecção, assim como um horizonte de projeção. O saber (as instâncias que o fazem trabalhar) não destrói seu passado como se crê erroneamente com frequência; ele o organiza, o escolhe, o esquece, o imagina ou o idealiza, do mesmo modo que antecipa seu futuro sonhando-o enquanto o constrói. Sem memória e sem projeto, simplesmente não há saber.

O primeiro aparecimento de paradigmas sistemáticos de uma terminologia gramatical surge com a necessidade de compreensão de um texto, pois concordamos com Auroux, segundo o qual "a gramática é antes de tudo uma técnica escolar destinada às crianças que dominam mal sua língua ou que aprendem uma língua estrangeira" (Auroux, 2014, p. 27). Para esse autor, nos tempos remotos não se tinha espontaneamente a ideia de se fazer uma gramática, esse corpo de regras explicando como construir palavras para aprender a falar. Na tradição árabe e indiana cria-se a gramática para guiar a língua falada e corrigir os erros, os árabes se preocupam com a pronúncia do texto escrito. Panini dizia que aprendemos a falar nossa língua cotidiana falando, embora todos concordassem que o sistema de escrita carecia ser apreendido de modo especial.

A gramática propriamente dita só surge dois séculos antes de nossa era, na atmosfera filológica da Escola de Alexandria, no âmbito linguístico, remonta aos tempos da Antiguidade Clássica. Segundo Oliveira (2011, p. 07), Dionísio Trácio, que

viveu aproximadamente entre 170 e 90 a.C., é um dos precursores e organizadores da arte da gramática na Antiguidade, a *Techné Grammatiké*, de autoria de Trácio, é um tratado "cujos traços fundamentais ainda hoje estão presentes na maioria das gramáticas ocidentais".

Martinho (2007, p. 173) traz a nota introdutória de como era a exposição da *Arte* de Dionísio. Esta foi exposta assim:

> Na 1ª PARTE ("Cap. 1-4"), Dionísio define gramática, arrola as seis partes desta e, daí, expõe a primeira, isto é, a leitura; na 2ª PARTE ("Cap. 6-20"),expõe o elemento (ou letra), a sílaba, a palavra (ou parte da oração) e a oração –mais precisamente, das letras, expõe as vogais e consoantes; das sílabas, a longa, a breve e a comum; das partes da oração, o nome, o verbo, o particípio, o artigo, o pronome, a preposição, o advérbio, a conjunção –. Entre uma e outra parte, porém,interpõe-se um EXCURSO ("Cap. 5"), isto é, uma breve lição sobre rapsódia.

Para esse autor (2007, p. 173), essas duas partes da *Arte* foi resumida da seguinte maneira:

> **1ª PARTE**: partes da gramática (cap. 1-4)
> 1. leitura (cap. 2-4); 1.1. interpretação (cap. 2); 1.2. tom (cap.3),1.3.ponto (cap. 4); **EXCURSO**: rapsódia (cap. 5)
> **2ª PARTE**: partes da oração (cap. 6-20), **1. partes não-significativas** (cap. 6-10); 1.1. elemento (cap. 6)1.2. sílaba (cap. 7); 1.2.1. sílaba longa (cap. 8); 1.2.2. sílaba breve (cap. 9); 1.2.3. sílaba comum (cap. 10)
> **2. partes significativas** (cap. 11-20); 2.1. palavra (cap. 11); 2.1.1. nome (cap. 12); 2.1.2. verbo (cap. 13); 2.1.2.1. conjugação (cap. 14); 2.1.3. particípio (cap. 15); 2.1.4. artigo (cap. 16); 2.1.5. pronome (cap. 17); 2.1.6. preposição (cap. 18); 2.1.7. advérbio (cap. 19); 2.1.8. conjunção (cap. 20). (grifos dos autores)

A seguir, Martinho (2007, p.174) apresenta a tradução da *Arte* feita a partir do texto grego editado por Gustav Uhlig (*Dionysii Thracis Ars Grammatica)*, acerca da gramática:

> GRAMÁTICA é a perícia no que o mais das vezes se diz nos poetas e também nos prosadores.As partes dela, por sua vez, são seis:– a primeira, a versada leitura com relação à acentuação;– a segunda, a explicação com relação aos tropos poéticos presentes [no que se diz];– a terceira, a exposição corrente de palavras estranhas e também de histórias;– a quarta, a descoberta da etimologia;– a quinta, a demonstração da analogia;– a sexta, o julgamento dos poemas, a qual de fato é a mais bela das que há na arte [gramatical].

Oliveira (2011) em *A gramática de Dionísio Trácio e seus contrapontos semânticos,* e Neves (2012), registram que é de 1715 a primeira edição 'moderna' da gramática de Dionísio Trácio. A *Techné Grammatiké* é "um texto grego que chegou até nós em

dezenas de manuscritos medievais (X – XVIII séculos); existindo, ainda, duas traduções antigas: uma em armênio do fim do século V; a outra em siríaco, praticamente contemporânea da primeira" (Oliveira, 2011, p. 7-8). A gramática, nessa época, segundo Dionísio, ganhou o conceito de "conhecimento empírico do que se diz frequentemente nos poetas e nos prosadores" (*idem*, 2011, p. 08); para Oliveira, partindo da definição de Dionísio Trácio, gramática era um conhecimento não interiorizado, provindo de experiências de análise textual ou filológica.

Para esse autor, o que Dionísio fez foi fixar normas a partir de textos de sua época, para preservar a cultura de seu povo, deixando de lado as antecipações lógicas e semânticas sugeridas por Aristóteles, e apresentando apenas preocupações com o nível estoico do significante.

Ainda, sobre a fundação da disciplina gramatical pelos gregos, Neves (2012, p. 214) diz que uma indicação importante se refere ao fato de que Dionísio Trácio, na sua *Téchne Grammatiké*, na linha do pensamento dos gramáticos alexandrinos, distinguiu o discurso em oito partes, compondo um esquema semelhante ao de nossas gramáticas normativas e descritivas tradicionais: nome (*ónoma*), verbo (*rhêma*), artigo (*árthron*), pronome (*antonymía*), preposição (*prótesis*), advérbio (*epírrhema*) e conjunção (*sýndesmos*), além de particípio (*metoché*), que hoje não está distinguido como uma classe à parte. Essa classificação de Dionísio Trácio representa reflexões filosóficas de muitos séculos.

Por exemplo, em relação à conceituação dos substantivos e adjetivos, sabemos que ocorreram modificações durante a sua história, enquanto termos técnicos. Câmara Junior (2011, p.11), considerando inicialmente o grego antigo e as classificações de Dionísio, afirma que "pequenas modificações foram feitas quando houve a transposição da gramática grega para a língua latina".

Assim, no tocante à classificação das palavras e de suas flexões, "pode-se dizer que uma teoria das 'partes do discurso' chegou a ser bastante completa e claramente constituída na gramática grega" (Neves, 2012, p. 218). A denominação portuguesa de substantivo (*hypárktikos*) na gramática grega não designava classe de palavras; o termo grego para substantivo como classe é *ónoma* (nome), e incluía a noção de adjetivo.

Segundo Neves (2012, p. 219), Platão dizia que os nomes buscavam imitar a essência das coisas – a *mímesis*. Já Dionísio Trácio tratava a categoria de nome como

ousía, aquilo que é, a essência; enquanto que Apolônio Díscolo falava em *poiótes*, qualidade. Retirado o compromisso filosófico, segundo Neves, "fica o substantivo (comum**)** como o *nome* que dá uma descrição daquilo que é nomeado" (2012, p. 219). Uhlig, por sua vez, diz que "o nome é a parte da oração que designa a qualidade comum ou própria de cada um dos corpos ou ações empregadas como sujeito" (*apud* Oliveira, 2011, p. 39).

Portanto, quando fala-se de palavras, da construção de gramáticas e de sua manipulação, o professor deve jogar no "jogo de linguagem" de Wittgenstein, em que as palavras fazem sentido. O que se diz neste trabalho e o que se quer deixar claro é que, se pode fazer o jogo gramatical e trabalhar com a gramática na perspectiva da interação comunicativa e se conseguir fazer essa integração com os diferentes aspectos do ensino/aprendizagem de língua materna, como leitura, produção de textos orais e escritos, vocabulário e o próprio ensino da língua tem-se um ensino profícuo e significativo.

3. A prática do jogo gramatical a partir de quatro gramáticas brasileiras

Com muitos adeptos no Brasil e sob o nome de Gramática Histórico-Comparativa surge no final século XIX e início do século XX muitas gramáticas com o intuito de estudar a linguagem humana com o caráter de verdadeira ciência. Para Azeredo (2012, p. 33), os gramaticógrafos daquela época eram homens atualizados com a ciência linguística e punham "esse saber e um certo sentimento de orgulho nacional a serviço do conhecimento da língua e de seu ensino". Nessa época defendia-se um modelo de escrita padrão uniforme entre Brasil e Portugal. Sentimento só quebrado com a renovação da literatura brasileira do Movimento Modernista de 1922.

Conforme Azeredo (2012) foi ao longo do século XX que a identidade da língua padrão no Brasil começou a receber maiores questionamentos, para os gerativistas a gramática como sistema de regras é que a permite aos falantes construir e compreender suas frases e ninguém aprender a falar uma língua sem gramática.

Quando Câmara Júnior publica Problemas de Línguística Descritiva e a Estrutura da Língua Portuguesa nos anos de 1950-1960 e faz as descrições do sistema fonológico e flexional do português, surge paralelo à essa produção os compêndios gramaticais destinados ao ensino secundário que perduram durante todo o século XX. Entre estes estão a Gramática Expositiva de Carlos Eduardo Pereira e a Gramática Metódica da

Língua Portuguesa de Napoleão Mendes de Almeida, encarnação exemplar do normativismo gramatical ultraconservador e intransigente.

Outras duas obras com mais consistência teórica e pela modernidade das análises dessa época são a Gramática Expositiva (1937) de Mário Pereira de Souza Lima, e a Gramática Secundária (1930) de Manuel Said Ali. Em 1957, Carlos da Rocha Lima publica a Gramática Normativa e que é até hoje referência dos que cultuam um padrão de linguagem mais conservador.

Com o advento da Nomenclatura Gramatical Brasileira em 1959, outras obras avultam nesse período, dentre estas destacamos neste artigo, a prática do jogo gramatical de quatro gramáticas, Bagno (2011), Castilho (2012), Cunha e Cintra (2007), e Neves (2012).

4. As gramáticas brasileiras escolhidas

Primeiro, a análise que se pretende realizar neste artigo tornar-se-ia muito extensa se empreendesse englobar todos os tópicos que compõem as gramáticas deste *corpus*. Tendo consciência deste percalço, optou-se por realizar uma análise historiográfica destes compêndios para realização deste estudo.

Tomando estas Gramáticas Pedagógicas como principal referencial para a pesquisa, elegeu-se como critério a disponibilidade do material e uma avaliação pré-concebida em sala de aula de que uma das gramáticas teria que apresentar uma postura mais tradicional a de Cunha e Cintra (2007). Escolheu-se as seguintes gramáticas para realizar-se este estudo: Gramática Pedagógica do Português Brasileiro de Bagno (2011), Nova Gramática do Português Brasileiro de Ataliba T. de Castilho (2012), Nova Gramática do Português Contemporâneo de Celso Cunha e Luis F. Lindley Cintra (2007), e Gramática de Usos do Português de Maria Helena de Moura Neves (2012).

A primeira gramática, A Gramática Pedagógica do Português Brasileiro, Bagno (2011), está dividida em livros: livro I – epistemologia do português brasileiro; livro II – história do português brasileiro; livro III – multimídia do português brasileiro; livro IV – lexicogramática do português brasileiro e livro V – didática do português brasileiro. Ambos os livros, assim chamados pelo autor, estão subdivididos em tópicos que contam sobre a história e os usos da língua portuguesa.

Bagno (2011) discorre sobre o que se pode encontrar em sua gramática. Assim, resumidamente descreve-se essa obra: é uma **GRAMÁTICA que pretende examinar e descrever o funcionamento de uma língua, o PB Contemporâneo** em que destacam-se as especificidades da nossa língua; é **PROPOSITIVA** porque propõe efetivamente a plena aceitação de novas regras gramaticais. Ela formula um discurso herético, conforme Bourdieu (1996) – citado por Bagno, (2011) – esse discurso contribui não somente para romper com a adesão ao mundo do senso comum, (...) mas produzir um novo senso comum e nele introduzir as práticas e as experiências até então recalcadas de todo um grupo, agora investidas de legitimidade conferida pela manifestação pública e pelo reconhecimento coletivo; é **PEDAGÓGICA** porque foi pensada para colaborar com a formação docente que, no Brasil, é falha e precária, segundo o autor; é um projeto **EPISTEMOLÓGICO** porque traz explícita uma teoria do conhecimento, assumidos ao longo de todo o texto; é **POLÍTICO-IDEOLÓGICA** porque é um produto humano, essa obra milita a favor do conhecimento do PB como língua plena, autônoma; é **TEÓRICA** na medida em que analisa propostas anteriores de descrição da língua refutando-as ou abraçando-as e propõe novas discussões, definições e conceitos; é **HISTÓRICA** uma vês que não aceita a tradicional separação entre diacronia e sincronia e assume o fenômeno linguístico como eminentemente pancrônico, variável e mutante. Por esse motivo considera que as transformações ocorridas na(s) língua(s) ao longo do tempo é indispensável para o (re) conhecimento preciso do que ocorre na atualidade. (Bagno, 2011).

Diante do exposto e "com isso em mente", o autor diz que espera que os eventuais leitores dessa obra tirem algum proveito, pois apresenta um "trabalho sincero, árduo, mas também muito prazeroso" (Bagno, 2011, p. 14). Além disso, na introdução da obra, o autor afirma que o professor deve ser um profundo conhecedor da gramática normativa para poder mediar a análise linguística de maneira apropriada e inclusive traz sugestões de leituras e sínteses de algumas obras da área.

Desta forma, o Português Brasileiro faz parte das línguas que compõem o grupo portugalego, deveria ter o seu reconhecimento nos embates políticos numa época que se prega o conceito de lusofonia, onde se tenta apagar as profundas diferenças linguísticas que existem entre as línguas, segundo Bagno (2011). Depois da "recente unificação ortográfica do "português" – vantajosa sob diferentes aspectos – é um

entrave a mais para a adoção de normas ortográficas distintas, baseadas na fonologia específica de cada língua da família" (Bagno, 2011, p. 874).

Na segunda gramática, a Nova Gramática do Português Brasileiro de Ataliba T. de Castilho (2012), o seu autor nos deixa entender que para se falar de língua e gramática, antes é preciso se ter em mente que quando se lida com uma língua natural, operamos com um "objeto científico escondido" (Castilho, 2012, p. 41), e o português brasileiro não escapa à essa dificuldade.

Esse autor compara o trabalho de gramáticos e linguísticas ao de um botânico, enquanto este trabalha com a fisiologia, a anatomia e a doença que atacam as plantas, que são externos a ele, é dado do mundo real, isso não quer dizer que nas ciências exatas e biológicas não ocorram teorizações em que a imaginação tenha seu lugar, mas o objeto continua externo; aqueles "operam com um objeto guardado em sua mente e na mente dos indivíduos de sua comunidade, lidando com uma propriedade interna a ele, não evidente no mundo real" (Castilho, 2012, p. 41), esse objeto são as línguas, à qual sempre se produz resultados incompletos.

Quando procuramos teorizar, saímos procurando diversas teorias linguísticas e gramaticais, tentando ordená-las em várias direções, dependendo do nosso interesse. "Teorizar vem de teoria, palavra grega que significa mais ou menos 'ponto de vista'" (Castilho, 2012, p.42), no nosso caso um ponto de vista sobre a língua e sua gramática. A palavra teoria vem do substantivo grego *theoría* que se deriva do verbo *thedo,* que significa ver. O substantivo *théatron*, em português teatro é o lugar onde se vê (o espetáculo), e faz parte dessa etimologia.

Diante disso, para Castilho (2012), quando esses linguistas e gramáticos falam de língua, geralmente, tomam quatro grandes direções, vêem a língua como um **conjunto de produtos**, o que chamamos de Gramática descritiva; como **conjunto de processos mentais, estruturantes**, sua Gramática será funcionalista-cognitivista; como **conjunto de processos e produtos que mudam ao longo do tempo**, sua Gramática será histórica; e como **conjunto de bons usos**, sua Gramática será prescritiva.

A terceira gramática pesquisada foi a Nova Gramática do Português Contemporâneo de Celso Cunha e Luis F. Lindley Cintra (2007), que elaboraram a Nova Gramática do Português Contemporâneo com um objetivo amplo de auxiliar o ensino de língua portuguesa no Brasil, em Portugal, nos países lusófonos da África e em todos os outros países em que há o estudo deste idioma. O projeto intentou realizar uma

descrição do português utilizado na contemporaneidade, levando em conta as diversas normas vigentes nos diferentes países de língua portuguesa. Assim, nessa perspectiva, uma das características desta obra definida pelos seus autores (Cunha & Cintra, 2007, p. xxiv), em sua apresentação é a de que:

> como esta gramática pretende mostrar a superior unidade da língua portuguesa dentro da sua natural diversidade, particularmente do ponto de vista diatópico, uma acurada atenção se deu as diferenças no uso entre as modalidades nacionais e regionais do idioma, sobretudo às que se observam entre a variedade nacional europeia e a americana.

A obra está estruturada em vinte e dois capítulos que versam sobre diversos temas como: fonética e fonologia, ortografia, classes de palavras, pontuação, noções de versificação, entre outros.

E por fim, a quarta gramática foi a Gramática de Usos do Português de Maria Helena de Moura Neves (2012). A proposta de Neves foi a de compor uma gramática da língua portuguesa atual, mostrando como se explicitam as regras que regem o funcionamento desta língua, em todos os níveis; tomando como suporte para esta análise seu uso em textos reais. Por esta razão, a autora, afirma que sua gramática está abrigada na língua viva, conforme o trecho: "o que está abrigado nas lições é, portanto, a língua viva, funcionando e, assim, exibindo todas as possibilidades de composição que estão sendo aproveitadas pelos usuários para obtenção do sentido desejado em cada instância" (Neves, 2011, p. 13).

Para empreender tal objetivo a autora parte das tradicionais classes de palavras distribuindo-as em quatro grandes blocos de assuntos: parte I – a formação básica das predicações: o predicado, os argumentos e os satélites, parte II - a referenciação situacional e textual: as palavras fóricas, parte III – a quantificação e a indefinição e parte IV – a junção. Essa estratégia, segundo a autora visa facilitar a busca pelo leitor ou consulente comum, que não seja estudioso da língua portuguesa.

Contudo, dizemos que a língua, é composta por *um sistema* (léxico), como entidade abstrata, com possibilidades, imposições e liberdades; por *uma norma* (vocabulário), como realização coletiva, com obrigações, imposições sociais e culturais, que pode variar segundo a comunidade, e, por fim, por *uma fala* (palavra), como realização individual, com norma em si mesma, cuja variação pode determinar inovações na norma, que juntas darão origem a mudanças no próprio sistema.

CONCLUSÃO

Neste artigo analisou-se a primeira gramática moderna publicada no ocidente e sobre suas contribuições às gramáticas atuais, assim como, sua utilidade e validade como suporte de ensino. Tratou-se, fundados em Oliveira (2011) e outros autores, da construção da gramática que fundamentou as nossas gramáticas, a *Techné Grammatiké*, de autoria de Dionísio Trácio, um tratado "cujos traços fundamentais ainda hoje estão presentes na maioria das gramáticas ocidentais", conforme exposto acima.

Dessa maneira, as gramáticas da língua portuguesa que tratam da tradição gramaticográfica ocidental são documentos que estabelecem relações entre si, cuja ligação está imbuída de dois sentidos, um de *superfície*, em que as gramáticas se detém nas características visíveis das palavras auditivas ou visuais e de uso geral; e o outro sentido de *profundidade* em que uma expressão tem o seu sentido no uso prático num determinado jogo de linguagem. A gramática tem seus jogos de linguagem e cada um com seu conjunto de regras. É neste sentido de profundidade que as gramáticas nos serviram de investigação. A partir delas, podemos entender melhor o papel central que a linguagem desempenha.

Para Cardoso (2015), nos estudos filosóficos da linguagem de Wittgenstein se percebem as diversas formas e meios com que o homem realiza a comunicação, neste trabalho o homem também realiza comunicação a partir do entendimento dessa produção. Esse "processo é de extrema importância, para compreender as diferentes manifestações linguísticas" (Cardoso, 2015, p. 07). Todo esse processo nos serviu para observarmos como o sentido dos códigos é estabelecido nos processos comunicativos.

Conclui-se que somos constituídos e constituímos a linguagem, mas nunca abarcaremos o todo linguístico porque "a língua e sua dinâmica estão em constante movimento e manifestação" (Cardoso, 2015, p.07). Apesar disso, podemos estudar a gramática: *Techné Grammatiké* com todos seus códigos mutantes juntos para examinarmos suas regras e nos prepararmos para os novos desafios que a linguagem pode nos proporcionar, o conhecimento da nossa história e da história da nossa língua.

Referências bibliográficas:

Auroux, S. (2014). *A revolução tecnológica da gramatização* (Trad. Eni Puccinelli Orlandi, 3.ª ed.). Campinas – São Paulo: Editora da Unicamp.

Bagno, M. (2011). *Gramática pedagógica do português brasileiro*. São Paulo: Parábola Editorial.

Câmara Junior, J. M (2011). *Estrutura da língua portuguesa* (44.ª ed.). Petrópolis: Vozes Editora.

Cardoso, J. da S. M. (2015). Os jogos de linguagem de Wittgenstein como estratégia de proteção. *Revista Científica Ciência em Curso*, *4* (1), 33-40.

Castilho, A. T. de. (2012) *Nova gramática do português brasileiro* (1.ª ed., 2.ª reimpressão). São Paulo: Contexto Editora.

Cunha, C., & Lindley Cintra, L. F. (2007) *Nova gramática do português contemporâneo* (4.ª ed.). Rio de Janeiro: Lexikon Editora.

Martinho, M. (2007) Dionísio da Trácia, *Arte*. Revistas. fflch.usp.br. São Paulo. *Letras Clássicas*, (11), 153-179.

Neves, M. H. de M. (2011). *Gramática de Usos de Português* (2.ª ed.). São Paulo: Unesp Editora.

Neves, M. H. de M. (2012) *A gramática passada a limpo: conceitos, análises e parâmetros.* São Paulo: Parábola Editora.

Oliveira, L. R. P. F. de. (2011). *A gramática de Dionísio Trácio e seus contrapontos semânticos.* Campo Grande: Oeste Editora.

Oliveira, L. R. P. F. de (2015). *Cattus, Feles et Pinguis: um grafito do vocabulário latino e de suas transformações portuguesas.* João Pessoa-PB: Ideia Editora.

Saes, S. F. de A.(2013*). A linguagem*. São Paulo: WMF Martins Fontes Editora.

Torrezan, M.(2016). Wittgenstein e os 'jogos de linguagem': novas perspectivas para o conceito de educação*. Perspectiva, 18* (34), 159-176. Acesso: jun/2016.

Wittgenstein, L. (1980). *Investigações filosóficas*, §§ 23, 241 e 244. Trad. José Carlos Bruni. Col. "Os Pensadores". São Paulo: Abril Cultural.

Wittgenstein, L. (1994). *Investigações filosóficas.* Petrópolis – RJ: Vozes Editora.

Análise da alternância dos pronomes *cê /você/tu* no falar de Porto Nacional (TO)

Maria Rilda Alves da Silva Martins
Universidade Federal do Tocantins (UFT) – Câmpus Porto Nacional. Instituto Federal do Tocantins (IFTO) Câmpus Palmas. rilda_gestar@ifto.edu.br. Palmas Tocantins, Brasil.

Daniel Marra da Silva
Instituto Federal do Tocantins (IFTO) Câmpus Palmas. Universidade Federal do Tocantins (UFT) – Câmpus Porto Nacional. delmarra2004@hotmail.com. Palmas Tocantins, Brasil.

Carine Haupt
Universidade Federal do Tocantins (UFT) – Câmpus Porto Nacional. carineh@uft.edu.br. Palmas Tocantins, Brasil.

Resumo:

Nesta investigação, descrevemos e analisamos a alternância dos pronomes *cê, você* e *tu* na fala da comunidade urbana de Porto Nacional – Tocantins, município localizado na região central do estado, a 62 km da capital Palmas, norte do Brasil. A fim de compreendermos o processo de alternância dessas variantes, buscamos amparo no viés teórico-metodológico apresentado pela Sociolinguística Variacionista (Labov, 1972 [2008]). Para a composição da amostra, selecionamos 36 falantes estratificados conforme as faixas etárias de dezoito (18) a trinta e cinco (35) anos, de trinta e seis (36) a cinquenta e cinco (55) anos e mais de cinquenta e cinco (55) anos de idade, com níveis de escolaridade Fundamental (completo e incompleto), Ensino Médio e Ensino Superior de ambos os sexos: feminino e masculino. Os resultados desta pesquisa indicaram que os falantes portuenses alternam as formas *você* e *cê* com mais frequência, ao contrário do pronome *tu*, que se apresentou em menor escala no falar dessa comunidade. As variantes *você* e *cê* apresentaram comportamentos linguísticos distintos: houve contextos que favoreceu a ocorrência do pronome *você* e outros contextos variáveis, em que a ocorrência da forma reduzida *cê* mostrou-se mais significativa, condicionada por fatores linguísticos e sociais. A variante *cê* se apresentou como a mais recorrente no falar da comunidade portuense.

Palavras-chave

Alternância; Pronomes cê/você/tu; Porto Nacional; Variação Linguística.

1. Introdução

Neste estudo, descrevemos e analisamos a alternância dos pronomes *cê/você* e *tu* no falar da comunidade urbana de Porto Nacional – TO. Partindo da hipótese de que um mesmo falante pudesse utilizar duas ou mais variantes de segunda pessoa do singular em seu discurso, decidimos constituir uma amostra do falar portuense para verificarmos as motivações das alternâncias dessas formas.

A forma pronominal de segunda pessoa do singular no português brasileiro tem sido objeto de investigação sociolinguística em várias regiões brasileiras. Os trabalhos realizados sob essa perspectiva analisam a variação linguística a partir dos pressupostos teórico-metodológicos da Sociolinguística Variacionista, que, por sua vez, correlaciona os aspectos linguísticos e sociais para a explicação da variação. Entretanto, não havia, no Tocantins, estudos da variação dos pronomes de segunda pessoa do singular. Daí advém a necessidade de posicionarmos um estudo sobre esse fenômeno na comunidade de fala de Porto Nacional, para que possamos registrar os usos dos pronomes *cê/você e tu* e contribuir com os estudos sociolinguísticos já realizados e em desenvolvimento no país sobre esse fenômeno.

Com esse estudo pretendemos responder aos seguintes questionamentos: O que leva o falante a selecionar uma determinada variante entre outras? A alternância entre as formas de tratamento *cê/você e tu* está ligada à configuração do contexto conversacional? A manutenção do *tu*, quando ocorre, é ou não marcada pela forma verbal de segunda pessoa do singular?

Como objetivo geral, pretendemos analisar e descrever a alternância da segunda pessoa do singular no falar portuense, a partir da inter-relação do social e do linguístico, utilizando como referenciais teóricos e metodológicos os evidenciados pela Sociolinguística Variacionista, bem como as teorias morfossintáticas, pragmáticas, discursivas e semânticas. Assim, pretendemos com este estudo: verificar em que contextos sociais - idade, sexo e formação - o falante portuense alterna os pronomes *cê/você e tu* e em que medida se dá essa alternância pronominal.

A amostra deste estudo foi constituída por 36 falantes estratificados nas faixas etárias de dezoito (18) a trinta e cinco (35) anos, de trinta e seis (36) a cinquenta e cinco (55) anos e mais de cinquenta e cinco (55) anos de idade. Em relação ao nível de escolaridade, foram selecionados falantes do ensino fundamental (completo e incompleto), ensino médio e ensino superior. Foram entrevistados falantes do sexo

feminino e masculino. Para a execução desta pesquisa, foram adotadas as metodologias da Sociolinguística Variacionista para a geração e análise de dados.

2. A Nova Configuração dos Pronomes de Segunda Pessoa do Singular

Iniciamos nossas reflexões, apresentando um levantamento dos pronomes de segunda pessoa do singular na perspectiva do paradigma pronominal em uso. Nosso objetivo com esse levantamento, é delinear um quadro das atuais reflexões sobre o sistema pronominal a partir dessa nova configuração do paradigma de segunda pessoa do singular. Apresentamos, a seguir, a nova configuração do sistema pronominal do português brasileiro, com base em estudos recentes publicados na *Gramática do Português Brasileiro*, de Mario Perini (2010), nas reflexões de Coelho *et al*. (2015) e nas de Lopes & Romeu (2007).

2.1 A reestruturação do quadro pronominal do português brasileiro e suas implicações na alternância do pronome de segunda pessoa do singular

A inclusão da forma *você* no quadro do pronome de segunda pessoa do singular, considerado nas atuais reflexões teóricas como paradigma usado no português brasileiro ou paradigma 2, tem causado, segundo Lopes & Romeu (2007), uma série de repercussões gramaticais em diferentes níveis da língua. De acordo com essas autoras, a forma *você,* originada de uma expressão nominal *Vossa Mercê*, que leva o verbo para a terceira pessoa do singular, manteve algumas propriedades mórficas que ocasionou um rearranjo no sistema pronominal. As mudanças por que passaram essas variantes linguísticas não afetaram apenas o paradigma pronominal do caso reto, mas segundo Coelho et al. (2015),

> esse comportamento híbrido dos pronomes "você/vocês" e "a gente", agregando aos traços originários gramaticais traços semânticos de P2/P5 e de P4, respectivamente, acabou provocando uma reestruturação também no paradigma verbal, que passa de seis formas distintas básicas (paradigma 1) para quatro, três ou apenas duas (paradigma 2) (Coelho et al., 2015, p. 156).

Para ilustrar a reestruturação do paradigma verbal abordado por esses autores, apresentamos o quadro abaixo:

Quadro 1: Reestruturação do Paradigma verbal proposto por Coelho et al. (2015).

Paradigma 1		Paradigma 2
P1	eu ando/escrevo/vou	eu ando/escrevo/vou
P2	tu andas/escreves/vais	tu anda(s)escreve(s)vai(s) – você anda/escreve/vai
P3	ele(a) anda/escreve/vai	ele(a) anda/escreve/vai
P4	nós andamos/escrevemos/vamos	nós anda(mos)/escreve(mos)/ vai(mos) – a gente anda(mos) escreve(mos)/vai(mos)
P5	vós andais/escreveis/ides	vocês anda(m)/escreve(m)/vai(ão)
P6	eles(as)andam/escrevem/vão	eles anda(m)/escreve(m)/vai(vão)

Fonte: Reestruturação do paradigma verbal (COELHO et al., 2015, p. 156).

Nesse quadro, notamos que "o paradigma 1 mostra a norma-padrão lusitana do século XIX, correspondente ao paradigma flexional do verbo regular no tempo presente de primeira, segunda e terceira conjugação" (Coelho et al., 2015, p. 156). Podemos observar, também, que algumas dessas formas não ocorrem no português brasileiro, como vós, que mesmo na língua escrita só se usa em certos textos religiosos (Perini, 2010). Lopes (2007) defende a apresentação do que é normal, usual e frequente no português brasileiro, sem perder de vista o que está disponível na nossa literatura, na nossa língua, na nossa história. Trata-se, nesse caso, da necessidade de disponibilizar nas gramáticas contemporâneas estudos diacrônicos e sincrônicos do sistema pronominal do português brasileiro, levando em consideração o uso alternativo desses pronomes (lopes, 2007).

O paradigma 2, apresentado no quadro acima, representa a(s) variedade(s) usada(s) no português contemporâneo (Coelho et al., 2015). Notamos que a utilização do *tu* apresentada nesse paradigma é típica da oralidade em alguns estratos sociais e/ou em algumas regiões brasileiras. Já a utilização das formas *vocês andam*, *você anda* e a *gente anda* são de uso amplamente generalizado, adentrando a norma culta, utilizadas também, em alguns casos, na escrita. A partir daí, podemos observar o hibridismo linguístico ocasionado por essa nova configuração do sistema pronominal. Diferentes variantes de segunda pessoa se inter-relacionam e podem conviver mescladas, em um mesmo espaço e tempo, geralmente associadas a diferentes valores

sociais (Coelho et al., 2015), essa inter-relação pronominal fundamenta o uso alternados das variantes de segunda pessoas do singular no falar portuense.

Vejamos as explicações de Coelho et al. (2015) sobre como se deu a passagem do paradigma 1 ao paradigma 2, para que possamos entender melhor o teor das discussões em torno dos usos pronominais que encontramos atualmente:

> A entrada dos pronomes "você" e "vocês" em P2 e P5, respectivamente, na maioria das regiões brasileiras, desencadeou uma mudança no paradigma de flexão verbal correspondente, que começou a contar com formas homônimas entre P2 e P3: "você anda"/"ele(a) anda" e entre P5 e P6: "vocês andam"/"eles(as)andam"; A entrada da forma "a gente" em P4 desencadeou uma competição pronominal na língua com o pronome "nós". O uso de "a gente" aparece com frequência principalmente na língua falada de pessoas mais jovens. Esse novo pronome ("a gente") desencadeia nova alteração no paradigma de flexão, que conta, portanto, com mais uma forma verbal homônima entre P2, P3 e P4: "você vai"/"ele(a)vai"/"a gente vai"; A homonímia, observada nos itens 1 e 2, instala gradativamente na língua uma tendência ao preenchimento do sujeito pronominal para evitar a ambiguidade provocada por essas formas verbais. Essa mudança pode ser observada: (i) quando comparamos a fala de pessoas mais jovens e mais velhas, configuramos um caso de mudança em tempo aparente; e (ii) quando comparamos textos escritos atuais com registros antigos, evidenciando uma situação de mudança em tempo real (Coelho et al., 2015, p. 157).

A partir da migração do pronome *você* de P3 para P2, outras possibilidades de uso surgem com essa nova configuração, modificando não apenas o paradigma dos pronomes retos e a concordância verbal, mas também provocando mudanças em cadeia que atingem, assim, outros subsistemas pronominais, tais como: a forma oblíqua (os clíticos) e a forma possessiva. Observaremos essas mudanças no Quadro 2, proposto por Coelho et al. (2015):

Quadro 2: Paradigma Pronominal em uso.

Pronomes Pessoais	Pronomes Oblíquos (Retos [Átonos[561]] e Tônicos	Pronomes Possessivos

561 No Quadro 2 sobre o Paradigma Pronominal em uso proposto por Coelho et al. (2015), os autores se equivocaram ao classificar os pronomes oblíquos em **Retos** e **Tônicos** em relação à tonicidade. Esses pronomes podem assumir as formas Átonas e Tônicas, a depender da tonicidade que possuem.

P1	eu	me, mim, comigo	meu(s), minha(s)
P2	tu - você	te, ti, contigo, o, a , lhe, se, de você, com você	teu(s), tua)s), seu(s), sua(s), de você
P3	ele(a)	o, a, lhe, se, si, consigo, dele(a), com ele(a)	seu(s), sua(s), dele, dela
P4	nós – a gente	nos, conosco, com nós, se, da gente, com a gente	nosso(s), nossa(s), da gente
P5	vocês	os, as, lhes, se,de vocês com você	seu(s), sua(s), de vocês
P6	eles(as)	os, as, lhes, se , si, consigo, deles(as), com eles(as)	seu(s), sua(s), deles, delas

Fonte: Paradigma pronominal em uso (COELHO et al., 2015, p. 158).

Para Coelho et al. (2015), as principais mudanças pronominais apontadas nesse quadro, com a entrada dos pronomes *você*, *vocês* e *a gente* na língua, são:

> Na realização do possessivo, as formas "seu(s)", "sua(s)" (originalmente de P3 e de P6) assumem também a função de P2 e P5 e a forma possessiva de p3 e de p6 passa a ser, quase categoricamente, a forma genitiva ("dele(s)", "dela(s)"); Na realização do oblíquo, os pronomes acusativos de P3 e P6 "o(s)" e "a(s)" assumem também a função de P2 e P5; os retos dativos "lhe(s)" migram para P2 e P5, assumindo função principalmente de acusativo; e o dativo ganha forma de sintagma preposicionado, como em "de vocês(s)", "da gente"; na realização do reflexivo, o pronome "se" segue tanto a forma "você" ("você **se** espelha") como a forma "a gente" ("a gente **se** espelha"), mas ainda é bastante frequente nas formas originais de P3 ("ele **se** espelha") e de P6 ("eles **se** espelham"). Esse uso do "se" está bastante generalizado na língua. Como se fosse um coringa, ele acompanha as demais pessoas do discurso também: "eu **se** espelho", "tu **se** espelha(s)", "nós **se** espelhamo(s)" (COELHO et al., 2015, p.158-159. Grifos dos autores).

A partir dos quadros apresentados acima e das reflexões realizadas aqui, podemos observar que os pronomes pessoais, após a reestruturação, apresentam a seguinte forma: *eu, você, tu, ele (ela), nós, vocês, eles (elas)* (Perini, 2010, p. 115). Segundo esse autor, "algumas dessas palavras têm formas oblíquas, isto é, formas usadas quando o item está em determinada função sintática". O autor mostra o seguinte exemplo: "*eu* cheguei, mas a Eliana *me* chamou"; as formas *eu* e *me* são

consideradas, segundo esse autor, como variantes do mesmo pronome; *eu* se denomina **forma reta**, e *me,* **forma oblíqua**.

Desse modo, podemos observar que, tanto no quadro de Coelho et al. (2015) quanto no quadro de Perini (2010), os pronomes oblíquos também são formas alternantes dos pronomes pessoais *eu*, *você* e *nós*, além do pronome reflexivo *se* apresentado por Perini (2010). Perini (2010) discorre que, no PB, só esses pronomes (*eu*, *você* e *nós*) têm formas oblíquas, de maneira que o quadro completo se reduz aos itens mostrados no quadro abaixo. Vale ressaltar que os pronomes pessoais têm um comportamento gramatical peculiar e precisam ser estudados separadamente (Perini, 2010). Por isso, o autor apresenta dessa forma. Podemos observar a alternância da segunda pessoa do singular dos pronomes pessoais retos com os pronomes pessoais oblíquos no quadro a seguir:

Quadro 3: Pronomes pessoais retos e oblíquos.

Forma reta	Forma Oblíqua
eu	me, mim, - migo
você, (tu)	te,(-tigo), (ti), (lhe)
ele, ela	-
nós	nós, - nosco
vocês	-
eles, elas	-
-	*se*[reflexivo]

Fonte: Pronomes Pessoais: Retos e Oblíquos, Perini (2010, p.116) ["As formas entre parênteses, só sendo corrente em parte do território brasileiro"].

Notamos que Perini (2010) considera os pronomes *te*, *ti* e *lhe* como oblíquos para o pronome *você*, categorizado como pronome reto ao lado do *tu.* Por outro lado, os pronomes que não possuem formas oblíquas, as formas retas são usadas nas posições de sujeito e de complemento. Segue o exemplo apresentado pelo autor: *[1] Eu encontrei <u>ela</u> no cinema*, *[2] Vou convidar <u>vocês</u> para o meu aniversário.*

Segundo Perini (2010, p. 116), "a forma *você* tem a forma oblíqua *te*, mas esta é usada em concorrência com a forma reta, de maneira que, pode-se dizer: eu te amo ou eu amo você, indiferentemente". Além disso, podemos observar na situação que segue: a forma reta ***você*** é usada em **função de sujeito,** conforme afirma Perini (2010): [3] *<u>Você</u> precisa de um óculos novo*.

Esse autor ressalta que a forma ***te*** também pode ser usada em **função de objeto**: [7] *Eu queria te levar no concerto*. Essa forma pode alternar com a forma preposicionada, exemplo: [4] *Eu vou te contar uma história incrível*. / *Eu vou contar para você uma história*. Já na situação que segue, Perini (2010) destaca que as duas variantes são mais ou menos equivalentes em aceitabilidade e podem ocorrer lado a lado na mesma oração, ocasionalmente, como no exemplo: [5] *Eu vou te contar para você uma história incrível*. Para o autor, "essas formas redundantes parecem mais em situações coloquiais, menos cuidadas que as outras; mas sem dúvida ocorrem com frequência" (Perini, 2010, p. 118). Outro exemplo apresentado por ele: "quando o sintagma*para + SN é complemento de um nominal (ou seja, é parte de um SN)*, a forma *te* não é admissível, vejamos exemplos: [6] *O presente para você está na gaveta de cima*, [7] **O presente te / *o te presente*" (Perini, 2010, p. 118. Grifos do autor).

Segundo Perini (2010), só os pronomes *eu* e *tu* têm forma especial para uso depois de preposições (exceto com a preposição, os oblíquos precedidos de preposição, sua posição é a mesma dos sintagmas preposicionados não pronominais), como, por exemplo: *mim* e *ti*. Nos demais casos, as formas retas são usadas depois de preposição, como, por exemplo: [8] *O Joaquim trouxe um quindim para você / para nós / para elas*.

Em síntese, Perini (2010) afirma que a posição dos pronomes pessoais na oração só é especial no caso dos oblíquos *me*, *te*, *lhe* e *se*. Os outros pronomes pessoais se posicionam segundo as regras que governam a posição dos sintagmas nominais e dos sintagmas preposicionados não pronominais. Observamos a partir dos exemplos que o pronome *você* tem a forma oblíqua *te*, usada nas funções de objeto. Por isso, a forma *te* se alterna, livremente, com o uso da forma reta. Ambas são perfeitamente aceitáveis e sinônimas, conforme advoga Perini (2010). Por outro lado, segundo o autor, o plural de *vocês* não tem forma oblíqua. Logo, a forma reta é necessariamente usada como objeto: "*Eu queria levar você/vocês no concerto"*.

Segundo as reflexões de Perini (2010), na variedade do português brasileiro, a região Sudeste não usa o pronome *tu* e suas formas oblíquas *ti* e –*tigo*. No entanto, em outras partes do Brasil, esse pronome é de uso corrente no Sul e parte do Nordeste. O pronome *lhe* só se usa em algumas regiões, geralmente como equivalente de *te*: Exemplo: "*Ele conseguiu lhe agarrar*?" (Sudeste "*te agarrar*?").

O pronome *vós* (*vos*, *-vosco*) segundo Perini (2010), originalmente o plural de *tu*, é desusado no português brasileiro, mesmo na língua escrita.

Finalizaremos esta reflexão com o Quadro 4 sobre os pronomes pessoais de segunda pessoa do singular, apresentado por Castilho (2010). Nesse quadro, o autor apresenta a nova configuração do pronome de segunda pessoa do singular. Segue o quadro:

Quadro 4 - Pronomes pessoais.

Pessoa	PB Formal		PB Informal	
2ª pessoa do singular	Sujeito	Complemento	Sujeito	Complemento
	tu, você, o senhor, a senhora	te, ti, contigo, prep. + o senhor, com a senhora	você/ocê/tu, cê[562]	você/ocê/cê, te, ti, prep. + você/ocê (= docê, cocê)

Fonte: adaptado de Castilho (2010, p. 447).

Conforme mostra o Quadro 4, Castilho (2010) propõe a existência de um uso formal e outro informal dos pronomes pessoais de segunda pessoa do singular, incluindo, assim, formas como *você, ocê, cê* nesse novo paradigma. Podemos observar que esse autor, assim como os demais autores discutidos acima, inclui o pronome *você* na categoria de pronome pessoal de segunda pessoa do singular ao lado do *tu* e lhe atribui, como pronomes oblíquos equivalentes, os pronomes *te, ti, contigo*. Essa nova configuração do sistema pronominal foi considerada em nossas análises, pois essa reestruturação do sistema pronominal fundamenta algumas ocorrências de alternâncias entre as variantes *você* e *cê* usada em coocorrência com a forma oblíqua *te*, fato visualizado na amostra aqui em estudo.

3. ALTERNÂNCIA DOS PRONOMES *CÊ /VOCÊ/TU* NO FALAR DE PORTO NACIONAL (TO)

Para cumprirmos com o primeiro objetivo proposto para este estudo, iniciaremos com a apresentação dos resultados da nossa variável dependente "Uso da segunda pessoa do singular no falar portuense", em seguida, mostraremos o resultado

562 No Quadro 4, adaptado de Castilho (2010), notamos que o autor não coloca a variante "cê" na coluna em que classifica os pronomes na posição de sujeito utilizado de maneira informal no português brasileiro.

da alternância dessas variantes. Apresentamos, na Tabela 1, o resultado estatístico de cada variante no falar portuense.

Tabela 1: Frequência de uso das variantes *tu*, *você* e *cê* no falar portuense.

TU		**VOCÊ**		**CÊ**		Total
Nº de ocorrências	Porcentagens	Nº de ocorrências	Porcentagens	Nº de ocorrências	Porcentagens	
8/306	2,6%	118/306	38,6%	180/306	58,8%	306/100 %

Fonte: Elaboração própria.

Foram levantadas na amostra analisada 306 ocorrências das variantes *tu*, *você* e *cê*, totalizando o percentual de 2,6% de ocorrências da variante *tu*, 38,6% da variante *você* e 58,8% da variante *cê*. Notamos que o maior percentual ocorreu para a variante *cê*, a forma reduzida de *você*. Uma razão para a grande ocorrência da variante *cê* em Porto Nacional pode ser justificada pelo fato de o pronome *cê* pertencer à mesma categoria que o pronome *você* e por este ser mais usado que o pronome *tu* nessa comunidade. Pois, segundo Peres (2007), a frequência de uso da forma *você* tende a favorecer a redução dos vocábulos, passando à forma reduzida *cê*.

A autora afirma tal fato com base em uma pesquisa realizada em 2007, sobre *Os processos de uma mudança em curso: De "Vossa Mercê" a "cê".* A autora apresenta alguns aspectos relacionados à mudança que se verificou na forma de tratamento "Vossa Mercê" e afirma que "uma razão para a pouca ocorrência de *cê* fora do Brasil pode ser o fato de o pronome *você* ser menos usado que o pronome *tu*, pois sabemos que a frequência de uso tende a favorecer a redução dos vocábulos" (Peres, 2007, p. 161). Ainda segundo a autora, essa redução de vocábulos já era percebida em Portugal à época da colonização do Brasil. A partir do século XVI, o uso tanto de *Vossa Mercê* quanto de *vós* pela população das classes mais baixas já estava em declínio, ao passo que a simplificação fonética de *Vossa Mercê* estava adiantada.

Segundo Peres (2007), *Vossa Mercê*, por ser uma expressão um pouco longa, acabou sofrendo uma simplificação fonética resultante da redução de segmentos e sílabas átonas, originando diversas variantes; dentre elas, a variante *você* e *cê*. A forma *você* se fixou na língua portuguesa, transformando-se em pronome de tratamento. De acordo com Ramos e Oliveira (2002 apud Peres, 2007), o primeiro registro da forma *você* apareceu em texto do Padre Francisco Manuel de Melo, publicado em 1644, e vem aos poucos ganhando espaço. Já o registro das variantes *cê*, *ocê*, como variantes de Vossa Mercê, já ocorriam em 1920 (Amaral, 1976; Salles, 2001 apud Peres, 2007). Como afirma Salles (2001 apud Peres, 2007), se em 1920 a forma *cê* foi atestada, pressupõe-se que ela já existisse no século XIX. Atualmente, as variantes *você* e *cê* são muito usadas em diversas regiões brasileiras.

Peres (2007) afirma ainda que o processo de gramaticalização pelo qual passou *você*, que o transformou em pronome, e a crescente obrigatoriedade do preenchimento do sujeito resultou no aumento do uso da forma *você*, e essa frequência de uso levou-a a continuar seu processo de redução fonética, originando a forma inovadora *cê*. Esta é a forma mais presente no falar portuense.

Apresentamos na tabela abaixo o percentual de uso dos pronomes de segunda pessoa do singular no falar portuense.

Tabela 2: Alternância das variantes *cê, você e tu* por falante, na amostra. O que os portuenses usam e o que eles afirmam usar com os amigos?

P	Sexo	Idad.	Escol.	Ocor. e % de utilização de **TU**	Ocor. e % de utilização de **VOCÊ**	Ocor. e % de utilização de **CÊ**	Comentários
t	F	18 – 35	S	2/14 = 14,3%	7/14 = 57%	4/14 = 28,7%	*"Você.* O *tu* quando a gente quer avacalhar". (utilizou o tu com a colega)
a	F	18 – 35	S	0/7 = 0,0%	7/7 = 100%	0/7 = 0,0%	*"Você"* - (usou o *te*)
s	F	36 – 55	S	0/7 = 0,0%	5/7 = 71,4%	2/7 = 28,6%	"É mais o *Você"*

e	F	36 – 55	S	0/10 = 0,0%	7/10 = 70%	3/10 = 30%	"Uso muito *você*. O *tu* eu raramente uso" (usou o *teu* e *te*)
j	F	+ 56	S	0/17 = 0,0%	11/17 = 56%	9/17 = 44%	*"Você"* (usou o *te*)
c	F	+ 56	S	0/8 = 0,0%	7/8 = 87,5%	1/8 = 12,5%	*"Você"*
n	M	18 – 35	S	0/4 = 0,0%	¼ = 25%	¾ = 75%	*"Você* e *cê"*
g	M	18 – 35	S	0/21 = 0,0%	4/21 = 19%	17/21 = 81%	*"Você"* (Usou o *Te*)
o	M	36 – 55	S	0/4 = 0,0%	4/4 = 100%	0/4 = 0,0%	*"Você*, às vezes uso o *tu* com meu irmão". (Não usou *tu*).
f	M	36 - 55	S	0/4 = 0,0%	¼ = 25%	¾ = 75%	*"Você"*
h	M	+56	S	0/10 = 0,0%	3/10 = 30%	7/10 = 70%	"Comumente eu uso o *tu*, mas, o mais usual aqui em Porto é o *você".* (não utilizou o *tu*).
r	M	+56	S	0/11 = 0,0%	6/11 = 54,5%	5/11 = 45,5%	"eu uso muito o *você*, com pessoas mais íntimo eu uso o *tu*. (usou o *te*).
p	F	18 - 35	M	0/2 = 0,0%	2/2 = 100%	0/2 = 0,0%	*"Você"*
y	F	18 - 35	M	0/2 = 0,0%	2/2 – 100%	0/2 = 0,0%	*"Você"*
d	F	36 - 55	M	2/15 = 13,3%	1/15 = 6,7%	13/15 = 80%	*"Você"* (usou o *tu,* mas afirmou não usar de jeito nenhum)
i	F	36 - 55	M	0/3 = 0,0%	1/3 = 33,3%	2/3 = 66,7%	*"Você"*
q	F	+ 56	M	0/11 = 0,0%	3/11 = 27,3%	8/11 = 72,7%	*"Você"*

ç	F	+ 56	M	1/27 = 3,7%	8/27 = 29,6%	18/27 = 66,7%	*"Você"* (Usou o *tu*)
z	M	18 - 35	M	0/4 = 0,0%	4/4 = 100%	0/4 = 0,0%	*"Você* e às vezes o *tu"*
x	M	18 - 35	M	0/5 = 0,0%	3/5 = 60%	2/5 = 40%	*"Você"*
b	M	36 - 55	M	2/11 = 19,2%	3/11 = 30,3%	5/11 = 50,5%	"*Companheiro* e *cê*"
7	M	36 - 55	M	1/10 = 10%	0/10 = 0,0%	9/10 = 90%	-
8	M	+ 56	M	0/18 = 0,0%	4/18 = 22,2%	14/18 = 77,8%	*"Você"*
9	M	+ 56	M	0/7 = 0,0%	4/7 = 60,4%	2/7 = 39,6%	*"Você"*
$	F	18 - 35	F	0/5 = 0,0%	5/5 = 100%	0/5 = 0,0%	*"Tu – você"*
o	F	18 - 35	F	0/4 = 0,0%	0/4 = 0,0%	4/4 = 100%	*"Você"*
4	F	36 = 55	F	0/7 = 0,0%	0/7 = 0,0%	7/7 = 100%	*"Tu – você"*
%	F	36 - 55	F	0/7 = 0,0%	0/7 = 0,0%	7/7 = 100%	*"Você"*
6	F	+ 56	F	0/3 = 0,0%	1/3 = 33,3%	2/3 = 66,7%	*"Você"*
5	F	+ 56	F	0/13 = 0,0%	2/13 = 15,4%	11/13 = 84,6%	*"Você"*
?	M	18 - 35	F	0/6 = 0,0%	0/6 = 0,0%	6/6 = 100%	*"Você"*
+	M	18 - 35	F	0/4 = 0,0%	0/4 = 0,0%	4/4 = 100%	*"irmão"*
^	M	36 = 55	F	0/13 = 0,0%	6/13 = 42,7%	8/13 = 57,3%	*"Você"*
*	M	36 - 55	F	0/8 = 0,0%	2/8 = 25%	6/8 = 75%	*"Você* e *senhor"*
w	M	+ 56	F	0/6 = 0,0%	3/6 = 50%	3/6 = 50%	*"Seu fulano"*
v	M	+ 56	F	0/3 = 0,0%	2/3 = 66,7%	1/3 = 33,3%	*"Cê, senhor* e *senhora"*.
Total	36	36	36				

Fonte: Elaboração própria.

Constatamos, a partir desses resultados, que a maioria dos falantes portuenses afirmou utilizar a variante *você*. Dos 36 falantes, 26 afirmaram utilizar essa variante, 08 falantes disseram utilizar a variante *tu* e apenas 03 a variante *cê*. Alguns falantes disseram que utilizavam também o pronome *senhor* e *senhora*, a expressão *irmão*, *companheiro* e *seu fulano*. A variante *tu* foi utilizada de fato por 05 falantes. Dentre eles, 03 utilizaram em diálogo com colegas e familiares presentes durante as entrevistas e 02 em diálogo com a entrevistadora. Dessa forma, podemos dizer que o pronome *tu* foi mais usual com interlocutores mais próximos, que possuíam um grau de intimidade maior. Respondendo ao questionamento acima, a forma de segunda pessoa que os portuenses afirmaram utilizar foi a variante *você*, que em termos percentuais está em segundo lugar em relação ao uso. Porém, o que de fato ficou constatado a partir dos resultados da nossa pesquisa é que a variante *cê* é a mais utilizada no falar portuense, apresentando o percentual de 58,8% de ocorrência para essa variante.

Ainda de acordo com a Tabela 2, observamos a alternância entre as variantes *tu*, *você* e *cê* por falante. Na amostra, notamos que, relativamente ao ensino superior, 02 falantes utilizaram 100% a variante *você*, enquanto os demais alternaram entre as variantes *tu, você* e *cê*. Já para o ensino médio, 03 falantes utilizaram 100% a variante *você* e apenas 01 utilizou 100% a variante *cê*. Para o ensino fundamental, 05 falantes utilizaram 100% a variante *cê* e apenas 01 usou a variante vo*cê* em seu falar. Esses resultados mostram que os falantes que apresentam as maiores porcentagens de uso da forma *você* são aqueles do ensino superior e médio, ao contrário do ensino fundamental, que apresentou a maior porcentagem da variante *cê*. Dos 36 falantes participantes do nosso estudo, apenas 11 falantes não alternaram o uso das variantes *tu, você* e *cê*, enquanto os 25 falantes fazem uso dessas três variantes em concorrência.

Ao considerar a variável social idade, podemos verificar, na Tabela 2, que, dentre os falantes de 18 a 35 anos de idade, 04 alternaram o uso das variantes *tu*, *você* e *cê*, enquanto 08 optaram por utilizar somente uma variante. Quanto aos falantes de 36 a 55 anos de idade, 09 alternaram o uso das variantes e 03 não alternaram. Da faixa etária acima de 56 anos de idade, os 12 falantes alternaram o uso das variantes *você* e *cê*. Nessa faixa etária, não houve ocorrência da variante *tu*. Esses resultados revelaram que a faixa etária que mais alterna o uso das variantes *tu*, *você* e *cê* é a de 36 a 55. Já os

falantes que têm acima de 56 anos de idade alternaram entre as formas *você* e *cê*. Dos falantes da faixa etária de 18 a 35 anos, apenas 4 alternaram o uso dessas variantes *tu*, *você* e *cê*. Os outros optaram pelo uso pleno das variantes *você* e *cê*.

Em relação à variável sexo, 11 falantes do sexo feminino alternaram o uso das variantes *tu*, *você* e *cê*, ao passo que 07 não alternaram o uso dessas formas. Em relação ao sexo masculino, 14 alternaram o uso das variantes *tu*, *você* e *cê* e 04 não alternaram. Esses resultados indicaram que o sexo masculino usa mais as duas formas concorrentes do que o sexo feminino.

Observamos que, em todos os contextos sociais (idade, escolaridade e sexo), os falantes apresentam alternâncias das variantes *tu, você e cê*. Esse resultado confirma a nossa hipótese inicial: Um mesmo falante alterna os pronomes *tu, você e cê*. Dos 36 falantes, 11 não alternaram o uso das variantes *tu, você* e *cê*, ou seja, apresentaram contextos categóricos, ora usando 100% da variante *você*, ora usando 100% da forma *cê*. Apresentamos na tabela 3 abaixo os resultados percentuais dos pronomes *você* e *cê*, os correlatos oblíquos *te/ti* e os possessivos teus/tua.

Tabela 3: Resultados percentuais dos pronomes *você* e *cê*, os correlatos oblíquos *te/ti* e os possessivos teus/tua.

Presença do pronome *tu*, dos correlatos oblíquos *te* e *ti* e dos possessivos teus, tua.		Presença de *você* e *cê*	Total %
35/306 = 11,4%		271/306 = 88,6%	100%
Total de ocorrências	35	271	306

Fonte: Elaboração própria.

Conforme observamos, das 306 ocorrências, 271 foram para a presença das variantes *você/cê* e 35 ocorrências para a presença do pronome *tu*, dos correlatos oblíquos *te/ti* e dos possessivos *teus/ tua*, totalizaram o percentual de 11,4%. Notemos que a presença das variantes *você/cê* é bem maior: 88,6% de frequência de uso dessas variantes. Podemos concluir que o pronome *tu* não é muito frequente no falar da comunidade pesquisada. Entretanto, foi constatada uma alternância dos pronomes oblíquos *te*/*ti* e dos possessivos *teus/tua* com os pronomes *você* e *cê*. Constatamos também que o pronome *tu*, quando utilizado no falar dessa comunidade, não é

acompanhado de marca verbal de segunda pessoa do singular. Como ilustração, apresentamos, a seguir, exemplos retirados da amostra:

1. *"**Tu** já **matou** duas aulas já."*
2. *"Quanto **tu começou**?"*
3. *"**Tu vai** descendo reto, né?"*
4. *"Daqui a poco **tu vai** responder."*

Percebemos que os falantes portuenses, quando utilizam o pronome *tu*, não fazem a flexão de segunda pessoa do singular. Uma possível justificativa para esse fato é que essa comunidade utiliza com maior frequência as variantes *você/cê* como marca de identidade e de pertencimento à comunidade portuense, e isso possivelmente pode estar refletindo na perda morfológica da marca de segunda pessoa nos verbos que acompanham o pronome tu, por este ser pouco frequente no falar dessa comunidade. Nesse sentido, a frequência de uso de uma variante torna-se bastante relevante, pois quanto mais vezes e em diferentes contextos o falante usá-la, ele a empregará facilmente em outros diferentes contextos, modificando seu significado, atribuindo-lhe novas funções (PAIXÃO; NOGUEIRA, 2015). Outra possível justificativa para a não flexão verbal do pronome *tu* pode ser conferida no Quadro 2 sobre o paradigma pronominal em uso de Coelho et al. (2015). O quadro mostra que, a partir da migração do pronome *você* de P3s para P2s, surgem novas possibilidades de usos alternativos desses pronomes.

No próximo item, mostraremos uma análise morfossintática dos pronomes *você* e *cê* alternando livremente com o pronome *tu*, com os pronomes possessivos *teu/tua*, bem como com os correlatos oblíquos *te* e *ti*. Esse tipo de alternância ainda é pouco registrado cientificamente no estado do Tocantins. Vejamos a análise morfossintática para esse tipo de alternância.

4. Análise morfossintática da alternância da segunda pessoa do singular no falar portuense

A integração da forma *você* no quadro de pronomes pessoais do português brasileiro ocasionou a reestruturação do sistema em termos das variadas possibilidades combinatórias ou de correspondência que o pronome *você* passou a assumir (Lopes, 2007). O pronome *você* alterna, livremente, com os pronomes

possessivos e os pronomes oblíquos. Vejamos exemplos apresentados por Lopes (2007) sobre as possibilidades dessas alternâncias: você – teu – seu e você – te – lhe – o/a. Conforme a autora, essas mudanças ocorridas no quadro pronominal não podem continuar sendo consideradas como "mistura pronominal" ou "falta de uniformidade no tratamento. Contudo, a alternância dessas formas deve ser considerada como novas possibilidades de uso, o que já está ocorrendo atualmente na língua falada. O uso alternado dessas formas ocasionou a mudança do quadro dos pronomes de segunda pessoa do singular. No atual paradigma de 2ª pessoa do singular, já existem essas variadas possibilidades de uso dessas formas. Mostramos exemplos em que falantes alternam as formas *tu, te, teu, seu, você, cê*:

> (05) *mas eu não sei **te** falar assim direitinho como que é o procedimento... .dependendo do que **você** tiver...Pra mim **te** perguntar?/Primeiramente **seu** nome /**Tu** já matou duas aulas já/Se **você** matar mais uma minha filha, **cê** fica de recuperação.../Eu to falando pra **você**.../Por isso que eu tô falando pra **você** não matar (aula)./(...) **cê** que sabe, tô **te** dando um conselho pro **cê** não.../Ehm, hoje **você** apresenta, é hoje que **você** apresenta.*
>
> (06) ***Você** é casada? **Ce** casou quando? Qual idade de **teus** meninos?*
>
> *(*07) *Outra coisa, **você**... eu ia **te** perguntar, seu trabalho **cê** falou, **cê** é religiosa? O que **você** me fala sobre imagem? Eu vou **te** dar essa explicação sobre imagem? A qui mesmo **cê** tá vendo. Aquele evangelho ... as bodas de... **cê** sabe, né? **Vocês** conhece. **Cê** não vê os alunos estudar.*
>
> (08) *Pra mim **te** perguntar?/Primeiramente **seu** nome.*

Observamos nos exemplos acima que a forma reta *você* é usada em concorrência com a variante *cê*; com o pronome *tu*, com a forma oblíqua *te*; com os pronomes possessivos *teus* e *seu,* indiferentemente, para se referir a segunda pessoa do singular. A partir migração do pronome *você* de 3ª pessoa do singular (P3) para a segunda pessoa do singular (P2), outras possibilidades de uso surgem com essa mudança, modificando não apenas o paradigma dos pronomes retos e a concordância verbal, mas também provocando mudanças em cadeia que atingem, assim, outros subsistemas pronominais, como a forma oblíqua e a forma possessiva (COELHO et al., 2015). Vejamos no Quadro 5 exemplos da alternância dessas diferentes formas presente no falar portuense:

Quadro 5: Paradigma dos pronomes de segunda pessoa do singular em uso em Porto Nacional.

P2s	tu – você - cê	Te, ti, de você, com você, de tu	teu(s), de seu, sua(s), de você, de teus
P3s	ele(a)	dele(a), com ele(a)	seu(s), sua(s), dele, dela

Fonte: Elaboração própria, inspirado no quadro de Coelho et al. (2015).

No Quadro 6 abaixo, apresentaremos o paradigma de segunda pessoa do singular em uso, proposto por Coelho et al. (2015).

Quadro 6: Paradigma dos pronomes de segunda pessoa do singular em uso.

P2	tu - você	te, ti, contigo, o, a, lhe, se, de você, com você	teu(s), tua)s), seu(s), sua(s), de você
P3	ele(a)	o, a, lhe, se, si, consigo, dele(a), com ele(a)	seu(s), sua(s), dele, dela

Fonte: Paradigma pronominal em uso (COELHO et al., 2015).

Notamos no Quadro 6 uma diversidade linguística ocasionada por essa nova configuração do sistema pronominal, possibilitando a inter-relação entre diferentes variantes de segunda e terceira pessoa do singular. As formas pronominais de P2s e P3s podem conviver mescladas, em um mesmo espaço e tempo, geralmente associadas a diferentes valores sociais, linguísticos e cognitivos. A partir desse quadro, podemos ver o registro do uso alternado das variantes de segunda pessoa do singular, que também está bem presente na fala da comunidade portuense (cf. mostrado no Quadro 5), assim como está presente na fala de vários outros falantes de várias regiões brasileiras. As informações desse quadro fundamentam os resultados dos dados empíricos gerados na região urbana de Porto Nacional, e podemos afirmar que há uma alternância das variantes *cê* , *você* e *tu* com os pronomes oblíquos *te* e *ti*; bem como com os pronomes possessivos *teu*, *seu*, por um mesmo falante, na amostra analisada.

5. CONCLUSÃO

Diante das reflexões feitas e dos dados apresentados, ficou confirmado que a forma mais frequente no uso por essa comunidade é a variante *cê*, pois, das 306 ocorrências levantadas das variantes *tu*, *você* e *cê*, 58,8% foi para a variante *cê*, 38,6% para variante *você* e apenas 2,6% para variante *tu*. Uma razão para a grande ocorrência da variante *cê* em Porto Nacional pode se dever ao fato de o pronome *você* ser mais usado que o pronome *tu* nessa comunidade, formas concorrentes; logo, a forma

concorrente *cê* pertence à mesma categoria da variante *você*, a segunda forma mais usada por essa comunidade para representar a segunda pessoa do singular, segundo a amostra aqui analisada.

No que se refere à *alternância da segunda pessoa do singular no falar portuense*, notamos que, dos 36 falantes entrevistados, 25 fazem uso alternados das variantes *tu*, *você* e *cê,* e apenas 11 optaram pelo uso pleno das variantes *você* e *cê*. Esse resultado confirma a nossa hipótese inicial: *um mesmo falante alterna os pronomes tu e você e cê*.

Quanto ao primeiro objetivo específico desse estudo: *verificar em que contextos sociais: idade, sexo e formação o falante portuense alterna os pronomes tu / você e cê e em que medida se dá essa alternância pronominal*, ficou evidente que os fatores sociais são determinantes para a alternância da segunda pessoa do singular no falar da comunidade portuense.

Em relação ao fator alternância dos pronomes *você/cê,* com o pronome *tu*, os correlatos oblíquos *te/ ti* e os possessivos *teu/tua* ficou confirmado que o pronome *tu*, os correlatos oblíquos *te* e *ti* e os possessivos *teu/tua* não são tão frequentes no falar da comunidade portuense. Realizamos uma análise morfossintática dessas formas e podemos afirmar que há uma alternância das variantes *tu*, *você* e *cê* com os pronomes oblíquos *te* e *ti* e com os pronomes possessivos *teu*, *seu*, por um mesmo falante, na amostra analisada, com baixa frequência de uso.

No que tange à alternância das variantes *cê*, *você* e *tu* por falante, na amostra, verificamos qual a forma de segunda pessoa os falantes portuenses de fato usam e quais formas eles disseram usar com os amigos. Os resultados mostraram que a maioria dos falantes portuenses afirmou utilizar a variante *você*; dos 36 falantes, 26 disseram utilizar essa variante, 08 falantes disseram utilizar a variante *tu* e apenas 03 afirmaram utilizar a variante *cê*. Mas, o que de fato ficou constatado a partir dos resultados da nossa pesquisa é que a variante *cê* é a mais utilizada no falar portuense, apresentando o percentual de 58,8% de ocorrências. Em relação à avaliação do uso das diferentes formas de segunda pessoa do singular, ficou confirmado em nosso estudo que a seleção das variantes "*você/cê*" parece estar condicionada a um sentimento de pertencimento à comunidade de fala portuense.

Referências bibliográficas:

Castilho, A. T. (2007). *Descrição histórica e aquisição do português brasileiro*. São Paulo. Pontes Editores.

Coelho, L., et al. (2015). *Para conhecer a Socilinguística*. São Paulo: Contexto.

Guy, G. R., & Zilles, A. (2007). *Sociolinguística quantitativa: instrumental de análise*. São Paulo: Parábola Editorial.

Labov, W. (1972). *Sociolinguistic Patterns. Philadelphia: University of Pennsylvania Press*. [Padrões Sociolinguísticos. Tradução de Marcos Bagno, Marta Scherre e Caroline Cardoso. São Paulo: Parábola, 2008].

Loregian-Penkal, L., & Menon, O. P. S. (2012). Você, Ocê e Cê em Curitiba, Paraná. *Signum: Estud. Ling*, 223-243.

Martins, M. A., & Abraçado, J. (2015). *Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro*. São Paulo: Contexto.

Mollica, M. C., & Braga, M. L. (2012). *Introdução à Sociolinguística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto.

Moreno Fernández, F. (2012). *Sociolinguística cognitiva*: Proposiciones, escolios y debates. Madrid: Iberoamericana/Vervuert.

Nascentes, A. (1956). O tratamento de "você" no Brasil. *Letras*, (5/6), 114-122.

Paixão, R. S., & Nogueira, P. A. (2015). Processo de Cognição e de Linguagem: Diálogo Interdisciplinar. In *Linguagem e Cognição: Um diálogo interdisciplinar*. São Paulo: Pensa Multimédia.

Peres, E. P. (2007). De "Nossa Mercê" a "cê": os processos de uma mudança em curso. *Revista (Con)Textos Linguísticos, 1* (1), 155-168.

Perini, M. A. (2010). *Gramática do Português Brasileiro*. São Paulo: Parábola.

Rocha, P. G. (2013). Qual forma pronominal você costuma usar para se dirigir ao seu pai ou a sua mãe? Uma reflexão sobre a escolha de tratamento nas relações assimétricas em Florianópolis/SC. *Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura, Ano 09* (17). ISSN 1807-5193.

Scherre, M., et al. (2015). Variação dos pronomes "tu" e "você". In M. A. Martins & J. Abraçado (Orgs.), *Mapeamento sociolinguístico do português brasileiro* (pp. 133-172). São Paulo: Contexto.

A Onomasiologia das Letras e a Ordem Alfabética na Lexicografia

Reginaldo Nascimento Neto

Universidade Federal Tocantins – PPGL – Programa de Pós-Graduação em Letras. nadynhu@ifma.edu.br. São Luís, Maranhão, Brasil.

Resumo:

Nesse artigo, apresenta-se um vislumbre das fases do desenvolvimento da escrita e o longo processo onomasiológico de algumas letras do alfabeto. Optou-se pela inserção de exemplos de iconografias atuais e suas associações com a língua inglesa e portuguesa para maior clareza da exposição dos métodos adotados pelos antigos na confecção das inscrições mnemônicas nos tabletes cuneiformes e papiros. A partir daí, vinculam-se as recentes descobertas sobre a capacidade do cérebro humano de estabelecer comparações bem como de reconhecer pequenas variações do ajuste dos gabaritos alfabéticos. Em seguida, pela exposição dos achados arqueológicos, pretende-se evidenciar que a utilização de escrita alfabética era praticada paralela à hieróglifa. Traça-se então, um paralelo entre elementos significantes e seus significados para a produção do termo *Alfabeto*, descortinando um breve panorama das fases pictográfica, ideográfica e protossilábica na construção de significantes que faziam inferir significados conforme o imaginário coletivo social das comunidades de falantes em referência. Dessa forma, este artigo intenta mostrar que o léxico usado na nomeação das letras decorreu de associações com os sons segmentados de elementos iconográficos.

Palavras-chave

Escrita; léxico; Onomasiologia do alfabeto.

A lenda da cegonha (*ciconia spp*) surgiu na Escandinávia como forma de explicar às crianças o aparecimento repentino de um novo membro da família. Disseminou-se pelo mundo por meio dos contos do escritor dinamarquês Hans Christian Andersen. O simbolismo está ligado aos costumes migratórios dessa ave.

Na Romênia, conforme (Ronecker, 1997), havia a crença de que uma criança concebida com amor "era trazida pela cegonha." A ocasião do acasalamento das cegonhas, um uma noite do começo de Abril, passou a ser conhecida como a noite das cegonhas. Nesse período, ao cair da noite, elas deixam seus ninhos e desaparecem no céu a escurecer. Durante essas noites, verificava-se uma tradição: as jovens das aldeias moldávias tinham total liberdade sexual e, nove meses depois, as crianças nascidas eram tidas como "trazidas pelas cegonhas". Porém, geralmente a jovem anunciava a seus pais seu desejo de casar com pai da criança.

Diferente dessa lenda, o alfabeto não adveio pelo transporte da cegonha ou fruto de geração espontânea.

Em maior ou menor grau, desde o início do desenvolvimento da escrita, a necessidade de inferir para que houvesse significação sempre foi inevitável. Enquanto ainda não apto a escrever, o homem primitivo relatava sua cultura e eventos sociais armazenados na memória, por meio da tradição oral, e segundo (Diringer, 1982, p. 15), possuía dotes excepcionais de memória para aprender e apreender o que fora comunicado.

Dessa forma, o conhecimento era transmitido de pais para filhos e por contadores de histórias no decorrer de sucessivas gerações. Canções, sons, objetos, gestos e desenhos eram usados como instrumentos mnemônicos para o relato de épicos da tribo, de forma que, antes do surgimento da história escrita, o homem empreendia a própria educação e dos filhos pela recitação de aventuras e tradições mantidas na memória.

No entanto, com o avolumar-se das informações e declínio das capacidades de memorização, os conceitos de exatidão, originalidade e fonte ofuscavam-se ou feneciam em si mesmos. Decorria que, somavam-se ou omitiam-se trechos dos episódios relatados, distanciando-os cada vez mais da versão original. A partir daí,

notou-se a necessidade de um instrumento capaz de registrar o conhecimento de forma permanente.

Um grande número de recursos mnemônicos, como símbolos e marcas, eram empregados na comunicação e mesmo necessitando da "interpretação do mensageiro podem ser considerados um estágio preliminar da escrita" (Diringer, 1982, p. 17).

Sobre a origem da escrita, (Jean, 1987, p. 12) sustenta que "o processo começou na antiga Mesopotâmia, a região entre os rios Tigre e Eufrates", pois os primeiros registros encontrados em tabletes de argila em Uruk, datando do quarto milênio a.C. são organizados em colunas, listando objetos feitos de madeira. Outros tabletes, ele afirma, "continham informações sobre a estrutura social dos sumérios". A escrita cuneiforme se constituía de desenhos pictográficos registrados em tabletes de argila por meio de cunhas (do latim *cuneus*) feitas com varetas de madeira.

Figura 1
Tablete Cuneiforme *Zimri-Lim*- Louvre

O Dr. David (Diringer, 1982, p.73) em seu livro *The book Before Printing* diz ter sido demorado o processo de estabelecimento da escrita:

> Foi um longo percurso desde os primitivos pictogramas até o alfabeto. Não havia, a princípio, ligação entre o símbolo desenhado e o termo sonoro a ele designado; o alfabeto, no entanto, tornou-se o complemento gráfico da fala. De fato, cada elemento (que pode ter qualquer forma) na escrita fonética corresponde a um elemento específico (i.e. fonema) na língua a ser representada. Assim, estabeleceu-se uma relação direta entre a língua falada (i.e. fala) e a escrita, sendo esta, uma representação daquela (Diringer, 1982, p.73).[563]

[563] It was a long way from the primitive picture-writing to the alphabet. In the former there is no connection between the depicted symbol and the spoken name for it; the latter has become the graphic counterpart of speech. Indeed, each element (which may be any shape) in the phonetic writing corresponds to a specific element (i.e. sound) in the language to be represented, thus, a direct relationship has been established between the spoken language (i.e. speech) and the script, the latter being a representation of the former.

A Fase Pictográfica da Escrita

Chama-se de *pictográfica* a primeira fase do desenvolvimento da escrita na qual, "cada sinal referia-se a um objeto ou entidade em particular". (Jean, 1987, p. 14). Por exemplo, duas linhas cruzadas significariam inimizade, enquanto que linhas paralelas infeririam amizade. Um triângulo púbio, representaria uma mulher, e o pictograma cabeça de boi indicaria um boi. (Diringer, 1982, p. 19) revela que o pictograma era uma impressão estática e "representava os objetos em estado imóvel: o desenho de um animal representaria o animal, e, por exemplo, um círculo poderia representar o sol".

As figuras representavam as coisas. Um boi representava um boi. Um Homem com os braços erguidos representava um homem. Um sol representaria, nessa fase, o sol ou um dia.

Figura 2 – Um boi

Figura 3 – Um homem com os braços erguidos

Figura 4 – Um sol

Não é possível descartar a contribuição egípcia para o desenvolvimento de uma escrita ancestral à alfabética. O Egito é uma nação de cinco mil anos de idade. Sua aparência política projeta-se no mapa como um delta invertido ligado ao rio Nilo. Nos períodos de chuva, o rio Nilo transbordava provocando uma inundação. Após o retorno das águas às margens naturais, a área que estivera inundada se tornava excelente para atividades agrícolas. Crescia ali um vegetal típico da região chamado de papiro – uma planta cujo talo cilíndrico é similar ao da mamona, e de onde procede a palavra papel – e descobriu-se que estes talos colhidos e dispostos um ao lado do outro

em forma de jangada e sobrepostos por outro feixe de talos em posição transversal, quando esmagados sobre uma pedra plana e secos ao sol, tornavam-se uma superfície sobre a qual se poderia desenhar pictogramas com tinta vegetal ou entomológica.

A Escrita Ideográfica

A fase ideográfica da escrita associava símbolos para transmitir ideias. Por exemplo, a cunha de dois pés inserida ao lado de uma casa poderia sugerir a ideia de sair, ir embora, etc.

Um triângulo púbio ladeado por três montanhas e uma linha curva arqueando todo o quadro significaria uma escrava, pois representaria uma mulher que veio de um clã distante, isto é, uma estrangeira que, por ser cativa de guerra ou por outro motivo, estaria ali justificadamente apenas pela razão ser uma escrava. A representação de um ovo ao lado de uma ave faria inferir a ideia de fertildade. Assim como a associação dos pictogramas hieróglifos relativos à agua , homem com a mão na boca , e pés transmitiriam a informação traduzida como estar com sede ou ir tomar água.

Figura. 5
Collier, M. & Manley, B. (1998)

A fase ideográfica, embora marcasse um avanço significativo em direção à escrita alfabetica, deixava um grande lapso referencial e exigia muitas inferências por parte do leitor.

Protossilabismo - O Princípio da Acrofonia

Usar um sistema pictográfico ou ideográfico com cerca de dezoito mil pictogramas e mais um incontável número de modificadores, tornava a atividade do escriba bastante prestigiada. Houve uma simplificação nos pictogramas egípcios a um sistema essencialmente silábico. Portanto, na escrita hieroglífica ou sagrada do Egito operou-se um sistema denominado de acrofonia (som inicial) isto é, empregava-se o pictograma para representar o primeiro fonema ou sílaba da palavra.

Esse sistema abriu a possibilidade de uma escrita alfabética. Healey (1993, p. 17) declara que "suspeita-se que os semitas, especialmente os palestinos são os candidatos mais evidentes a patronos da escrita silábica, embora a importância da costa fenícia sugira que a região desempenhou um papel da maior importância nesse processo.

Dessa forma, pode-se entender que o princípio do acrofone foi uma técnica como a exemplificada a seguir pelos ícones abaixo, lidos em Inglês:

Exemplo 1

bee + leaf = belief

(abelha) + (folha) = (crença)

Outrossim, pode-se inserir também um exemplo em Português:

Exemplo 2

seis + Jipe = Sergipe

Exemplo 3

Motor +

chicletes = Motocicleta

O símbolo Fenício ou representava um "aleph" ou boi naquela língua.

Em um processo denominado "Acrofonia", tomou-se essa marca pictórica para representar apenas o fonema inicial dessa iconografia. Estabelecido esse princípio

protossilábico, as múltiplas possibilidades combinatórias dos fonogramas criaram condições favoráveis à percepção mais clara da leitura.

Com o tempo, o pictograma inclinou-se 90 graus à direita e surgiu o "" mantendo a representação do fonema **[a]**, i.e., o acrofone de "Aleph".

A cultura romana toma o "" e extrai-lhe o chifre superior forjando sua própria letra designadora desse fonema. "a ". Note-se que até hoje, para representar o fonema **[a],** ainda se resgata o pictograma fenício "Aleph".

O símbolo ת representava um "bêt" ou casa. A palavra alfabeto tem sua Gênese na justaposição das letras gregas (alfa) e (beta) oriundas dos pictogramas que representam respectivamente boi e casa.

Portanto, o Egito contribuiu mas não inventou o alfabeto. Em conformidade com Diringer (1982, p.107), os arqueólogos Claude F.A. Schaeffer, G. Chenet e Virolleaund descobriram nas escavações de Ras esh Shamra sobre Ugarite, próximo ao mar Mediterrâneo na costa da Síria, os tabletes de Ugarite datados do 15º. Século a. C. que, decifradas exaustivamente pelos professores de História Antiga E. Dhorme, Dussand, Charles Virolleaud, Hans Bauer e Nougayrol, revelaram as vinte e oito letras do alfabeto fenício, dos quais, vinte e seis eram consoantes. Semelhantemente ao fenício, o hebraico antigo não possuía vogais em seu alfabeto. Isto gerava sérios equívocos na leitura como aconteceria também com o vocábulo "pnt" em português. Destituído de vogais, poderia significar: aponta, aponte, aponto, panta, pante, panteão, penates, penta, pente, pinote, pinte, pinto, poenta, ponta, pontão, ponte, ponta, pontua e pontuo.

Posteriormente, os gregos sanaram as dificuldades de homonímia, introduzindo o uso de símbolos fenícios convencionados para a função de vogais no alfabeto.

Cada uma das letras do alfabeto grego e, conseqüentemente do romano, passou por um longo processo de desenvolvimento a partir de signos semitas como descrito acima.

Dessa forma, (Healey, 1993, P. 36) apoia a ideia de que "as similaridades entre os escritos gregos, incluindo o uso de certas letras para representar vogais, indicam

uma origem comum". De forma semelhante, o princípio acrofônico não explica a origem de todas as letras, mas boa parte delas são claras como por exemplo o oriundo de *aleph* ou boi. Encontra-se o *bet* ou casa originando a letra *b*. – mayyuma – água originando a letra *m*. -nahasu - para cobra que gerou a letra *n*.

A Onomasiologia das Letras do Alfabeto

Nomear é uma atividade inerente ao homem (Carvalhinhos, 2008, p.1). Como foi mostrado acima, o processo protossilábico da acrofonia funcionou, a princípio, como estrutura para a onomasiologia das letras do alfabeto. Como visto acima, *aleph* para Alpha e, *bet* para Beta.

No que diz respeito aos nomes das letras do alfabeto, ocorreu um processo onomasiologico e não de semasiológico. Segundo (Biderman, 2001, p.199), a onomasiologia representa a face das designações, isto é, trata-se do campo que abarca os significantes. Esse termo foi primeiramente usado por A. Zauner, (1903).

Trata-se da ciência que se propõe a examinar as várias maneiras seguidas para que uma ideia encontrasse um signifcante. Ou seja, um processo de denominação das ideias, delas partindo para o signo.

Para (Baldinger, 1970), *ab ovo* ocorre uma ideia, noção ou conceito e então, deve receber um nome. Por outro lado, a Semasiologia é o processo inverso, parte do signo para a ideia. O ponto de partida é o significante.

Dessa forma, a Onomasiologia tem a ver com as designações, significantes ou nomes para um dado significado ou referente.

O primeiro capítulo do Gênesis na Bíblia bem pode exemplificar esse processo onomasiológico:

> No princípio criou Deus os céus e a terra. 2 E a terra era sem forma e vazia; e havia trevas sobre a face do abismo; e o Espírito de Deus se movia sobre a fac e das águas. 3 E disse Deus: Haja luz; e houve luz. 4 E viu Deus que era boa a l uz; e fez Deus separação entre a luz e as trevas. 5 E Deus **chamou** à luz Dia; e às trevas **chamou** Noite. E foi a tarde e a manhã, o dia primeiro. 6 E disse Deu

> s: Haja uma expansão no meio das águas, e haja separação entre águas e água s. 7 E fez Deus a expansão, e fez separação entre as águas que estavam debaix o da expansão e as águas que estavam sobre a expansão; e assim foi. 8 E **cham ou** Deus à expansão Céus, e foi a tarde e a manhã, o dia segundo. 9 E disse De us: Ajuntem-se as águas debaixo dos céus num lugar; e apareça a porção seca; e assim foi. 10 E **chamou** Deus à porção seca Terra; e ao ajuntamento das águ as **chamou** Mares; e viu Deus que era bom. (Bíblia, 1993).

Note-se que o referencial vem primeiro e, então sua denominação.

A Semasiologia trata das significações dos significantes. Isto é, significados possíveis que possam ser representados por um nome.

Por essa razão, (Biderman, 2001) esclarece que "a onomasiologia e a semasiologia constituem dois tipos de enfoque do fenômeno Léxico-semântico, opostos e complementares." (p. 199)

Entende-se que o processo de nomeação das letras foi onomasiológico porque de princípio, havia uma ideia ou símbolo que precisava ser nomeado. Símbolos que já possuiam um nome foram empregados para que, com estilização nova, também recebessem nova designação.

Em decorrência da formação iconográfica oriunda da acrofonia, as letras, recém nominadas tornaram possível maior precisão na leitura e escrita.

De forma similar ao processo de onomasiologia das letras "a" e "b" a partir de *Aleph* e *Bet,* aconteceu também com a maior parte das outras letras que compõem o alfabeto romano herdado pela língua portuguesa, como segue:

Onomasiologia da letra G

O hieróglifo e que servia como pictograma para lança ou vara, tomou a forma de um estilingue invertido no período sinaítico c. 1500 a.C., transformando-se em uma letra *gimel* no hebraico formal. O grego, Séc. V a.C., empregou-o de pernas para o ar para que representasse a letra *gamma* . Roma arredondou-o ligeiramente resultando na letra G.

Onomasiologia da letra D

Uma *delt ou* porta, era representada com os seguintes símbolos:

Hieróglifos c. 1600 a.C.	Fenício c. 1000 a.C	Hebraico Arcaico 700 a.C.	Aramaico Elefantino Séc. IV a.C.	Hebraico Formal Séc. II A.D.	Grego Formal Séc. V a.C.	Romano
						D

Figura 6 – Evolução da letra *d* a partir da palavra *delt.*
Desenhado pelo autor

Higounet (2004, p. 68) exibe que " a ordem e os nomes do abecedário fenício foram conservados pelo alfabeto hebraico" e que " é opinião longamente admitida que esses nomes derivam da forma dos objetos representados originalmente pelos sinais", mas pondera que os fenícios podiam ter criado "arbitrariamente seu sitema gráfico", no entanto, Jean,(1992) destaca:

> – Como os Sumérios, os Egípcios, os Hititas e os Cretenses – é que os primeiros sinais eram invariavelmente desenhos, i.e. pictogramas e combinações de pictogramas. Como se poderia, talvez, esperar, certos pictogramas dos sistemas de escrita desenvolvidos em diferentes partes do mundo mostram consideráveis similaridades, a despeito do fato de que eles se originaram em culturas vastamente diferentes. (Jean, 1992, p. 48).

Onosasiologia da letra *E*

O pictograma *he,* como já visto acima, significava um homem com os braços erguidos e teve sua simplificação para no Sinaítico (c. 1500 a.C.), passando para no hebraico antigo (710 a. C.), no grego formal, e E em Latim. Perceba-se que, com o tempo, ocorre apenas um aparente giro do símbolo.

Onomasiologia das letras M/N

É interessante notar que, - *mayyuma* – ou *mem* chega quase que intacto ao grego e ao latim M. O mesmo ocorrendo com a letra N.

Caso se pedisse para uma criança desenhar uma cobrinha, é muito provável que o seguinte símbolo aparecesse. Pois esse era o pictograma *nûn* e referia-se à serpente.

Dadas as limitações deste artigo, não convém expor o percurso de todas as letras, mas vale inserir aqui alguns nomes de letras semíticas e sua significação para que o leitor possa fazer possíveis inferências sobre o desenvolvimento da onomasiologia das demais letras do alfabeto.

Símbolo	*Nome do símbolo*	*Significado*	*Acrofonia*

	Aleph	Boi	A
	Bet	Casa	B
	Gîmel/Gaml	Camelo	G
	Delt	Porta	D
	Hê	Homem com os braços erguidos	E
	Yôd	Palma da mão	I
	Lãmed	Cajado	L
	Mêm	Água	M
	Nûn	Serpente	N
	‘Ayin	Olho	O
	Pê	Boca	P
	Resh	Cabeça	R
	Taw	Cruz ou sinal	T

Figura 7- Tabela de relação entre pictograma e acrofonia de algumas letras

Tabela feita pelo autor

No que concerne à letra “H”, pode-se dizer que ela não representa uma vogal, nem uma consoante, porque é um vestígio etimológico do sinal gráfico grego chamado Espírito Forte. Sua aparência e dimensões eram semelhantes a um “c” sobrescrito, ligeiramente esguio, (c) cuja função era determinar a aspiração gutural das vogais iniciais de algumas palavras.

Modernamente, o Espírito Forte não feneceu em muitas palavras da língua inglesa como: *“hacker”, “hammer”, “hand”, “hair”, “half”, “happy”, “heart”, “help”, “home”, “husband”, “honest”, “horse”, “hunter”, “hydrogen”* e em tantas outras, porém, em português, é apenas uma letra muda.

Perceba-se que a letra “h” na palavra “homem” evidencia sua ascendência do vocábulo grego “ άνθρωπος ” presente como radical das palavras antropologia, antropofagia, antropóide, etc.

Como mencionado anteriormente, *ab ovo,* não havia vogais na escrita semítica, fato este que provocava homonímia e muitas imprecisões.

Por volta do Século X a.C., iniciou-se um processo de várias etapas para se introduzirem vogais na escrita.

Entre o Século IX a VI a.C., as vogais foram inseridas apenas no final de algumas palavras, e após 586 a.C., foram também dispostas no interior dos vocábulos hebraicos. Elas eram colocadas abaixo e acima das consoantes, pois eram apenas pequenas marcas fonéticas.

Dessa forma, o sinal (ᴛ) representava o fonema *a.* Assim, quando a letra hebraica בּ que é b, contivesse um ᴛ embaixo, ler-se-ia *bah*. Consecutivamente, (..) sob consoante representava um *e* como na palavra l**e**tra. Apenas um ponto (.) sob a consoante era *i* como na palavra m**i**l. Um só ponto (.) no canto superior esquerdo da consoante seria um *o* como em **o**bra. O fonema *u* da palavra b**ú**falo era inscrito sob a forma de três pontos descendentes abaixo da consoante (⁖).

A ordem alfabética na lexicografia

Por Lexicografia entende-se como a prática de elaborar dicionários. No que concerne à teoria metodológica que embasa essa prática, pode-se dizer que é um estudo recente porque anteriormente só se pensava tratar-se de lista de palavras.

Na área de elaboração lexicográfica concorrem predominantemente as discussões relativas aos dicionários Onomasiológico e Semasiológico. Além das inúmeras dificuldades que anuviam o fazer lexicográfico de ambos dicionários, como os arcaísmos, contextos, acepções, etimologia, usos diacrônicos, sincrônicos, positivos ou negativos, árvore lexical, pronúncia, sinonímia e antonímia; concorrem também as de tipos de entrada.

Para (Greimas e Courtés, s.d., p.14), *dicionário é um inventário de lexemas de uma língua natural disposto numa ordem convencional, habitualmente a ordem alfabética.*

(Welker, 2004, p.47, *apud* Baldinger, 1969, p.523) enfatiza que o *dicionário alfabético é um dicionário semasiológico* - semasía - □□□□□□□□□□quer dizer *significado* em grego, pois *vai do lexema ao significado,* enquanto que o *onomasiológico* tem um *movimento oposto: parte-se de conceitos para encontrar signos.* Isto implica em campos semânticos.

(Genouvrier e Peytard, 1974) explicam que o *campo semântico* tem a ver com *os empregos de uma palavra segundo as quais ela adquire determinada carga semântica*, em contraposição ao *campo lexical*, que é *o conjunto de palavras agrupadas por uma língua para designar diferentes aspectos de um objeto ou de uma noção*. Dessa forma, o campo semântico é, conforme (Genouvrier e Peytard, 1974) e Biderman (2001), *o conjunto de possíveis significações de uma palavra.*

Lewis, (1993) assevera que *campos semânticos são a principal forma de organizar o conteúdo lexical em contraposição à apresentação aleatória do vocabulário.*

Perceba-se que entre (Lewis, 1993) e (Greimas, s.d) uma aparente incoerência exige o seguinte questionamento: se o dicionário de *campos semânticos é a principal* ou mais importante *forma de organizar o conteúdo lexical,* por que então Greimas revela que o dicionário é disposto habitualmetne na ordem alfabética, dando a entender que o dicionário mais convencional seja o semasiológico?

O autor deste artigo acredita que isto se dá pelo fato de que a classificação alfabética seja mais cômoda e rigorosa.

No entanto, afirmam (Genouvrier e Peytard, 1974), *a ordem alfabética das entradas* no dicionário semasiológico *não se baseia em critérios linguísticos e nem sempre foi a mais preferida pelos lexicógrafos*.

O dicionário etimológico usa uma sequência de palavras da mesma família da palavra primitiva. O dicionário de Carlos Góes, *Dicionário de Raízes e Cognatos da Língua Portuguesa,* é um exemplo disso, onde as palavras portuguesas derivadas orbitam em torno do radical grego ou latino de onde derivam.

Outro exemplo de dicionário não alfabético é o dicionário analógico. Ele exibe conceitos correspondentes a palavras com classificação ideológica, como o dicionário

do Reverendo Spitzer. Para o lexema *vermelho,* Spitzer apresenta alvirubro, apurpurado, carmesin, etc.

Ao se considerar que não há base nos critérios linguísticos para o dicionário semasiológico, alguns poderiam elocubrar sobre a possibilidade de que a ordem alfabética pudesse ter advindo de alguma relação com números ordinais.

Esta divagação especularia o fato de que as letras semíticas representam números. O latim empregava também algumas letras para representar algarismos romanos como XXI (vinte e um), V (cinco), D (quinhentos) e outras. Além disso, a representação dos números arábicos também se formaram em função da quantidade de ângulos que uma determinada imagem evidenciava. Portanto os números não foram uma convenção infundada.

No entanto, até este momento, as investigações sobre o por quê a ordem do abecedário fenício foi mantida no alfabeto hebraico, no grego e, (com exceção do *G* logo após o *B*) também no latim até nossos dias, bem como ela se cristalizou a despeito das diferenças entre esses idiomas não conduziu a conclusões respaldadas.

Considerações Finais

Ao se vislumbrar o processo onomasiológico das letras do alfabeto bem como a história do desenvolvimento da escrita, percebe-se o valor inestimável do tesouro cognitivo que é ler. Um texto é mais que simplesmente um amontoado de pequenos desenhos e marcas.

Ao se denominarem cada uma das unidades fonêmicas que compõem os vocábulos, simplificou-se a leitura e o homem deu passos gigantescos para o desenvolvimento da intelectualidade humana.

Os dicionários mais habitualmente usam-se de entradas classificadas por ordem alfabética porque essa forma de consultar é mais prática e rigososa que nos dicionários onomasiológicos.

No entanto não se chegou ainda a conclusões repaldadas sobre qual foi a origem da ordem alfabética entre os fenícios e como essa mesma ordem perpetuou-se no hebraico, grego e latim a despeito das diferenças entre eles como por exemplo: em grego, o uso de vogais não é dispensável como nas línguas semíticas; além disso, a

posição das palavras não invalida sua classe gramatical, por causa das desinências empregadas para esse fim, enquanto que no hebraico é a posição da palavra que lhe confere sentido.

Uma outra diferença entre os idiomas em epígrafe é que o fenício tinha consoantes guturais e o grego não. em compensação, o grego tem consoantes aspiradas como explicado acima sobre origem da letra *h.*

Mesmo a despeito do descrito acima, a ordem alfabética manteve-se como entre os fenícios. Essa ordem como a conhecemos é eficiente para se acharem entradas no dicionário e é a forma mais convencional empregada pela maioria dos dicionários comerciais publicados pelas editoras.

Referências bibliográficas:

Geraldi, J. W. (1998). Da redação à produção de textos. In J. W. Geraldi & B. Citelli (Eds.), *Aprender e Ensinar com Textos. Volume 1* (2nd ed., pp. 17–24). São Paulo: Cortez Editora.

Almeida, J. F. (1993). *A Bblia Sagrada* (Revista e Atualizada no Brasil) (2.ª ed.). São Paulo: Sociedade Bíblica Brasileira.

Andrews, C. (1994). *The Rosetta Stone*. London – UK: British Museum Press.

Baldinger**,** K**.** (1970)**.** *Teória Semántica: hacia una semántica moderna*. Madrid: Alcalá.

Biderman, M.T.C. (2001). *Teoria Linguística* (Teoria Lexical e Linguistica Computacional). São Paulo: Martins Fontes.

Câmara Jr., J. M. (2005). *Estrutura da Língua Portuguesa* (37ª. Ed.) Petrópolis, RJ: Vozes.

Carvalhinhos, P. J. (2007). As Origens dos Nomes Pessoais. Domínios de linguagem. *Revista Eletrônica de Linguística,* (1). ISSN 1980-5799.

Collier, M**.,** & Manley, B**.** (1998). *How to read Egyptian*. Dubai: British Museum Press.

Coutinho, I. L. (1976). *Gramática Histórica.* Rio de Janeiro – RJ: Ed. Ao Livro Técnico.

Diringer, D. (1982). *The Book Before Printing Ancient, Medieval and Oriental*. New York – N.Y. USA: Dover Publications, Inc.

Ferreira, A. B. H. (2001). *Minidicionário de Língua Portuguesa* (5.ª ed.). Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira.

Fiorin, J. L. (org.). (2006). *Introdução à lingüística I. Objetos Teóricos* (5.ª ed.). São Paulo: Contexto.

Genouvrier, E., & Peytard, J. (1974). *Linguística e ensino de Português.* Coimbra: Almedina.

Greimas, A. J., & Courtés, J. (s.d.). *Dicionário de Semiótica,* São Paulo: Cultrix.

Healey, J. F. (1003). *The Early Alphabet* – London U.K. British Museum Press.

Higounet, C. (2004). *História concisa da escrita* (2.ª ed.). São Paulo: Parábola Editorial.

Jean, G. (1987). *Writing the story of alphabets and scripts.* New York: Thames and Hudson.

Lakoff, G., & Johnson, M. (2002). *Metáforas da vida cotidiana.* Campinas: Mercado das Letras.

Lewis, M. (1993). *The Lexical Approach.* Londres: Thompson Hemle.

Peirce, C. S. (2005). *Semiótica* (3.ª ed.). São Paulo: Perspectiva.

Pinker, S. (1998). *Como a Mente Funciona.* 2 ª ed. *S*ão Paulo: Companhia das Letras.

Roget, P. (1952). *The Everyman Roget's Thesaurus of English Words and Phrases* Great Britain, Chancelor Press.

Ronecker, J-P. (1997). *O simbolismo animal: mitos, crenças, lendas, arquétipos, folclore, imaginário,* São Paulo, Paulus, 398-245, ISBN 85-349-0665-3.

Smith, F. (1989). *Compreendendo a leitura: uma análise psicolingüística da leitura e do aprender a ler*. Trad. Daise Batista, Porto alegre: Artes Médicas.

Walker, CBF. (1993). *Reading The Past Cuneiform* (3.ª ed.). London, U.K., British: Museum Press.

Welker, H. A. (2004). *Dicionários – uma pequena introdução à lexicografia* (2.ª ed. revista e ampliada). Brasília: Thesaurus.

Zauner, A. (1903). Die Romanischen namen de Korperteile. Eine Onomasiologische studie. *Romanische Forschungen,* (5), 339. http://www.kfssystem.com.br/loubnan/fenicio.html em 24/04/2007.

As histórias da colonização de Goiás e do Tocantins

Sebastião Elias Milani
UFG, Faculdade de Letras, Departamento de Língua Portuguesa. sebaselias37@hotmail.com. Goiânia, Brasil.

Resumo:

A divisão do estado de Goiás não separou linguisticamente o território, porque não apagou a historiografia-linguística da formação do povo e da língua. Nesse trabalho se discorrerá, a partir dos dados do *AUFAGO* - *Acervo Audiovisual da Fala Goiana*, a respeito de como se formou a cultura da região fronteiriça de Goiás e do Tocantins. O *AUFAGO* foi construído nos anos de 2012, 2013 e 2014, por meio de entrevistas gravadas em oitenta cidades do estado de Goiás, com vistas a fazer principalmente o ALINGO – Atlas Linguístico de Goiás (Barra Livros, 2015). Na fronteira de Goiás foram selecionadas as cidades de São Miguel do Araguaia, Porangatu, São Domingos e Campos Belos pela localização topográfica. Nas entrevistas, quando era possível, pelo tempo e local da entrevista e o informante fosse conhecedor da história da cidade e da região, se deixava que ele contasse como reconhecia o desenvolvimento da região e da cidade e como ele participara desse movimento. A historiografia-linguística se interessa pelo modo como os indivíduos, sujeitos das transformações que a efervescência cultural faz acontecer, observaram e participaram disso tudo. Dois senhores entrevistados, dois homens em Porangatu, contaram como viveram os últimos 70 anos nessa localidade, como criaram os filhos, como participaram das transformações que essa localidade assimilou. Os resultados são que a língua tem as marcas do caldeirão de vozes humanas que por ali passaram, ficaram e partiram: uma mistura de traços fonéticos, lexicais e prosódicos das mais diversas origens brasileiras: nortista, nordestina, sudestina e sulista.

Palavras-chave

Goiás; Tocantins; Porangatu; Falar; Rodovias.

Introdução

A diversidade lingüística acontece na superfície, nos níveis profundos as línguas são sempre iguais. Deve-se considerar como verdadeiro a descrição teórica da linguagem: a união de um plano de expressão com um plano de conteúdo. Desta feita, examinar a linguagem em níveis de análise, tanto para o plano de expressão, quanto para o plano de conteúdo, tornou-se lugar comum.

Nos níveis mais profundos, pode-se dizer que a linguagem é feita dos seres humanos, assim, não importa a sociedade, só existe uma forma de comunicação, um modo de manifestação das paixões: as línguas, à medida que se aceite a teoria de Ferdinand de Saussure de que a linguagem é universal, a língua é social e a fala individual. Elas são sempre forma, construídas com substâncias psíquicas, emolduradas em matérias plásticas.

De acordo com Louis Trolle Hjelmslev, a substância do plano de conteúdo é o pensamento e a forma é a língua e substância do plano de expressão é a articulação e a forma é o fonema, que forma o signo, que forma o texto, tudo psíquico e totalmente solidário, portanto, individual. Não há um único ser humano que faça esse processo de outra maneira. Essa é uma teoria, mas se se tomar outra teoria, vai se chegar à mesma conclusão, de que ela seria válida para todos os seres humanos.

O plano de expressão é constituído pela forma ou pelas formas, a depender do critério de análise. Em primeiro lugar, os sentidos percebem o mundo como articulado. A audição atribui significado a todos os sons. A forma do plano de expressão é o local em que se processa a norma lingüística. Os níveis sigmático e fonemático são os que apresentam maior suscetibilidade à particularização. No nível sigmático, é o léxico e, no nível fonemático, são os pontos de articulação, esses níveis apresentam mais claramente a particularização e o perfil cultural de uma comunidade.

Quando se consideram esses índices para a realização linguística, pode-se perceber o porquê de a maioria dos Atlas Linguísticos serem ou léxico-semânticos ou léxico-fonéticos. Nesses dois tipos mais comuns, busca-se demonstrar, além da norma lingüística vigente na comunidade em questão, a relação dela com outras normas da língua e também uma identidade lingüística para a realidade. Essas posições são sempre afetadas por questões metodológicas, de tal maneira, que se pode usar uma

metodologia para incluir a comunidade de fala no conjunto das normas da língua ou para destacá-la do conjunto.

A língua se caracteriza de muitos modos, mas nesse artigo se deseja demonstrar a relação da norma falada por dois falantes homens da cidade de Porangatu. Ambos são integrantes da última faixa etária de coleta de dados do AUFAGO do LABOLINGGO. Seus nomes fictícios são Sr. João de Porangatu, 84 anos, e Sr. José de Porangatu, 74 anos. Ambos nasceram fora da localidade e imigraram para região com os pais ainda criança em busca de novos modos de vida. Não há distinção entre o que é Goiás e o que é Tocantins na fala desses senhores, Porangatu fica na divisa entre os estados, mas a divisa só foi demarcada em 1989.

O grande eixo das transformações foi e ainda é a rodovia Federal BR 153. Os informantes contam como a região se transformou a partir na inauguração do asfaltamento. Antes a localidade era isolada, o transporte era o carro de boi e existiam poucas pessoas na região. A rodovia transformou tudo. O transporte ficou ágil e a cidade cresceu muito. Antes o trabalho estava totalmente restrito à lida nas fazendas, mas atualmente existem comércio de qualidade e indústrias de pequeno porte. A rodovia BR 153 e as outras BR inauguradas a partir da criação de Brasília mudaram o estado de Goiás e provocou a divisão do território do estado na criação do estado do Tocantins. As histórias são as mesmas, a rodovia é a mesma e o povo não mudou quase nada, mas são duas administrações estaduais. A fala de todos se assemelham, vinculada ao sutil vai e vem de migrantes de muitos lados do enorme Brasil, mas os agrupamentos de pessoas se fizeram entorno das rodovias.

Como foi Goiás

No início eram mato e estrada de terra. Fala-se aqui dos anos 40 e 50 do século XX. Goiás ainda era uma fronteira a ser conquistada: um lugar distante, muito difícil de chegar e mais difícil ainda de sair. Somente as cidades no entorno Goiânia, fundada em 1933, e Goiás velho, a capital anterior, possuíam alguma infraestrutura. Somente a partir dos anos 60, depois da fundação de Brasília, que o resto da região prosperou intensamente.

— Saí de Minas (Gerais) com treze anos. Meu pai e minha mãe, mais os doze filhos deles. Eu era o sétimo. *Foi trêis meis* (foram três meses) de caminhada [chegaram a Porangatu, norte de Goiás, fronteira com o Tocantins] (Sr. José, 84 anos, entrevista filmada do AUFAGO, 23 de setembro de 2012).

O estado do Tocantins só foi oficialmente criado em 1989. O território inteiro, que atualmente compreende os dois estados e o Distrito Federal, era o estado de Goiás. O primeiro território a ser destacado do estado foi o DF – Distrito Federal, em 1960, com a construção de Brasília e a transferência da Capital federal para o centro do País. O DF que era no estado da Guanabara, que não existe mais, compreendia como capital federal a cidade do Rio de Janeiro. Em 1960, o então Presidente da República, Juscelino Kubitschek, nascido em Minas Gerais, realiza seu compromisso de campanha e transfere para o centro do País a capital federal. Carlos Drummond de Andrade escreveu em sua crônica "20 a 70, que confusão": *60 amanhece com Brasília, uma esperança no deserto: no fim, a nova capital já é garota sofisticada*.

Além da construção dos prédios onde estão alojados os ministérios e o poder legislativo e executivo, Brasília e sua existência provocaram o asfaltamento de muitas rodovias federais que existiam como traçado no meio do Cerrado. Essas rodovias cortaram o país, partindo da Capital Federal. Entre elas a BR 153, no trecho da 010, também conhecida como Belém-Brasília, foi a grande motivadora do desenvolvimento da região chamada até 1989 de Norte-Goiano. Ela é muito extensa, mas tem em seu traçado passar no centro dos estados de Goiás e do Tocantins. Até a divisão em dois estados, atravessar o centro do estado de Goiás, tinha de um lado o Rio Araguaia e do outro o Rio Tocantins. São elas:

A BR-010 ou Rodovia Bernardo Sayão, também conhecida popularmente como Rodovia Belém-Brasília, é uma rodovia federal radial do Brasil. Seu ponto inicial fica na cidade de Brasília (DF) e o final em Belém (PA). Entre Brasília (DF) e Estreito (MA), o percurso original da Rodovia Belém-Brasília segue pelas rodovias BR-060, BR-153 e BR-226, que são completamente asfaltadas neste trecho. A rodovia BR-010 passa pelo Distrito Federal, além dos estados de Goiás, Tocantins, Maranhão e Pará. Em Goiás, a BR-010 é o principal acesso rodoviário à região ecoturística da Chapada dos Veadeiros.

A BR-020 é uma rodovia federal radial do Brasil. Seu ponto inicial fica na cidade de Brasília (Distrito Federal) e o final em Fortaleza (Ceará). Passa pelo Distrito Federal e pelos estados de Goiás, Bahia, Piauí e Ceará. Nos estados da Bahia e do Piauí, há longos trechos da rodovia que são de terra, e também trechos que não foram construídos até hoje, ainda estando na fase de planejamento, o que força os motoristas a utilizarem outras rodovias para chegarem ao seu destino. A rodovia apresenta, ainda, um trecho não asfaltado na Bahia, entre o Km 327 (próximo a Riachão das Neves) e a divisa daquele estado com o Piauí. Em 2005, o trecho compreendido entre as cidades de Formosa (GO) e Fortaleza (CE) recebeu a denominação de Rodovia Presidente Juscelino Kubitschek, através da Lei nº 11.141/05. Obs.: essas informações estão desatualizadas: a rodovia foi totalmente concluída em 2014.

A BR-040 é uma rodovia federal radial do Brasil. O ponto inicial da rodovia fica localizado em Brasília (DF), no entroncamento com a BR-450 (Via EPIA) e com a BR-251 (Via EPCT), enquanto que o ponto final fica localizado no Rio de Janeiro (RJ), mais especificamente na Rodoviária Novo Rio. A BR-040 passa pelo Distrito Federal e pelos estados de Goiás, Minas Gerais e Rio de Janeiro, sendo a principal ligação rodoviária entre estas unidades federativas (https://pt.wikipedia.org/wiki/, dia 02/10/2017).

A BR-050 é uma Rodovia Federal radial do Brasil. Seu ponto inicial é em Brasília (DF) e o final em Santos (SP). Passa pelos estados de Goiás, Minas Gerais e São Paulo. É considerada como uma das rodovias mais movimentadas do país, pois liga a capital federal à maior metrópole brasileira, São Paulo (https://pt.wikipedia.org/wiki/, dia 02/10/2017).

A BR-060 é uma rodovia federal radial brasileira. Seu ponto inicial fica na cidade de Brasília (DF) e o final em Bela Vista (MS), na fronteira com o Paraguai. Passa pelo Distrito Federal e pelos estados de Goiás e Mato Grosso do Sul. A rodovia possui todo o trecho asfaltado. (O trecho entre Jataí e Chapadão do Céu que não era asfaltado, foi inaugurado no inicio do ano 2014) (https://pt.wikipedia.org/wiki/, dia 02/10/2017).

A BR-070 é uma rodovia federal radial brasileira. Seu ponto inicial fica na cidade de Brasília (DF) e o final no distrito de Corixa, no município de Cáceres (MT), na fronteira com a Bolívia. Passa pelo Distrito Federal e pelos estados de Goiás e Mato Grosso (https://pt.wikipedia.org/wiki/, dia 02/10/2017).

A BR-153, também conhecida pelos nomes de Rodovia Transbrasiliana, Rodovia Belém-Brasília e Rodovia Bernardo Sayão, é a quarta maior rodovia do Brasil, ligando a cidade de Marabá (PA) ao município de Aceguá (RS), totalizando 4.355 quilômetros de extensão. Ao longo de todo o seu percurso, a BR-153 passa pelos estados do Pará, Tocantins, Goiás, Minas Gerais, São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Os nomes de Rodovia Belém-Brasília e de Rodovia Bernardo Sayão são aplicados apenas no trecho localizado entre os entroncamentos com a BR-226 (em Wanderlândia, TO) e com a BR-060 (em Anápolis, GO). A rodovia já foi chamada de BR-14 até o ano de 1964 (https://pt.wikipedia.org/wiki/, dia 02/10/2017).

Conversa boa com sr. João de Porangatu:

— Fui pra roça ... com o carreiro

['fuɪ pɾa 'hɔsɐ kuka'heɾʊ]

... o patrão mandou carregar de açúcar

[ʊpa'tɾãw̃ mẽ'do kahe'ga da'sukɾɪ]

no engenho [nʊĩ'ʒẽɲ] (engenho) ...

que eu fui levar para Goiânia [keʊ 'fuɪ le'va 'pɾa goɪ'ãnɪɐ].

Ganhando frete. No engenho tinha [gẽj̃'ãnʊ fɾɛʧɪ nʊj̃'ʒẽj̃ 'ʧĩɐ]

pinga, quinto de pinga assim ... Cê num cunhece quinto di pinga... (entrevistador falou) duzentos [du'zẽs] litro, né. Era aquilo e açúcar de puba, quatro arrobas cada saco. Nós *tacô* cento vinte arrobas em cima dum carro ... di boi, com oito boião *ergolado ... mesti ... igualum qu'eu tĩa ['ʧĩɐ] qui. Batê dois dia, carru bom pá cantá. Boi ergolado, tudo apariadu. Era fazenderu ricu. Aquil quano entrô dendi Goiânia cantanu, naquel ondi tem aquel trenzin di ferru ... entrô ali pel rumu da fama ... ali era só venda, num tĩa asfaltu ali não. Naquels venda u povu ficava assim tudu oiãnu u carrão i a boiada ... cantãnu denda cidad. (entrevistador perguntou: Que ano era mais ou menos?) quarente i trêis (43). Farta poquin pa setenta ano.*

O bairro do Fama, em Goiânia, é atualmente o grande centro comercial atacadista da cidade. Na descrição de senhor João de Porangatu, já era um centro comercial em que

fazia as trocas comerciais dos produtos produzidos no interior do estado. Seu José descreve uma viagem de dois dias carreando 120 toneladas de açúcar de puba e pinga de engenho, da fazenda em Porangatu onde trabalhava até a capital Goiânia. Pelo asfalto da rodovia BR 153, a partir de 1970, são 409 km aproximadamente, o percurso de carro motorizado não é mais longo que 5 horas ou menos.

Belém-Brasília foi projeto audacioso para ligar o Norte ao resto do Brasil. Em 2008 comemoram-se os 50 anos de desbravamento e colonização de várias cidades fundadas juntamente com a rodovia Belém-Brasília, projeto do presidente Juscelino Kubitscheck, que almejava ver a região Norte interligada às demais regiões do Brasil. Entre os desbravadores estão os integrantes de várias famílias vindas do Espírito Santo. Antes da Belém-Brasília, o Pará estava isolado do resto do País. Para se ter uma idéia, para se chegar a Belém, só por via aérea ou marítima. Outra opção, a mais penosa, seria via terrestre, através de picada aberta na mata, partindo do Maranhão, seguindo a região costeira, passando por Santa Helena, Viseu, Bragança e chegando à capital paraense através da região do Salgado. Por esta rota também vinham rebanhos de outras regiões. Muitos obstáculos desafiaram JK na empreitada da construção da rodovia no trecho que cortaria a selva amazônica. Entre eles, além do alto custo, a presença de índios, animais selvagens e doenças tropicais ameaçavam a continuidade do projeto. No ano de 1959, um decreto assinado pelo presidente previa a construção da Belém-Brasília, sendo encarregado para a tarefa o engenheiro Bernardo Sayão. Pela lei que previa também a construção da nova capital federal, uma rede de rodovias ligaria a sede do governo às demais regiões do Brasil. Seriam elas a Brasília-Rio de Janeiro (hoje rodovia Juscelino Kubitscheck), Brasília-São-Paulo (atual via Anhanguera), Brasília-Livramento, Brasília-Fortaleza, Brasília-Acre e Brasília-Belém ou Belém-Brasília (http://www.skyscrapercity.com/showthread.php?t=575784, 03 de outubro).

Senhor João de Porangatu continuou:

Eu tenho oitenta e quatro anos

['eu 'tẽj̃ʊ oɪ'tẽteɪ'kʷatɾʊ 'ãn].

Agora eu moro aqui tem sessenta e dois - 62 (anos)

[ɐ'gɔɾ'eʊ 'mɔɾʊa'ki 'tẽj̃ se'sẽteɪ'doɪs].

Porangatu tem 62 (anos) ... esse Porangatu aqui (parte nova, próxima à Rodovia) é depois que eu moro aqui
[de'poɪ kɪ'eʊ 'mɔɾʊa'ki].
Quando eu vim para aqui e quarenta e nove
['kʷãnʊ'eʊ 'vĩ pɾa'ki ĩkʷa'ɾẽteɪ'nɔvɪ],
dali onde estou contando
[da'li 'õnɪ 'to kõ'tãnʊ]
(o lugar em que foi morar com os pais, lá perto),
nós morávamos na beira do rio, fazenda Mutum
['nɔɪzmo'ɾavɐ na'beɾɐ du'hiʊ][fa'zẽnɐ mu'tũ],
ali, na ponte ali [a'li na'põʧɪa'li],
pulou ali [pu'loɐ'li],
você paga imposto é pra lá['se'pagᵝ̃ʃ̃'postʊ'ɛ pɾa'la].
Fazenda [fa'zẽnɐ] Mutum,
nós morávamos nessa fazenda aí ['nɔɪmo'ɾavɐ 'nɛsɐfa'zẽna'i],
quatro légua daqui lá.
Mais as casa era ali embaixo, ó
['maɪzas'ka'zɛɾɐlɪ.ĩ'baʃʊ'ɔ],
num descoberto, ali
[nũʤisku'bɛɹtʊa'li]
(parte antiga da cidade de Porangatu).
A cidadinha era só ali
[ɐsida'ʤĩɐ'ɛɾɐ'sɔɐ'li].
Aqui não tinha gente, não, rapaz
[ɐ'kinũ'ʧĩɐ'ʒẽʧɪ'nãW̃ ɾa'paɪ].
Você ['seẽ'davɐ] andava daqui ali pro ... pra roça quatro légua, tĩa um moradô atrai da serra,
outro por ali, onde nós morávamos e um vizinhou lá na ponta da serra
[otɾʊ puɾa'li õ'nɔɪzmo'ɾavɐ Iũ vi'zĩW̃ 'lanɐ'põ dɐ'sɛhɐ],
atrás do campo [ɐ'tɾaɪ dʊ'kãpʊ].
Um vizinho uma légua do outro

[w̃.vi'zĩ.w̃ɐ'lɛgʷɐ dʊ'otɾʊ].

Essa Belém ['ɛsɐ be'lẽj] (Belém-Brasília) –

tava falando ['tavɐ fa'lẽnʊ]

- tinha a picadinha dela, só

[ʧĩɐ.pɪkɐ'ʤĩɐ 'dɛlɐ 'sɔ].

Eles estavam fazendo ela

[ełs'tavɐ fa'zẽnʊ 'ɛł].

Ela de Uruaçu para adiante

['ɛł ʤɪuɾuɐ'su pa'ʤɪẽʧɪ].

Abrido (aberto). Abriu a primeira destoca

[ɐ'bɾidʊ][ɐ'bɾiʊ ɐpɾi'meɾɐ ʤis'tɔkɐ]

Ela ['ɛłlɐ].

Veio abrindo, esprainando e cascalhando

['veɪɐ'b'rĩn. pɾaɪmãn. ɪ kaskaɪ'ãnʊ].

Passou [pa'so].

Foi fazendo as ponte, em cinqüenta, nós viemos em 49,

['foɪ fɐ'zẽnʊ ɐs'põʧɪ ĩsĩ'kʷẽtɐ nɔɪz'veɪ ĩkʷa'ɾẽteɪ'nɔvɪ]

quando foi cinqüenta e um eles desceram com a destoca dela, passo com a picada

['kʷãnʊ 'foɪ sĩ'kʷẽteɪ'ũ 'eɪs de'seʊ kadis'tɔkɐ 'dɛłlɐ pa'so kapi'kadɐ] dela aqui, desceu,

foi para sair no Belém

['dɛłlɐ'ki de'seʊ 'foɪ pa sa'i nube'lẽj].

Quatro anos, eles inauguraram ela lá

['kʷatʊ 'ẽ 'neɪs negu'ɾo 'ɛłlɐ'la].

Mas só encascalhada, né

['maɪ 'sɔ ĩkaskɐɪ'ada 'nɛ].

Depois foi fazendo as pontes

[ʤɪ'poɪ 'foɪ fa'zẽnɐs 'põʧɪ].

Aí, nós corremos até

[a'ii.'nɔɪ ko'heʊ 'tɛ]

estradão bom

[stɾa'dẽw̃ 'bẽw̃] ...

estava só esprainada
['tavɐ 'sɔ ⁱspɾaɪ'nadɐ].
Ela correu até os anos setenta dois
['ɛlɐ ko'heʊ ɐ'tɛ ʊ'zã se'tẽteɪ 'doɪs],
no setenta e dois começou asfaltar
[nʊ se'tẽteɪ 'doɪs kome'so ɐsfaw'ta]
de terra chegou a Belém, em cinquenta quatro inaugurou no Belém [dɪ'tɛhɐ ʃe'goɐ be'lẽj] [ĩsĩ'kʷẽteɪ'kʷatɾʊ ɪmegu'ɾo nʊbe'lẽj].
Fez inauguração dela, foi até almoço do
['feɪs negurɐ'sɐ̃w̃ 'dɛɬ] ['foɪ 'tɛ ɐɹ'mosʊ] ...

As marcas fonológicas de Sr. João (seu João) são as mais características da região. Ele emigrou de Minas Gerais para Goiás, seguiu a rota dos Bandeirantes, falantes da norma Caipira. Minas Gerais está dentro da hipoglossia luso-brasileira chamada caipira ou sertaneja, que compreende os estados de São Paulo, que é considerado o lugar onde começou esse falar, noroeste do Paraná, Mato Grosso do Sul e Mato Grosso, Goiás e Tocantins. Não se deve esquecer que, em tempos de colonização portuguesa e Brasil Império, toda essa região era parte de uma mesma divisão político-territorial chamada província de São Paulo.

As realizações fonéticas que o senhor João de Porangatu faz na fala, são muito comuns na fala das pessoas com formação escolar mais baixa em toda a hipoglossia caipira:

1) Concordância nominal somente no primeiro signo do período, exemplos: Eles estavam [**eɬs** 'tavɐ], foi fazendo as pontes, em cinqüenta, nós viemos em 49 ['foɪ fɐ'zẽnʊ **ɐs'põʧɪ** ĩsĩ'kʷẽtɐ **nɔɪz'veɪ** ĩkʷa'ɾẽteɪ'nɔvɪ], mas as casas eram ali embaixo, ó ['maɪzas'ka'zɛɾɐlɪ ĩ'baʃʊ'ɔ].

2) Redução das unidades fonológicas ao mínimo distintivo, exemplos: eu tenho oitenta e quatro anos ['eu **'tẽj̃ʊ** oɪ'tẽteɪ'kʷatɾʊ '**ãn**], dali onde estou contando [da'li **'õnɪ 'to** kõ'tãnʊ], quando foi cinqüenta e um eles desceram com a destoca dela, passo com a picada dela aqui, desceu, foi para sair no Belém ['kʷãnʊ 'foɪ sĩ'kʷẽteɪ'ũ **'eɪs** de'seʊ kadis'tɔkɐ 'dɛɬlɐ pa'so **ka**pi'kadɐ 'dɛɬlɐ'ki de'seʊ 'foɪ **pa** sa'i nube'lẽj].

3) A supressão do modo de articulação das líquidas laterais palatais /ʎ/, exemplos: Mas só **encascalhada**, né ['maɪ 'sɔ **ĩkaskɐɪ'ada** 'nɛ]; veio abrindo, esprainando e **cascalhando** ['veɪɐ'b'ɾĩn. pɾaɪnãn. I **kaskaɪ'ãnʊ**].

4) Também é muito comum a supressão da palatalização no fonema nasal palatal /ɲ/, exemplos: ganhando frete. No engenho tinha [**gẽ'Ĩãnʊ** fɾɛʧɪ nʊ ĩ**'ʒẽj̃ 'ʧĩɐ**], a cidadinha era só ali [ɐsida'ʤĩɐ 'ɛɾɐ 'sɔɐ'li], um vizinho uma légua do outro [w̃.vi'zĩ.w̃ɐ'lɛgʷɐ dʊ'otɾʊ], tinha a picadinha dela, só [**ʧĩɐ.pɪkɐ'ʤĩɐ** 'dɛlɐ 'sɔ].

Fala amigável de sr. José de Porangatu

Entrevistou-se Sr. José de Porangatu em seu ponto de taxi. Sr. José completou a história da Belém-Brasília e da cidade de Porangatu:

— A estrada de terra foi nomeada Bernardo Saião, quem construiu a Picada ou a estrada de terra!

Bernardo Saião morreu em 1959, antes de terminar a obra, vítima da queda de uma árvore, por isso a estrada foi nomeada com seu nome. Sr. José de Porangatu disse que ela também era chamada de Belém-Brasília. Ela ainda é chamada assim pelos goianos e tocantinenses. — O asfaltamento foi feito na BR 153, que passou por cima do traçado da Belém-Brasília! Sr. José se mudou para Porangatu aos quatro anos de idade, ele é filho de uma paulista de Paraguaçu Paulista e de um goiano, nascido na região onde é a cidade. Porangatu só recebeu esse nome depois do asfaltamento da BR 153, antes era chamada de *Descampado* ou, como disse seu João, *Descoberto*.

Sr. José nasceu em Paraguaçu Paulista, onde seus pais se conheceram, e foi morar em Porangatu em 1942, quando tinha quatro anos. Lá se casou com uma moça da região, nascida em Nerópolis – GO, e teve nove filhos. Todos os seus nove filhos terminaram o ensino superior e ele, depois de aposentado como autônomo, tornou-se motorista de taxi. Sr. José estudou lá em Porangatu mesmo, e sua fala é da língua portuguesa padronizada pela escola no formato da região. Ele executa a forma fonética da norma fonológica geral padronizada pela escola como a fala de Goiás na região. Diferentemente de Sr. João, cuja forma fonética é a típica da fala de pessoas que não receberam educação escolar formal. Entretanto, as diferenças entre as falas dos dois

senhores de Porangatu não são profundas nem mesmo do ponto de vista fonológico, o que reforça a ideia de uma variante local geral.

Na estrutura sintática da fala, eles fazem uso dos mesmos recursos. Ressaltam-se a título de exemplos o não uso de pronomes oblíquos, típico em quase todos os falantes brasileiros de português, regência despreocupada e vocabulário restrito ao do dia-a-dia. A não concordância entre o pronome nós e a forma do verbo. Nesse caso, no Sr. João, todas as incidências foram de não concordância, no Sr. José, aconteceram não concordâncias e concordâncias, na ordem de 20% e 80% respectivamente. O léxico esteve sempre muito semelhante, mas Sr. José é um homem de mais etiqueta, monitorou mais sua fala, consciente da obrigação de veridicidade. Sr. João é um homem de total simplicidade, tanto no modo de falar: foneticamente, lexicalmente e sintaticamente, quanto no modo de vestir: roupa simples, cuja camisa tinha furos no tecido, sapatos pretos desbotados e empoeirados. Estava passeando em uma bicicleta sem pintura, enquanto Sr. José tem um carro do ano, que usa no trabalho como taxista.

Eu nasci São Paulo, na cidade de Paraguaçu Paulista. Nós viemos para aqui em 1942 ['nɔɪ vɪ'ɛmʊ pra'qui ĩ 'miɬ nɔve'sẽtʊzɪ kʷɐ'ɾẽteɪ'doɪs]. Eu nasci lá. Vim com meus pais. Minha mãe é filha ['mĩɐ 'mãj̃'ɛ 'filʲɐ] de Paraguaçu Paulista e meu pai é de Porangatu. Saiu daqui com 16 anos tocando boiada [to'kãnʊ boɪ'adɐ 'pɾɐ] para Barreto. Lá conheceu minha mãe ['la kõj̃e'seʊ 'mĩɐ 'mãj̃], casou e em quarenta e dois viemos para aqui [viˈẽmʊs pɾɐ'ki], nós somos ['nɔɪ 'sõmʊs] só dois irmãos. Minha irmã ['mĩɐ ɪɦ'mã] que mora aqui. Aí, *fiquemos* aqui desde menino [fi'kẽmʊa'ki 'dezdɪ mi'nĩnᵘ], estudei, casei em 57, sou pai de nove filhos ['so 'paɪ dɪ'nɔvɪ 'filʲʊ]. Agente está aqui nessa cidade desde o tempo que ela era *Discuberto*. Desenvolveu quando passou essa Bernardo Saião, aqui. Aí, antes municipalizou [mẽnisɪ'po], invés de *Discuberto* [ʤɪku'bɛɾtʊ] é Porangatu, municipalizou [mʊni.sɪpɛlɪ'zo]. Aí, o prefeito era por nome de ... o primeiro prefeito foi Angelo Rosa de Moura, depois passou para Eusébio Martins da Cunha, comprou, era lá de baixo, comprou cem alqueires aqui, depois que passou a Bernardo Saião, hoje ela é a BR 153, aí formou essa cidade, isso aqui não existia, era só uma fazenda. Aí foi só chegando desenvolvimento [ʤɪzĩvoɬvɪ'mẽtʊ], porque, quando a estrada chegou, aí chegou o desenvolvimento, daí foi só crescendo,

crescendo toda vida. É uma cidade que, como diz o outro, eu amo ela que eu vi nascer e crescer até os dias de hoje.

Lá embaixo é a Praça, porque aqui era a Bernardo Saião, nome antigo ... passou por lá, depois da lagoa, depois transformou-se em Belém-Brasília, aí veio a BR 153, que justamente passou por fora, que ela já tinha outro nome [kɪ'ɛlɐ'ʒa'ʧĩɐ'otɾʊ'nɔmɪ], hoje ela por fora da cidade. (Belém-Brasília e BR 153) Sim, o símbolo era de uma mesma coisa, mas quem passou aqui era conhecida como Bernardo Saião, aí depois passou a Belém-Brasília, depois registraram ela, quando fez a BR 153... justamente da época do asfaltamento, tudo era terra, Belém-Brasília. Passou a BR 153, aí asfaltou.

Em quarenta e dois, eu tinha quatro anos, nesse tempo. Só não nasci (aqui). Minha esposa é de uma cidade de nome Nerópolis, mas é goiana. Eu estudei aqui na, aqui em Porangatu mesmo, na Parmintec, na escola Batista. Aqui, eu trabalhei, fui para roça, depois que casei, trabalhar na fazenda, fazenda Arlade. Aí voltei, quando meu filho mais velho tinha oito ano, eu voltei para Porangatu, para estudar ele, aí fiquei trabalhando [tɾabaɪ'ãnʊ] na Prefeitura muitos anos, trabalhei [tɾabaɪ'eɪ] no DERGO, trabalhei [tɾabaɪ'eɪ] no consórcio, acabou. Depois parti para a construção civil, trabalhei catorze anos de pedreiro, construção civil. Em oitenta, passei para trabalhar [tɾabaɪ'a] de taxi. Sou aposentado. Autônomo [o'tõn.mʊ], justamente. Estou trabalhando [tɾabaɪ'ãnʊ] aqui, no taxi. Como diz o outro, completando [kõpɾe'tãnʊ] os últimos dias de vida, que, com setenta ... e quatro anos de vida, você não tem mais futuro, que nem você que tão mais jovem, que olha ['ɔlʲɐ] para frente e vê tudo bom. Eu já espero outro destino. Relativo a que Deus é .. prepara para o homem, eu só ... só tenho a agradecer, tenho uma família muito brilhante [bɾɪ'ʎãʧɪ], meus filhos ['filʲʊs] tudo homens que eu não tenho vergonha [veɾ'gõjɐ] de dizer é meu filho ['filʲʊ]. E eles tem orgulho [ɔɾ'gulʲʊ] de dizer eu sou filho['fiɪ] do ...Sr. José. São cinco homens e quatro mulheres [mu'ʎɛ]. Só tem uma que mora em Gurupi e o mais velho [vɛ'lʲʊ] mora em Nerópolis. Tem, parece, 36 netos, 12 bisnetos.

['nɔɪ vɪ'ɛmʊ pra'quɪ ĩ 'miɬ nɔve'sẽtʊzɪ kʷɐ'ɾẽteɪ'doɪs]

Observem que Sr. José realiza de maneiras diferentes o fonema /ʎ/, a depender do ambiente fonológico. Mantendo só a palatalidade, exemplos: trabalhando [tɾabaɪ'ãnʊ],

trabalhei [trabaɪ'eɪ], trabalhei [trabaɪ'eɪ], trabalhar [trabaɪ'a], trabalhando [trabaɪ'ãnʊ]. A incidência da manutenção só da palatalidade em Goiás para esse fonema é generalizada, e encontra eco na fala de Sr. José. Essa palavra apresenta uma alta dificuldade de pronúncia na forma da norma padrão: apresenta em quase todos os itens lexicais do verbo três /a/, duas oclusivas, uma bilabial e sonora /b/ e outra apico-dental e surda /t/, rodeadas por duas líquidas, sendo uma o /ʎ/ palatal, ponto de articulação que apresenta frequentes modificações em todos os fonemas em que existe. Essa modificação não se restringe a esse verbo, exemplo: filho ['fiɪ]. Item lexical usado em situação de intimidade, genericamente aplicado na fala dos goianos entre pessoas na intimidade. Sr. José se emocionou ao dizer essa frase: **E eles tem orgulho [ɔɾ'gulʲʊ] de dizer eu sou filho['fiɪ] do** *José*.

Esse mesmo fonema aparece pronunciado de duas outras formas, também comuns na fala em Goiás. mulheres [mu'ʎɛ], brilhante [bɾɪ'ʎãʧɪ], nesse dois itens lexicais o fonema /ʎ/ está na sílaba tônica e, salvo melhor juízo, manteve sua forma padrão integralmente. Comum a sílaba tônica em português se manter integralmente na evolução fonológica. E, olha ['ɔlʲɐ], meus filhos ['filʲʊs], filho ['filʲʊ], orgulho [ɔɾ'gulʲʊ], velho [vɛ'lʲʊ], essa é a forma mais recorrente na fala dos goianos. Essas incidências desse fonema são fazes de evolução: ['fiʎʊ]> ['filʲʊ]> ['fiɪʊ]> ['fiɪ], na língua francesa essa evolução já alcançou a norma padrão no último estágio, que no português do Brasil aparece na norma caipira, sendo muito desprestigiada.

A redução dos traços nos fonemas palatais do português pode ser observada na fala dos dois senhores de Porangatu, podendo ser generalizada à fala da maioria dos goianos, exemplos com o /ɲ/ em que sobra somente o traço marcado da nasalidade. Na fala de Sr. José: Lá conheceu minha mãe ['la **kõj̃e'**seʊ '**mĩ**ɐ 'mãj̃], Minha irmã ['mĩɐ ɪɲ'mã], vergonha [veɾ'gõj̃ɐ]. Exemplos com o /ɲ/, na fala de Sr. João: Eu tenho ['eu **'tẽ**j̃ʊ], a cidadinha [**ɐsɪda'ʤĩɐ**], um vizinho **[w̃.vi'zĩw̃]**, tinha a picadinha [**ʧĩɐ.pɪkɐ'ʤĩɐ**]. No ALINGO – Atlas Linguístico de Goiás, exemplos apareceram em todas as localidades, a exemplo: Bolinha de gude [**bɔ'lĩɐ** ʤɪ'guʤɪ], Capetinha [**kape'ʧĩɐ**], Machinho [**ma'ʃĩ**], Hominho [**õ'mĩʊ**], Rapinha do tacho [**ha'pĩɐ** dʊ'taʃʊ], Caçulinha [**kasʊ'lĩɐ**], Cunhada [**kũj̃'adɐ**], Ganhou menino [**gaj̃'o** mi'nĩnʊ] etc.

Conclusão

Certa vez, em 2001, conversando com um professor de filosofia na cidade de Porto Nacional, no Tocantins, ele me disse que quando era jovem, ele tinha por volta de 60 anos, queria dizer quando tinha 15 anos, ele e um grupo de cavaleiros viajaram de Porto Nacional, no centro do Tocantins, até Gurupi, uma vilinha, que pertencia ao município de Porto Nacional, no sul do estado. São 157 quilômetros, ida e volta 300, pela Br 153, a cavalo eles levaram seis meses para ir e voltar, obviamente a distância ficou maior por terem de atravessar o rio Tocantins nas corredeiras rasas onde é a Barragem da usina de Peixes, atualmente. No caminho, três vezes as onças atacaram os cavalos, em uma das vezes mataram um, o que atrasou a viagem em seis dias até que conseguissem outro cavalo de montaria.

Gurupi, atualmente é a terceira maior cidade do Tocantins, muito maior que Porto Nacional, e fica na fronteira com Goiás, muito próxima a Porangatu. Ambas viveram o mesmo efeito de desenvolvimento causado pela Belém-Brasília. População feita de imigrantes das várias partes do Brasil, predominando Paulistas e Mineiros do Sudeste e Maranhenses e Piauienses do Nordeste. Cada um desses grupos levaram seus hábitos dessas origens, sobretudo o modo de falar, muito característicos em cada um desses estados, como é em todos os estados brasileiros. Goiás e Tocantins ficam no centro do País, junto com a capital federal. Sem dúvida nenhuma, foi justamente a fundação de Brasília que causou toda essa transformação tão rápida. Dela e de suas necessidades surgiram as rodovias federais e os postos de trabalho que trouxeram muitas pessoas querendo ocupá-los.

Os senhores João e José de Porangatu chegaram à região antes desse movimento intensificado, por isso suas falas são tão generosas com a pesquisa. Muito fácil de observar é a qualidade do vocabulário empregado pelos dois, ambos fazem uso de um número pequeno de palavras. Tal comportamento lingüístico é típico do povo brasileiro. Já foi até tipificado na poesia de Manuel Bandeira. Vocabulário simples utilizado para realizar todas as significações da língua. Eles também não se diferem claramente na organização sintática das orações, caracterizam-se também pela sintaxe analítica sem marcas de substituições pronominais para objetos.

As marcas fonológicas, no entanto, ficam caracterizadas na fala dos brasileiros muito em função da vida social das pessoas e da participação da escola, educação formal, na formação dos sujeitos. Isso ocorre porque até recentemente muitos brasileiros não tinham acesso à educação formal, ou tinham acesso por poucos anos. Tais elementos históricos caracterizam foneticamente o povo brasileiro. Essa é a diferença mais evidente entre os dois senhores de Porangatu. Um tem suas características muito marcadas pela baixa formação oficial e o outro apresenta evidentemente a transformação que a educação formal fez no seu modo de falar e também na organização morfofonológica de sua fala. No caso de Sr. José, o segundo falante, o ritmo de sua fala e as modificações nos fonemas que faz, são de alguém que assimilou a forma mais prestigiada da fala masculina para a localidade.

Esses são homens, indivíduos e sujeitos, típicos do povo do Brasil central. Pele enegrecida pelo Sol sempre muito presente, fazendo as temperaturas permanecerem constantemente acima dos 30 graus Celsius. São homens de ossatura forte, de quem esbanja vitamina D. Devido ao calor, todos têm vida social intensa em ambientes abertos. Esses traços do ambiente natural realizam uma educação social feita de muitos sorrisos, fala alta, muitos gestos, frequentemente caracterizada de simpatia. Assim, esses homens são muito simpáticos, sorridentes e amigáveis. Pode se dizer que essa seria uma caracterização justa para as pessoas dessa região. É claro que a confiança que se deposita em um ser humano deve levar em conta as circunstâncias e o objeto da confiança. Os conceitos não devem ser confundidos.

Bibliografia:

Andrade, C. D. (1978). “20 a 70, que confusão”. In *Crônicas*. São Paulo: Abril Cultural.

Marra, D., & Milani, S. E. (2014). “O locus da língua: reflexões metateóricas acerca da noção de língua como um fato social em William Labov”. In *Estudos da Língua(gem)*. Vitória da Conquista.

Milani, S. E. (2004). “A geografia da ocupação lingüística”. In *Interface*. Porto Nacional-TO: UFT.

_____. (2011). *Aspectos Historiográfico-linguísticos do século XIX*. São Paulo: Paco editorial.

_____. (2012). *Historiografia Linguística de Wilhelm Von Humboldt*. São Paulo: Paco editorial.

_____. (2016). *Relato da obra de Ferdinand de Saussure*. Rio de Janeiro: Barra Livros.

Milani, S. E., *et al*. (2015). *ALINGO – Atlas Linguístico de Goiás*. Rio de Janeiro: Barra Livros.

SIMPÓSIO

67

Narrar para convencer: “picturebooks” como instrumento de resistência social

Beatriz dos Santos FERES

UFF, Instituto de Letras, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. beatrizferes@id.uff.br – Niterói – Brasil

Resumo:

Neste trabalho, cuja base teórica se centra na Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso, toma-se a argumentação não a partir das características formais ligadas à explicação do porquê e do como dos fatos, mas sim da finalidade argumentativa implícita em narrativas, nas quais se descrevem as qualidades dos seres e suas ações, a fim de convencer o outro, sobretudo, por sua adesão ao projeto discursivo que ali se consolida. Narrativas permitem ao leitor se identificar com as personagens e com a dramaticidade de suas ações, segundo Charaudeau, em uma atitude projetiva potencialmente ligada ao fazer crer, diversa da atitude impositiva das argumentações propriamente ditas. Pressupõe-se que a combinação entre forma narrativa e função argumentativa permite serem somadas, às estratégias de persuasão, as estratégias de sedução baseadas em visadas patêmicas delineadas por representações sociais, que, por um lado, espelham o ser social e, por outro, podem expor a fragilidade ideológica de suas certezas. Como corpus, elege-se o livro ilustrado para crianças (picturebook) por ser um bem cultural altamente propício tanto para o espelhamento e a conformação social, quanto para a resistência ideológica, como se observa desde Flicts, de Ziraldo (1996 [1969]) e Romeu e Julieta, de Ruth Rocha, ilustrado por Mariana Massarani (2009 [1977]), até nas recentes narrativas "desconstrutoras", como Uma princesa nada boba, de Luiz Antônio, ilustrado por Biel Carpenter (2011). Sua semiose verbo-visual se constitui de variados recursos discursivos favoráveis à disseminação de valores e ao empoderamento de indivíduos suscetíveis a práticas de exclusão e de opressão social.

Palavras-chave

Discurso; Persuasão Projetiva; Sedução; Picturebooks; Semiolinguística

Era uma vez uma tese vestida de figuras

Em tempos de diferenças sociais tão bem marcadas – muitas vezes polarizadas -, mas, em contrapartida, de tantos movimentos sociais voltados para o respeito à diversidade e para o combate a estereótipos segregadores, a problematização acerca da resistência a valores consolidados enfatiza a ideia de que a sociedade pode "pensar", isto é, de que não é composta por "receptores passivos", mas por pessoas e grupos capazes de produzir representações e soluções para suas próprias questões, ao contrário de reproduzir e fazer reproduzir ideologias dominantes. A massificação comunicativa destes tempos e, sobretudo, a celeridade acentuada pelos meios virtuais, embora também sirvam para a expressão de universos consensuais, estimulam a reconstrução do senso comum e provam a dinamicidade das *representações sociais*, isto é, das *formas intercambiáveis de compreender e de comunicar o que sabemos* (Moscovici, 2015).

Soma-se a essa ideia de resistência a noção de *sujeito da linguagem* na perspectiva da Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso (Charaudeau, 2008): um sujeito essencialmente ativo, seja como produtor, seja como receptor. Longe de ser concebido como um sujeito apenas "assujeitado", ele *interage*, influencia o outro e é influenciado por ele. Locutor e interlocutor, parceiros do "mundo social", afetados, sim, por crenças e valores, são potencialmente hábeis e reativos para *resistir* e propor novos olhares. Respaldam-se no consenso, porém *agem* por meio de estratégias discursivas; colocam-se e percebem como os outros se colocam. Sua interação se ajusta, por um lado, aos contratos comunicativos já referendados socialmente, num movimento de repetição de modelos textuais e de fórmulas comunicativas, e, por outro, num movimento de originalidade propiciado pelo ineditismo de cada enunciação, ou mesmo pela atitude criativa de certos pontos de vista. O *sujeito da linguagem*, portanto, se equilibra entre o consensual, ou o "tradicional", e o novo, o inédito, ou o "subversivo".

Numa generalização não muito arriscada, afirma-se então que, nos variados domínios discursivos, é possível verificar a atitude de *resistência* – respaldada pela linguagem – ao que está posto por meio do "esticamento" daquilo que é consensual até que, (um tanto) rompido, surja uma nova maneira de compreender um fato, o mundo,

as pessoas. Moscovici (2015) trata da *ancoragem* como processo de familiarização "de algo estranho e perturbador" a partir de paradigmas já conhecidos, e da *objetivação* como processo de geração de representações sociais baseado na "materialização de abstrações", ou melhor, na "transformação de uma *representação* na *realidade* da própria representação" (processo este quase sempre atribuído a filósofos, cientistas, políticos).

Assim, parece pertinente pensar num processo de delimitação de representações sociais acionado, indiretamente, nas figurativizações, nas narrativas, por meio de seus personagens, ações, tempo e espaço, que, em primeiro lugar, levam o leitor a *ancorar* o "estranho" ao experienciado, ou ao sabido, mas que também permitem *objetivar* uma ideia nova, um novo ponto de vista, ou algo quase indizível. Nos casos em tela, a *diversidade* e o *empoderamento*, noções objetivadas pelas Ciências Humanas, chegam ao senso comum por meio de contos ilustrados, com a vantagem dos afetos e das inferências axiológicas acionadas pelas narrativas[564e565]. Como o cientista, o "poeta" percebe algo quase indizível e concebe um meio para expressá-lo. Se o primeiro necessita da definição de um conceito e de um novo termo para nomeá-lo, o segundo usa jogos de linguagem e mostra figuras numa trama para *representar* um olhar sobre a vida – consensual, ou subversivo –, e levar o leitor a uma "conclusão avaliada".

Além dessa possível delimitação de *representações sociais* produzida indiretamente pela figurativização em narrativas, parece relevante para a problematização aqui proposta refletir acerca da intenção de um *fazer crer* que subjaz majoritariamente as histórias, sobretudo as direcionadas às crianças. Não nos

[564] "O termo diversidade (Verschiedenheit [alemão]; Diversity [inglês], Diversité [francês], Diversità [italiano], etc.) designa, normalmente, a qualidade ou a condição do que é diverso, as características ou elementos diversos entre si, que existem sobre um assunto, ambiente, etc. Afirma-se que há, por exemplo, atualmente, uma diversidade de opiniões ou pontos de vista, diversidade de costumes, hábitos, comportamentos, crenças e valores, uma diversidade sexual, a diversidade biológica ou a biodiversidade, etc. (...) em Hegel, diversidade envolve tanto uma igualdade quanto uma desigualdade, que torna duas coisas tanto iguais quanto desiguais. Ora, diversidade congrega 'a igualdade e a desigualdade de um terceiro, um outro, enquanto elas mesmas são'". (Konzen, 2012, p. 41)

[565] Segundo Baquero (2012, p. 175, 176 e 180), "empowerment é um conceito que tem raízes na Reforma Protestante. Contemporaneamente, se expressa nas lutas pelos direitos civis, no movimento feminista e na ideologia da "ação social", presentes nas sociedades dos países desenvolvidos, na segunda metade do século XX. Nos anos 70, esse conceito é influenciado pelos movimentos de auto-ajuda, e, nos 80, pela psicologia comunitária. Na década de 1990, recebe o influxo de movimentos que buscam afirmar o direito da cidadania sobre distintas esferas da vida social, entre as quais a prática médica, a educação em saúde, a política, a justiça, a ação comunitária. (...) Freire propõe outra concepção de empowerment, não individual, nem comunitário, nem meramente social, mas um conceito de empowerment ligado à classe social."

referimos aqui ao princípio de *verossimilhança* igualmente explorado nos gêneros ficcionais de base narrativa, e sim às *estratégias de persuasão* e *de sedução* utilizadas na construção textual com a finalidade de conquistar a adesão do leitor ao projeto de influência que exala do texto. Em narrativas, essas estratégias permitem tornar implícita a defesa de uma tese sob a roupagem de um enredo que não só capta a identificação do interlocutor numa atitude *projetiva*, mas também o convence por causa dessa mesma identificação. A construção textual é preparada para expor *dramaticamente* fatos, situações, relações pessoais, para que o sujeito interpretante seja não somente afetado pela *patemização* programada na textualização, mas, indiretamente, convencido de uma ideia, ou ainda levado a agir de uma determinada maneira. Assim, partimos do pressuposto de que *narrar convence*, ainda que não seja por meio da imposição de ideias numa argumentação estrita, mas por meio de implícitos e de estratégias ligadas à narração.

Esse pressuposto mostra-se fortalecido quando se refere ao gênero textual mais conhecido, no Brasil, como *livro ilustrado* ("picturebook") – entendido, aqui, como *conto ilustrado*, ou, mais especificamente, aquele constituído por signos verbais e visuais. Sendo a criança seu público leitor preferencial, parece-nos ainda mais relevante o potencial do conto ilustrado como representação social, ou como portador de representações sociais que, de um lado, participam da "tradição", mas que, de outro, por seu caráter persuasivo vinculado à "formação social" da criança, também podem constituir a "resistência" a valores e estereotipias – como tem se tornado cada vez mais comum no campo editorial brasileiro. Em conformidade com essa ideia, este trabalho, fundamentado principalmente pela Teoria Semiolinguística de Análise do Discurso, tem como objetivo identificar estratégias de persuasão e de sedução com vistas à adesão do leitor ao projeto de influência que subjaz as obras *Flicts*, de Ziraldo (1996 [1969]), *Romeu e Julieta,* de Ruth Rocha, com ilustrações de Mariana Massarani (2009 [1977]), e *Uma princesa nada boba*, de Luiz Antônio, com ilustrações de Biel Carpenter (2011).

Persuasão projetiva

Em "A argumentação talvez não seja o que parece ser", Charaudeau (2004) expõe o caráter complementar entre a atitude de argumentar, essencialmente *impositiva*, e a de narrar, fundamentalmente *projetiva*. Segundo ele, para quem defende que *tudo é argumentação,* todo enunciado, inclusive o narrativo, guardaria uma *orientação argumentativa,* pois é passível de suscitar perguntas como "por que ele disse isso?" ou "por que disse isso assim?". Já para quem defende que *tudo é narração*, a linguagem se prestaria principalmente a descrever "uma busca, a do destino humano" e a argumentação serviria como *apoio* a essa descrição. Em cada uma dessas posições, uma atitude dominaria a outra, contudo, na argumentação, a explicação do *porquê* e do *como* dos *fatos* obrigaria o outro a se incluir num certo esquema de verdade – e, por isso, a argumentação é considerada *impositiva*. Já a descrição das qualidades dos seres do mundo e de suas ações, própria da narração, não se impõe ao outro; ao contrário, propõe-lhe "uma trama narrativa do mundo do qual ele *pode* fazer parte" (Op.cit., p. 34 - grifo nosso), permitindo ao outro se identificar com as personagens e com suas ações – e, por essa razão, a narração é considerada *projetiva*.

Dentre outros aspectos, Charaudeau (Op.cit.) trata, de um lado, da explicitude do texto reconhecidamente argumentativo – relacionada à presença de marcas específicas, ou de certo tipo de construção frástica – e, de outro, da organização persuasiva implícita observada, por exemplo, em um testemunho, que, sendo uma mininarrativa, pode preencher de "carga semântica" argumentos da cadeia de raciocínio. O testemunho, ao apresentar essa finalidade, passa a ter estatuto de prova que se vincula à situação comunicativa em que se insere. Soma-se a isso a prerrogativa, postulada pela Semiolinguística, de que todo ato de linguagem é regido pela situação comunicativa e por seus componentes (identidade do sujeito responsável pelo ato, sua intencionalidade, o propósito temático e as circunstâncias materiais em que ele se encontra), isto é, em certas circunstâncias, uma "roupagem" narrativa pode se tornar a melhor estratégia argumentativa. Essa prerrogativa parece ganhar relevo ainda mais acentuado quando o ato de linguagem se direciona a crianças e é organizado com uma

intenção "formativa", isto é, quando pretende (também) "ensinar" um modo de ser e de olhar o mundo, como é prevalente em narrativas para a infância.

Ainda quanto à finalidade argumentativa das narrativas, vale citar a diferenciação proposta por Fiorin para as operações de *tematização* e de *figurativização* (Fiorin, 2008, p. 32-33), que "desvelam os valores, as crenças, as posições do sujeito da enunciação". A primeira produz textos mais abstratos, que pretendem "explicar o mundo", e a segunda, mais concretos, para "criar um simulacro do mundo". Por exemplo, uma fábula demonstra atitudes relacionadas a um ensinamento, e seus personagens, quase sempre, são animais que desempenham ações humanas. Em geral, conjugada à fábula, a "moral da história" costuma explicitar esse ensinamento, num enunciado curto, quase sempre temático. Como exemplo disso, Platão e Fiorin (1997, p. 87-89) utilizam a fábula "O escorpião e o sapo": o sapo carrega o escorpião nas costas para salvá-lo da água; mesmo assim, picado por ele, ambos afundam. Ao final, explica-se: "Cada ser humano tem uma índole, uma propensão natural, e ela não muda, manifesta-se em todas as circunstâncias da vida, até mesmo quando essa manifestação contraria o bom senso". Com esse conjunto, os autores conseguem demonstrar como os textos figurativos têm a função *representar* o mundo, criando um efeito de realidade, e os temáticos, a função de *interpretar* o mundo, fazendo comentários sobre ele.

Mesmo que um texto figurativo – aqui equivalente a narrativo – não venha acompanhado de uma "moral", como ocorre com as fábulas, há uma tese implícita que se depreende da trama (a escola diria: "uma mensagem") e, por esse motivo, serve para incutir ideias. Sobretudo em relação à literatura destinada à infância, parece pertinente ressaltar que, desde seu nascedouro, o caráter "exemplar" das narrativas serviu como critério para compilações de textos orais com viés formativo, como se observa desde a Idade Média (Meireles, 1984). Coelho (2000, p. 15), chega a afirmar que "a literatura, em especial a infantil" (...) tem "uma tarefa fundamental a cumprir nesta sociedade em transformação: a de servir como agente de formação" (...) "...da consciência de mundo das crianças e dos jovens". Embora esse caráter "utilitário" atribuído à Literatura Infantil seja altamente questionável e pareça se sobrepor, muitas vezes, à natureza artística das obras (não cabe aqui essa problematização), há narrativas, produzidas na contemporaneidade, de excelente qualidade estética, que interessam *também* às crianças e que, se não apresentam de modo saliente esse viés

didático, estão igualmente impregnadas, como todo bem cultural, de forte função axiológica.

Para comprovar a *persuasão projetiva* característica de narrativas, aqui serão explorados aspectos de três contos ilustrados, cujo propósito comum pode ser resumido em "resistência ao desrespeito à diversidade", produzidos no intervalo de mais de quarenta anos. O primeiro deles é considerado um "clássico" com mais de cinquenta edições desde 1969 e várias traduções: *Flicts* (Ziraldo, 1996 [1969]).

> Ao lançar *Flicts*, em 1969, Ziraldo talvez não previsse a revolução que provocava na ilustração de livros infantis brasileiros. Naquela obra, as imagens, não figurativas, não correspondem a um ornamento do texto, complementando as informações escritas; pelo contrário, as cores é que falam, competindo à expressão verbal esclarecer o assunto e explicar o conflito, vivenciado pelo herói, ele mesmo um pigmento que não encontra lugar no universo dos tons pictóricos. (Zilberman, 2014, p. 159) [566]

É a história de uma cor diferente, solitária, em busca de um lugar que lhe é negado no mundo: "Era uma vez uma cor/muito rara e muito triste/que se chamava Flicts. (...) Era apenas/o frágil e/feio e aflito/Flicts" (Ziraldo, 1996 [1969], p. 5 e 11). A personificação fica toda a cargo de cores, porém, além de Flicts, as outras cores com quem interage aparecem instaladas em seus devidos suportes: bandeiras, caixas de lápis de cor, semáforos etc., exceto Flicts. Não encontrando um lugar para si neste mundo, ela parte e descobre que a Lua é Flicts. A expressão da discriminação e do sentimento de exclusão não ocorre somente por meio das palavras: Flicts é representado sempre em pouco espaço em relação às outras cores e isolado delas por intervalos sem cor. No dia em que Flicts desiste de procurar, uma linha de sua cor é

[566] Aqui, o termo "figurativas" se refere às imagens que correspondem aos seres existentes no mundo ou criados a partir deles, em contraparte a "não figurativas", que se referem às imagens que não têm um "modelo" na realidade; a "figurativização" de que trata Fiorin (2008), já mencionada anteriormente, se refere à "concretização" em "figuras" nas formas como conhecidas na realidade (personagens, espaço, por exemplo), mesmo que ficcionais, ou fantásticas.

colocada na vertical, sozinha, na parte direita da página dupla. Na página seguinte, a faixa flicts se esmaece até desaparecer na parcela inferior da folha.

Nesse caso, mostra-se a *discriminação da diversidade* na perspectiva de uma personagem-cor que age como criança: "Um dia ele viu no céu/ depois da chuva Cinzenta/ a turma toda feliz/saindo para o recreio/e se chegou para brincar" (Op.cit., p. 16). Com isso, a adesão, por parte da criança-leitora, ao sujeito-destinatário programado na textualização, é facilitada. Com a adesão, a projeção de reações afetivas em relação à situação vivida por Flicts (seja quanto à personagem que sofre, seja quanto às que a fazem sofrer) permite a compreensão "virtual" da discriminação, e, provavelmente, aversão a ela, em virtude do sofrimento. Um *fazer sentir*, fundado na provável identificação do leitor ao projeto de sedução, está a serviço do *fazer crer*. A narrativa, assim, incita, com grande chance de sucesso, a tomada de posição ao leitor a favor da tese defendida. Pignatari explica o "atrativo" oferecido pela prosa de ficção (aqui estendido para o conto ilustrado) para a inevitável "conclusão":

> Na prosa de ficção, aparentemente, a palavra leva e se deixa levar; só que, à beira da conclusão, deixa o leitor na mão. A conclusão é o livro inteiro. Onde só parecia haver enunciado, só há enunciação: o signo verbal que parecia vidro transparente para a visão plena de um objeto ou referente externo se transforma em espelho, ou em régua, que, para medir o espaço, tem de acompanhá-lo. O que é diferente de uma tabuada. A prosa de ficção é contra a "maldita mania de querer concluir", no dizer de Flaubert, ao mesmo tempo que, sedutora, parece oferecer todos os atrativos das conclusões, ou de uma conclusão. Que é quando o leitor habitual pergunta: Que é que o autor quis dizer com isso?... (Pignatari, 1995, p.79)

Em *Flitcs*, a sensação de ser segregado está representada na história dessa cor "diferente" e referenda a conclusão de que a segregação social é abominável: se excluir alguém traz sofrimento e afasta o "diferente" do convívio, então não se deve fazê-lo. Já que "o aspecto argumentativo de um discurso encontra-se frequentemente no que está implícito" (Charaudeau, 2008, p. 204), as narrativas parecem guardar um importante

potencial persuasivo. Nelas, observa-se a relação triangular própria da argumentação: o *sujeito argumentante* (papel assumido pelo enunciador-narrador) se engaja em relação a um questionamento e desenvolve um raciocínio (a história de Flicts) para tentar estabelecer uma verdade; há uma *proposta* sobre o mundo que provoca questionamento quanto à sua legitimidade (não é ético discriminar o *"diferente*"), e um *sujeito* que constitui o *alvo* dessa argumentação (o leitor-criança). Embora de modo implícito, o questionamento e a persuasão do interlocutor estão em curso ao longo da narração.

Também em *Romeu e Julieta* (Rocha, 2009), as cores são exploradas em função do questionamento que subjaz a narrativa, a aceitação da diversidade como resistência à discriminação social – como em *Flicts* –, entretanto, a proposta persuasiva recebe uma configuração mais alegre, divertida, com uma figurativização mais próxima à das fábulas: na edição mais recente de 2009, as personagens são ilustradas como borboletas, mas com corpo e vestimenta de "gente" – além do personagem Ventinho, um menino que voa com um motor com hélices acoplado às costas e apresenta Julieta a Romeu. Como na trama shakespeariana evocada por seus nomes, a aproximação das crianças-protagonistas é proibida: elas pertencem a canteiros diferentes - um é azul; o outro, amarelo. Os protagonistas subvertem a ordem quando, além de se tornarem amigos, perdem-se, distraídos com as brincadeiras, provocando, com isso, a união das borboletas de ambos os canteiros para encontrá-los. A partir da experiência positiva de mistura das borboletas de cores diferentes na busca pelas crianças, todos passaram a viver juntos, sem mais segregação.

Tanto quanto *Flicts*, *Romeu e Julieta* é um conto que expõe o problema social da (não) aceitação do diferente e propõe a subversão de alguns valores relacionados a regras de comportamento. Na primeira narrativa, Flicts só encontra um lugar em outro mundo, depois de não obter sucesso em suas tantas tentativas de entrosamento; já Romeu e Julieta se engajam na resistência a uma regra que, como provaram, não se sustentava. Considerando-se as datas de suas primeiras publicações, parece permitido inferir que, em 1969, no auge da ditadura brasileira, Ziraldo retrata a dureza das relações humanas no que respeita à prevalência do *status quo*, da insensibilidade a respeito daquele que, "diferente", é isolado do convívio. Já em 1977, ainda sob a censura dos meios de comunicação e, portanto, dependente das metáforas para defesa de uma posição, as diferenças sociais são tratadas em sua base, isto é, a partir de como

agem os indivíduos, aceitando ou rompendo com as injustificáveis regras impostas. Como se constata, ambas as narrativas são convites à reflexão – e não mero entretenimento infantil.

Muitos outros contos ilustrados poderiam ser mencionados por atenderem aos mesmos objetivos. Em virtude deste curto espaço de discussão, porém, cita-se apenas mais um, publicado mais recentemente: *Uma princesa nada boba* (Antonio, 2011). Com a temática igualmente relacionada à resistência à exclusão, porém com uma proposta mais incisiva e atual – combate à discriminação racial e empoderamento da mulher negra –, parece evidente o emprego do procedimento discursivo-argumentativo da "descrição narrativa", ou seja, da história contada para reforçar uma prova ou para produzi-la (Charaudeau, 2008).

O título já traz pressuposto que há princesas bobas e o subentendido de que a protagonista, embora também princesa, não é nada boba. As primeiras frases do texto – "Por que eu não podia ser igual a uma princesa? Só queria que alguém me explicasse" (Antonio, 2011, p. 2) – colocam em questão a Proposta da argumentação: meninas negras também podem ser princesas? Queixosa por destoar do modelo estabelecido socialmente ("Cachinhos dourados. Longos fios escorridos. Narizinho pontudo": Op. cit., p. 10), a protagonista usa um nome falso – Stephanie, com P e H – e intenta "ser igual a uma princesa": "Quero voltar para a escola com cabelo de princesa, rosto de princesa, roupa de princesa" (Op.cit, p. 18). Nas ilustrações, a menina aparece de costas, ou parcialmente ocultada pelas margens das páginas, ou escondida embaixo de um guarda-chuva. Ao passar as férias no sítio da avó, encontra, no rio, uma moça muito bonita, que lhe oferece um abebé (um espelho) e lhe conta histórias de princesas inteligentes e fortes, que fogem do estereótipo assimilado socialmente. A moça falou de Oyá, princesa nigeriana que viveu por volta de 1400 a.C. e que virava búfalo quando queria, e de Nzinga Mbandi, princesa angolana nascida em 1852, que conseguiu a aliança de vários reinos para lutar contra a invasão portuguesa. Também falou da tataravó da menina, igualmente princesa, que resistiu à escravidão na Bahia. Para sua surpresa, nenhuma dessas princesas ficara chorando à espera de um príncipe, como seria de se supor em função da ideia de "princesa" perpetuada até então. Depois dessa revelação, a imagem da protagonista aparece ilustrada por inteiro, de frente, acompanhada da frase "Sou uma princesa", revelando sua autoaceitação e seu

empoderamento. Nas últimas frases do conto, lê-se: "Eu me chamo Odara. Nome de princesa nada, nada boba" (Antonio, 2011, p. 52).

Considerando-se que a lógica argumentativa prevê uma asserção de partida, uma de chegada e pelo menos uma de passagem, é possível verificar, nessa narrativa, que se parte da premissa (asserção de partida) de que meninas negras também são princesas – a despeito de a representação vigente nas sociedades ocidentais não costumar incluir princesas negras – para chegar à conclusão (asserção de chegada) de que a protagonista também pode ser considerada uma princesa (ou qualquer menina negra com quem se possa identificar a protagonista). Como asserção de passagem, apresenta-se o protagonismo das princesas africanas descritas na narrativa, exemplos de "outro tipo de princesa", mais corajosas e independentes do que o modelo estereotipado. Essas descrições funcionam como provas, como argumentos que incitam o interlocutor (seja a "princesa" Odara, seja o leitor, de forma indireta) a aceitar a proposta como verdadeira.

Aqui se tomam emprestadas novamente as noções de *ancoragem* e de *objetivação* como propostas por Moscovici (2015) para, aplicadas à análise dessas narrativas, serem associadas à apreensão das representações sociais da *diversidade* e do *empoderamento*. Tão bem ajustadas à ideia de resistência, essas noções, relativamente recentes em nossas sociedades, têm sido utilizadas nos processos de formação das condutas e de orientação das comunicações sociais – seja nas recorrentes campanhas de conscientização realizadas por grupos de defesa direitos sociais, por exemplo, seja na educação das crianças.

Observando-se a existência de um universo consensual crente na segregação de grupos de acordo com o estabelecido como verdade, essas narrativas surgem como sugestões de pontos de vista que subvertem o *senso comum*, numa atitude de resistência, afinal, "existe uma necessidade contínua de re-construir o 'senso comum' ou a forma de compreensão que cria o substrato das imagens e sentidos, sem a qual nenhuma coletividade pode operar" (Op.cit., p. 48). Nelas, ideias se materializam em tramas reconhecíveis a partir de elementos do universo da criança (claro, dos adultos também), acionando a memória e as categorias ali armazenadas, até que se chegue ao conhecimento "assistido" de uma nova representação, ou de uma nova perspectiva, que, aos poucos, a partir da interação entre os indivíduos, possa ser aceita como senso comum.

> Ancoragem e objetivação são, pois, maneiras de lidar com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e os rotula com um nome. A segunda, sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros), tira daí conceitos e imagens para juntá-los e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido. (Moscovici, 2011, p, 78)

Em *Flicts*, a dupla antagônica "exclusão *versus* inclusão" se *ancora* na experiência da personagem-cor, não aceita por ser diferente. É preciso reconhecer a personificação das cores, a semelhança entre suas atitudes e as das crianças, os tantos elementos do mundo tornados atores da trama. Na inferência-conclusão de que é abominável excluir, pode-se levar o leitor ao conhecimento, com a devida avaliação, da *diversidade,* inserida em uma proposta de aceitação. Eis então uma representação social que, embora arraigada nas Ciências Humanas (sobretudo), se não era antes tão bem delimitada para o senso comum, agora já apresenta contornos e pode ser nomeada.

Da mesma maneira, em *Romeu e Julieta*, ancora-se, no intertexto e no movimento de aproximação e de estabelecimento de relações de amizade vivido pelas personagens-borboletas de cores diferentes, a discriminação nascida do preconceito que repele o desigual. Implicitamente, conduz-se o leitor, mais uma vez, à consciência da *diversidade*, sendo possível afirmar: esse conto trata do combate à discriminação.

Por fim, em *Uma princesa nada boba*, induz-se o leitor à consciência do *empoderamento da mulher negra*, respaldado pela ancoragem permitida pela história-alegoria de Odara, menina que descobre "outro tipo de princesa" com que se identifica, renovando a ideia preconcebida.

Só acredito lendo

A reflexão acerca da potencialidade das narrativas quanto à persuasão e à disseminação de ideias e valores contou, neste trabalho, com a análise de textos configurados de acordo com o modo narrativo de organização do discurso que trazem implícita uma intencionalidade argumentativa. Em outras palavras, contos ilustrados foram selecionados como objeto de análise a fim de se mostrar como narrativas materializam representações sociais e podem ser coadjuvantes na reconstrução de conceitos e na alimentação do senso comum a partir de uma argumentação revestida de figurativizações.

Nessa direção, pressupõe-se que contar uma história é mais do que divertir ou distrair uma criança; é *fazer crer* em ideias e valores – ainda que subliminarmente. Narrativas preenchem semanticamente argumentos e reforçam tomadas de posição e, no recorte problematizado, contam com um movimento lúdico e de fácil captação do leitor. Quando apresentados revestidos de elementos de identificação imediata (personagens-crianças, contextos da infância, atividades realizadas pelos pequenos), os propósitos são absorvidos pelos sentidos todos, permeados por afetos e por decisões internas calcadas em avaliações incitadas pelas tramas.

Para as crianças, uma narrativa também pode se transformar em um meio de representar um sentimento ou uma ideia que, para elas, podem ser inéditos, complexos, de conscientização elaborada. De certa maneira, ao dar forma a algo percebido, mas não conscientemente delimitado pela criança, a leitura de um conto pode tornar-se um instrumento de *objetivação*, mesmo que "assistida", conduzida pela mediação de adultos (seja na sua produção, seja na escolha do conto, seja na leitura partilhada) que já dominavam determinada representação social e desejaram incluí-la no universo infantil.

As representações permeiam todas as interações sociais e moldam olhares, sentires, fazeres. No que respeita aos bens culturais de acesso preferencial das crianças, como os "picturebooks", ou contos ilustrados, a escolha do olhar que a elas se oferece é um problema diretamente ligado à formação de novas gerações: à perpetuação de velhos valores, ou à reflexão e à renovação de visões do mundo, numa atitude de resistência social. É uma escolha política, nada ingênua, que ajuda a criar redes sociais mais ou menos tolerantes e éticas.

Referências Bibliográficas:

ANTONIO, L. (2011). *Uma princesa nada boba*. Ilustr. de Biel Carpenter. São Paulo: Cosac Naify.

BAQUERO, R. V. A. (2012) *A situação das Américas*: democracia, capital social e empoderamento. Revista Debates, Porto Alegre, v. 6, n. 1, 173-187, jan.-abr. 175. Disponível em http://www.seer.ufrgs.br/debates/article/viewFile/26722/17099. Acesso em 09/06/2017.

CHARAUDEAU, P. (2004). A argumentação talvez não seja o que parece ser. In: GIERING, Maria Eduarda; TEIXERIA, Marlene. *Investigando a linguagem em uso*: estudos em Linguística Aplicada. São Leopoldo, RS: Editora Usininos, 33-44.

CHARAUDEAU, P. (2008). *Linguagem e discurso*: modos de organização. São Paulo: Contexto.

COELHO, N. N. (2000). *Literatura infantil*: toeira, análise, didática. São Paulo: Moderna.

FIORIN, J. L. (2008). *Em busca do sentido*: estudos discursivos. São Paulo: Contexto.

FIORIN, J. L. & PLATÃO, F. (1997). *Lições de texto:* leitura e redação. 2.ed. São Paulo: Ática.

KONZEN. P. R. (2012). *O Conceito de Diversidade (Verschiedenheit) na Ciência da Lógica e na Filosofia do Direito de Hegel*. In: Revista Eletrônica Estudos Hegelianos. Ano 9, nº 17, Dezembro: 39-60. Disponível em http://www.hegelbrasil.org/Reh_17_04.pdf. Acesso em 09/06/2017.

MEIRELES, C. (1984). *Problemas de Literatura Infantil*. 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

MOSCOVICI, S. (2015). *Representações sociais*: investigações em Psicologia Social. 11.ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

PIGNATARI, D. (1995). *Letras, artes, mídia*. São Paulo: Ed. Globo, 77-79.

ROCHA, R. (2009). *Romeu e Julieta*. Ilustr. Mariana Massarani. São Paulo: Salamandra.

ZILBERMAN, R. (2014). *A literatura infantil brasileira*. Ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Objetiva.

ZIRALDO. (1999). *Flicts*. 30. ed. São Paulo: Melhoramentos.

Estratégias Argumentativas no discurso midiático:

Uma análise sobre a resistência das ocupações em escolas públicas brasileiras

Edjane Gomes de ASSIS

UFPB, Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, assisedjane@hotmail.com, João Pessoa, Brasil.

Resumo:

Ao longo do tempo a sociedade imprimiu movimentos de resistência. As resistências estavam em plena era medieval, nas civilizações que se contrapunham aos (e)feitos do Império Romano; estavam nos campos de algodão, através dos cantos dos escravos negros americanos e estão na atualidade, na liquidez de nossa sociedade, adornando nossa forma de ver e entrever os discursos que são materializados nas instâncias sociais. Assim, com base em Bakhtin (2000), Pêcheux (1997), Foucault (2004/2005), dentre outros teóricos, nosso trabalho objetiva analisar como a mídia (sobretudo os telejornais: Jornal Nacional e Jornal da Band) e o Ministério da Educação (MEC), utilizou estratégias argumentativas para disciplinar o olhar dos telespectadores diante das ocupações de alunos secundaristas e universitários em instituições educacionais públicas brasileiras. As ocupações aparecem, mais especificamente, em Outubro de 2016 em protesto contra a Proposta de Emenda Constitucional 55 (PEC 55), que prevê mudanças em vários setores do país, sobretudo na educação básica. A alteração do enunciado "invasão" para "ocupação" (amplamente utilizado nos telejornais e na nota do MEC sobre o tema), aparece com nervuras de uma intensa carga ideológica, promovendo, assim, uma ação "responsiva ativa" (Bakhtin, 2000). No caso específico das ocupações, os telejornais e o próprio Ministério da Educação, utilizaram argumentos que criam uma imagem dos estudantes mantendo um jogo de similitudes como sujeitos transgressores e vilões. Defendemos, portanto, que as estratégias de argumentação ressurgem envoltas de efeitos simbólicos (típicos do século XXI), para (re)afirmar "novos" discursos e "novos" modos de resistência.

Palavras-chave

Mídia; Argumentação; Poder; Resistência; Ocupações.

1. Palavras iniciais

Os estudos sobre a argumentação compreendem uma infinidade de concepções conforme cada perspectiva teórica. Contudo, todas apontam para um ponto comum – a base nos estudos clássicos firmada na Retórica. Seja para refutar ou mesmo redimensionar os conceitos tradicionais, os olhares sempre vão partir de um mesmo ponto: é no espaço discursivo que as ideias se materializam, ganham múltiplas formas.

O discurso demarca os posicionamentos argumentativos e funciona como um terreno fértil para a disseminação de valores, ideologias e mecanismos de poder e resistência. Dentre tantos discursos dispersos na esfera social (tais como: o discurso judiciário, discurso político, discurso pedagógico, discurso religioso, dentre outros), que atuam através de estratégias argumentativas para cristalizar verdades, destacamos o discurso midiático – um campo em que as ideologias aparecem com novas reconfigurações conforme seu poder estratégico.

Com base em todo um aparato técnico, dialógico e ideológico, alicerçado no caráter de credibilidade da informação, a mídia busca (in)formar seus leitores utilizando jogos multifacetados, mediante uma linguagem contemporânea, para refletir e refratara realidade. Tais estratégias foram amplamente utilizadas em Outubro **de 2016**, no Brasil, no cenário povoado de poderes e resistências compreendido nas ocupações de estudantes secundaristas em escolas públicas de algumas capitais e cidades brasileiras.

As questões envolvidas nas reivindicações dos estudantes contestavam alguns aspectos prescritos na ***Proposta de Emenda Constitucional 55*** **(PEC 55) que trata da** reforma no Ensino Médio, e a PEC 241, que defende o congelamento dos gastos na educação por vinte anos, ambas na gestão do presidente Michel Temer. Mesmo em meio à polêmica refletida neste cenário conturbado, em fevereiro de 2017 o Senado aprova, por 43 votos a 13, a Medida Provisória sobre a Reforma do Ensino Médio, mesmo à contragosto de muitos educadores. Em Setembro de 2017, após 12 meses de implantação do novo Ensino Médio, os resultados da propostas ainda não produziram efeitos positivos, sobretudo porque as escolas não possuem estruturas físicas apropriadas para receber os estudantes em tempo integral.

Mediante os pressupostos da Análise do Discurso francesa, mais especificamente na esteira de **Pêcheux (1997), Foucault (2004/2005), Charaudeau (2016) e em diálogo** com a Análise Dialógica do Discurso, **Bakhtin (2000), entre outros teóricos não menos relevantes,** nosso trabalho tem por objetivo analisar algumas estratégias argumentativas materializadas em uma nota oficial publicada pelo Ministério da Educação e Cultura e sua repercussão nos veículos midiáticos, mais especificamente em duas matérias veiculadas nos telejornais brasileiros: *Jornal* ***Nacional*** **e** ***Jornal da Band*****. Procuramos discutir, tomando por base os teóricos supracitados, como, através da escolha dos enunciados, ou até nos silêncios, e em todo processo semiológico, os veículos de informação mencionados, bem como a nota do MEC, utilizaram o espaço midiático para cristalizar suas verdades e defender seus pontos de vista acerca desta conjuntura político-educacional vivenciada pelos brasileiros, a partir da gestão do Governo Temer.**

Como sistematização nosso trabalho está dividido em tópicos que se coadunam. No primeiro momento, tratamos da argumentação como dispositivo de poder e resistência. Observamos como as teorias do discurso vão tratar a argumentação não apenas como uma sequência frasal ou um conjunto de enunciados verbais marcados textualmente, mas compreendendo todo um aparato semiológico, articulado por meio de estratégias que contribuem para os efeitos de sentido. Em seguida, analisamos nosso *corpus* (nota do MEC, matérias do *JN* e *Jornal da Band*) dialogando com os pressupostos teóricos, sobretudo movendo as categorias de: enunciado, discurso, dialogia, formação discursiva e formação ideológica, poder e resistência. Nossas primeiras análises já evidenciam que, embora os textos analisados tentem, de modo incisivo, evitar o enunciado "invasão" e substitui-lo por "ocupação", os rastros deixados pelos sujeitos no/do discurso comprovam a prevalência de uma tonalidade que aponta para uma negatividade sobre o acontecimento em pauta – a prorrogação do ENEM em escoladas ocupadas pelos estudantes.

2. Argumentação e estratégias de poder e resistência

Os estudos de Michel Pêcheux, ainda no final da década de 1960 (em 1969), procuram analisar como a ideologia aparece no discurso, ou seja, no acontecimento que ressurge mediante uma estrutura. Os fios ideológicos que se entrelaçam na malha discursiva, constituem movimentos dos sujeitos provenientes de um lugar, um tempo e um espaço. E já em sua fase mais amadurecida, Pêcheux em diálogo com Foucault, defende que o poder não está mais circunscrito ao Governo (Estado), mas se diversifica em o espaço social – são os micro poderes. E mais adiante, Pêcheux vai rever a noção de assujeitamento, e, novamente, vai concordar com Foucault, quando considera os modos de resistência como uma estratégia de poder e que a ideologia (conceito rejeitado por Foucault), não deve mais ser concebida como ocultação ou manipulação.

Os estudos sobre o *poder* sempre produziram diferentes significações conforme as várias epistemologias teóricas sobre o sujeito e sua linguagem. Contudo, foi através de Foucault, com base no pensamento de Nietsche, que tais reflexões passam a ser analisadas desprovidas de antagonismos entre o bem e o mal, ou voltadas para um caráter de alienação - uma imagem intensamente alimentada pelos ideias marxistas. Contudo, Foucault afirma que seu interesse, em princípio, não estava voltado para a análise do poder, mas procurava estudar o sujeito. No entanto, para adentrar pelos espaços frequentados por este sujeito, era inevitável refletir sobre os regimes e modos disciplinares que implicavam, diretamente, nas ações, nos movimentos deste sujeito que agora é discursivo e não puramente ideológico:

> Não é o poder, mas ***o sujeito***, que constitui o tema geral de minha pesquisa. Era, portanto, necessário estender as dimensões de uma definição de poder se quiséssemos usá-la ao estudar a objetivação do sujeito. (Foucault in Dreyfus e Rabinow, 1995. pp. 231-249).

Em sua análise sobre os episódios de tortura e punição apresentados na passagem do século XVII para o século XVIII, na França, Foucault[567] observa como as práticas disciplinares reaparecem de modo "suavizado" e longe dos olhos da sociedade. Com o desaparecimento do suplício e a espetacularização das execuções em lugares públicos

[567] A história da loucura e os mecanismos de poder dominam a primeira fase de Foucault e se estendem no decorrer de seus estudos. Algumas obras desta primeira fase: *História da Loucura* (1961); *O nascimento da clínica* (1963); *As palavras e as coisas* (1966); *Arqueologia do saber* (1969).

(dispositivos de punição), surgem outras modalidades/técnicas bem mais refinadas – é o que ele denomina de "tecnologias do poder" e faz uma analogia com o panóptico de Bentham. É o momento em que o corpo continua sendo torturado, mas mediante práticas mais sofisticadas, através da vigilância da alma – um procedimento não menos agressivo, invasivo e torturante. A sensação de ser vigiado, inibe a prática da "transgressão".

Em seus estudos sobre a história da loucura, Foucault discute que a sociedade não estava interessada no louco, mas como poderia instaurar poder, controlar este "louco". Não se interessava pelo doente, mas como excluir, interditar, retirar de circulação e cercear este doente – o corpo que não serve mais. O poder através emoldurado de elementos/instrumento disciplinares que conduzem nosso corpo social: o indivíduo social e sua prática discursiva. Assim, o filósofo chega à ideia de que "necessitamos é de uma nova economia das relações de poder" (FOUCAULT *in* DREYFUS e RABINOW, 1995, p 235). Como se constrói esta economia? Mediante as formas de resistência, ou seja,

> Usar as formas de resistência contra as diferentes formas de poder como ponto de partida. (...) Analisar o poder do ponto de vista de sua racionalidade interna, ela consiste em analisar as relações de poder através do antagonismo das estratégias. (...)Para compreender as relações de poder, deveria investigar as formas de resistência e as tentativas de dissociar estas relações. (Foucault *in* Dreyfus e Rabinow, 1995, p 234).

A análise que incide sobre a resistência estabelece uma ruptura com a ideia de assujeitamento ideológico defendida na primeira fase da Análise do Discurso. As formas de resistências são múltiplas e diversificadas e rompem os limites do tempo: Há resistência no canto dos escravos negros americanos do século XIX na colheita do algodão; Há resistência no silêncio em não emitir nem um grito no momento da tortura; Há resistência nos escritos deixados pelos sobreviventes do nazismo; Há resistência nas manifestações dos estudantes da Praça da Paz Celestial, na China, em 1989. São alguns episódios históricos que testificam as formas de resistência dos sujeitos mesmo aparentemente impossibilitados de saírem da situação de clausura em que se encontravam, pois "não há estratégia de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga". (Foucault *in* Dreyfus e Rabinow, 1995, p 248-149).

Deste modo, tratando a argumentação como uma materialidade discursiva, não podemos desconsiderar que é neste terreno, que podemos visualizar uma disseminação de forças (poderes e resistência) que se entrecruzam adquirindo nervuras significativas, como veremos na análise do *corpus* deste trabalho. O ideal de verdade e os infinitos usos desta "verdade" para convencer o outro, vigoram desde a retórica clássica e voltam com mais intensidade nos dias atuais, com a ampla utilização dos meios tecnológicos, sobretudo nas redes sociais, que acabam dando um caráter de sofisticação à notícia, vista aqui como um produto de consumo. Conforme Charaudeau (2016, p.203):

> A argumentação *não se limita a uma sequência de frases ou de proposições ligadas por conectores lógicos. (...)* A argumentação é uma atividade discursiva que, do ponto de vista do sujeito argumentante, participa de uma dupla busca: uma *busca de racionalidade* que tende a um ideal de verdade quanto à explicação de fenômenos do universo. (...) uma *busca de influência* que tende a um ideal de persuasão. (*grifos do autor).*

A fabricação da verdade e a corrida pela audiência correspondem aos pressupostos defendidos pela mídia, quanto ao tratamento dado aos fatos cotidianos. Assim, conforme o Charaudeau, tratar a argumentação circunscrita aos elementos marcados linguisticamente, seria diminuir seu teor de complexidade e desconsiderar outros elementos que também fazem parte das estratégias de convencimento. Na mídia, cada gesto, cada entonação, pausas entre os enunciados (os não ditos), além de recursos gráficos, edição de imagens, efeitos de cores, são constituinte de uma narrativa cotidiana, pois ditam o ritmo do dizer e formam opinião. Tais marcas identitárias, aparecem no telejornalismo - o chamado "folhetim da vida real" - que nos visita todos os dias em nossas casas ou aonde quer que estejamos. Por esta razão, apenas a forma composicional de uma frase, ou o trocadilho de uma expressão por outra mais "politicamente correta", não consegue assegurar o funcionamento argumentativo em toda sua essência e plenitude.

A fim de entendermos a dimensão destes procedimentos argumentativos, faz-se necessário acionar dois conceitos fundamentais na AD francesa: *Formação ideológica* (utilizado por Pêcheux) – o modo com a ideologia se processa no inconsciente para ganhar materialidade no discurso. E *Formação discursiva* (conceito elaborado por

Foucault em *Arqueologia do saber* em 1969). Para ele, a Formação Discursiva (FD) é definida quando:

> se puder estabelecer um conjunto semelhante; se puder mostrar como qualquer objeto do discurso em questão aí encontra seu lugar e sua lei de aparecimento; se puder mostrar que ele pode dar origem, simultânea ou sucessivamente, a objetos que se excluem, sem que ele próprio tenha que se modificar. (Foucault, 2004, p.43).

Através da formação discursiva, o sujeito revela sua formação ideológica e sua visão de mundo, e vai se desnudando, articulando estratégias, traçando caminhos para buscar formas de assimilar os discursos. Assim, estabelece um jogo entre o dizer e o não-dizer. Foucault (2004, p. 136) fala dessa prática discursiva do sujeito como "um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa". Assim, cada enunciado possui uma função na cadeia discursiva. E é mediante a organização destes elementos, que o poder se revela por meio de diversos dispositivos e exige uma resposta. No imediatismo midiático, esta resposta deve vir logo, em um pequeno espaço de tempo.

Para a Análise Dialógica do Discurso (ADD), cada gesto, cada movimento discursivo dos sujeitos, promove uma ação responsiva ativa:

> A compreensão de uma fala viva, de um enunciado vivo é sempre acompanhada de uma atividade *responsiva ativa.* (...)Toda compreensão é prenhe de resposta e, de uma forma ou de outra, forçosamente a produz. O ouvinte torna-se o locutor. (...) Cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados. (Bakhtin, 2000, pp. 290 - 291).

A ação responsiva, pelo olhar midiático, se traduz em números de audiência, e há sempre uma luta incessante para que as repostas com nuanças de uma positividade. Por exemplo: É comum, mesmo com a disponibilidade de outras fontes de informação que trazem outros ângulos de uma mesmo fato, sujeitos afirmarem que tal notícia "é verdade porque foi veiculada no *Jornal Nacional* ou na revista *Veja*". A ação responsiva, conforme os múltiplos gestos de leitura dos sujeitos, pode, ainda, suscitar movimentos outros acerca dos fatos; movimentos de resistência e distanciamento dos ideais defendidos nos veículos de informação supracitados. Isto demonstra que a chamada

opinião pública é diversificada, heterogênea e nunca deve ser confundida com *opinião publicada*.

Voltamos, assim, a reafirmar que uma análise sobre as estratégias de argumentação imprimem olhares que vão além dos elementos marcados linguisticamente. Para o analista do discurso, seja em qualquer vertente, não há espaço para o descarte de tudo que possa contribuir para os efeitos de sentido dos textos que circulam na sociedade. O analista, é, antes de tudo, um questionador, cujo gestos de interpretação devem considerar os aspectos sociais, históricos de ideológicos de um texto. Firmados neste movimento analítico, vejamos no próximo tópico, como a mídia – um leque de subjetividades - se utiliza de estratégias argumentativas para persuadir seus leitores acerca das ocupações dos estudantes secundaristas.

3. As ocupações estudantis pelas lentes midiáticas brasileiras

Denominada de "Primavera Secundarista" em alusão aos protestos realizados no mundo árabe em 2010, que culminou na derrubada de governos ditatoriais, o movimento de ocupação dos estudantes secundaristas, adquiriu proporções negativas por parte de alguns setores da mídia brasileira, denominada por alguns críticos como "mídia de extrema direita". As ocupações tiveram sua gênese após a decisão do Governo Alkmin (governador de São Paulo), de fechar 94 (noventa e quatro) escolas públicas, alegando evasão de estudantes e altos gastos em manutenção destes espaços educacionais. A pauta de reinvindicação inicial se desdobrou em outras demandas advindas das últimas decisões da Medida Provisória do Ensino Médio e a PEC 241, que congela os gastos na educação por vinte anos. As reivindicações começam em Outubro de 2016 no Paraná e se disseminaram para outras capitais e cidades brasileiras, após a divulgação de propostas da Medida Provisória do Ensino Médio e a PEC 241, que congela os gastos na educação por vinte anos.

Algumas justificativas para a resistência à Medida Provisória (MP)consistem, em linhas gerais, nos seguintes aspectos: A proposta foi apresentada como uma "Medida Provisória", algo construído em curto tempo, sem um debate amplo entre os setores da Educação; O aumento da carga horária de 800 (oitocentas)horas para 1400 (mil e quatrocentas) não resolve os problemas mais estruturantes da educação; A não-

obrigatoriedade de algumas disciplinas importantes para a formação crítica do indivíduo, contribui para o exercício da manipulação ideológica; A flexibilização dos conteúdos e "livre" escolha do aluno, privilegia as escolas privadas, já que o aluno da escola pública ficará à margem destas decisões e sofrerá as consequências de um ensino com conteúdos ainda mais reduzidos; E outra crítica que ainda ecoa nos espaços escolares, deve-se ao fato de que, ao mesmo tempo em que há uma deliberação para cortes na educação como forma de conter os gastos públicos, Governo Federal liberou 2 (dois) bilhões para o agronegócios. Os argumentos se desdobraram em estratégias de afrontamento que revelaram profundas inquietações por parte de vários setores da sociedade. Conforme Gregolin:

> Toda estratégia de afrontamento sonha em transforma-se em relação de poder; e toda relação de poder pende, na medida em que ela segue sua própria linha de desenvolvimento e que evita as resistências formais, a tornar-se estratégia "vitoriosa". Entre relação de poder e estratégia de luta há, constitutivamente, apelo recíproco, encadeamento indefinido e trocas perpétuas. (Gregolin, 2003, p. 103).

A aprovação da PEC não é vista com bons olhos e ainda tem gerado profundas críticas por parte dos agentes envolvidos com a Educação. O mapa abaixo apresenta o retrato da ocupação das escolas brasileiras já em Novembro de 2016:

Figura 1: Mapa das ocupações em escolas do Brasil
Fonte: http://www.diariodepernambuco.com.br[568]

O mapa revela a proporção que as ocupações cresceram em quase todas as regiões do país e em um pequeno espaço de tempo – de outubro para novembro. Com o objetivo

[568]Matéria completa disponível em: http://www.diariodepernambuco.com.br[568]/app/noticia/brasil/2016/11/07/interna_brasil,673824/mapa-mostra-as-escolas-e-universidades-ocupadas-no-brasil.shtml

de diminuir o número de ocupações, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) publica uma nota pedindo que os estudantes desocupem as escolas até o dia 31 de Outubro, temendo prejudicar a realização das provas do ENEM nas escolas ocupadas.

3.1 Os argumentos do MEC acerca das ocupações:

A nota foi publicada em seu portal oficial às 10h17, numa sexta-feira do dia 21 de Outubro de 2016[569].O discurso do MEC ressurge com uma atitude contrária às ocupações, já a partir da escolha dos enunciados de efeito, contidos no título: "MEC reafirma direito a protesto, mas defende direito de ir e vir dos alunos." A seleção dos enunciados conduzem à gestos de interpretação que apontam para o efeito de negatividade do movimento. Constituída por cinco tópicos, cada um revelando alguns pontos do acontecimento ocupação, a Instituição Ideológica MEC, que reponde por um lugar de verdade, demarca o discurso do compromisso e responsabilidade social, quando ratifica as questões de ordem ao se projetar como instituição que zela pelos alunos e professores:

> 1. Diante da ocupação de estruturas físicas de alguns campi de institutos federais de educação, ciência e tecnologia, a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (Setec) do Ministério da Educação solicitou aos dirigentes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica informações sobre a situação dessas ocupações, *cumprindo sua responsabilidade legal de zelar pela preservação do espaço público e de garantir o direito dos alunos de acesso ao ensino e dos professores, de ensinar*.(MEC, 2016[570]) (*grifos nossos).*

E mais adiante, no tópico de número 3 (deste conjunto de 5), os argumentos evidenciam que os partícipes das ocupações estão cerceando seus colegas e os impedindo de exercer o pleno direito de ir e vir – o que configuraria, em linhas gerais, um delito: "cárcere privado", mas aqui os enclausurados seriam aqueles que não podem adentrar nas escolas.

[569] Nota na íntegra, disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40551

[570] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40551. Acesso em 10 de Setembro de 2017.

> 3. MEC reafirma que o direito de protestar é legítimo, é a base de um estado democrático. No entanto, a mesma Constituição que garante a livre manifestação, também assegura que a educação é um direito de todos. E ninguém deve impedir o direito dos jovens ir e vir para a escola. (MEC, 2016).

A nota produzida pela Assessoria de Comunicação Social do Ministério da Educação traz, em seu arcabouço ideológico, movimentos disciplinares sobre a sociedade quando utiliza o discurso jurídico e defende, mediante dados das ocupações, que o movimento de resistência contra as reformas são prejudiciais à conservação da ordem, ao ferir os direitos do cidadão de bem. Ao mesmo tempo em que procura transformar as manifestações em atos ilegítimos, vai reafirmando seu espaço no cenário educacional, bem como no contexto político da gestão atual.

Ainda em busca de validar seu dizer, o MEC se utiliza de dados financeiros para ratificar a ideia de que o governo está fazendo sua parte, e os recursos para a educação foram liberados.

> 4. A atual gestão já liberou esta semana mais de R$ 200 milhões, completando 100% do custeio dos institutos federais, dos centros federais de educação tecnológica (Cefets) e do Colégio Pedro II. Fato que não acontecia havia dois anos. (MEC, 2016).

Os argumentos comprovam uma autopromoção do Governo em se reafirmar para o público, e, ao mesmo tempo, criticar a gestão anterior, a que ele também era partícipe. Contudo, há um silenciamento deste dizer para disciplinar o e(leitor) quando às ações desta nova gestão – aquela que libera R$ 200 milhões – em detrimento daquele governo de dois anos atrás, ou seja, a gestão de Dilma Rousseff. Os números e dados estatísticos funcionam como um recurso para construir uma credibilidade na informação. Dito desta forma, o leitor é levado à formular um juízo de valor contrário às atitudes dos alunos, ou seja, a pauta das reinvindicações não tem fundamento, e, consequentemente, nada justifica as ocupações.

Outra estratégia utilizada para ancorar as ideias postulados pelo Governo, consiste em retomar o discurso jurídico como forma de vigiar e punir os estudantes. Para tanto, o governo age de maneira incisiva quando afirma que a lei será acionada para reprimir as ocupações e fazer justiça para os "responsáveis pelas ocupações": "5. A Advocacia-

Geral da União (AGU) já foi acionada pelo MEC e estuda as providências jurídicas cabíveis para os responsáveis pelas ocupações". (MEC,2016).

E, para dar um efeito de conclusão, evidenciado nos conectivos de conclusão "Por fim," o MEC volta a reafirmar seu papel enquanto defensor da educação acima de "questões ideológicas e partidárias". A cadeia enunciativa final, explicita em seus não ditos, que a pauta de reivindicação está restrita a preferências partidárias. Argumenta, em seu interdiscurso, que os sujeitos ocupantes são os que fazem oposição ao seu governo:

> 6. Por fim, a atual gestão vem dialogando com o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Conif) e reafirma o compromisso com a educação acima de questões ideológicas e partidárias." (MEC, 2016).

O comunicado do MEC aparece na plataforma midiática (portal do Governo Federal) com um discurso de oposição ao movimentos estudantis neste contexto de ocupação. A utilização de dados estatísticos através de seus dispositivos de controle (Procuradoria Geral da União) funcionam como instrumentos de vigilância e punição. No momento em que desqualifica os estudantes, o Governo Federal se subjetiviza como uma espécie de procurador da sociedade, defensor da família, da ordem e manutenção do direito dos estudantes. A nota forma opinião e disciplina o olhar para a produção de efeitos de negatividade destas ações estudantis.

Após o dia 31 de Outubro algumas escolas em que ocorreriam o ENEM, ainda continuam ocupadas. O que leva o MEC a prorrogar o ENEM nestes locais de prova.

3.2 O que disse o Jornal Nacional

A notícia sobre a prorrogação promoveu múltiplos deslizamentos de sentido. O *Jornal Nacional* e o *Jornal da Band* - ambos telejornais veiculados na TV aberta (respectivamente *Rede Globo de Televisão e Rede Bandeirantes – Band*),e de grande audiência nas noites de segunda à sábado, também utilizaram estratégias argumentativas para construir um aspecto de negatividade sobre a imagem dos estudantes. O *Jornal Nacional* (edição de Novembro de 2016), aparece por meio de suas lentes ideológicas com uma matéria de 02:36 (dois minutos e trinta e seis segundos):

Figura 2: Apresentador do JN William Bonner

Figura 3: Imagem de uma escola ocupada

Fonte: Disponível em:http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2016/11/ocupacao-de-escolas-adia-prova-do-enem-para-mais-de-190-mil-alunos.html

Na primeira imagem (Figura 2), são utilizados procedimentos estratégicos edificados no diálogo entre a figura do apresentador-âncora do JN – William Bonner (em primeiro plano) e o pano de fundo: uma lousa que contém enunciados como "educação", "ensino", "cultura" – todos escritos em giz. O apresentador desenvolve uma argumentação adornada por uma linguagem corporal (expressão facial, posicionamento das mãos) e ainda, uma entonação em alguns enunciados por ele selecionados, para promover efeitos de sentido em seu telespectador. Vejamos como o apresentador materializa o ponto de vista sobre este assunto:

> O Ministério da Educação decidiu transferir para dezembro as provas do Enem de mais de 190 mil estudantes. As escolas que eles usariam estão ocupadas. Ainda existem 304 locais de prova ocupados por estudantes em 19 estados e no Distrito Federal. O prazo do Ministério da Educação para que todas as escolas fossem desocupadas terminou à meia-noite de segunda-feira (31), mas muitos estudantes decidiram manter o protesto contra a reforma do ensino médio e a PEC que limita o aumento dos gastos públicos. Em Alagoas, 15 escolas onde seriam aplicadas as provas do Enem no fim de semana, estão ocupadas. (BONNER, 2016[571]).

Neste ambiente midiático em foco, as entonações feitas pelo apresentador, revelam seu ponto de vista (que dialoga como a formação discursiva do veículo), acerca das ocupações. Quando vai revelar os dados das escolas e informar que elas estão ocupadas, o apresentador faz entonações e utiliza gestos (balança a cabeça em atitude negativa e movimenta as mãos em tom de explicação), para dialogar com o leitor e disciplinar seu olhar de modo mais didático.

A matéria é constituída por uma série de elementos, ou seja, "cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados". (BAKHTIN, 2000, p.291). A seleção dos enunciados e todo aparato argumentativo, vão construindo uma imagem dos estudantes como sujeitos desordeiros e perturbadores da ordem, já que estão prejudicando a realização do ENEM. Observamos que, em momento algum, é utilizado o

[571] Disponível em:http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2016/11/ocupacao-de-escolas-adia-prova-do-enem-para-mais-de-190-mil-alunos.html

enunciado "invasão", mas "ocupação" – o que não descarta a predominância de efeitos de sentido que engendram uma carga negativa sobre este fato.

Há, ainda, nesta matéria jornalística, uma estratégia típica do discurso jornalístico – a *história-testemunho*- que garante a credibilidade e veracidade dos fatos. Para fomentar suas verdades e convencer seu telespectador, são intercaladas entrevistas com os estudantes e imagens *in loco* (locais de ocupação). Este dispositivo (re)cria um efeito de imparcialidade do dizer, mas, sabemos que tudo o que midiatizado passa por um filtro ideológico. É o que explica Charaudeau:

> Na verdade, o cidadão nunca tem acesso ao acontecimento bruto, ele sempre entra em contato com um acontecimento filtrado pela mídia. Assim, ora acontecimento bruto e acontecimento veiculado pela mídia se confundem, ora um prepondera sobre o outro, criando um círculo vicioso, como demonstra o tratamento midiático de alguns casos. (Charaudeau, 2006, p. 256)

A argumentação conduzida na reportagem vem emoldurada de negatividade também na imagem da figura 3, em que aparecem dois mecanismos, tipicamente midiáticos, que dialogam com os sentidos propostos pelo veículo de informação: Primeiramente, de modo mais evidente, há uma focalização para a placa com o nome da escola, mas que aparece quase imperceptível devido aos recortes de papéis com o dizer "ocupada" colados por cima da placa. Tal estratégia objetiva mostrar para a sociedade uma espécie de ruptura, desordem e vandalismo: os papéis colados em cima da placa configuram a interdição, o anarquismo, desqualificando assim, as ocupações. E, outro dispositivo disciplinar arquitetado pelo telejornal, está centrado na parte inferior da tela, ou seja, nos enunciados "304 locais de prova ocupados". A frase, que aqui ocupa uma função enunciativa, silencia os enunciados "escolas ocupadas" e os substitui por "locais de prova ocupados" para estabelecer um processo dialógico com a temática da matéria – a mudança da data de realização do ENEM.
E, como último ato deste espetáculo de representações identitárias, o telejornal projeta seus holofotes para a presidente do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), Maria Inês Fini, que em entrevista coletiva, fala sobre a prorrogação do ENEM:

> "Não é fácil trocar o local de prova. Temos que garantir isonomia, o mesmo cuidado com as primeiras escolas em relação à infraestrutura física, segurança, aporte de pessoas que vão trabalhar. Não se trata apenas de sair de uma e ir para outra", explica Maria Inês Fini, presidente do Inep. (Fini, 2016[572]).

A reprodução do discurso citado (heterogeneidade mostrada - AUTHIER-REVUZ, 1990) revelado através das aspas, compreende uma estratégia de objetividade e imparcialidade do discurso jornalístico. As palavras proferidas pela presidente do INEP, servem para reafirmar a argumentação do

[572] [572] Disponível em:http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2016/11/ocupacao-de-escolas-adia-prova-do-enem-para-mais-de-190-mil-alunos.html

jornal: as ocupações são prejudiciais ao país. O caráter manipulatório do jornal está em deslocar a entrevista da presidente do INEP para os últimos minutos da matéria – a verdade que fica está materializada na última palavra a ser dita. Vemos, portanto, que a reportagem do JN se utiliza de mecanismos disciplinares, e também movimentos de resistência, para construir uma imagem negativa dos estudantes acerca das ocupações nas escolas.

Através de uma análise que considera o processo semiológico (cores, edição de imagens, entrevistas com estudantes e presidente do INEP, entonação em algumas enunciados, linguagem gestual, música de fundo, dentre outros elementos), utilizado neste dizer midiatizado e espetacularizado no cenário social, identificamos que são infinitas as formas de noticiar um fato, cujo objetivo predominante é não apenas informar sujeitos, mas disseminar ideologias e refratar a realidade.

3.3 Os movimentos discursivos do Jornal da Band

O *Jornal da Band* trilhou pelo mesmo caminho percorrido pelo JN para noticiar também o adiamento do ENEM em escolas ocupadas pelos estudantes. Vejamos como as estratégias dialogam e cultivam efeitos de verdade: Com a duração de 01:21 (Um minuto e vinte e um segundos), a matéria da *Band*, veiculada em novembro de 2016, revela um jogo de similitudes com a reportagem do JN. Analisemos:

Figura 4: Ricardo Boechat no *Jornal da Band*

Figura 5: Estudante com o rosto encoberto

Fonte: Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3KvSrtlgt2Y

Na primeira imagem (figura 4), temos o apresentador-âncora do *Jornal da Band*, Ricardo Boechat noticiando o adiamento do ENEM. Os enunciados proferidos pelo apresentador, dialogam com sua linguagem corporal, adornada por entonações/realces nos enunciados "adiar", "ocupadas" e "tomadas", conforme a sequência: "O Ministério da Educação confirmou que vai *adiar* o ENEM nas escolas do país, *ocupadas* por estudantes. O último balanço aponta que trezentos locais de provas estão *tomados* por manifestantes". (Boechat, 2016) (*grifos nossos*).

Observemos, nestes dizeres, que o veículo midiático identifica os estudantes como "manifestantes", embora prevaleça o enunciado "ocupadas". A seleção dos enunciados contém uma carga ideológica negativa e trazem a ideia de obstrução da ordem, quebra dos direitos dos demais estudantes envolvidos no ENEM. Como no JN, vemos aqui, uma atitude de resistência às reinvindicações dos secundaristas. Este discurso dialoga com uma sucessão de imagens que trazem alunos com o rosto encoberto, como na figura5 - uma cena comumente vista nas rebeliões em presídios, cujos apenados cobrem seus rostos para não respirarem gás lacrimogêneo ou para evitar possíveis retaliações.

A imagem do estudante que não quer ser identificado, é alimentada pelo discurso proferido pelo repórter Douglas Santucci (de Curitiba), que se encontra no local das ocupações, escrevendo sua história-testemunho a partir de seu lugar social:

> Um grupo ocupou hoje o Núcleo Regional da Educação em Curitiba. O prédio é sede de alguns serviços públicos. Quem precisava de algum atendimento, teve que dar meia volta. Para não serem identificados, alguns estudantes usaram máscaras ao entrar no prédio. (Santucci, 2016[573]).

Sabemos que quem conta, conta sempre a partir de uma lugar, mediante sua historicidade de sujeito. Assim, dizer do repórter deve estar afinado com a formação discursiva e ideológica do veículo ao qual presta serviço. Ao longo da matéria, os enunciados retomam cenas comumente vistas no jornalismo policial para emoldurar o movimento. Deste modo, a informação sobre o adiamento das provas do ENEM se transforma em uma série de dispositivos e mecanismos de poder que vigiam, mas também objetivam punir estes alunos/manifestantes/marginais/vândalos, segundo as lentes ideológicas do telejornal.

Apenas nos últimos momentos da matéria, nas últimas cenas, o repórter revela os motivos das ocupações. Todavia, a projeção dos números de escolas ocupadas, os cartazes com o enunciado "ocupação" (que aparece também rabiscado nas portas e paredes das escolas), a série de cenas que mostram pessoas sendo impedidas de entrar nos prédios e a edição de imagens dos estudantes encapuzados, apontam para o sentido de rebeldia e interdiscursivizam com os programas policiais líderes de grande audiência como o *Brasil Urgente*, apresentado pelo jornalista José Luiz Datena, produzido pela própria emissora.

Trava-se, pois, uma arena de lutas ideológicas entre os estudantes que querem ser escutados e os formadores de opinião que projetam suas vozes para legitimar uma verdade. A vigilância e punição arquitetadas pela mídia, atuam com regimes disciplinares projetados diretamente para os cidadãos de bem, sobretudo pais e mães, preocupados com a educação dos filhos. Neste sentido, as ocupações são entendidas como uma ruptura dos direitos de alunos e alunas que querem fazer as provas do ENEM, ou ainda, aquelas pessoas que precisam de alguns serviços públicos e que estão impossibilitados de adentrarem nos prédios. A focalização nas consequências supera as razões das ocupações. Mesmo que a pauta do movimento apareça no final da matéria, para garantir a objetividade e neutralidade dos fatos, o encadeamento de ideias configuradas de uma negatividade predominam durante toda a matéria.

A rapidez da informação, a efemeridade da notícia, dificultam o exercício de reflexão do telespectador acerca dos fatos. Em uma sociedade cada vez mais tecnológica em que predomina uma liquidez das subjetividades, nós, sujeitos contemporâneos, estamos mais vulneráveis às pressões ideológicas exercidas pelos dominadores dos bens de consumo. Por esta razão, as redes sociais (denominada por alguns especialistas como o Quinto Poder) cumprem um importante papel em democratizar a informação e possibilitar olhares outros sobre o mesmo fato. Cabe à nós, sabermos ler, a partir de nossa historicidade, não apenas *o que* o texto diz, mas *como* diz.

[573] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3KvSrtlgt2Y

4. Considerações finais:

Após muitas polêmicas fomentadas pelos movimentos sociais, entre outras reinvindicações, o enunciado "invasão" foi substituído por "ocupação". Contudo, mediante todo um jogo manipulatório que transcende os limites frasais, detectamos que apenas a troca dos termos não caracteriza uma positividade.

O episódio das ocupações foi amplamente debatido nas redes sociais e em outros veículos de informação (como a *Carta Capital*) que apresentaram diversas análises sobre este acontecimento, trazendo argumentos que contrariam os pontos de vista defendidos nos telejornais citados. Nestes espaços midiáticos, os estudantes tiveram voz e foram focalizadas cada aspecto da lei que trata da reforma no Ensino Médio.

A nota do MEC e as duas matérias – a do *Jornal Nacional* e *Jornal da Band* – articulam estratégias argumentativas para promover efeitos de negatividade diante das ocupações dos estudantes secundaristas – acontecimento ocorrido em 2016. Esta análise nos revela que os sujeitos aqui representados pelo MEC e veículos de comunicação, respondem por lugares legitimadores de verdade. E mesmo dispersos, na irregularidade do dizer, cultivam jogos de similitudes. São coerentes em seus dizeres em tratar aquele que luta pelos direitos como delinquentes ou desordeiros – a exemplo de outros movimentos e categorias que são silenciados pela mídia. Em momentos de greve, por exemplo, as manchetes dos jornais sempre vão lançar seus holofotes nas consequências, deixando em segundo plano, as causas, as reinvindicações.

É necessário, portanto, adentrar pelos caminhos opacos do discurso a fim de entender seu processo histórico. E nesta projeção de olhares transversos, podemos identificar quem fala, em que circunstância fala e que efeitos de sentido produz em seus dizeres.

Referências bibliográficas:

Autiher-revuz, J. (1990.). *Heterogeneidade(s) enunciativa(s).* Caderno de Estudos Linguísticos. Volume 19 (pp.25-42). Campinas: Editora universitária.

Bakhtin, M. (1997). Estudos das Ideologias e Filosofia da Linguagem. In: *Marxismo e Filosofia da Linguagem.* São Paulo: Hucitec.

_____. *Estética da criação verbal*. (2000). (3 rd). São Paulo: Martins Fontes.

Charaudeau, P. (2006). *Discurso das mídias***.** São Paulo: Contexto.

Foucault, M. (2004). *Arqueologia do saber.* (7ed). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

_____. *Microfísica do poder.* (2005). (21ed). Rio de Janeiro, Edições Graal.

_____. O Sujeito e o poder. (1995) in: DREYFUS, H. & RABINOW, P. Michel. *Foucault, uma trajetória filosófica*: para além do estruturalismo e da hermenêutica. (pp.231-249). Rio de Janeiro: Editora Universitária.

Gregolin, M. (org.). (2003). *Discurso e mídia***:** a cultura do espetáculo. São Carlos, Claraluz.

Pêcheux, M. (1997). *O discurso***: e**strutura ou acontecimento. (2nd ed). Campinas, Pontes.

Sites visitados:

NOTA DO MEC. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40551. Acesso em 10 de Setembro de 2017.

MAPA DAS OCUPAÇÕES: Disponível em: http://www.diariodepernambuco.com.br. Acesso em 10 de Setembro de 2017.

MATÉRIA DO JORNAL NACIONAL. Disponível em: http://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2016/11/ocupacao-de-escolas-adia-prova-do-enem-para-mais-de-190-mil-alunos.html. Acesso em 10 de Setembro de 2017.

MATÉRIA DO JORNAL DA BAND. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=3KvSrtlgt2Y. Acesso em 10 de Setembro de 2017.

“Tempos Modernos”: disciplinarização do sujeito e produtividade

Maria Emília de Rodat de Aguiar Barreto BARROS
UFS – Departamento de Letras Vernáculas
mebarreto58@yahoo.com.br
Aracaju - Brasil

Resumo:

com este trabalho, resultante de uma investigação (PIBIC/COPES- 2016/2017)[574], objetivamos analisar discursivamente o filme (CHAPLIN, 1936), atentando para as relações sociais, trabalhistas do sujeito, numa sociedade cujo modelo econômico provoca sua exclusão. A estratégia argumentativa de "*Tempos modernos"*, produção intersemiótica, consiste na denúncia da trajetória de um operário enlouquecido pela repetição de mesmos movimentos, sem intervalos temporais. Consequentemente, polemiza-se a *disciplinarização* dos operários, num sistema de vigilância/punição, remontando ao sistema "prisional". Os argumentos polêmicos reveladores das questões históricas da época contrastam com os cômicos, enfatizados pela *imagem*. Como dispositivo teórico, de natureza compósita, estudamos quatro áreas do saber: Mídia, investigando-se a força da utilização de discursos formadores de opinião; Análise do Discurso (francesa), estudando *interdiscurso, intradiscurso, formação discursiva*, a *imagem* como *um operador de memória social*; teorias foucaultianas, pesquisando, num gesto arqueológico, a sociedade disciplinar, o controle dos discursos; História, examinando o contexto sócio-histórico em que se produz o filme; Argumentação, analisando o discurso como um campo estratégico. Como dispositivo analítico, realizamos oito *recortes de sequências discursivas*, para respondermos as perguntas norteadoras: *quais efeitos de sentido produzem a disciplina, o controle sobre os empregados? Em que medida a iniciativa privada (não) promove a felicidade do homem* (1min45s)? *Qual ordem do olhar se conforma a composição da imagem referente à cena em que Carlito é devorado pela máquina de produção* (aos 14min8s)? Analisamos os efeitos da relação homem/capital, figuratizada pelo personagem/enunciador *Carlitos*, considerado como um *ícone cultural*, cuja *reativação* possibilita uma *movência de sentidos*, e a sua consequente *reatualização*.

Palavras-chave

discurso/argumentação; disciplina; loucura; trabalho.

[574] Como é um trabalho resultante de pesquisa de IC (Iniciação Científica), contamos com a colaboração de José Eduardo Santos Tavares, graduando em Letras (DLI), com bolsa oriunda da COPES (Coordenação de Pesquisa da UFS).

Aspectos iniciais

O discurso midiático constitui um dos nossos focos de pesquisa. Com este trabalho, objetivamos realizar uma análise discursiva do filme "*Tempos Modernos*" (CHAPLIN, 1936), à luz de Foucault (1997a, 1997b, 2010, 2011, 2012); Gregolin (1997, 2003, 2011, 2016); Kristeva (1999); Orlandi (1984, 2002); Pêcheux (1997, 1999); Piovezani (et al, 2011); Sargentini (2011); Taylor (1990).

A filmagem de *Tempos Modernos* se iniciou por volta de 1935, na Alemanha, em meio ao desenvolvimento de técnicas da cinematografia, concernentes às tecnologias, às nuances artísticas. Chaplin (1936) enfatizou a expressão corporal de seus personagens, na medida em que operou pouco o uso de linguagem oral. Na ocasião, o referido filme levantou discussões relevantes, haja vista a sua principal temática: as relações sociais, trabalhistas do sujeito, numa sociedade cujo modelo econômico provocava a sua (a do sujeito trabalhador) própria exclusão. Nesse sentido, Chaplin (1936) trouxe à baila a crise mundial em 1929, após a queda da bolsa de valores. Essa crise provocou um alto índice de desemprego, a falência das fábricas, a exploração do homem, uma das práticas concernentes ao modelo econômico capitalista. Em decorrência dessa perspectiva sociopolítica e econômica, houve a ascensão do pensamento comunista. E, na medida em que esse diretor trouxe tal polêmica para discussão, foi considerado pró-comunista, acusação grave nessa época.

Grosso modo, no filme, podemos entender essas discussões apresentadas sob duas perspectivas. Na primeira, a denúncia da submissão dos operários a um sistema de vigilância, de fragmentação do trabalho, com o controle de toda a operação, num tempo minimizado para a realização das tarefas dos indivíduos, objetivando a otimização da produtividade. Como exemplo dessa denúncia, é possível examinarmos as cenas em que o presidente da *Electro Steel Corp* gerencia o ritmo da produção, por meio de um painel eletrônico, semelhante ao utilizado no sistema dos grandes presídios. Na segunda, Chaplin problematiza as questões sociais consequentes da Revolução Industrial, tal como o estado de miséria de muitos trabalhadores desempregados, dos movimentos políticos originados nessa época. Como consequência desse contexto, o personagem *Carlitos* enlouquece, possibilitando um duplo processo de compreensão: ora alienação provocada pelo modelo econômico, ora resistência a tal modelo, numa recuperação da *liberdade do ser* (FOUCAULT, 2010).

Num primeiro gesto de compreensão, o enredo do filme denuncia a trajetória de um operário levado à loucura, ao realizar diaria e continuamente o mesmo movimento, sem intervalos de tempo. Essa repetição dos movimentos leva o referido personagem a um colapso nervoso, culminando em internamento e, posteriormente, na perda de seu emprego. Após um tempo no hospício, Carlitos, personagem principal da história, encontra-se desempregado, lutando para sobreviver, em um contexto socioeconômico de desemprego, na Europa, na época. Passa a integrar, então, um grupo social marginalizado socioeconomicamente. Todo esse contexto sociopolítico, ideológico, porém, é apresentado sob o ponto de vista de uma comédia. Nessa perspectiva, o filme nos revela a necessidade de sobrevivência entre sujeitos pobres, sem recursos, contando com a sorte, a esperteza para continuarem a procurar trabalho, a tentarem sobreviver com dignidade, em meio às adversidades. E, ao lado do ponto de vista cômico, como mencionado anteriormente, a materialidade fílmica deixa perpassar um discurso que adentra as questões históricas, registrando uma determinada época; realiza críticas severas ao modelo econômico vigente.

Por estarmos analisando uma *materialidade fílmica*, é importante observamos ainda alguns aspectos pontuais concernente à mídia cinematográfica, dada a dimensão deste artigo. De acordo com Kristeva (1999, p. 410): "Vários sistemas significantes parecem existir sem se construírem necessariamente com o auxílio da língua ou a partir do seu modelo". A referida linguista considera linguagens as seguintes materialidades: a fotografia, a música, a imagem, a gestualidade, os sinais visuais e o cinema, pois elas se configuram como atividades sociais, cuja competência é estabelecer um diálogo através de um determinado enunciado. Este, por sua vez, é realizado por meio de sua linguagem particular, com uma forma peculiar de relacionar os seus signos, dentro de uma sintaxe que lhe é própria.

Segundo essa estudiosa, à medida que o homem modifica o seu processo de dizer, a partir da escolha de uma dessas materialidades, o modo como a linguagem é colocada também é (re)significada. E, se nos primeiros momentos da constituição do ser humano, era constatada a primazia dos gestos para o ato de dizer algo, no mundo contemporâneo, verificamos também o gosto pelo visual. Foi desde a invenção do cinematógrafo que os sujeitos foram seduzidos pela concepção de se projetarem naquilo que pode ser visto e revisto; essa capacidade só foi permitida com a invenção da imagem em movimento, o cinema.

Sabemos ainda que o cinema é um fato de linguagem, cuja competência é fomentar um discurso controlado por uma fonte geradora, materializada a partir de imagens e de sons em qualquer realidade, sempre de modo ficcional. E, por conta de sua particularidade de composição textual, o cinema está à procura da sua própria sintaxe. O plano imagético caracteriza-se como uma ou várias frases, e a sequência delas formam um enunciado complexo do sistema discursivo.

Como dispositivo analítico, realizamos oito *recortes*[575] de *sequências discursivas*. Tais recortes nos possibilitaram responder as perguntas norteadoras da pesquisa: *quais efeitos de sentido produzem a disciplina, o controle sobre os empregados? Em que medida a iniciativa privada (não) promove a felicidade do homem* (1min45s)? *Qual ordem do olhar se conforma a composição da imagem referente à cena em que Carlito é devorado pela máquina de produção* (aos 14min8s)?

Quanto ao dispositivo analítico, levamos em conta ainda o postulado de Foucault (1997b, p. 32) acerca do enunciado:

> [...] um enunciado é sempre um acontecimento que nem a língua nem o sentido podem esgotar inteiramente. Trata-se de um acontecimento estranho, por certo: inicialmente porque está ligado, de um lado, a um gesto de escrita ou à articulação de uma palavra, mas, por outro, *abre para si mesmo uma existência remanescente no campo de uma memória, ou na materialidade dos manuscritos, dos livros e de qualquer forma de registro*; em seguida, porque é único como todo acontecimento, mas está aberto à repetição, à transformação, à reativação; finalmente, porque está ligado não apenas a situações que o provocam, e a consequências por ele ocasionadas, mas, ao mesmo tempo, e segundo uma modalidade inteiramente diferente, a enunciados que o precedem e o seguem. (*grifos nossos*)

Por o *enunciado* se inscrever *no campo da memória*, e sob a *forma de qualquer registro* realizamos análise discursiva ora proposta. Como bem defende Gregolin (2011, p. 86): "[...] o 'enunciado', na análise arqueológica de Foucault, não é exclusivamente linguístico, tem natureza *semiológica*". Em *As palavras e as coisas* (1999), Foucault, ao analisar o quadro "*As meninas*" (Velásquez), chama atenção para o olhar do pintor, a contemplação do seu (do pintor) próprio objeto de sua arte. Encontramos, então, no aporte teórico foucaultiano bases para uma análise da

[575] Para Orlandi (1984), o *recorte* é uma unidade discursiva, consequentemente, um fragmento da situação discursiva; varia segundo o tipo de discurso, as condições de produção, o objetivo e o alcance da análise. Trazemos à baila esse conceito como um recurso metodológico.

materialidade fílmica. Consoante Gregolin (2011, p. 87): "[...] a 'semiologia' pensada por Foucault tem natureza essencialmente histórica".

No que diz respeito à argumentação, reconhecemos que está presente em muitos estudos sobre a linguagem, sob várias perspectivas. Há posições que a consideram como constitutiva, incontornável, o próprio dizer enquanto argumentação; outras, apenas ornamento do dizer, num lugar mais periférico, secundário. Em todas essas perspectivas, entretanto, observamos que a argumentação tem seu lugar na linguagem (ORLANDI, 1998).

No presente trabalho, sem adentrar as especificações teóricas dos estudos acerca da argumentação, apontamos alguns aspectos caracterizadores do estatuto e do lugar da argumentação na Análise de Discurso. Estudamos a argumentação, pensando sobre a história, sobre as posições dos sujeitos, sobre o político, sobre o discurso. Consequentemente, para o analista de discurso, a argumentação é entendida à luz do processo histórico-discursivo em que as posições dos sujeitos são constituídas (ORLANDI, 1998).

Ainda no que diz respeito à relação discurso e argumentação, à luz de Foucault (2011 [1976], p. 220 – 221), trazemos à baila o conceito de discurso, de acordo com o qual o (o discurso) observamos como uma estratégia de argumentação:

> [...] o discurso não deve ser compreendido como o conjunto de coisas que se diz, nem como a maneira de dizê-las. Ele está igualmente no que se diz, ou que se marca por gestos, atitudes, maneiras de ser, esquemas de comportamentos, manejos espaciais. O discurso é o conjunto das significações constrangidas e constrangedoras que passam através das relações sociais.
> Trata-se, aqui, de mostrar o discurso como um campo estratégico no qual os elementos, as táticas, as armas não cessam de passar de um campo ao outro, de permutar-se entre os adversários, de voltar-se contra os que os utilizam. É à medida que ele é comum que o discurso pode tornar-se a um só tempo num lugar e um instrumento de confronto.
> [...]
> O discurso é para a relação das forças não apenas uma superfície de inscrição, mas um operador

Levamos em conta também o ponto de vista de Pêcheux (1999), *O papel da memória*, em que este linguista nos revela pistas para análise de uma *outra materialidade*, a imagem. Sua explanação nos adverte sobre a necessidade de a Análise do Discurso repensar a relação com outras materialidades, além da linguística, haja vista a emergência de múltiplas materialidades na contemporaneidade. Pêcheux, então, revela-nos como outras materialidades discursivas, em particular, a imagem (*a*

recitação do mito), são registradas na memória: "Memória deve ser entendida aqui não no sentido diretamente psicologista da 'memória individual', mas nos sentidos entrecruzados da memória mítica, da memória social inscrita em práticas, e da memória construída do historiador" (1999, p. 50). A partir dessa relação, chega a considerar *a imagem* como *um operador de memória social* (p. 51). E continua: "Na transparência de sua compreensão, a imagem mostraria como ela se lê, quer dizer, como ela funciona enquanto diagrama, esquema ou trajeto enumerativo" (PÊCHEUX, 1999, p. 51). Nesse caso, ele considera a memória como *estruturação de materialidade complexa,* responsável pela movimentação parafrástica (o mesmo) e polissêmica (o diferente). Há, portanto, um jogo de força da memória, no que diz respeito ao acontecimento. Esse jogo, por sua vez, é responsável pela *movência dos sentidos* (GREGOLIN, 1997).

Afora esse aspecto, ainda no que diz respeito ao dispositivo teórico, enfatizamos que concordamos com Foucault (2012 [1978], p. 248), de acordo com o qual o *discurso* deve ser tratado como "[...] uma série de acontecimentos, como acontecimentos políticos, através dos quais o poder é vinculado e orientado". Nesse sentido, Foucault (2012 [1978], p. 248) esclarece o que entende por *acontecimento*:

> Eu me dei como objeto uma análise do discurso, fora de qualquer formulação de ponto de vista. Meu programa não se fundamenta tampouco nos métodos da linguística. A noção de estrutura não tem nenhum sentido para mim [...]. O que me interessa, no problema do discurso, é o fato de que alguém disse alguma coisa em um dado momento. Não é o sentido que eu busco evidenciar, mas a função que se pode atribuir uma vez que essa coisa foi dita naquele momento. Isto é o que eu chamo de acontecimento. (grifos nossos)

Revel (2005, p. 13), por sua vez, apresenta o sentido de *acontecimento* em dois momentos para Foucault:

> Por acontecimento, Foucault entende, antes de tudo de maneira negativa, um *fato* para o qual algumas análises históricas se contentam em fornecer a descrição. O método arqueológico foucaultiano busca, ao contrário, reconstituir atrás do *fato* toda uma rede de discursos, de poderes, de estratégias e de práticas". [...] Entretanto, num segundo momento, o termo "acontecimento" começa a aparecer em Foucault de maneira positiva, como uma cristalização de determinações históricas complexas que ele opõe à ideia de estrutura: "Admite-se que o estruturalismo tenha sido o esforço mais sistemático para eliminar, não apenas da etnologia mas de uma série de outras ciências e até mesmo da história, o conceito de acontecimento.

E, na medida em que esse filósofo concebe o *discurso* como *acontecimento*, ele se coloca no âmbito da *história*. Esta, entretanto, não diz respeito às relações de causa e consequência; tampouco seu trabalho é de um historiador. Foucault (2012 [1978], p. 251) assim esclarece: "[...] meu projeto [...] (é) descobrir por que e como se estabelecem relações entre os acontecimentos discursivos. Se faço isso é com o objetivo de saber o que somos hoje" (grifos nossos).

Com efeito, as teorias *foucaultianas* buscam 'explicar a constituição do sujeito na trama da história', colocando-o não como um sujeito dono de seu discurso, mas como um objeto historicamente constituído. Ressaltamos também que a análise discursiva, pautada nesse filósofo, *não consiste em uma análise materialista do discurso*, uma vez que ele mesmo nega situar na base do sistema as forças produtivas; para ele, há relações muito mais complexas que ligam a tecnologia do poder e o desenvolvimento das forças produtivas (FOUCAULT, 2012 [1975]).

Em seguida, expomos o desafio de Foucault (2003, p. 51) a respeito de como nós devemos agir diante de uma análise discursiva. Segundo ele, há três fatores condicionantes para realizarmos uma análise de discurso: "[...] questionar nossa vontade de verdade; restituir ao discurso seu caráter de acontecimento; suspender, enfim, a soberania do significante". Da mesma forma, para esse filósofo, a análise do discurso não consiste em um desvelamento dos sentidos; ao contrário disso, ela aponta para o "jogo de rarefação imposta".

Entendemos que a relevância desta pesquisa ocorre por trazermos à baila a (re)leitura de um filme clássico, *Tempos Modernos*, atentando para a relação *discurso, história, sujeito, argumentação.* E, como afirmado anteriormente, por a sua análise estar circunscrita a mais de uma área do saber (Argumentação, Mídia Cinematográfica, Análise do Discurso, História), julgamos que este trabalho apresenta uma natureza compósita, capaz de entender os efeitos da relação homem/capital, figuratizada pelo personagem *Carlitos*, um *ícone cultural*.

Consequentemente, a *reativação* desse personagem possibilita uma *movência de sentidos*, no que diz respeito ao contexto histórico em que a *materialidade fílmica* é criada. E, na medida em que tal *materialidade* é circulada, há uma *reatualização*[576]

[576] Empregamos esse termo de acordo com Foucault (2009 [1969], p. 284), para quem a "reatualização" consiste na "[...] reinserção de um discurso em um domínio de generalização, de aplicação ou de transformação que é novo para ele".

desses sentidos. Nessa direção, a partir dessa investigação, tentamos ir além da *materialidade linguística*, na medida em que traçamos um paralelo entre *memória discursiva*, *discurso*, *argumentação*, cinema.

Finalmente, remetemos a Gregolin (2011, p. 92), com o seguinte ponto de vista: "[...] devemos pensar que a relação entre materialidade (verbal e não verbal) é operadora da memória". Nesse sentido, *Carlitos* é eternizado, '*Tempos Modernos*' é *ressignificado*, reiterando os movimentos *parafrásticos* e *polissêmicos*.

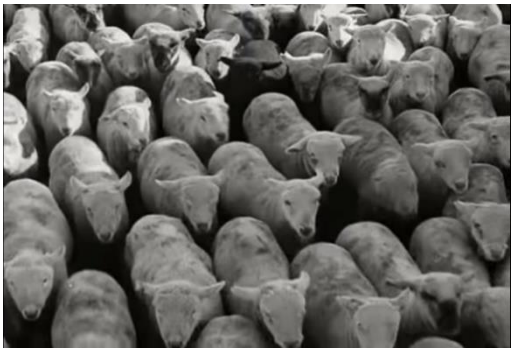
Quanto à organização deste trabalho, nós o construímos da seguinte maneira: afora esta introdução e as considerações finais, trabalhamos com um único item: 1 Revolução Industrial: o controle dos corpos, a disciplinarização dos sujeitos, ao longo do qual discutimos os postulados de Hobsbawm (1996), Taylor (1990), proporcionando-nos uma breve visão histórica acerca dos efeitos da Revolução Industrial; os de Foucault (1997a, 1997b, 2010, 2012 [1977], [1978]), acerca da loucura, das relações de poder. E, ao longo da discussão teórica, analisamos o *corpus* discursivamente.

Na sequência, apresentamos alguns aspectos históricos sobre a revolução industrial, a displinarização dos sujeitos.

Revolução Industrial: o controle dos corpos, a disciplinarização dos sujeitos

Em primeiro lugar, explicitamos que o nosso olhar histórico sobre a Revolução Industrial não se refere à determinação de uma relação de causa e consequência desse processo, numa perspectiva linear da História. Ao contrário disso, observamos a história consoante Foucault (1997b), para quem ela constitui um gesto de interpretação. Em vez de procurarmos sujeitos fundadores, continuidade, totalidade, buscamos *efeitos discursivos*. Nesse sentido, "as coisas e os sujeitos não preexistem aos discursos, ao contrário, são esses que os constituem" (GREGOLIN, 2016, p. 6). Por conseguinte, olhar a história nos possibilita a compreensão do presente, objetivando tecer crítica a ele. Tentamos, assim, fazer um breve estudo da Revolução Industrial, observando uma possível historicização das relações entre práticas, e, finalmente, tentando compreender como esse processo foi responsável pela disciplinarização dos corpos, como determinados discursos (e não outros) foram cristalizados (GREGOLIN, 2016). Nesse sentido, tentamos articular a História e a análise discursiva.

Como observado anteriormente, o filme *Tempos Modernos* (1936) tece uma crítica acerca dos efeitos do capitalismo, da indústria sobre o homem, daí a necessidade de compreendermos alguns acontecimentos decorrentes da Revolução Industrial. Este fenômeno é reconhecidamente responsável por grandes mudanças na estrutura social, mediante a inauguração de novas técnicas de produção. Tais técnicas, por sua vez, promoveram a animalização dos seres humanos, dada a massificação a que foram expostos. Essa relação entre homens e animais pode ser verificada nas *sequências discursivas* 1 e 2 (SD_1, SD_2), no estabelecimento da relação entre animais e homens, aqueles levados para o corte; estes adentrando a indústria.



SD_1 – as ovelhas (1min28s)

SD_2– os operários (1min31s)

A sequência dessas cenas apresenta a entrada dos trabalhadores na indústria. A superposição das imagens promove uma reflexão concernente à massificação do ser, ao seu apagamento enquanto indivíduo, revelando a animalização do homem no contexto capitalista. Com a industrialização, o caminho do homem passa a ser direcionado de acordo com as necessidades das empresas, que, por sua vez, descartam a racionalidade de seus trabalhadores. Tal como estão dispostas, entendemos que, assim como o destino de rebanhos é geralmente o abate, as indústrias *sacrificam* seus funcionários em favor do lucro e da produção, ao submetê-los a um trabalho exaustivo, e, principalmente, ao concebê-los apenas enquanto parte do processo produtivo.

De acordo com Hobsbawm (1996), a Revolução Industrial, depois da invenção da agricultura e das cidades, foi o acontecimento histórico mais importante da humanidade. Ele reconhece, entretanto que, mesmo antes desse acontecimento, a Grã-Bretanha já se mostrava muito à frente de suas concorrentes, no que diz respeito à produção e ao comércio. Quanto às consequências dessa revolução, esse autor esclarece que o maior impacto produzido foi de ordem social, haja vista a transição

para essa nova economia gerar aumento do número populacional, migração do homem do campo para a cidade, miséria entre os pobres e descontentamento de boa parte da população. Por conseguinte, surge uma revolução social sob a forma de insurreição dos trabalhadores explorados pelas indústrias.

A crítica ao consequente desequilíbrio social pode ser observada na *sequência discursiva 3* (SD_3), exposta abaixo:

SD_3 – a moça faminta do cais (21m33s)

Na cena a que se refere a SD_3, assistimos à menina do cais (Paulette Goddard) roubando bananas para alimentar suas irmãs e seu pai, trabalhador desempregado. Este, por seu turno, durante uma manifestação de trabalhadores desempregados, é assassinado, complicando a vida da menina. Com a sua morte, as irmãs mais novas são levadas para um orfanato, e a *moça inominada* foge antes de também ser levada para a referida instituição. Ela passa, então, a viver de pequenos furtos e a fugir da polícia. Na cena em análise, *a animalização do indivíduo* é retratada no momento em que a personagem rouba bananas, remetendo-nos a gestos realizados por *macacos*. Além disso, ao fato da inexistência de um nome próprio subjaz a animalização, o apagamento do ser único, dotado de razão.

No que diz respeito às insurreições dos trabalhadores, os industriais optaram pela redução de custos, dos salários dos trabalhadores, pois estes eram os que poderiam ser reduzidos mais facilmente. Além disso, incluíram máquinas substitutivas do trabalho humano, com a consequente substituição de trabalhadores especializados por operadores de máquinas, cuja remuneração era extremamente baixa. Quanto a

essa última medida, Hobsbawm (1996) discute sobre a drástica redução do salário semanal.

De igual forma, o referido historiador discute sobre a *resistência* dos trabalhadores, sob o olhar dos patrões, entendida como resultante da preguiça dos empregados, cuja tendência comportamental era o trabalho suficiente para a aquisição do mínimo para sua manutenção. Diante de tal comportamento, estabeleceram-se algumas medidas disciplinares: a aplicação de multas, o uso do código do Patrão e Servo (lei em favor dos empregadores), a diminuição dos salários, forçando a presença dos trabalhadores nas indústrias durante toda a semana. Um outro meio de controle de desvios comportamentais relacionava-se ao controle dos trabalhadores especializados sobre aqueles com grau de especialização inferior. Além disso, sobretudo nas fábricas, mulheres e crianças eram preferencialmente contratadas, devido aos baixos salários, à maior facilidade de controle de rebeliões.

No que concerne ao modelo industrial, segundo o qual há um controle de um trabalhador sobre o outro, é uma característica do *taylorismo*, cujas concepções apresentam alguns princípios, quais sejam: o do planejamento, substitutivo dos métodos empíricos por cientificamente testados; o da seleção, baseado na seleção de trabalhadores com aptidões para o exercício de determinada função[577]; o do controle, pautado na vigilância constante da realização do trabalho; o da execução, fundamentado na distribuição de responsabilidades, observando o trabalho disciplinado (TAYLOR, 1990). Essas características são evidenciadas na *sequência discursiva* 4 (SD_4) abaixo:

SD_4 - (3min34s)

[577]Taylor (1990) defendia que havia homens para planejar o trabalho; outros, para executá-lo. Isso porque ele entendia que o executor, por estar adaptado a sua função, não seria capaz de entendê-la, ou por incompetência intelectual ou mental.

Nesse modelo, os trabalhadores são obrigados a efetuarem apenas uma tarefa agil e mecanicamente, em um único ponto da linha de produção, sem conhecimento sobre o produto final. Nessa cena, observamos *Carlitos*, sob a inspeção de seu supervisor, exercendo a sua função na fábrica: apertar parafusos. Tal cena figurativiza a mudança do modo de produção, a consequente perda de direito, de poder do homem sobre seu próprio trabalho: antes artesão, agora operário.

Quanto a esse princípio (o da execução), no filme, ele é também figurativizado pela vigilância constante do dono da fábrica, remontando ao sistema "prisional". Os sujeitos operários são interpelados por tal vigilância, transformando seus corpos em *corpos dóceis*. Consoante Foucault (1997a), o corpo (instrumento intermediário) é colocado num sistema de coação, de privação, de obrigação e de interdições. Em consequência disso, ele é *docilizado*. Ainda conforme esse filósofo (1997a, p. 124):

> Nas fábricas que aparecem no fim do século XVIII, o princípio do quadriculamento individualizante se complica. [...] É preciso ligar a distribuição dos corpos, a arrumação espacial do aparelho de produção e as diversas formas de atividades na distribuição dos 'postos'.

Com essa distribuição de lugares nas fábricas, é possível, ao percorrer o corredor central, exercer simultaneamente uma vigilância geral e individual dos operários. Isso permite ao supervisor, além de acompanhar todo o processo de fabricação, verificar o comprometimento dos funcionários em relação à tarefa a ser executada (isto é, a qualidade de seu trabalho), compará-los entre si e classificá-los de acordo com suas habilidades. Dito de outra maneira, segundo Foucault (1997a), o quadriculamento possibilita, nas indústrias, a análise da força de trabalho em unidades individuais. Nesse caso, os elementos são permutáveis, haja vista sua definição ocorrer por meio do lugar que cada um ocupa, assim como pela distância que os separa na série. Dessa forma, a unidade diz respeito à posição que cada indivíduo assume, aos lugares que ele ocupa na fila. Nessa perspectiva, Foucault (1997a, p. 143) assim caracteriza a disciplina: "[...] individualiza os corpos por uma localização que não os implanta, mas os distribui e os faz circular numa rede de relações".

Nesse caminho, para Foucault (1997a), a primeira das grandes operações da disciplina é, com efeito, a elaboração de "quadros vivos", possibilitando a transformação de multidões desordenadas, sem utilidade ou perigosas, em multiplicidades organizadas. Sobre essa questão, o autor argumenta que, no século XVIII, o quadro consistia numa técnica de poder e num processo de saber, isto é, numa

tática de ordenamento espacial dos homens, de taxonomia, de espaço disciplinar. No entanto, dependendo de sua utilização, o quadro não exercia a mesma função. Esse filósofo explica seu ponto de vista da seguinte forma:

> Enquanto a taxonomia natural se situa sobre o eixo que vai do caráter à categoria, a tática disciplinar se situa sobre o eixo que liga o singular e o múltiplo. Ela permite ao mesmo tempo a caracterização do indivíduo como indivíduo, e a colocação em ordem de uma multiplicidade dada. Ela é a condição primeira para o controle e o uso de um conjunto de elementos distintos: a base para uma microfísica de um poder que poderíamos chamar "celular" (FOUCAULT, 1997a, p. 146).

Finalmente, quanto ao controle do tempo, Foucault (1997a) esclarece que, durante muitos anos, a rigidez com que o tempo era tratado nas empresas advinha de uma postura também religiosa. No século XIX, por exemplo, quando se decidia utilizar a mão de obra das populações rurais nas indústrias, havia um apelo a congregações, a fim de acostumar essas pessoas ao trabalho em oficinas, enquadrando-as no que o autor chama de *fábricas-conventos*. Por conseguinte, o tempo, medido e pago, não poderia conter impurezas ou defeitos, seria de boa qualidade. Para isso, o corpo permaneceria, durante todo o expediente, aplicado ao trabalho que lhe foi ordenado. Em decorrência disso, no controle disciplinar, há o estabelecimento de uma melhor relação entre um gesto e a atitude global do corpo, condicionando sua eficácia e rapidez: "[...] bom emprego do corpo, que permite um bom emprego do tempo, nada deve ficar ocioso ou inútil [...]. Um corpo bem-disciplinado forma o contexto de realização do mínimo gesto" (FOUCAULT, 1997a, p.149). Em outros termos, para o referido autor, a base de um gesto eficiente é sempre um corpo disciplinado.

No filme em análise, a vigilância constante do dono da fábrica figurativiza o controle do tempo, com vistas à *docilidade do corpo* (FOUCAULT, 1997a). Como mencionado anteriormente, o grande relógio da fábrica sugere esse controle, perpassando a ideia de que os operários estão sempre correndo contra o tempo, em constante produção, pois é proibido *perder tempo*. Gregolin (2003, p. 100) assim analisa a relação do tempo, o controle dos corpos, em estudo sobre a instauração, nas cidades, do *relógio* em comemoração dos 500 anos do 'descobrimento' do Brasil: "O tempo, que não é controlado pelo indivíduo, mas pelo poder, será sempre inexorável, que lhe determina a ação. O tempo, assim, não é próprio, individual, mas coletivizado pelo sistema de controle e a ele subordinam-se os corpos".

Quanto a *Tempos Modernos*, o industrial, na medida em que lança mão de câmeras, controlando a velocidade da produção, os intervalos dos funcionários, remete-nos à figura arquitetural do panoptismo: "O Panóptico é uma máquina de dissociar o par ver-ser visto: no anel periférico, se é totalmente visto, sem nunca ver; na torre central, vê-se tudo, sem nunca ser visto" (FOUCAULT, 1997a, p. 167). Esse modelo de vigilância, controle, pretensamente, serviria para uma boa produção. Essa observação constante do industrial é constatada na *sequência discursiva 5* (SD_5), abaixo apresentada. De igual modo, constatamos o argumento dos industriais, segundo os quais os operários seriam preguiçosos (HOBESBAWM, 1996; TAYLOR, 1990).

SD_5 – 5m15s

Ainda no que diz respeito à *disciplinarização dos corpos*, por meio do controle do tempo, observamos as *sequências discursivas* 6 e 7 (SD_6, SD_7) apresentadas a seguir:

SD_6 – máquina de alimentação (9min28s)

SD_7 – Carlitos e a MA (10min6s)

No modelo taylorista de produção, como já discutido anteriormente, é determinado um tempo mínimo para que os operários realizem suas tarefas, sem prejuízo para todo o processo de fabricação. Esse princípio também é retratado na

cena indicada pela SD_4, observada anteriormente, em que *Carlitos* repete o mesmo movimento de modo cada vez mais rápido. No filme, no entanto, o referido personagem não consegue sincronizar seu trabalho com a velocidade da esteira, com a consequente geração de grandes confusões. Essa inadaptação de *Carlitos*, tratada de modo cômico na cena, consiste em uma denúncia acerca da submissão do homem ao ritmo imposto pela máquina, pelo sistema capitalista. A cena, então, denuncia o aprisionamento do corpo em um sistema que visa a sua exploração dentro de um período de tempo cronometrado (FOUCAULT, 1997a).

As SD_6 e SD_7, por sua vez, dizem respeito às cenas em que a *Máquina Automática de Alimentação* é testada em Carlitos. Com essa máquina, os industriais objetivam alimentar os funcionários sem a necessidade de pararem a produção na hora reservada para o almoço. Esse momento é considerado, pelos donos de indústrias, como perda de tempo, de dinheiro. Isso nos remete, mais uma vez, ao que Foucault (1997a) discute sobre as disciplinas. Essas cenas concretizam uma crítica à grande exploração do proletariado pelo sistema capitalista, que, por sua vez, não cessa de apresentar novas tecnologias propiciadoras de geração de riqueza oriunda do abuso da mão de obra dos trabalhadores.

Como observado anteriormente, ainda no que diz respeito aos pressupostos do *taylorismo*, a anulação e robotização dos trabalhadores responsáveis pela execução de tarefas repetitivas também podem ser verificadas ao longo do filme: a fragmentação do trabalho, a repetição dos mesmos movimentos. Consoante Taylor (1990):

> A tarefa é sempre regulada, de sorte que o homem, adaptado a ela, seja capaz de trabalhar durante muitos anos, feliz e próspero, sem sentir os prejuízos da fadiga [...] à primeira vista parece que o sistema tende a convertê-lo em mero autômato, em verdadeiro boneco de madeira [...] o treinamento do cirurgião tem sido quase idêntico ao tipo de instrução e exercício que é ministrado ao operário sob a administração científica, e permite realizar trabalhos elementares de mecânica em ambiente mais agradável, de interesse mais variado e recebendo salários mais elevados. [...]. Este trabalho é tão grosseiro e rudimentar por natureza que acredito ser possível treinar um gorila inteligente e torná-lo mais eficiente que um homem no carregamento de barras de ferro. (TAYLOR, 1990, pp. 42; 92; 43; 53).

Quanto a uma primeira compreensão acerca da *loucura* do personagem, entendemos que *ela* é decorrente do cumprimento de tais princípios pelo personagem *Carlitos*, haja vista o excesso de esforço repetitivo. Na cena que rememora esses aspectos (SD_8), esse personagem é *engolido* pela máquina da linha de montagem da qual sai louco, reproduzindo, sem parar, o mesmo movimento realizado enquanto

trabalha (apertar parafuso). Entendemos que esse gesto de o *indivíduo ser engolido pela máquina* pode figurativizar uma crítica ao processo de industrialização, que concebe o homem como simples parte da grande máquina. Nesse sentido, a consequente *loucura* de Carlitos simboliza a alienação dos trabalhadores provocada pelo sistema em questão.

SD$_8$ - 14min8s

Segundo Foucault (1997a), essa alienação somente é possível por meio da *docilização do corpo* como forma de torná-lo útil, obediente. No capitalismo, a especialização do trabalho é um dos principais meios para se conseguir essa docilização, haja vista o trabalhador não ter mais conhecimento acerca da riqueza que sua força de trabalho produz. Além disso, por estar condicionado a um ritmo frenético de produção, o operário deixa de pensar sobre o sentido da realização de suas tarefas.

Ainda no que diz respeito à loucura desse personagem, podemos compreendê-la sob o ponto de vista de Foucault (2010) acerca da loucura. Para o referido autor, a loucura produz um saber proibido nas artes, na literatura, na filosofia:

> Sem dúvida, uma vez que é saber proibido, prediz ao mesmo tempo o reino de Satã e o fim do mundo; a última felicidade e o castigo supremo, o todo-poder sobre a terra e a queda infernal (p. 21). [...] Em todos os lados, a loucura fascina o homem (p. 22) (grifos nossos). [...] Erasmo reserva aos homens do saber um bom lugar em sua ronda dos loucos [...] (p. 23). [...] a loucura está ligada ao homem, a suas fraquezas, seus sonhos e suas ilusões (p. 24). [...] Loucura só existe em relação à razão (p. 33).

Por conta de tais afirmações, entendemos a loucura desse personagem não só como uma crítica à consequência do modelo econômico capitalista, mas também como um gesto de resistência do trabalhador. Isso pode ser reiterado na seguinte abordagem de Foucault (2010):

> Entre o louco e o sujeito que pronuncia 'esse aí é um louco', estabelece-se um enorme fosso, que não é mais o vazio cartesiano do 'não sou esse' mas que está ocupado pela plenitude de um duplo sistema de alteridade: distância doravante inteiramente povoada de pontos de referência, por conseguinte mensurável e variável; o louco é mais ou menos diferente no grupo dos outros que, por sua vez, é mais ou menos universal (p 183) (grifos nossos). A loucura tem uma dupla maneira de portar-se *diante* da razão; ela está ao mesmo tempo *do outro lado e sob seu olhar* (p. 184).

À luz de tais argumentos, tentamos responder, finalmente, a última pergunta norteadora da pesquisa: *qual ordem do olhar se conforma a composição da imagem referente à cena em que Carlito é devorado pela máquina de produção* (aos 14min8s)? Entendemos que o gesto de devoração de *Carlitos* pela máquina pode ser também argumentado como a libertação do homem das amarras do modelo de trabalho vigente, na medida em que o seu olhar é revelador de felicidade, em contraposição ao seu companheiro de trabalho. Essa felicidade, por seu turno, não implica na alienação do indivíduo, mas na constituição do sujeito capaz de sair da posição em que se encontrava anteriormente. Ao sair da máquina, *Carlitos* é considerado louco, foge do hospício, encontra, por fim, a menina inominada, com quem segue a sua vida. Nesse sentido, para encontrar a felicidade tão almejada, ele se constitui louco. Consoante Foucault: "*Do homem ao homem verdadeiro,* o caminho passa pelo *homem louco*. [...] A verdade do homem só é dita no momento de seu desaparecimento; ela só se manifesta quando já se tornou outra coisa que não ela mesma" (*grifos do autor*) (2010, p. 518).

Em seguida, apresentamos algumas considerações finais.

Breves considerações finais

De um lado, as análises revelam o processo de *animalização do indivíduo* como consequência da ação desumanizadora sobre o homem, resultante dos problemas advindos da Revolução Industrial, principalmente no que concerne à miséria em que vivia a classe trabalhadora da época. Ainda consoante Foucault (1997), há a *disciplinarização dos corpos* e as relações de poder nas indústrias, cujo modelo disciplinar consiste no controle do espaço e do tempo, remontando ao sistema *prisional*. De igual modo, por meio das teorias desse mesmo autor, constatamos o processo de *mecanização do trabalho e a consequente loucura*, decorrente da *docilização* do corpo, da alienação do indivíduo. De outro lado, analisamos a loucura como uma forma de *individualização do ser*, na medida em que ele se constitui único, particular. Nesse sentido, a loucura consiste em um gesto de *resistência.*

Essa dupla argumentação perpassa todo o filme *Tempos Modernos* (1936), cuja sustentação temática se encontra na relação homem – trabalho - felicidade. No entanto, em um mundo capitalista em que o homem é explorado, disciplinarizado e alienado de diversas formas, essa felicidade só é alcançada no delírio, como acontece com os personagens principais da trama, ao recriarem a ideia do paraíso como sendo a posse de bens materiais. Tal perspectiva nos remete a Foucault (2010), para quem Cervantes constitui a loucura pela identificação romanesca, a inquietação quanto à relação real e imaginário, a comunicação entre a invenção fantástica e as fascinações do delírio. Nesse contexto, entendemos que Chaplin (1936) *reatualiza* o delírio *quixotesco*, atribuindo-lhe um caráter cômico.

Referências

FOUCAULT, M. (1997a) *Vigiar e punir: nascimento da prisão.* Trad. Raquel Ramalhete. Petrópolis, RJ.: Vozes.

FOUCAULT, M. (1997b) *A arqueologia do saber.* Trad. Luiz Felipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense.

FOUCAULT, M. (1999) *As palavras e as coisas.* Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes.

FOUCAULT, M. (2003) *A Ordem do Discurso.* Trad. Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola.

FOUCAULT, M. (2008) *Microfísica do poder.* Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal.

FOUCAULT, M. [1969] O que é um autor? *In:* MOTTA, M. de B. da. (org.) (2009) *Ditos e escritos III. Estética: literatura e pintura, música e cinema*. Trad. Inês Autran Dourado Barbosa. Petrópolis: Forense Universitária.

FOUCAULT, M. (2010) *História da loucura***:** *na Idade Clássica*. Trad. José Teixeira Coelho Neto. São Paulo: Perspectiva.

FOUCAULT, M. [1976]. O discurso não deve ser considerado como*. In*: MOTTA, M. de B. da (org.) (2011). *Ditos e escritos VII: Arte, epistemologia, filosofia, história da medicina*. Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária. pp. 220 – 221.

FOUCAULT, M**.** [1977]. Poder e saber. *In*: MOTTA, M. de B. da (org.) (2012). *Ditos e escritos IV: Estratégia, poder-saber*. Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, pp. 219 - 235.

FOUCAULT, M**.** [1977] Poderes e estratégias. *In*: MOTTA, M. de B. da (org.) (2012). *Ditos e escritos IV*: *Estratégia, poder-saber*. Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, pp. 236 - 246.

FOUCAULT, M**.** [1978] A sociedade disciplinar em crise. *In*: MOTTA, M. de B. da (org.) (2012). *Ditos e escritos IV: Estratégia, poder-saber*. Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, pp. 261 - 263.

FOUCAULT, M**.** [1978] Diálogos sobre o poder. *In*: MOTTA, M. de B. da (org.) (2012). *Ditos e escritos IV: Estratégia, poder-saber*. Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, pp. 247 - 260.

GREGOLIN, M. R. V. (1997) Discurso e memória: movimentos na bruma da História. In: *Cadernos da Faculdade de Filosofia e Ciências.* Marília: UNESP, pp. 45-58.

GREGOLIN, M. R. V. O Acontecimento Discursivo na Mídia: metáfora de uma breve história do tempo. *In:* GREGOLIN, M. do R. V. (org.) (2003). *Discurso e Mídia: a cultura do espetáculo.* São Carlos: Claraluz. pp. 95 – 110.

GREGOLIN, M. R. V. Análise do discurso e semiologia: enfrentando discursividades contemporâneas. *In:* PIOVEZANI, C.; CURCINO, L.; SARGENTINI, V. (2011) *Discurso, semiologia e história.* São Carlos: Claraluz. pp. 83 – 105.

GREGOLIN, M. do R. V. (2016) *Discurso, história e a produção de identidades na mídia*. Disponível em: http://geadaararaquara.blogspot.com.br/2016/04/discurso-historia-e-producao-de.html

HOBSBAWM, E. (1996) *Era dos extremos***:** *o breve século XX*. 9 ed. São Paulo: Paz e Terra.

KRISTEVA, J. (1986) *História da linguagem*. São Paulo.

ORLANDI, E. P. (1984). Segmentar ou recortar. *Linguística: questões e controvérsias*. Série Estudos 10. Uberaba, Minas Gerais. pp. 9 – 26.

ORLANDI, E. P. (1998) Discurso e argumentação: um observatório do político. *Fórum Linguístico*. Florianópolis, n. 1, julho a dezembro, pp. 73-81.

ORLANDI, E. P**. (**2002) *Análise do discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP.: Pontes.

PÊCHEUX, Michel. Análise automática do discurso (AAD – 69). *in* GADET, F.; HAK, T. (org.) (1997). *Por uma análise automática do discurso: uma introdução à obra de Michel Pêcheux*. Trad. Bethânia Mariani (et al). Campinas, SP.: Pontes, Editora da UNICAMP. pp. 61 – 161.

PÊCHEUX, M. Papel da memória. In: ACHARD, P. (1999). *Papel da memória.* Trad. José Horta Nunes. Campinas: Pontes.

PIOVEZANI, C.; CURCINO, L.; SARGENTINI, V. (Orgs.) (2011) *Discurso, semiologia e história.* São Carlos: Claraluz.

REVEL, J. (2005) *Michel Foucault: conceitos essenciais*. Tradução Maria do Rosário Gregolin, Nilton Milanez, Carlo Piovesani. São Carlos: Claraluz.

SARGENTINI, V. M. O. Contribuições da semiologia histórica à análise do discurso. *In:* PIOVEZANI, C.; CURCINO, L.; SARGENTINI, V. (Orgs.) (2011). *Discurso, semiologia e história.* São Carlos: Claraluz. pp. 108 – 126.

TAYLOR, F. W. (1990) *Princípios de administração científica*. São Paulo: Atlas.

TEMPOS MODERNOS. Direção Charles Chaplin. (1936). Alemanha. https://www.youtube.com/watch?v=HAPilyrEzC4 (preto e branco, legendado).

Contextos de Argumentação Colaborativa na Formação de Professores

Marlene Ribeiro da Silva GRACIANO
IFG- Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás.
marlenersgraciano@gmail.com Itumbiara, Brasil.

Juliana Ormastroni de Carvalho SANTOS
Faculdades Integradas Maria Imaculada, juocs@bol.com.br Espírito Santo do Pinhal, Brasil.

Resumo:

Criar contextos de formação que possibilitem a organização de relações colaborativo-críticas entre professores para a compreensão e a transformação dos sentidos e significados atribuídos à utilização da leitura como instrumento no processo ensino-aprendizagem das diferentes áreas é uma das necessidades apontadas pelas escolas em seus diversos níveis. Este estudo teve como objetivo analisar a utilização da argumentação em contexto de formação continuada crítico-colaborativo com professores de ensino médio. Mostra-se relevante por descrever uma prática real e abordar as dificuldades de se criar um espaço argumentativo colaborativo. As ações desenvolvidas fundamentaram-se na perspectiva da Teoria Sócio-histórico Cultural (VYGOTSKY, 1930, 1934) por considerar a linguagem como instrumento mediador das relações no processo ensino-aprendizagem que leva ao desenvolvimento. Também na Pesquisa Crítica de Colaboração – PCCol (MAGALHÃES,2011; LIBERALI, 2011) por visar criar espaços críticos na visão da colaboração para desestabilizar sentidos e significados cristalizados sobre a utilização da leitura no processo ensino-aprendizagem das diferentes disciplinas, compreendê-los e transformá-los. Tratou-se de uma pesquisa de intervenção Crítico-colaborativa desenvolvida no contexto da Linguística aplicada, crítica e transgressiva. A análise dos dados mostrou a importância das escolhas teórico-metodológicas na construção de espaços crítico-colaborativos mediados pela argumentação colaborativa. Os professores relataram a reorganização de suas práticas de leitura, com base nas mediações externas que levaram ao questionamento, à aprendizagem e à produção de novos significados sobre a leitura, o que revela o desenvolvimento almejado pela pesquisa, o empoderamento dos professores para as práticas de leitura.

Palavras-chave

Sentidos e significados de leitura; Argumentação colaborativa; Formação continuada.

Abstract:

Creating training contexts that allow the organization of collaborative-critical relationships among teachers for the understanding and transformation of the meanings and meanings attributed to the use of reading as an instrument in the teaching-learning process of the different areas is one of the needs pointed out by the schools in their diverse levels. This study aimed to analyze the use of argumentation in the context of critical-collaborative continuing education with high school teachers. It is relevant for describing a real practice and addressing the difficulties of creating a collaborative argumentative space. The actions developed were based on the perspective of Socio-historical Cultural Theory (VYGOTSKY, 1930, 1934), considering language as mediating instrument of relations in the teaching-learning process that leads to development. Also in the Critical Collaboration Research - PCCol (MAGALHÃES, 2011; LIBERALI, 2011) for aiming to create critical spaces in the vision of collaboration to destabilize senses and crystallized meanings about the use of reading in the teaching-learning process of the different disciplines, to understand them and transform them. This was a Critical-collaborative intervention research developed in the context of applied, critical and transgressive linguistics. The analysis of the data showed the importance of the theoretical-methodological choices in the construction of critical-collaborative spaces mediated by the collaborative argumentation. Teachers reported the reorganization of their reading practices, based on external mediations that led to the questioning, learning and production of new meanings about reading, which reveals the development sought by the research, the empowerment of teachers to the practices of reading.

INTRODUÇÃO

Este estudo é um recorte de uma pesquisa que buscou discutir os sentidos e significados atribuídos à leitura por um grupo de professores de diferentes áreas e as transformações inseridas na sua prática pedagógica, a partir de discussões em um projeto de formação contínua, desenvolvido em um Instituto Federal de Ensino Médio.

Adotei, para tanto, como objetivo específico deste estudo, criar contextos de formação que possibilitassem a argumentação como mediadora de relações colaborativo-críticas entre professores e pesquisadora no processo de compreensão e transformação dos sentidos e significados atribuídos às práticas de leitura e escrita no contexto escolar. Uma das perguntas de pesquisa que buscarei analisar e responder neste artigo é: Que tipos de relações organizam as discussões nas sessões reflexivas

para a discussão dos sentidos e significados atribuídos à leitura e aos papéis de aluno e de professor, pelos professores participantes na pesquisa?

Definiu-se, assim, o objeto de reflexão desta pesquisa em formação contínua de professores: A criação de contexto crítico e colaborativo que possibilite aos professores repensarem a utilização de leitura e escrita em suas práticas didáticas, o que a insere nas discussões teórico-metodológicas da Teoria Sócio-Histórico-Cultural, com base nas discussões de Vygotsky (1930, 1934). A seguir, discuto a base teórico-metodológica dos escritos de Vygotsky e seus conceitos centrais (ZPD, mediação, sentido e significado e agência).

1. Vygotsky: base teórico-metodológica e conceitos centrais

Os escritos de Vygotsky (1934) foram a base central, nesta pesquisa, para a organização e compreensão da formação de professores e da leitura como instrumento mediador das relações para o ensino-aprendizagem no contexto escolar.

A zona de desenvolvimento proximal – ZPD- é um construto teórico de Vygotsky. A Zona de Desenvolvimento Proximal (ZPD), segundo Holzman (2009) apoiada em Vygotsky, é a distância entre o que é e o tornar-se. Enfocando o conceito de ZPD como fundamental na Teoria Sócio-Histórico-Cultural, Newman e Holzman (1993/2002) a definem como um espaço coletivo para "o tornar-se", isto é, uma atividade que possibilita às pessoas tornarem-se diferentes do que são em sua totalidade. Na mesma direção, Magalhães (2009) conceitua ZPD como um movimento dialético de colaboração e criticidade criativa, um espaço de ação e conflito que possibilita aprendizagem e desenvolvimento.

A importância da ZPD, no contexto educacional, está no fato de constituir-se um instrumento que permite aos educadores entender a organização da linguagem que propicia relações entre os participantes. Essas relações se organizam pela linguagem da argumentação, que possibilita a criação de relações colaborativas e a possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento.

Central nesta discussão é, também, o conceito de mediação, que Vygotsky (1934) apresentou na discussão de ensino-aprendizagem e desenvolvimento. O autor salienta que os indivíduos constituem-se na interação com outros, nos contextos de suas experiências em relações mediadas por artefatos culturais, dos quais a linguagem

é o mais importante. É, de fato, a apropriação dos artefatos culturais que possibilita o desenvolvimento.

Os conceitos de sentido e significado também são centrais na obra de Vygotsky e essenciais para esta pesquisa. Isso porque este trabalho teve como objetivo específico criar contextos de formação que possibilitassem a organização de relações colaborativo-críticas entre professores e esta pesquisadora para a compreensão e a transformação dos sentidos e significados atribuídos aos processos e práticas de leitura no contexto escolar.

Vygotsky (1934) discute o significado como uma unidade analítica do pensamento verbal na compreensão da relação entre pensamento e linguagem na constituição da consciência. Essa relação é considerada um processo em movimento constante de idas e vindas entre pensamento e linguagem.

Diferentemente do significado, que tem como atributo uma relativa estabilidade, o sentido não é estável e, como salienta Vygotsky (1934/2001, p. 181), é "a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta na consciência" dos indivíduos. Há, para o autor, entre sentido e significado uma relação dialética em que o sentido é considerado o modo como os significados historicamente estabilizados são internalizados e externalizados por cada indivíduo.

A produção de novos significados compartilhados no decorrer da formação é questão central neste estudo e, tem na linguagem da argumentação um instrumento importante na negociação colaborativa dos diferentes sentidos pessoais e significados coletivos cristalizados. Isso porque a argumentação possibilita a criação de ZPD para a discussão entre as diferentes compreensões dos sentidos dos sujeitos da interação (LIBERALI, 2011).

Em resumo, as relações entre os sujeitos na atividade, mediadas por artefatos culturais, possibilitam que os diferentes sentidos pessoais e significados coletivos e cristalizados sejam trazidos, questionados, mantidos ou transformados nas relações.

Além da criação de contextos que possibilitassem compreensões cristalizadas pelas experiências na comunidade escolar, estes conceitos vygotskyanos foram decisivos para o entendimento da constituição de novos tipos de *agência*. Por agência entende-se a constituição de novos modos de pensar e agir dos sujeitos envolvidos nas pesquisas, que ao se tornarem engajados podem ir além de constituições anteriores para modos de agir intencionais e transformadores.

Para Edwards (2007) é preciso analisar os propósitos e condições de ação conjunta e o conceito de "agência relacional", que é definida como a capacidade que envolve oferecer apoio a outros e pedir apoio de outros nas relações. Edwards salienta que a agência relacional exige a aprendizagem do agir na relação com outros para interpretar um problema presente nas práticas sociais e saber como responder a ele. É a capacidade para alinhar pensamentos e ações de um com os de outros, para interpretar o mundo e agir sobre ele, respondendo a essas interpretações.

Edwards (2007) afirma que a agência relacional multiprofissional exige uma prática profissional responsiva no entrelaçamento com a experiência de diferentes práticas profissionais. É a responsabilidade pessoal, em um conjunto de práticas, que remove os praticantes da proteção dos abrigos profissionais, ou seja, dos conceitos e práticas cristalizadas que representam as vozes reconhecidas no e pelo discurso educacional.

Engeström (2011) discute que o estudo de agência requer uma relação com as estruturas que controlam nossa vida. O autor aborda o conceito de agência transformadora no intuito de expressar a capacidade dos seres humanos, desenvolvida nas suas atividades coletivas com as transformações de suas próprias ações não intencionais. Salienta que o conceito de agência não se estende a qualquer ação e sim àquelas com o potencial de transformação, de se tornarem construtoras de história, criadoras de novos significados.

A discussão do conceito de agência relacional transformadora é central nesta pesquisa para a compreensão das relações criadas nas discussões e de como possibilitaram o desenvolvimento de formas intencionais de agir, na organização de relações colaborativas.

Nessa perspectiva, a formação continuada de professores teve como finalidade propiciar compreensão e transformação de práticas pedagógicas, com base nas questões centrais da comunidade escolar em que a escola está inserida. Esta pesquisa está, assim, inserida no campo da Linguística Aplicada, que entende a linguagem, tal como discutida por Vygotsky (1930,1934) e por Bakhtin (2003), como central para a criação de contextos de reflexão crítica que possibilitem transformações (PENNYCOOK, 2006).

O paradigma crítico de pesquisa é a base teórico-metodológica que norteou as ações desenvolvidas na pesquisa. Para Bredo e Feinberg (1982), o caráter

emancipador da pesquisa tem como base a transformação, ou seja, o teórico crítico busca compreender a realidade como práxis transformadora frente às necessidades do contexto. Nesse processo, teoria e prática têm uma relação dialética, o que implica um olhar crítico para a ação dos participantes, inclusive do próprio pesquisador, numa perspectiva de desenvolvimento social e histórico que destaca seus potenciais repressores ou emancipatórios.

Consoante com esse paradigma encontra-se a Pesquisa Crítica de Colaboração (MAGALHÃES, 2011), cujo objetivo é criar contextos para a reflexão crítica na visão da colaboração, adotada neste trabalho. Na visão de Magalhães (2011, p. 13) numa formação de educadores, é necessário criar espaços para "compreender e transformar valores, conceitos". Para esse fim, a autora propõe a modalidade de intervenção formativa na Pesquisa Crítica de Colaboração, pois um de seus objetivos é desestabilizar os sentidos e significados cristalizados, que, no contexto desta pesquisa, abrangem o trabalho com leitura nas diferentes áreas.

Para Magalhães (2011, p. 15), tal opção teórico-metodológica "possibilita aos pesquisadores a construção de contextos de negociação (colaborativos), em projetos de formação contínua, com foco na compreensão e na transformação de sentidos e significados que dão forma às escolhas diárias" como objetivado neste estudo.

2. Colaboração-crítica: conceito central no processo de formação de professores

Nesta seção discuto o processo de constituição de contextos de formação de professores que se organizam pela reflexão e colaboração-crítica, com base em Magalhães (2004, 2011), Liberali (2004, 2011), que apontam os modos diversos de organização das ações do pesquisador-formador e dos professores.

O compartilhamento de significados no processo de colaboração crítica envolve a argumentação, pensada para criar espaços de negociação. Como Liberali (2011), Oliveira e Magalhães (2011) ressaltam que se não houver a presença de questionamentos que permitam ao enunciador expandir a sua ideia, não há colaboração crítica, apenas interação entre os participantes. Por outro lado, o foco no questionamento, sem o processo colaborativo, pode tornar a interação autoritária impedindo assim, que haja compartilhamento e a expansão do objeto, como almejado, criando espaço para a resistência.

As diferentes manifestações de contradição são relevantes a esta pesquisa por permitirem a análise de sentidos e significados das práticas de leitura e a identificação, nos discursos proferidos pelos professores, de sinais de dilemas, conflitos que permitam analisar, discutir e ressignificar uma nova organização de sala de aula, com novos papéis para professor e aluno, na prática da leitura como instrumento no processo de ensino-aprendizagem. Essas contradições e conflitos precisam ser significados pelos participantes, compartilhando suas compreensões, para que eles criem, ou não, novos significados.

Liberali (2011, p. 72) aponta que a colaboração crítica "é um contínuo movimento de percepção, participação, ação-reflexão", em que a presença dos questionamentos é fundamental. Na mesma direção, Ninin (2011) argumenta que os conflitos assumem o papel de provocar, nos participantes, mudanças cognitivas que levam ao desenvolvimento, desde que eles aceitem os questionamentos e estejam mediados por uma argumentação que favoreça o entendimento criticamente informado dos diferentes pontos de vista, para que possam reconsiderar suas representações e ressignificá-las.

A colaboração crítica constitui-se, ainda, como categoria para a compreensão e análise do trabalho docente e para o movimento de sua constituição como professor nas suas formas de pensar e agir. Nas palavras de Liberali (2011, p. 73) a colaboração precisa se pensada na construção de um processo reflexivo-crítico, um espaço de zpds mútuas (VYGOTSKY, 1934/1987), mediados por uma organização de linguagem com base na argumentação, nas relações entre os participantes.

Magalhães e Fidalgo (2008) advertem, ainda, que embora a criação de contextos crítico-colaborativos seja essencial para o desenvolvimento do processo pedagógico plural e de nova totalidade, estes não são suficientes, visto que a compreensão das contradições e conflitos depende da capacidade dos participantes em produzir sentidos e significados criativos, por meio da intervenção da consciência e da prática humana.

A seguir, discuto argumentação e colaboração em contextos de formação de professores.

3. Linguagem: argumentação e colaboração em contextos escolares

Como apresentado anteriormente, esta pesquisa tem como perspectiva a criação de contextos de colaboração-crítica na escola. Formar professores, requer que os formadores repensem a organização das ações de linguagem em contextos de formação, estabelecendo relação entre teoria e prática, de modo que os professores possam se distanciar e questionar as práticas cotidianas que geralmente não são questionadas. Para conseguir esse intuito, declara Magalhães (2004), é necessário propiciar aos professores novas formas de organizações discursivas para que eles, ao se apropriarem delas, possam descrever e avaliar as práticas de sala de aula, compreendendo os diferentes papéis dos participantes nesse questionamento e na construção colaborativa de significações.

Nesta visão de linguagem como prática discursiva, pesquisadores e professores negociam e constroem juntos explicações e compreensões das contradições surgidas entre suas intenções e ações, buscando sua ressignificação.

Portanto, é importante retomar dois conceitos fundamentais na organização da linguagem e das relações: colaboração e argumentação. O conceito de colaboração é fundamental na produção de relações idealizadas por mediar a produção compartilhada de significados que são negociados discursivamente, por meio da organização argumentativa da linguagem, visando a superar "perspectivas dogmáticas e/ou autoritárias advindas tanto dos sentidos pessoais como dos significados historicamente cristalizados" (LIBERALI, 2011, p. 49). As relações estabelecidas com base na argumentação permitem que todos os participantes se envolvam para compreender a si mesmos e aos outros.

Liberali (2013) acrescenta que as contradições, como parte constituinte da colaboração crítica, apresentam-se como força expansiva no movimento discursivo da argumentação colaborativa e se materializam por meio de elementos enunciativo-linguístico-discursivos, tais como conteúdo temático, tipos de perguntas, articuladores argumentativos (que permitem o entrelaçamento das vozes dos participantes), mecanismos de composição do discurso (modalização, verbais, de coesão verbal e nominal, de valoração, entre outros) (LIBERALI, 2013).

Mateus (2013), com base em Emmel et al. (1996) e Nagda et al. (2013), distingue as diferentes epistemologias de argumentação, muito comuns em contextos

escolares: a argumentação *como debate* em que se defende o próprio posicionamento como verdade, combatendo e excluindo o do outro; a argumentação *como discussão*, que é conceitual, busca os pontos fortes dos quadros de referência amplamente aceitos e considera todos os posicionamentos igualmente válidos, criando atitudes de mente indiferente a divergências e a pontos de vista diversos. Já a argumentação *como diálogo* é colaborativa, baseia-se em múltiplos pontos de vista, trabalham a favor de uma compreensão compartilhada em que se ouve o outro para compreender, fazer sentidos e encontrar pontos em comum. Este tipo de argumentação, além de alargar e transformar a visão dos participantes, cria atitudes de mente aberta para rever pontos de vista e transformá-los.

Para compreender as práticas de leitura existentes e desenvolvidas pelos professores-participantes desta pesquisa e apreender como as relações constituídas na organização e condução da formação, pela pesquisadora-formadora, puderam criar ZPDs e ressignificar as escolhas metodológicas dos participantes, apresento a seguir os procedimentos de produção de dados.

Para a produção de dados no desenvolvimento dos momentos de formação, que constituem a atividade maior – a pesquisa – foram utilizadas entrevistas iniciais com os professores, videogravações de uma aula de cada professor no início e no final da formação, encontros de formação teórica, sessões reflexivas coletivas e depoimentos de percepções reflexivas.

A análise dos dados, em seus aspectos enunciativo, discursivo e linguístico, teve como objetivo identificar e verificar como as relações foram constituídas pelos participantes, professores e formadora, nas sessões reflexivas. O procedimento adotado foi identificar, destacar e analisar os elementos a seguir: 1) conteúdo temático; 2) articuladores argumentativos; 3) tipos de perguntas; e 4) mecanismos linguísticos diversos, com base nos estudos de Brookfield e Preskill (2005), Liberali (2013), Ninin, (2013).

A interpretação dos dados analisados fundamentou-se nas seguintes categorias: ZPD, Agência, Colaboração crítica, Colaboração confortável e tipos de argumentação: debate, discussão, colaborativa. A seção seguinte tem como objetivo descrever e discutir os resultados revelados nos dados produzidos para responder a pergunta que norteou este estudo.

4. Relações constituídas nas sessões reflexivas

A discussão desta seção tem como objetivo responder à pergunta: " Que tipos de relações organizam as discussões nas sessões reflexivas para a discussão dos sentidos e significados?". Para tanto, destaco a centralidade da discussão, já realizada inicialmente, das categorias de ZPD, agência, colaboração confortável, colaboração crítica e processo crítico-reflexivo. A análise será focada nas relações que foram constituídas com a intervenção da formadora durante as sessões reflexivas.

A primeira sessão, da qual participaram a pesquisadora e os professores Diva, Mário e Glória, ocorreu no dia 10.10.2013, com o objetivo de discutir a aula do professor Moésio. O professor tinha recebido a gravação antes, para apontar quais momentos gostaria de discutir e os demais receberam um roteiro com perguntas que poderiam organizar a discussão, mantendo o foco no processo de reflexão crítica. Este é o primeiro momento da sessão reflexiva, em que a pesquisadora-formadora apresenta como deveria ser organizada e conduzida a discussão; e o professor Moésio apresenta quais trechos gostaria de destacar e o que apontou em relação à sua aula após assistir ao vídeo.

Excerto 13

F3: Vocês (**mecanismo de distribuição de vozes**) têm que olhar a aula de vocês, marcar **()** os minutos que você acha que ficou legal por isso, ou que poderia ter sido melhor por isso e marcar tá? Duas ou três partes ou uma só se for maior, do jeito que... você que escolhe, tá?. E aí, aqui, a gente (**mecanismo de distribuição de vozes**) analisa, repensa e vê (**mecanismos lexicais**) que que ele achou... legal (**modalização apreciativa**) por quê? e a gente aponta... Geralmente são as mesmas partes, mas aí a gente faz a reflexão aqui. Moésio, você delimitou alguma parte, escolheu alguma parte? (**pergunta de esclarecimento**) (...)

Moésio6: Não... Eu estou fazendo piadas com as minhas piadas . É porque eu não gostei de alguns exemplos, dois exemplos (**ponto de vista**), é... talvez o que eu tenha é.... talvez melhorar é... talvez é () por causa do círculo eu não falei é... Com entonação (avaliação do modo como fala).

F7: Não com o quê? (**pergunta que pede esclarecimento**)

Moésio7: Com entonação, com a dicção boa. É que eu falo muito rápido às vezes né? (**ponto de vista com modalização apreciativa**).

F8: Você acha que poderia ter...

Moésio7: Para os alunos, né?, porque às vezes são umas palavras complicadas (**justificativa de seu ponto de vista**)

F9: Ah tá... (**réplica sem expansão**)

Moésio8: E eu notei ali, que de vez em quando, só que eu não anotei aqui, só anotei na aula, porque, às vezes um e outro aluno fica meio que sem entender eu não sei se é por causa do conteúdo (**nota alunos que não entendem**).

F10: É..? (**sem réplica**)

Moésio9: Ou pela, pelo jeito das palavras serem colocadas né? (**réplica com justificativa)**

F11: É aí, no caso, você tinha a visão assim do todo né?, que a gente não tem né?. Mas...

Moésio10: É. Pra mim ali está fixo só em mim parece e no outro menino lá, mas aí de vez em quando tinha que...

F12: ((risos)) No todo...

Moésio11: É...

F13: Mas e aí qual momento que você destaca? (**repete a primeira pergunta sem a réplica das questões controversas, introduzido pelo mecanismo de coesão verbal adversativo**)

Moésio12: A por exemplo eu gostei desse exemplo do... (**foco no que gostou**)

F14: Qual minuto?

Moésio13: Minuto 40.

No início do excerto, verifica-se que a formadora delimitou e decidiu a divisão de papéis dos participantes na sessão reflexiva. Embora tenha usado os mecanismos de distribuição de vozes "*vocês*" e "*a gente*"; e, em seguida, os verbos "aponta", "repensa" e "vê", em nenhum momento do excerto, se reconhece alguma pergunta ou articulação discursiva que revele uma delimitação coletiva.

O professor assistiu antes ao vídeo, o que poderia ser um instrumento de relevância para a criação de ZPD, além de possibilitar expansão e ressignificação das práticas de leitura na sala de aula, principalmente porque ele poderia repensar sua prática, a partir de duas questões controversas presentes em Móesio8 ("*às vezes um e*

outro aluno fica meio que sem entender eu não sei se é por causa do conteúdo") e Moésio10 ("*Pra mim ali está fixo só em mim parece e no outro menino lá*"). Todavia, não é o que acontece. A pesquisadora-formadora não conseguiu fazer perguntas que levassem o professor a repensar o que significava o seu fazer e a relação com os alunos. O professor ficou na constatação do que fez, sem uma compreensão ou avaliação crítica.

No primeiro momento, a formadora fez uma pergunta que pedia esclarecimento, que provocou justificativas do professor; no entanto, não expandiu a discussão, pois para as questões levantadas pelo próprio professor, apenas concordou, como em F9 "*Tá*" e em F12 "*No todo*". No turno F13, retoma o questionamento inicial: "*Mas qual momento você destaca?*" e, mais uma vez, ignora os sentidos do professor atribuídos à própria prática. Pela pergunta enunciada em F13, revela que estava mais preocupada em seguir o roteiro semiestruturado e não possibilita a expansão dos sentidos colocados pelo professor. Essa ação discursiva acabou por organizar todas as relações até o final da sessão reflexiva, pois ora assume postura impositiva, comprovando a dificuldade em ressignificar sentidos sócio-historicamente construídos que embasam os processos de formação como um lócus do dizer pelo que está hierarquicamente superior, ora busca a colaboração confortável (FULLAN & HARGREAVES, 2000), mesmo estando fundamentada na PCCol e acreditar estar organizando um espaço de colaboração crítico-reflexiva .

Nas sessões reflexivas anteriores, foram poucos os momentos em que se constituíram relações crítico-colaborativas entre esta formadora e os professores. Em alguns momentos, assume postura impositivo-crítica, o que acabou por criar um ambiente de colaboração confortável entre os professores que participavam das discussões.

Como orienta Smyth (1992), o ato de confrontar a ação como formadora, na análise dos dados transcritos, permitiu à ela conscientizar-se de que a argumentação como debate (Mateus, 2013) predominava na sua organização discursiva na relação com os professores. O ato de se ver (NEWMAN E HOLZMAN, 1993/2002)) e conscientizar-se do conflito existente entre o que acreditava estar fazendo, um contexto crítico colaborativo, e o que realmente fazia, organizava um contexto impositivo, autoritário que desencadeou um espaço de ZPD, em que os questionamentos (LIBERALI, 2011; NININ, 2011) sobre a sua prática como formadora

propiciaram-lhe a possibilidade de reconstrução (ENGESTRÖM, 2011; MAGALHÃES, 2004, 2011, 2013) da sua organização discursiva nas sessões reflexivas subsequentes, comprovando as orientações de Liberali (2011) e Ninin (2011) de que os conflitos assumem o papel de provocar, nos participantes, mudanças cognitivas que levam ao desenvolvimento.

Após a transcrição dos dados e a análise da gravação das segundas aulas no final da formação, realizou-se a última sessão reflexiva coletiva. O objetivo era fazer uma análise comparativa da 1ª com a 2ª aula, identificando e compreendendo as mudanças observadas na prática videogravada.

Excerto 23

F: Você achou essa forma [modo de trabalho] ... deu mais resultado, foi mais interessante ou não? (**pergunta de expansão**)

Diva: Eu acho que foi mais interessante mesmo.... éh eu carrego isso comigo nesta questão de querer dar o conteúdo como se pra mim fosse uma obrigação do professor. (**ponto de vista controverso**)

Neste excerto, a formadora discute com Diva como ela compreendeu o redimensionamento de suas ações em sala de aula, com pergunta de expansão, num movimento de realizar uma prática crítico-colaborativa, assim como procura mais ouvir para compreender do que inserir perspectivas próprias (MATEUS, 2013), embora ainda realize perguntas fechadas e indutivas.

Diva mostra-se aberta à reconstrução em todo o excerto; revela engajamento no compromisso coletivo de repensar os modos de redimensionamento das suas práticas, ao mesmo tempo que assume o conflito entre as múltiplas vozes sociais (OLIVEIRA & MAGALHÃES, 2011) – a acadêmica que tenta assumir e a histórica que tenta reconstruir – por meio da questão controversa "*eu carrego isso comigo nesta questão de querer dar o conteúdo como se pra mim fosse uma obrigação do professor*".

Pode-se verificar que Diva e esta formadora, na interação, criam a agência relacional transformativa ao buscar compreender as relações criadas nas discussões, de modo a possibilitar o desenvolvimento de formas intencionais de agir, na organização de relações mais colaborativas (ENGESTRÖM, 2011; EDWARDS, 2007).

Na sequência, Diva faz referência à aula do professor Moésio, que também participa da análise:

Excerto 24

F: E a visão sua de leitura mudou, Diva, de trabalhar a leitura nas aulas? **(Pergunta que pede esclarecimento**)

Diva: Ah sim, é mudou, mudou, aquele negócio de ficar só lendo lá (risos) Acho que eu não faço mais aquilo lá não. **(réplica elaborada com esclarecimento da prática)**

F: Pois é, mas como que você trabalharia a leitura hoje? **(pergunta expansiva e hipotética)**

Diva: Seria uma leitura compartilhada né? Eu levaria o texto daquela forma, mas procuraria éhh.. que todos também se envolvessem naquela leitura **(réplica elaborada, com hipótese com foco no reconstruir**)

F: A parte da compreensão que é importante, você não dar o resultado, você trabalhar com o aluno "o que que ele entendeu?" **(ponto de vista)**

Diva: Isso, até a formação da sala em círculo, como o Moésio fez, eu gostei bastante. (**réplica com concordância do ponto de vista da F com exemplificação e modalização apreciativa**)

F: Ou até mesmo no laboratório né?, você viu que eles participaram bastante também. **(exemplificação, ênfase na prática de Diva)**

F: Moésio, houve mudança, ressignificação...? **(pergunta de causa e efeito)**

Moésio: Ah sim, ajudou, acho que na nossa profissão, na nossa vocação né? A gente tem que tá sempre preparado pra melhorar né? Sempre aberto a mudanças, eu acho que me ajudou muito. **(Concordância com réplica elaborada, modalizações deônticas e apreciativas)**

Do mesmo modo que no excerto anterior, a organização discursiva da formadora se revela menos impositiva e mais voltada para a colaboração crítica, com o uso de perguntas de esclarecimento e hipotéticas – "*E a visão sua de leitura mudou, Diva, de trabalhar a leitura nas aulas?*" ou "*como você trabalharia a leitura hoje?*" –, de modo a possibilitar maior abertura para o diálogo, alargando a visão dos participantes quanto à sua própria prática. Esse movimento organizativo mostra que está sendo

valorizada a experiência dos professores, como caminho para constituição de novos significados (VYGOTSKY, 1930; MATEUS, 2013; NININ, 2013).

A criação de agência relacional transformativa pela professora Diva, (ENGESTRÖM, 2011; EDWARDS, 2007) revela-se, principalmente, em sua réplica, quando concorda com o ponto de vista da formadora e toma como referência a organização da sala em círculos, como na primeira aula de Moésio. Além disso, Moésio criou ZPDs mútuas com o grupo, quando se propôs a fazer o que nunca tinha feito e a trilhar caminhos diferentes, num movimento de se repensar e redimensionar o seu agir, criando também agência relacional transformativa.

Considerações finais

Buscando responder a pergunta de pesquisa que norteou este estudo, verifica-se que o processo de formação continuada iniciou-se com foco na descrição, reflexão e compreensão das práticas de leitura e das concepções que as embasavam. Por fim, as reorganizações relatadas pelos professores a respeito de suas práticas de leitura, com base nas mediações externas que levaram ao questionamento e à aprendizagem e à produção de novos significados sobre a leitura, o que revela desenvolvimento.

Este movimento destaca-se como o de maior relevância nesta experiência de formação por ter partido da própria prática dos professores participantes, cujo processo vivo foi estudado nas sessões reflexivas que se tornaram instrumento-e-resultado forjado no próprio processo de reflexão para mudar totalidades (NEWMAN & HOLZMAN, 2002). Os professores puderam relacionar suas práticas reais com seu mundo como agentes, engajando-se nesse processo (ENGESTRÖM, 2011). Entrelaçaram suas experiências com as diferentes práticas de seus colegas, assumindo uma prática responsiva na agência relacional transformativa ao questionar os conceitos e práticas cristalizadas do discurso educacional (EDWARDS, 2007), compartilhando novos sentidos sobre a prática de leitura e papéis relativos a esse processo dialético e dialógico de ensino-aprendizagem e desenvolvimento, em que é central o compartilhamento de significados (MAGALHÃES & OLIVEIRA, 2011).

A colaboração vivenciada no espaço de formação propiciou aos professores possibilidades de explicar, questionar, expor conflitos e questionamentos,

expandindo-os e oportunizando a compreensão crítica dos interagentes (MAGALHÃES, 2004).

Em um exercício de reflexão, os professores se distanciaram de suas ações cotidianas e, a partir do ver-se, questionaram suas práticas nas sessões, apropriaram-se de uma nova organização discursiva no ato de descrever e avaliar as práticas de sala de aula e, com base nessa reflexão e questionamento de práticas de leitura no processo de ensino-aprendizagem, souberam compreender os diferentes papéis dos participantes na construção colaborativa de significados, conscientizando-se de suas práticas (MAGALHÃES, 2004).

Como apontado por Magalhães (2004), Oliveira e Magalhães (2011) e Fullan e Hargreaves (2000), organizar a linguagem argumentativa de forma a propiciar que os professores se apropriassem de uma teoria de linguagem em uma nova organização discursiva na análise e discussão de suas práticas é uma atividade difícil, que encontra resistências para integrar os significados construídos na formação em sua prática cotidiana.

Inicialmente, a organização discursiva adotada pela formadora revelou uma relação impositiva com os participantes, de forma a não propiciar a expansão da discussão dos sentidos atribuídos pelos professores e expressos nas sessões, preocupando-se mais com o roteiro da discussão. Nesse contexto, constitui-se uma relação autoritária e impositiva com os professores utilizando-se da argumentação como debate (MATEUS, 2013), não possibilitando a oportunidade de reflexão crítica, que poderia contribuir com a reconstrução de suas práticas de leitura.

Houve, todavia, um movimento de transformação em sua organização discursiva em que se utilizou de perguntas abertas com pedidos de expansão e esclarecimento na organização das discussões. Procurou ouvir mais para compreender do que inserir suas perspectivas (MATEUS, 2013). Sua organização discursiva voltou-se para a colaboração crítica, o que possibilitou a constituição de novos significados entre os interagentes.

A consciência desse processo possibilitou a sua transformação como professora e formadora. Analisando a sua forma de agir como formadora, apesar do autoritarismo inicial, a formadora avaliou que as relações estabelecidas nas sessões reflexivas foram além da colaboração confortável, principalmente no segundo momento da formação,

por criar um exame crítico das práticas em consonância com a TASHC, base teórica que fundamentou o desenvolvimento da pesquisa.

Referências

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

BREDO, E.; FEINBERG, W. *Knowledge and Values in Social and Educational Research.* Philadelphia: Temple University Press, 1982.

BROOKFIELD, S. D.; PRESKILL, S. Keeping discussion going through questioning listening and responding. In: _____. *Discussion as way of teaching:* tool and techniques for democratic classrooms. San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 2005, p. 83-100.

EDWARDS, A. Relational Agency in Professional Practice. *International Journal of Human Activity Theory*. Osaka, n. 1, p. 1-17, 2007.

ENGESTRÖM, Y. From design experiments to formative interventions. *Theory & Psychology*, v. 21, n. 5, p. 598-628, 2011.

FULLAN, M.; HARGREAVES, A. Escolas Totais. In: _____. *A escola como organização aprendente:* buscando uma educação de qualidade. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 55-81.
HARGREAVES, A. *Profesorado. Cultura y postmodernidad*: Cambian los tempos, cambia el professorado. Madrid: Ediciones Morata, 1994.

HOLZMAN, L. *Vygotsky at work and play*. New York: Routledge, 2009.

KEMMIS, S. *Critical Reflection*. In WIDEEN, F.; ANDREWS, I. (Eds.) *Staff development for school improvement*. Londres: The Falmer Press, 1987, p. 71-90.

LIBERALI, F. C. *Argumentação em Contexto Escolar.* Campinas, SP: Pontes Editora, 2013.
_____. Cadeia Criativa: uma possibilidade para a formação crítica na perspectiva da TASHC. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.) *Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente*. Campinas/ SP: Mercado de Letras, 2011, p. 41-64.

_____. As linguagens das reflexões. In: MAGALHÃES M. C. C. (Org.) *A formação do professor como um profissional crítico.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004, p. 87-117.

MAGALHÃES, M. C. C. Commentary: Dialogism and Otherness in Self-Development. In: LIGORIO, M. B.; LOPERFIDO, F. F.; SPADARO, P. F. (Orgs.) *Blended learning as a context for dialogical acess to zones of proximal development.* 1ed. Charlotte, USA: Information Age Publishing, 2013, p. 459-470.

_____. Pesquisa Crítica de Colaboração: Escolhas epistemo-metodológicas na organização e condução de pesquisas de intervenção no contexto escolar. In: MAGALHÃES, M. C. C.;

FIDALGO, S. S. (Orgs.) *Questões de Método e de Linguagem na Formação Docente.* Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011, p. 13-39. (Série Faces da Linguística Aplicada).

_____. *A Formação do Professor como um Profissional Crítico*: linguagem e reflexão. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (As faces da linguística aplicada).

MAGALHÃES, M. C.; FIDALGO, S. Teacher education language in collaborative and critical reflective contexts. In: VIEIRA-ABRAHÃO, M. H.; GIL, G. *Educação de professores de línguas*: Os desafios do formador. Campinas, SP: Pontes, 2008. p. 105-124.

MAGALHÃES, M. C.; OLIVEIRA, W. Vygotsky e Bakhtin/ Volochinov: dialogia e alteridade. *Bakhtiniana. Revista de Estudos do Discurso*, v. 5, p. 103-115, 2011.

MATEUS, E. Prefácio. In: LIBERALI, F. C. *Argumentação em Contexto Escolar.* Campinas, SP: Pontes Editora, 2013, p. 09-16.

NEWMAN, F.; HOLZMAN, L. (1993) *Lev Vygotsky*: Cientista revolucionário. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

NININ, M. O. G. *Da pergunta como ato monológico avaliativo à pergunta como espaço para a expansão dialógica.* São Carlos: Pedro & João Editores, 2013.

_____. Pesquisa e formação na perspectiva crítico-colaborativa. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.) *Questões de método e de linguagem na formação docente*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011, p. 95-118.

OLIVEIRA, W. de.; MAGALHÃES, M. C. C. A colaboração crítica como uma categoria de análise da atividade docente. In: MAGALHÃES, M. C. C.; FIDALGO, S. S. (Orgs.) *Questões de método e de linguagem na formação docente.* Campinas, SP: Mercado das Letras, 2011, p. 65-76.

PENNYCOOK, A. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) *Por uma linguística aplicada indisciplinar.* São Paulo: Parábola Editorial, 2006, p. 66-84.

SMYTH, J. Teachers' work and the politics of reflection. *American Educational Research Journal,* v. 29, nº 2, p. 267-300, 1992.

VYGOTSKY, L. S. (1930). *A Formação Social da Mente.* São Paulo: Martins Fontes, 2008.

_____. (1934) *A construção do pensamento e da linguagem.* São Paulo: Martins Fontes, 2001.

Argumentação: da Repressão à Resistência, Uma Ferramenta Discursiva

Rosane Mavignier GUEDES
PUC-Rio, Departamento de Letras. E-mail. rosane.rosane.m.g@gmail.com
Rio de Janeiro - R.J. - Brasil

Resumo:

Neste trabalho, objetivamos analisar o discurso argumentativo no domínio político, em condições de repressão e de resistência de campos em divergência. Inicialmente, entendemos que o Homem, por ser essencialmente social, sempre se organizou em grupos, na teoria Bakhtiniana: *classes sociais*, nas quais são partilhadas a mesma história, ideologia, valores, enfim, a mesma cultura. Mas como compreender o sentido de cultura? Segundo a antropologia social, "A cultura é uma lente através da qual o homem vê o mundo", isto é, o homem/indivíduo e o homem/classe social. No contato entre as classes sociais ocorre o diálogo, suscitando tanto a adesão quanto a desaprovação, esta podendo desencadear a luta de classes, manifestando as forças sociais de repressão e de resistência. Neste contexto, encontramos os discursos políticos, na França e no Brasil, concernindo a legalização do casamento civil de pessoas do mesmo sexo. A busca pela conquista da opinião pública, conduziu os candidatos a escolha de gêneros discursivos distintos. Enquanto no Brasil o discurso da candidata Dilma Rousseff se deu por meio de uma Carta Aberta; na França, o discurso do candidato François Hollande se deu em palanque eleitoral por meio de discurso oral. Ocorre que ambos os discursos não encontraram respaldo no campo religioso. Dessa forma, a partir de extratos do material supra citado, analisaremos os recursos argumentativos, contando com os ensinamentos de Bakhtin, para quem o discurso é construído no encontro da língua e de sua "exterioridade", e de Ruth Amossy, para quem o discurso argumentativo produz-se pelos recursos discursivos e culturais.

Palavras-chave

Argumentação; Cultura; Contexto; Repressão; Resistência.

Introdução

"A Retórica é a contraparte da Dialética. Ambas igualmente dizem respeito às coisas que se situam. [...] Todos, de uma maneira ou de outra, servem-se de ambas; de fato, em uma certa medida, todos procuram discutir e sustentar teses, realizar a própria defesa e a acusação dos outros". (Aristóteles, 2013, p.39)

Quando pensamos em Argumentação como um discurso estruturado, pensamos em Aristóteles, para quem o Arte de Persuadir parte do conhecimento do *ethos* (a imagem do EU), do *páthos* (a articulação das emoções) e do *logos* (o raciocínio lógico), inscritos em um contexto de tempo, de lugar e de participantes. Mas será tão fácil persuadir. Distante de ser um dom, a técnica de persuadir foi minuciosamente explanada pelo filósofo. Tais estudos ficaram por longo tempo parcialmente aproveitados; porém, nos tempos modernos, voltou a inspirar filósofos e linguistas a refletir, repensar e enriquecer o discurso argumentativo segundo as necessidades das sociedades modernas.

Assim, Perelman, ao resgatar os ensinamentos da retórica/argumentação de Aristóteles, nos mostra a argumentação enquadrada numa cena na qual os componentes são o locutor e o interlocutor numa troca discursiva, com o objetivo de convencer um ao outro a aderir a suas ideias. Este contato, esta interação é o que ele chama de "O contato dos espíritos", pois "Toda argumentação visa à adesão dos espíritos e, por isso mesmo, pressupõem a existência de um contato intelectual" (Chaïm & Tyteca, 2005, p. 16).

O dito *contato dos espíritos* é um processo de interação linguística, argumentativa, cuja eficácia depende de recursos e percepções que vão além do bom uso da língua, como explica Amossy (2014, p.7, tradução nossa) *na relação intersubjetiva, a palavra eficaz não é apenas aquela que manipula o Outro, mas também aquela que coloca em comum o raciocínio e o questionamento.* E repete Bakhtin, "A palavra é sempre uma reação à palavra do Outro" (2014, p.9, tradução nossa).

Na presença da subjetividade dos componentes da cena da troca linguística temos, então, o Discurso. Ocorre que os componentes não precisam ser necessariamente indivíduos, já que a subjetividade está presente inclusive em "grupos culturais":

comunidades, meios profissionais, instituições e tantos outros. Cada grupo tem o seu contexto, sua lógica, sua cultura. Por isso, para argumentar é preciso levar em consideração o contexto. Pela perspectiva perelmaniana, o contexto compreende também o status daquele que fala, ou seja, a sua condição social no grupo a que pertence, podendo ser determinada pelo cargo que ocupa e até mesmo por sua função. Assim, diz o filósofo (2005, p.21) que há funções que apenas elas têm autoridade para tomar a palavra em certos contextos e perante certos auditórios, há campos em que tais problemas de autoridade são minuciosamente regulamentados.

Os "campos", por vezes "meios" dos quais Perelman & Tyteca falam, termo também utilizado por Amossy, podem ser compreendidos como classes sociais no conceito backtiniano. Mas que nomeamos, neste trabalho, como *grupos sociais*.

Dessa forma, este trabalho se estrutura sobre 3 eixos: compreensão do que é cultura, análise teórica e análise de dados.
1) Cultura: O conhecimento da cultura do Outro é uma condição *sine qua non* na estruturação do discurso argumentativo a fim de conquistar a adesão do público;
2) Análise Teórica: Iremos nos servir dos conceitos de contexto e de gênero com base em Bakhtin, e, a partir de Ruth Amossy, da concepção de que a argumentação no discurso produz-se não apenas pelos recursos discursivos como também culturais;
3) Análise de Dados: Observaremos as escolhas de gênero e de recursos discursivos nos extratos dos Discursos Políticos de campanha eleitoral de François Hollande e de Dilma Rousseff sobre a legalização do casamento de pessoas do mesmo sexo *vs* os discursos das Igrejas, ou seja, dos discursos do grupo social político *vs* grupo social religioso.

1- Cultura

"O homem é o resultado do meio cultural em que foi socializado. Ele é um herdeiro de um longo processo acumulativo que reflete o conhecimento e a experiência adquiridas pelas numerosas gerações que o antecederam". (Laraia, 2014, p.45)

Para compreender melhor a importância do conhecimento da **cultura** dos grupos sociais na construção do discurso argumentativo, citamos a antropóloga Ruth

Benedict: “A cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo. Homens de culturas diferentes, usam lentes diversas e, portanto, têm visões desencontradas das coisas” (Benedict, 2013, p.13).

Mas, como já dissemos, não se trata apenas "Homem indivíduo", trata-se também *Homem grupo social*. Por esse ângulo, compreendemos Perelman/Tyteca:

> Cada meio poderia ser caracterizado por suas opiniões dominantes, por suas convicções indiscutidas, pelas premissas que aceitam sem hesitar; tais concepções fazem parte da sua cultura e todo orador que quer persuadir um auditório particular tem de se adaptar a ele. (Perelman & Tyteca, p.23).

Os conceitos de 'homem indivíduo" e de "homem grupo social" nos remetem aos conceitos aristotélicos dos LUGARES: lugares próprios e lugares comuns. Segundo Fiorin:

> A busca pelo enunciador de argumentos disponíveis numa espécie de inventário, era a ação de encontrar argumentos em materiais já dados. Esses argumentos disponíveis eram os *tópoi* (= lugares). Os *tópoi* classificavam-se , segundo Aristóteles, em lugares próprios *(loci proprii*) e lugares comuns *(loci communes*). Os primeiros são aqueles específicos de uma ciência particular, de um campo discursivo; os segundos podem ser utilizados em qualquer campo discursivo. (Fiorin, 2015, p.94).

Quando Fiorin diz "buscar numa espécie de inventário", ele refere-se à buscar no interior de um grupo social os argumentos próprios que serão aceitos por aquele grupo, que façam parte dos *valores e dos conhecimentos compartilhados.* Para facilitar, explicamos a terminologia a partir de Henriques:

Lugar-comum: são opiniões, valores reconhecidos pelos ouvintes e que constituem ponto de partida de raciocínios (Henriques, 2013, p. 173).

Tópos (*tópoi*): Em retórica é o estudo dos lugares (*loci*, em latim). É uma forma de conhecimento partilhado por determinada comunidade (Henriques, 2013, p. 176).

Logo, lugares comuns são valores compartilhados, enquanto que tópos são conhecimentos compartilhados.

Ocorre que os tópos, seja na condição de lugar próprio (língua de especialidade) ou de lugar comum (língua comum), guarda em seu interior um elo entre seus componentes. Este elo é a sua ideologia, na qual se estrutura o conhecimento compartilhado. E no contato entre os grupos (classes/ campos / meios) distintos ocorre a adesão ou o conflito, cuja materialização, linguística, se dá pelo discurso argumentativo *manifestando as forças sociais de repressão e de resistência*.

1. 1 - Ideologia

As *forças sociais* são a expressão da *ideologia da cultura de um grupo.*
Segundo Miotello (2010, p.168), para Bakhtinin a ideologia é classificada como "ideologia oficial" e "ideologia do cotidiano", porém o próprio autor diz que não há como definir de uma ou outra forma, *mas como expressão de uma tomada de posição determinada* (op. cit., p.169). Essa tomada de posição está estreitamente ligada à vida social, e explica (op. cit. p.170)

> O ponto de vista, o lugar valorativo e a situação são sempre determinados sócio-historicamente. E seu lugar de constituição e de materialização é na comunicação incessante que se dá nos grupos organizados ao redor de todas as esferas das atividades humanas. E o campo privilegiado de comunicação contínua se dá na interação verbal, o que constitui a linguagem como o lugar mais claro e completo da materialização do fenômeno ideológico.

Deste modo, Paulo Rogério Stella (2010, p. 178) esmiuça o peso que a ideologia tem na expressão linguística, pois a ideologia organiza os valores que reinam em certo grupo social. Ao comunicar, o locutor dialoga com os valores da sociedade, expressando seu conhecimento em relação a esses valores, ou seja, em relação à cultura do Outro. Reproduzindo o autor: "A palavra dita, expressa, enunciada, constitui-se como produto ideológico, resultado de um processo de interação na realidade viva". Este processo de interação está no centro do interculturalismo, que por sua vez é marcado pelo contato de identidades, que não são apenas individuais, mas também grupais, pelo contato com a diversidade, pelo contato com o Outro,

provocando o que Charaudeau (2016, p.25) expressa como *movimento de atração e de rejeição, na medida em que essa diferença pode representar um perigo, uma ameaça para a integridade de nossa identidade.* Colocando essa situação no âmbito da comunicação verbal - oral ou escrita -, observamos uma das possíveis origens da manifestação de repressão e de resistência a partir da ferramenta do discurso argumentativo.

Pois, ainda citando Charaudeau (2016, p.29)

> Uma língua não é somente uma fonética e uma sintaxe particular, é também - e sobretudo - uma forma de pensamento particular através dos modos de raciocínio que lhe são próprios. Tudo isso está ligado a sistema de valores, sistemas de crença, de normas sociais e de comportamentos que compartilhamos, e que definem nossa identidade cultural sem que tenhamos consciência total disso.

1.2 - Discursos

A inter-ação se inscreve em um contexto de compartilhamento, em um espaço de troca, que pode ser linguístico ou não; porém, é um campo suscetível à convergência ou à divergência. Como explica Fiorin: "Um discurso pode concordar com outro ou discordar. Se a sociedade é dividida em grupos sociais, com interesses divergentes, então os discursos são sempre o espaço privilegiado de luta entre as vozes sociais, o que significa que são precipuamente o lugar da contradição" (Fiorin, 2015, p.9). Por esta perspectiva, podemos analisar os discursos políticos, cujo alicerce é precipuamente a pluralidade de ideologias entre as diversas instituições, que nada mais são do que grupos ou classes sociais.

Neste cenário, encontramos os discursos políticos, na França e no Brasil, concernindo a legalização do casamento civil de pessoas do mesmo sexo. Tais discursos estão inseridos em um contexto de campanha eleitoral; logo, tem por objeto a conquista da opinião pública. No entanto, devemos apreciar este contexto com as peculiaridades próprias de cada sociedade, uma vez que é o contexto que aponta o gênero. Este é um dos princípios básicos da filosofia de Bakhtin.

2. Análise Teórica

"O discurso não é apenas uma mensagem destinada a ser decifrada; é também um produto que entregamos para a apreciação dos outros, cujo valor será definido em sua relação com outros produtos mais raros ou mais comuns. Instrumento de comunicação, a língua é também um sinal externo de riqueza e um instrumento de poder". (Bourdieu, 1982. Tradução nossa)

2.1 - Bakhtin

Na obra de Bakhtin encontramos certos conceitos chave, tais como: o sujeito social, o contexto, o gênero, o dialogismo. Todos eles partem da concepção de que o social é o fator constituinte. Dessa forma, para Bakhtin, o sujeito social é o sujeito e a sua imagem no discurso, aquele que se constrói e se expressa através do uso da linguagem na forma de discurso, e explica que "Um sujeito social constitui-se na interação com o Outro. Eu sou na medida em que interajo com o Outro. É o outro que dá a medida do que sou. A identidade se constrói nessa relação dinâmica com a alteridade" (Bakhtin, apud Koch, 2003, p.14). Por isso, a relação entre os grupos sociais está inserida em um contexto, isto é: os grupos sociais, seus valores, filosofias, o tempo e o espaço da enunciação. Este conteúdo aponta o gênero do discurso. Uma vez que, na teoria de Bakhtin não é o gênero que define a cena, é a cena que define o gênero. Logo, é o contexto que define o gênero do discurso; pois os enunciados não podem ser pensados fora da relação "contexto / gênero". E para explicar bem o que significa "gênero" na teoria bakhtiniana, contamos com os ensinamentos de Irene Machado ao dizer que

> Antes mesmo de se configurar como terreno de produção de mensagens, os gêneros são elos de uma cadeia que não apenas une como também dinamiza as relações entre pessoas ou sistemas de linguagens e não apenas de interlocutor e de receptor. O gênero não pode ser pensado fora da dimensão espaço-temporal. Enquanto o espaço é social, o tempo é sempre histórico. (Machado, 2010, p. 158).

Espaço e Tempo estão ligados à Cultura. O espaço é social porque ele é a representação física do grupo social. O tempo é cronológico, é ininterrupto. E os conceitos do que é certo e errado, do que é ético e antiético, do que belo e feio, do que é moral / amoral / imoral estão sempre em um processo de mutação incessante no tempo. No tempo e no espaço. Assim, grupos sociais têm seus conceitos em constante transformação. Esta

dinâmica é célere, de tal forma que os valores das sociedades metamorfoseiam-se em um ritmo mais acelerado do que os conceitos morais, religiosos e legais conseguem acompanhar. Criando uma defasagem nas Normas do Estado. E, se precisa legalizar, já entramos em um contexto que direciona o gênero discursivo a ser adotado; e que, por sua vez, direciona as escolhas linguísticas apropriadas na construção do discurso argumentativo.

2.2 - Amossy

Ruth Amossy também privilegia o contexto e o gênero. Ao provocar a simbiose do estudo da argumentação a partir de Perelman, nitidamente aristotélico, e do estudo dos campos a partir das Ciências Sociais, sob o prisma de Pierre Bourdieu, a linguista amplifica o sentido de contexto e desenvolve os estudos do discurso argumentativo considerando os recursos linguísticos e a força desses recursos, segundo o status de quem o pronuncia em seu grupo sociocultural.

O que nós entendemos é que não é a língua pela língua, mas a língua pronunciada (oral ou escrita) por sujeitos num contexto preciso: É o discurso, é a subjetividade na fala. E como nos explica Amossy,

> Não existe discurso sem enunciação, pois o discurso é a consequência da utilização da linguagem em situação. Não existe discurso sem dialogismo, pois a palavra é sempre, como diz Bakhtin, uma reação à palavra do Outro. Não existe discurso sem apresentação de Si, pois toda palavra constrói uma imagem verbal do locutor. Não existe discurso sem o que se pode chamar de 'argumentatividade', ou seja, a orientação do enunciado que convida o Outro a compartilhar o modo de pensar, de ver, de sentir. (Amossy, 2014, p. 9, tradução nossa).

Amossy, embora, em alguns momentos, use uma terminologia mais ampla do que Bakhtin para explicar o quadro do discurso argumentativo, adota a mesma visão de Bakhtin, isto é, não existe argumentação (ou retórica) sem discurso. E não existe discurso sem interatividade, sem dialogismo: "O locutor é sempre, assim como o auditório, atravessado pela palavra do outro, pelas ideias recebidas e as pelas evidências de uma época" (Amossy, 2014, p. 8). A linguista classifica os quadros do

discurso por duas noções. A primeira adota os princípios da sociologia dos campos. E a segunda adota os princípios dos gêneros de discurso.

Na primeira, o discurso argumentativo tem sua eficácia determinada pela posição social de quem fala, posição dentro de um campo social cuja estrutura comporta regras e interesses determinados pelos valores inerentes aquele campo; logo, a força da palavra é indissociável da posição que o locutor ocupa no grupo social. Reproduzindo Bourdieu por intermédio de Amossy: "Os campos mais diversos - político, religioso, filosófico, literário... - todos obedecem a uma lógica geral comum, mas cada um comporta sua própria especificidade" (Bourdieu, 1991, apud Amossy, 2014, p.265. Tradução nossa).

Na segunda, encontramos o discurso argumentativo no âmbito da Análise do Discurso, que concede um papel importante aos gêneros do discurso em uso nos diversos setores do espaço social (Maingueneau, 2009, apud Amossy, 2014, p.19, tradução nossa). Por esse ângulo o discurso argumentativo entra no domínio dos gêneros, os quais implicam um conjunto de regras e de imposições, tendo como finalidade associar as palavras aos momentos e aos lugares. Eis por que, Amossy ensina que os gêneros de discurso determinam a distribuição de personagens a partir dos quais é aplicado um dispositivo de enunciação. E cita o exemplo do discurso político, cujo campo "impõe um observância mais estrita das regras e convenções do que outros gêneros." (op. cit., p.267, tradução nossa).

3. Análise de Dados

A partir dos conceitos acima explanados, vamos analisar duas situações políticas - no Brasil e na França -, em que os discursos argumentativos manifestam as forças de repressão e de resistência em campos opostos.

3. 1 - Contextualização

Observando as sociedades francesa e brasileira, verificamos que o caminho percorrido por cada uma foi, paradoxalmente, distinto e semelhante desde o princípio – ainda no discurso político – até o final – na legalização.

Desse modo, em agosto de 2010, no Brasil, durante a campanha presidencial da então candidata Dilma Rousseff, foi publicada uma Carta Aberta dirigida aos crentes em Deus e divulgada em sua página de campanha, na qual a candidata transfere ao Congresso a responsabilidade da decisão sobre a legalização do casamento homoafetivo e outros temas pendentes, tais como o aborto, com o argumento de que "Cabe ao Congresso Nacional a função básica de encontrar o ponto de equilíbrio nas posições que envolvam valores éticos e fundamentais". Entretanto, o reconhecimento só se deu em razão do judiciário, mediante as decisões das Cortes de Justiça, formando a jurisprudência e consagrada pela Resolução nº 175, de 14 de maio de 2013, do Conselho Nacional de Justiça.

Na França, o discurso político que deu ensejo à questão foi pronunciado por François Hollande, em janeiro de 2012 - *Le discours du Bourget* -, no qual ele apontou o direito de todos, independente de sua orientação sexual, ao casamento e à adoção com o argumento de "Igualdade para todos", baseado na divisa republicana: *Liberté, Égalité, Fraternité*, suscitando reação da Igreja católica que se organizou em um Congresso dos Bispos da França. Nesta luta de classes, de ideologias e de poder, o já presidente da República francesa respondeu afirmando que a questão seria discutida até o fim: a aprovação. Tendo sido aprovada e publicada a Lei 2013-404.

O fato é que ambos os discursos não encontraram respaldo no campo religioso, o qual se manifestou na RESISTÊNCIA, levando os governantes a encontrar soluções distintas. Enquanto no Brasil a solução encontrada foi transferir a decisão para o Poder Legislativo; na França, a solução foi a resposta direta com o argumento do Poder, da REPRESSÃO, por meio da mensagem presidencial: "O Projeto de Lei irá até o fim".

Desse modo, na França, a lógica de sua cultura levou o Executivo e o Legislativo a regulamentar a situação; enquanto no Brasil o caminho natural acabou sendo o Judiciário, tendo em vista a presença dos partidos religiosos e de suas ideologias

contrárias no Congresso Nacional . Reproduzimos abaixo os extratos dos discursos citados.

DILMA: 1- Olá meus amigos, irmãs e irmãos brasileiros. Quero me dirigir a vocês com o carinho e o respeito que merecem todos aqueles que junto conosco lutam, trabalham e sonham com um Brasil cada vez melhor, mais justo e mais perto da *premissa do evangelho* que é "*desejar ao próximo aquilo que queremos para nós mesmos*". 2- *Rogo a Deus* que me dê forças ... 3- Peço sua *oração* e seu voto para que eu tenha ... 4- *Lembro também minha expectativa de que cabe ao Congresso Nacional a função básica de encontrar o ponto de equilíbrio nas posições que envolvam valores éticos e fundamentais, muitas vezes contraditórios, como aborto, formação familiar, uniões estáveis e outros temas relevantes, tanto para a maioria como para toda a sociedade brasileira.*
IGREJA: "Não temos uma ideia clara de quem é Dilma do ponto de vista religioso. Ela precisa explicar melhor as suas convicções religiosas para que o diálogo possa progredir."

HOLLANDE: 1- L'*égalité*, l'*égalité* toujours, l'*égalité* ce sont l*es mêmes droits* pour tous, quels que soient son sexe et son orientation, c'est le droit de pouvoir se marier, d'adopter, pour les couples qui en décident ainsi. 2- Igualdade, igualdade sempre. A igualdade são os mesmos direitos para todos, seja qual for o sexo e a orientação. É o direito de poder casar, de adotar, para os casais que decidem assim.
IGREJA CATÓLICA: Os bispos propõem « rezar pela França ». Pedem para rezar por

« Celles ou ceux qui ont été récemment élus pour légiférer et gouverner, afin que leur sens du bien commun de la société l'emporte sur les requêtes particulières ». « Aqueles e aquelas que foram recentemente eleitos para legislar e governar a fim de que o sentido do bem comum da sociedade esteja acima dos interesses particulares »
HOLLANDE: *Mariage pour tous*: le projet de loi ira à son terme, affirme François Hollande. « O projeto de lei vai até o fim »

3. 2 - Análise

Vamos analisar os extratos dos discursos por duas perspectivas: pelo contexto e pelo gênero.

⦿ **CONTEXTO A: Dilma**	
Argumento	Cabe ao Congresso Nacional a função básica de encontrar o ponto de equilíbrio nas posições que envolvam valores éticos e fundamentais
⦿ **CONTEXTO B: Hollande**	
Argumento	Igualdade para todos, baseado na divisa republicana: *Liberté, Égalité, Fraternité*

⦿ **GÊNERO A: Dilma em CARTA ABERTA**
⦿ **GÊNERO B: Hollande em COMUNICAÇÃO ORAL e Declaração em imprensa**

3. 2. 1- Pelo contexto

Os dois casos compreendem uma CAMPANHA ELEITORAL. Este é o contexto geral, que tem por objeto: *"A conquista da opinião pública".*

A noção de contexto comporta o entorno sociopolítico-cultural e também o contexto sociocognitivo dos interlocutores, abrangendo todos os tipos de conhecimentos arquivados na memória dos sujeitos sociais. Esses conhecimentos estão inseridos em

uma escala de valores peculiar a cada grupo social, no interior dos quais não existe apenas o conhecimento compartilhado, mas também os valores compartilhados, ou seja, a cultura, que podemos entender como Identidade Coletiva. Este é o contexto específico de cada discurso.

Ocorre que, mesmo sendo apenas um discurso de campanha, já foi percebido como uma força opressora sobre os grupos sociais que não compartilham a mesma ideologia, o que desencadeou o discurso de RESISTÊNCIA da parte desses grupos: AS IGREJAS.

Embora o contexto geral tenha sido o mesmo, os gêneros do discurso, oriundos dos contextos, não foram os mesmos, isto deu-se em razão do contexto específico com suas ideologias diferentes que conduzem os comportamentos nos ambientes em que se deram os pronunciamentos das posições dos candidatos e dos partidos no Brasil e na França.

3. 2. 2 - Os gêneros

Com relação aos gêneros, temos 2 gêneros.

GÊNERO A: CARTA ABERTA AO POVO DE DEUS (2010)

Este gênero, carta aberta, embora tenha o objetivo de ser de conhecimento público, a carta aberta é dirigida a um interlocutor preciso, ou seja, uma determinada pessoa. No caso, foi AO POVO DE DEUS. Ora, excluindo o grupo dos agnósticos, todos são Povos de Deus. Logo, Dilma se dirige a praticamente todos os brasileiros, independentemente da religião, desde que crentes em Deus. Mas também, como explica Amossy (2014, p. 270, tradução nossa), pode ter um destinatário fictício ou pode ter por destinatário um "largo público considerado em bloco". Outra característica desse gênero compreende a forma, geralmente um artigo redigido sob forma de carta e sobre um tema polêmico de interesse público. Em consequência, provoca a reflexão e o debate. No que diz respeito ao objetivo do gênero, é classificado por Amossy como intervir nos assuntos públicos provocando a reflexão e o debate, entendemos que se trata também da manifestação explícita da posição do partido e da candidata com relação à matéria. Posição esta que pode ser "**a não posição".**

GÊNERO B: Trata-se de uma COMUNICAÇÃO ORAL. E de uma declaração em imprensa.

No caso do discurso político em campanha eleitoral, explica Amossy que se trata de uma "cena genérica" [a partir dos conceitos de Maingueneau (Amossy, 2014, p. 267, tradução nossa)], em que o locutor dirige-se aos eleitores oriundos de diversas instituições e grupos sociais, cada um com sua ideologia, sua história, seus valores; ou seja, cada um com sua cultura. Eis por que Amossy alerta: "Notemos que a lógica do campo cujo discurso se eleva marca os limites assinalados às variações ou infrações, condicionando sua força persuasiva" (Amossy, 2014, p. 267, tradução nossa). É exatamente o que vimos na reação do campo Igreja Católica, cuja lógica impõe os limites das infrações percebidas do discurso de Hollande. Em razão disso, houve a reação por meio do Congresso de Bispos da França assinalando o fracasso da força persuasiva do discurso do candidato.

No entanto, após eleição, e com o projeto de lei em curso, o já presidente impôs o seu poder por meio de seu curto discurso: « O projeto de lei vai até o fim ». Compreendemos a força desse argumento pela explicação de Amossy, a partir de Bourdieu (Amossy, p. 265, tradução nossa): "A força da palavra é indissociável da posição ocupada em um campo preciso, em situação determinada na estrutura desse campo".

Conclusão

Pelo exposto, percebemos que os comportamentos de Repressão e de Resistência estão presentes em papeis que se revezam entre os sujeitos do discurso, pois o conflito é inerente à norma social. Além disso, o discurso está relacionado a um conjunto de saberes e de valores compartilhados em cada grupo social: a ideologia. Em razão disso, os discursos revelam as práticas sociais em determinado contexto sociocultural.

Sendo a ideologia marcada pela valoração, pelo juízo e pela razoabilidade, em um processo de interação inscrito no centro do interculturalismo, inevitavelmente, movimentos de adesão e de desaprovação se instalam.

Eis por que Perelman afirma que *todo orador que quer persuadir um auditório particular tem de se adaptar a ele.* Ideia esta complementada por Ruth Amossy (2014, tradução nossa):

> "Argumentar é olhar o Outro, a sua cultura, e agir sobre ele a partir do que ele compreende como certo; após isso, agir sobre ele compartilhando os valores dele. Só então, orientá-lo a ver e pensar segundo os valores de quem argumenta".

Diante de uma matéria de grande relevância social, ao mudar os costumes e os conceitos de moralidade, a discussão se estabelece colocando em confronto instituições responsáveis pelos ditames das normas: o Estado e as Igrejas, cultivando o campo em que de um lado encontra-se a força de opressão e do outro a força de resistência. Esta, ao não reconhecer a razoabilidade do discurso do Outro, evidencia o fracasso da força persuasiva do discurso opressor.

Entretanto, como vimos em nosso material de análise, quando a força da palavra é indissociável do poder social, a argumentação da opressão ganha mais um patamar, tornando-se ainda mais opressiva; enquanto a força da argumentação de resistência desce mais um patamar, fazendo surgir uma vala onde a razoabilidade do discurso argumentativo se perde e a razoabilidade dos interesses políticos se fortalecem. Finalizamos reproduzindo a reflexão do sociólogo,

> A força exercida através das palavras está nas palavras ou naquele que as pronuncia? [578]

Referências Bibliográficas

Amossy, R. (2014). *L'Argumentation dans le discours*. Paris: Armand Colin.

Aristóteles (2013). *Retórica.* Tradução Edson Bini, textos adicionais e notas Edson Bini. São Paulo: Edipro.

Benedict, R. (2013). *Padrões de Cultura.* Tradução de Ricardo A. Rosenbush. Petrópolis: Vozes.

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire - L'économie des échanges linguistiques.* Paris: Fayard.

Carta aberta ao povo de Deus (2010). Consulta eletrônica disponível em: https://pt.slideshare.net/marinetemerss/carta-aberta-ao-povo-de-deus-dilma. Acesso em 11 set. 2017.

[578] Bourdieu, 1982, contracapa, tradução nossa.

Charaudeau, P. (2017). *A Conquista da Opinião Pública - Como o discurso manipula as escolhas políticas.* Tradução de Ângela M. S. Corrêa. São Paulo: Contexto.

Discours du Bourget (2012). Consulta eletrônica disponível em: http://tempsreel.nouvelobs.com/politique/election-presidentielle-2012/sources-brutes/20120122.OBS9488/l-integralite-du-discours-de-francois-hollande-au-bourget.html. Acesso em 11 set. 2017.

Dumez, H.-O. (2012). *La Croix.* Consulta eletrônica disponível em: http://www.la-croix.com/Religion/S-informer/Actualite/Les-eveques-proposent-de-prier-pour-la-France-_EP_-2012-07-30-837087. Acesso em 11 set. 2017.

Fiorin, J. L. (2015). *Argumentação.* São Paulo: Contexto.

GospelPrime- o cristão bem informado (2011). Consulta eletrônica disponível em: https://noticias.gospelprime.com.br/arcebispo-de-brasilia-afirma-que-dilma-rousseff-deve-explicar-melhor-suas-conviccoes-religiosas/. Acesso em 11 set. 2017.

Henriques, A. (2013). *Argumentação e discurso jurídico.* São Paulo: Atlas.

Koch, I. (2003). *Desvendando os segredos do texto.* 2ªEd. São Paulo: Cortez.

Laraia, R. (2014). *Cultura: um conceito antropológico.* 26a reimp. Rio de Janeiro: Zahar.

Machado, I. (2010). Gêneros discursivos. In: B. Brait (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave.* 2ª. Ed. 2ª. Reimpr. São Paulo: Contexto.

Maingueneau, D. (2009). *Les termes clés de l'analyse du discours.* Ed. 2ª. Paris: Éditions Seuil.

Miotello, V. (2010). Ideologia. In: B. Brait (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave* . 2ª ed. 2ª reimpr. São Paulo: Contexto.

Perelman, C., Olbrechts-Tyteca, L. (2005).*Tratado de Argumentação: a nova retórica.* Tradução Galvão, M. E. A. P. São Paulo: Martins Fontes.

Silberfeld, J. (2013). *Yagg.* Consulta eletrônica disponível em: http://yagg.com/2013/01/09/mariage-pour-tous-le-projet-de-loi-ira-a-son-terme-affirme-francois-hollande/. Acesso em 11 set. 2017.

Stella, P. R. (2010). Palavra. In: B. Brait (Org.). *Bakhtin: conceitos-chave* . 2ª ed. 2ª reimpr. São Paulo: Contexto.

SIMPÓSIO

68

Ascensão e Queda do Tupi: um Caso de Historiografia Linguística

Ana Lúcia Magalhães

PUC-SP, Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Programa de Língua Portuguesa. almchle@gmail.com. São Paulo, Brasil

Eber José Santos

PUC-SP, Faculdade de Filosofia, Comunicação, Letras e Artes, Programa de Língua Portuguesa. ejsantos@gmail.com. São Paulo, Brasil

Resumo:

Em 1758, o Marquês de Pombal publicou um decreto proibindo o uso do Tupi no Brasil, e em menos de duas gerações a Língua Geral, assim chamada pelo Pe. José de Anchieta, não mais era usada significativamente no Brasil. As razões do abandono tão rápido de uma língua usada havia séculos podem ser investigadas com as ferramentas da Historiografia Linguística. Os portugueses chegados ao Brasil nos séculos XVI e XVII tiveram que adotar, para sobreviver, os usos e costumes indígenas. Desse contexto, surgiu uma língua com alguns aportes do Português, principalmente quando se tratava da devoção católica e de aspectos burocráticos na vida da colônia. Essa língua chegou a ser falada por mais da metade da população, mas seu uso foi se reduzindo à medida em que a sociedade se aproximava mais dos usos e costumes advindos da Europa, processo que se acelerou com a vinda da Família Real portuguesa para o Brasil em 1808. Esse desenvolvimento foi contínuo, e o decreto pombalino no máximo acelerou aspectos de um processo que já vinha se desenvolvendo aceleradamente havia no mínimo algumas décadas. O legado da Língua Geral ao Português é puramente vocabular e fonético, o que acompanha a noção de que povos vencidos acabem por adotar a língua do vencedor, particularmente quando a diferença em nível de civilização é considerável.

Palavras-chave

Historiografia Linguística, Português Brasileiro, Língua Tupi.

Introdução

Quando aluno de Mestrado, o autor deste texto foi apresentado à disciplina de Historiografia Linguística, e esse contato aguçou uma curiosidade antiga: Em 1758, o Marquês de Pombal publicou um decreto proibindo o uso da Língua Geral (comumente chamado de Tupi) e, em duas gerações, ela deixou de ser usada em São Paulo. Como uma língua usada havia séculos desapareceu tão facilmente? O resultado da pesquisa é o que está, resumidamente, mostrado aqui.

Há 300 anos, morar na vila de São Paulo de Piratininga (peixe seco, em tupi) era quase sinônimo de falar língua de índio". Em cada cinco habitantes da cidade, só dois conheciam o português, tanto que em 1698, o governador da província, Artur de Sá e Meneses, implorou a Portugal que só mandasse padres que soubessem "a língua geral dos índios", pois "aquela gente não se explica em outro idioma".

Em 1758, o Marquês de Pombal publicou um decreto proibindo o uso do Tupi, ao que parece para minimizar a influência dos jesuítas, que tinham uma espécie de monopólio do ensino da língua. Também expulsou do Brasil os jesuítas. Em duas gerações, o Tupi deixou de ser usado em São Paulo.

E assim chegamos ao problema. Mesmo considerando a obrigatoriedade da documentação oficial em Português e a abolição do ensino na Língua Geral como, em lugar e época em que pouquíssimos eram alfabetizados, uma língua usada havia séculos desapareceu tão facilmente?

Cabe lembrar que, quando a Itália foi unificada, só 2,5% dos italianos conheciam o idioma oficial, a língua falada na Toscana (Beccaria, 2006). Hoje, mais de um século depois, 53% dos habitantes da Itália falam Italiano em família, enquanto 9% fala, em família, somente dialeto. Os restantes usam ou outra língua, ou falam no ambiente a língua oficial ou dialeto indiferentemente (Istat, 2012). No caso do Brasil, a Língua Geral não teve exatamente o número de falantes reduzido como aconteceu com os dialetos italianos, ela foi praticamente extinta: ficou confinada a algumas tribos de

índios na Amazônia — são perto de 6.000 pessoas, incluindo pessoas na Colômbia e Venezuela, tribos com pouco contato com a civilização.

A Historiografia Linguística

A Historiografia Linguística é o ramo do conhecimento que descreve a aquisição, produção e desenvolvimento do conhecimento de uma língua em um período de tempo em determinado lugar ou conjunto de lugares. É matéria interdisciplinar que inclui História Cultural (no caso, história da absorção de uma cultura por outra; História Intelectual, no caso o magistral esforço do Padre José de Anchieta e Micro-história, que é a história do dia-a-dia, longe das figuras notórias como o Marquês de Pombal, no caso a história do povoamento do interior do Brasil que, quando a língua predominante era o Tupi, ela deu nome a povoados, cidades e acidentes geográficos, fenômeno que se esgotou no final do século XVIII.

Bastos & Palma, em 2004, comentaram que a Historiografia Linguística é desenvolvida ao longo de cinco pontos fundamentais, o primeiro deles consistindo dos princípios básicos, que são: contextualização, que é a zeitgeist; o espírito da época, de particular importância no caso estudado; a imanência, que é a fidelidade às fontes e a adequação, que consiste no uso de teorias atuais, onde couber.

O segundo ponto fundamental é o conjunto de passos investigativos, que inclui: a seleção das fontes, no caso a Ave-Maria traduzida por José de Anchieta e a cartas do chefe potiguar ao Capitão Pedro Poti. Entre as fontes secundárias, destacam-se as duas mais importantes obras sobre a formação da sociedade brasileira: Casa Grande e Senzala, de Gilberto Freyre (1933) e Raízes do Brasil de Sérgio Buarque de Holanda (1936). Outro passo investigativo é a ordenação, a escolha entre a ordem cronológica (o que é o caso) e ordem de importância; em seguida a reconstrução, o conhecimento da língua no tempo e a interpretação, respeitando a História.

Do terceiro ponto fundamental, as fontes, fontes, acabamos de falar e finalmente temos as dimensões cognitiva e social, basicamente língua e História. Os critérios de análise são a organização dos textos e dos fatos, e o que os teóricos da Historiografia Linguística (no caso, Bastos e Palma, discípulos de Konrad Koerner) chamam de intenção teórico-metodológica. Pela natureza deste trabalho de Historiografia

Linguística, que mostra como uma língua desapareceu sem deixar marcas que não fossem vocabulares ou fonéticas, aqui a História predomina sobre a Linguística.

Zeitgeist, o espírito da época: Gilberto Freyre, em Casa Grande e Senzala, chamou atenção para uma situação histórica importante: os primeiros colonizadores chegaram ao Brasil desequipados para o clima e para a terra. Para sobreviver, tiveram que usar hábitos dos índios (predominantemente tupis). Para tal, tiveram que aprender a língua dos nativos.

Três definições, por Mattoso Câmara (1970), linguista brasileiro: substrato: língua de um povo que é abandonada em proveito de outra que a ela se impõe, geralmente como consequência de uma conquista política; superstrato: língua de um povo conquistador, que a abandona para adotar a língua do povo vencido; adstrato: língua que vigora ao lado de outra (bilinguismo), em um território dado, e que nela interfere como manancial permanente de empréstimos.

Ascensão da Língua Geral

Quando o uso do Tupi falado no Sudeste brasileiro já se tinha alastrado entre os colonizadores, por pura questão se sobrevivência, chegou ao Brasil o Padre José de Anchieta que, com objetivo de catequizar os índios, fez História: aprendeu a língua e, em 1595, perto do final do século XVI, escreveu a *Arte de Gramática da Língua mais usada na costa do Brasil* (Anchieta, 1595). Com isso, os jesuítas passaram a ter uma ferramenta para ensinar e alfabetizar. A língua rapidamente se consolidou, falada por índios e brancos.

A Ave-Maria, um dos primeiros documentos em Tupi, tradução do Padre José de Anchieta, se escreve como segue (Bittar, 2014).

> Ave Maria graça reçê
> tynycemba'e
> nde irũnamo Iandé Iara rekóu
> Imombe'u-katu-pýramô ereikó kunhã suí
> Imombe'u-katu-pýra bé nde membýra Iesu

> Santa Maria Tupã sy etupãmongetá
> oré iangaipaba'e reçé coýr
> irã oré iekýi oré rumebé
> Amen.

Ave, graça, santa e amém já são importações do Português.

O Apêndice a este artigo contém o texto de uma carta escrita em Língua geral, parte da correspondência entre dois indígenas aculturados. Diogo Camarão fazia parte de uma família conhecida por índios camarões, indígenas cristianizados que lutaram ao lado dos portugueses contra o domínio holandês, em um episódio conhecido de meados do século XVII. A carta no Apêndice, que tem tradução de Almeida Navarro (2013), foi escrita por Diogo para seu primo Pedro Poti, que havia passado para o lado holandês. A carta contém os seguintes termos importados do Português: Senhor Capitão, papera (que quer dizer papel, carta), soldados, cristão, Capitão-Mor, Sargento-Mor e a data: 21 de outubro de 1645.

Capitão-Mor, Capitão e Sargento-Mor são patentes militares, algo que os índios não-aculturados não tinham: quando em batalha, as lideranças deviam acontecer naturalmente, sem hierarquia. Do mesmo modo, Diogo Camarão precisou importar a palavra soldados. Nas tribos indígenas, cada membro apto da tribo era um guerreiro, não havendo necessidade de palavra especializada.
A outra palavra importada, esta repetida várias vezes, é "cristão", palavra que obviamente não se aplicava a índios não-aculturados.

A língua geral (nheengatu) é, portanto, uma linguagem mameluca, ou seja, mestiça; Como se viu na Ave-Maria e na carta mostrada no Apêndice, sempre possuiu palavras em Português. Além disso, sempre esteve em constante evolução. Aryon Dall'Igna Rodrigues, pesquisador de línguas indígenas escreveu, em escreveu em 1966 ao comentar uma obra de Mattoso Câmara, publicada no ano anterior:

> [...] as profundas alterações que afetaram o Tupi a partir do fim do século XVII e que culminaram no que se passou a chamar "língua gerai do Amazonas" ou Nheengatu, devem_se não a interFerência direta e intencional de missioná_ rios, mas a uma série de fatô_ res mais complexos, como a acuL turação, o contacto com o português, a transformação em língua franca.

Assim, na 1ª metade do século XVII, houve no Brasil um bilinguismo (Português + Língua Geral), com empréstimos vocabulares entre as duas línguas. Com as bandeiras, expedições para o interior (instrumentais na colonização) com o objetivo de achar metais e pedras preciosas além de índios para escravizar, o Tupi funcionou como um adstrato: legou principalmente topônimos, zoônimos e fitônimos.

Declínio da Língua Geral

De metade do século XVII a metade do século XVIII Os índios foram cada vez mais adotando usos e costumes do colonizador e apareceu crescentemente a influência dos africanos, com novos aportes vocabulares (moleque, marimbondo, fubá). Progressivamente, a Língua Geral foi se interiorizando e "fugindo" do litoral". Continuou a ser falada nas missões jesuíticas e franciscanas.

De Sérgio Buarque de Holanda em Raízes do Brasil, mencionando as alcunhas como meio de inferir a língua dominante:

> O que de fato se verifica, à medida que nos distanciamos do século XVII, é a frequência cada vez maior e mais exclusivista de alcunhas portuguesas como as de "Via-Sacra", "Ruivo", "Orador", "Cabeça do Brasil", e esta, de sabor ciceroniano: "Pai da Pátria". As de origem tupi, predominantes na era seiscentista, é que vão diminuindo, até desaparecerem praticamente por completo. Não parece de todo fortuita a coincidência cronológica desse fato, que sugere infiltração maior e progressiva do sangue reinol na população da capitania, com os grandes descobrimentos do ouro das Gerais e o declínio quase concomitante das bandeiras de caça ao índio.

Do final do século XVIII ao meio do século XIX, aconteceram o já citado decreto do Marquês de Pombal e a vinda da Família Real portuguesa, com o estabelecimento de núcleos citadinos, principalmente no Sul-Sudeste: o Rio de Janeiro de núcleo urbano caótico se transformou em uma cidade razoavelmente funcional. Com isso, cresceu a respeitabilidade do Português. Os índios já não eram necessários para prover a subsistência, e o processo de assimilação deles se acelerou.

A vinda da Família Real Portuguesa teve uma influência na História do Brasil que dificilmente pode ser exagerada. D. João VI e seus ministros rapidamente

transformaram a colônia em país. Oliveira Lima, em seu livro "D. João VI no Brasil", escrito em 1908, narra os meandros e bastidores da transferência da Corte Portuguesa para o Brasil, além dos esforços diplomáticos e missões civilizatórias. Sobre a participação dos indígenas nessa transformação, o texto de Oliveira Lima pode ser resumido na citação que segue.

> Os pseudocivilizados ou em caminho disso viviam em cabanas de taipa com tetos de folha de coqueiro, dormindo nas mesmas redes, servindo-se das mesmas cabaças, cobrindo o chão com a s mesmas esteiras, empregando as mesmas armas de arremesso que os outros (índios). Conservavam ainda todos os seus costumes privados, as mesmas comidas e bebidas, os seus folguedos e tristezas, todos os seus usos coletivos. Uma espingarda, um espelho, um instrumento agrícola recordaria ocasionalmente [...] o contato com a cultura europeia, que se traía mais pela adoção da língua portuguesa do que pela religião cristã imposta à sua credulidade e sobre a qual sua imaginação infantil lançara e bordara um manto de superstições tecido pela ignorância. Jeitosos e capazes de bem desempenhar certos misteres, dominava-os contudo uma invencível preguiça.

Esse texto revela que a Corte Portuguesa que aportou no Brasil ignorava que durante séculos os colonos precisaram dos índios, suas técnicas e seus costumes, para sobreviver. No século XIX, e especialmente em função da vinda da Família Real, acelerou-se um processo que tornou as habilidades dos indígenas simplesmente desnecessárias. Essas habilidades só são praticadas hoje em tribos indígenas com pouco contato com a civilização, contexto em que, não por coincidência, subsiste a Língua Geral, em sua modalidade Amazônica. Em suma, a nova realidade tornou o Tupi insuficiente. Cumpre notar que já no início do século XIX os índios aculturados já falavam Português.

Hélène Merlin-Kajman (Université de Paris III) escreveu: "O vencido abandona ordinariamente sua própria língua para adotar a do vencedor, quando este lhe é superior em civilização" (Merlin-Kajman, 2003)

Vale frisar que embora tenham acontecido massacres, alguns deles particularmente cruéis como o massacre dos Paiaku na Ribeira do Jaguaribe em 1699 (Vicente, 2011) ou a aniquilação das missões jesuíticas (Tau Golin, 2011), o processo da virtual eliminação da cultura indígena foi bem mais de assimilação que de guerra.

A resposta à questão de pesquisa

Então, está aí a solução do problema: A Língua Geral não saiu de uso por um decreto, foi sendo empurrada para o interior por meio de um processo histórico resultante de um choque de culturas que evoluiu ao longo de séculos. O decreto do Marquês de Pombal aconteceu quando o processo de eliminação da Língua Geral já estava avançado.

A Língua Geral é ainda falada por cerca de 3000 pessoas no Brasil, 3000 na Colômbia e 2000 na Venezuela, na bacia do Rio Negro. Trata-se de populações indígenas que tiveram contato com os portugueses quando da expansão da América Portuguesa ao norte do Brasil (quando Felipe II unificou as coroas ibéricas, a energia antes utilizada para combater os espanhóis foi parcialmente deslocada para a conquista da Amazônia e adjacências). Com isso, populações indígenas foram parcialmente aculturadas e depois se deslocaram para regiões mais profundas da selva a mantiveram o idioma, modificado: é a Língua Geral Amazônica.

Características lexicais marcantes do Tupi

Algumas características marcantes da forma de Tupi que deu origem à Língua Geral são (Dal Igna Rodrigues, 1994):

- Língua que só expressa o concreto, Daí os contrabandos do Português na Ave Maria do Padre Anchieta
- Todos os verbos no infinitivo são tratados como substantivos. Assim, nhe'enga é "a fala", e não "falar". O verbo só vai existir se estiver ligado a uma pessoa. Como em ere-nhe'eng, ou "tu falas".
- A realidade ajuda a criar conceitos abstratos. Silêncio", por exemplo, é kirir˜i, inspirado no cri-cri dos insetos na mata, à noite.
- Elementos da natureza nunca são ligados à ideia de posse. Diz-se *xe py* (meu pé) ou *xe u'uba* (minha flecha), mas nunca faz o mesmo para elementos da natureza. Em tupi, não se diz *nde ybyrá* (tua árvore), mas somente *ybyrá* (árvore).
- Não existe tempo verbal. Todos os verbos estão no passado. Para dizer "eu saio" e "eu saí" a expressão é a mesma: *a-sem*.

- O dia de hoje não é um período de tempo, mas um lugar iluminado pelo sol. Para se falar hoje, diz-se *Kó 'ara pupé* (dentro desta claridade).

Pode-se notar que nenhuma dessas construções influenciou, minimamente que fosse, o Português brasileiro.

O legado vocabular da Língua Geral

O legado vocabular do Tupi para o Português brasileiro é extenso. Entre os topônimos, estão, por exemplo:

- Butantan e Bupeva: corruptelas de *Yby-tantan* (terra firme ou dura) e *Ybi-peva* (Planície ou terra chã).
- Botucatu: Mesmo radical *Ybytu*. *Ybytu*-catu quer dizer terra de bons ares.
- Baturité (cidade no Estado do Ceará): *Ybytyra-eté*, montanha verdadeira, ou seja, a serra.
- Catanduva: *Caa-átaudyba*, mato cerrado.

Todos esses nomes são corruptelas, não se pronunciam como os índios falavam.

É digno de nota o conjunto de designativos de corpos d'água.

- *Pará*: rio de certo volume — Não havia palavra para designar o mar, o que indica que os povos dessa língua vieram do interior.
- *Paraná*: rio imenso (o mar) — Consideravam o mar um imenso rio, cuja outra margem estava longe demais para ser visível, o Paraná, rio imenso (anã ou nã significa espesso, grosso).
- *Paraná-go-á*: bacia do mar (designou a baía de Paranaguá)

O legado do Tupi inclui designações de alimentos, como:

- Irapuã = mel: *ira* = abelha, *apuá* = redondo (cacho de abelhas)
- Mingau: *mi-caú* = feito de papas
- Pamonha: *apá-mimõia* = envolvido e cozido.
- Pipoca: *pi(ra)*- pele; *poca*-rebentar = pele rebentada.

Ainda, nomes de animais:

- Jabuti: *j-abu-ti*=o que nada respira
- Piranha: *pirá-anhã* = peixe diabo.
- Jacaré: *jaeça-caré* = o que olha de banda.
- Cotia: *a-coti* = indivíduo que se senta para comer.

Nomes de plantas:

- Cajá: *acã-já* = fruto que é todo caroço.
- Capim: *caa-pii* = folha delgada.
- Jenipapo: *iá-nipaba*-fruto de esfregar.
- Pitanga: *pi (ra) – tanga* = pele tenra.

Ainda, há outros vocábulos, como:

- Coivara (técnica de agricultura de subsistência utilizada até hoje), origem da maior parte das queimadas na Amazônia**.** *ko*- roça e *ywyra* 'árvore'.
- Caipira (nome que os índios de São Paulo davam aos colonizadores. *Caa-ipura* = de dentro do mato.
- Maloca: *moro-oca* = casa de gente.

Algo curiosamente, há uma série de gírias que fazem parte do Português brasileiro coloquial atual que a maioria das pessoas usa sem consciência da origem. Seguem alguns exemplos, recolhidos por Cortois-Vosatka (2012).

- “Cutucar a onça com vara curta”: originou-se do verbo tupi *cutu* = cravar, picar, ferir.
- Nhen-nhen-nhén, significando falar muito sem consequência: vem do verbo *nhe’eng* que significa falar em Tupi Antigo.
- Jururu, que significa triste, melancólico: vem de *juru* = boca — pela expressão da boca se percebe quando alguém está triste.
- Pindaíba. “Estar na pindaíba” significa estar em dificuldades financeiras. *Pinda-yba* quer dizer vara de pescar,

O legado não-vocabular da Língua Geral

Para examinar o legado não-vocabular do Tupi, que é somente fonético, vale recordar duas definições. A primeira é aloglota, que é o indivíduo que fala uma língua que aprendeu de outrem, simplificando-a bruscamente, ou pessoa que se vê diante de uma língua nova que tem de aprender de oitiva e sem a necessária preparação. A outra definição é diastrático, relativo à língua das pessoas citadinas culturalmente carentes ou rurais sem acesso à informação.

Conforme mencionado, o legado é fonético. De um modo geral, fonemas não existentes no Tupi ainda são substituídos no interior remoto do Brasil. Mas as leis de formação dos fonemas usados modernamente ainda são controversas. Cortois-Vosatka (2012) explorou esse aspecto — em sua dissertação de mestrado, citou uma série de autores e usou muito o trabalho de Elia (1992), que se ocupa do Guarani, língua afim ao Tupi e ainda falada n Paraguai. O trabalho de Cortois-Vosatka é valioso, entre outras características, por enumerar ao menos três consensos sobe a fonologia Tupi:

- Não há grupos consonantais, o que faz com que se intercalem vogais, como em *curucu* ou curuçá em lugar de cruz, ou *paratu* como prato.
- "[...] a consoante u (w) do Tupi é transladada ao alfabeto português como v, um som que parece com o som iod (semivogal assilábica que acompanha vogais), mas às vezes é transladado ao Português com i e outras vezes com j" como em *iaguara* para jaguar.
- "[...] a consoante nasal (mb) que não existe no Português é transladada a ele às vezes como p, outras vezes b e algumas vezes como m. Um exemplo é o vocábulo *mberéwa* de onde surgiu o nome pereba, mereba como é chamado no Amazonas e *bereva* em áreas do interior de São Paulo.

Robi (1985) foi mais assertivo e propôs, por exemplo, uma das influências do Tupi no falar interiorano, que aparece na adaptação do Português de palavras que contêm o /Ih/, a "líquida" lateral posterior ou, mais precisamente, uma dental palatalizada, conhecida também por "molhada". Assim, mulher, em comunidades interioranas, é pronunciado *muié.*

Robi ainda menciona um complemento à herança vocabular, uma regra de transição entre o Tupi antigo e o uso corrente atual é a perda de nasalidade, como em *mbeiu* que produziu *bei/u*, e depois beiju, um bolo de farinha de mandioca; mbira, que se transformou em imbira ou embira, nome dado a várias espécies de árvores e arbustos, de cujas cascas se extraem fibras para confecção de cordas e estopas.

Viggo Brøndal, filólogo dinamarquês, escreveu em 1943 que a manutenção de hábitos articulatórios da língua abandonada é uma "constante acima do tempo e do espaço" (conforme citado por Robi, 1985). Assim, a fonação é destituída de significado e, embora seja fenômeno cultural, está só indiretamente ligado a mudanças culturais significativas. Vem de filtros fonéticos que não são exatamente lembrança da língua antiga, mas evoluem com a língua nova.

Assim, o legado não-vocabular do Tupi ao Português popular, é: aloglótico, já que vem do aprendizado deficiente do Português por pessoas que foram obrigadas a aprender; diastrático, por estar confinado a camadas menos cultas e menos informadas da população, e, principalmente, fonético, não havendo correspondência direta com mudanças culturais.

Conclusão

O deslocamento da Língua Geral como idioma dominante no Brasil não se deveu ao decreto do Marquês de Pombal, proibindo o ensino da língua nas escolas e seu uso em documentos oficiais. O decreto no máximo apressou um movimento que se existiu, na verdade, desde que a Língua Geral foi formulada, com a importação de várias palavras do Português. A língua Tupi original era adequada a um conjunto de tribos nômades, que viviam no paleolítico superior, fabricando artefatos de palha e cerâmica e praticando uma agricultura rudimentar, em que a queima da mata era um recurso básico. Além disso, a ideia de posse em Tupi se restringia a objetos de uso pessoal, e os índios praticavam uma religião animista, que não proporcionava recursos linguísticos para a prática do Cristianismo, religião do colonizador. Mas era a língua da produção de alimentos e de moradias. Quando os primeiros colonizadores chegaram, tiveram que recorrer aos índios para sobreviver, e isso fez com que adotassem a língua dos nativos. Em uma a duas gerações e sistematizada pelo Pe. José de Anchieta, a Língua

Geral passou a ser dominante, e foi a língua das bandeiras, que proporcionaram a expansão do território e foram responsáveis pela grande quantidade de topônimos.

Se for preciso escolher um acontecimento central à queda do Tupi, esse acontecimento será a vinda da Família Real Portuguesa para o Brasil em 1808, que foi decisiva para transformar a Colônia em país e tornou necessário um equipamento linguístico adequado àquela realidade.

Duas notas

São oportunas duas notas a respeito da formação do Português brasileiro. Uma, a influência africana, mais profunda que a indígena e outra, uma comparação com a formação da própria língua portuguesa, que aconteceu em um contexto em que também houve vencedor e vencido.

O Português brasileiro sofreu mais influência africana que indígena. Entre os vocábulos, há alguns bastante corriqueiros como bagunça, cachaça e dengoso. Mais importante é o que Gilberto Freyre chamou de Português desossado, um Português inculto que, paradoxalmente, não depende de classe social e consiste no empobrecimento da língua pelo uso demasiado abrangente de palavras. Veio da criação de filhos das classes média e alta por escravas africanas, as chamadas mães pretas.

Um bom exemplo de português desossado está na anedota que narra um diálogo havido em Portugal entre um turista brasileiro e um cidadão português:

— *Esta estrada vai para a Espanha?*
— *Não sei, Excelência, mas se for há de nos fazer muita falta.*

A segunda nota faz um breve comentário sobre uma comparação que ocorre entre a evolução da Língua Geral e a formação do próprio idioma Português, em que o substrato celta não desapareceu ante a linguagem dos romanos vitoriosos, ao contrato formou uma nova língua.

A explicação é simples: os lusitanos eram civilizados, havendo cidades como Oxthracai e Medubriga. Uma escultura famosa do herói Viriato o mostra portando um escudo de metal, prova de que os lusitanos praticavam a metalurgia. Os Tupis estavam no paleolítico superior, viviam em aglomerados de choças e praticavam uma agricultura primitiva. Conforme mencionado anteriormente, a língua daqueles índios se desenvolveu para agricultura primitiva e práticas animistas. Nem as adições e adaptações que começaram com o Pe. José de Anchieta tornaram aquela língua adequada à civilização o que, afinal, foi determinante para seu abandono.

Referências bibliográficas

Almeida Navarro, E. (2013) *Tradução de Carta do Índio Diogo da Costa, em Tupi Antigo, de 1645*. Caderno de Resumos do XVII CNLF, Rio de Janeiro.

Anchieta, J. *Arte de Grammatica da Língva mais usada na costa do Brasil* (1595). Coimbra: Antonio Mariz. [Cópia digital do exemplar da primeira edição pertencente à Biblioteca Nacional do Rio]. Disponível em http://etnolinguistica.wdfiles.com/local--files/biblio%3Aanchieta-1595-arte/anchieta_1595_Arte_de_Grammatica.pdf. Acessado em 10 de novembro de 2016.

Bastos, N. B. & Palma, D, V. (2004). *Considerações Iniciais e Reflexões sobre a Historiografia Linguística* in História Entrelaçada: a Construção de Gramáticas no Ensino da Língua Portuguesa do Século XVI ao XIX. Rio de Janeiro: Lucerna.

Beccaria, G. L. (2006). *Italiano antico e nuovo*. Milano: Garzanti

Bittar. *V. Ave Maria - Tupã Cy*. De Anima Musica. Disponível em http://www.animamusica.art.br/site/midia/letras/donzela/t06.html. Acessado em 10 de novembro de 2016.

Buarque de Holanda, S. (1997) *Raízes do Brasil*, 3ª edição. Rio de Janeiro: José Olympio. Data da publicação original: 1936.

Brøndal, V. *Essais de linguistique générale* Copenhagen: Munksgaard, 1943

Cerno, L. & Obermeier, F. (2013). *Cartas de indígenas potiguaras de las Guerras Holandesas en el Brasil (1645-1646)*. Corpus- Archivos Virtuales de la Alteridad

Amricana 3 (1). Disponível em https://corpusarchivos.revues.org/368. Acessado em 2/1/2017

Courtois Vozatka, A. (2012) *As influências das línguas indígenas no Português do Brasil*. Dissertação de mestrado apresentada na Universidade de Viena (Universitat Wien).

Dall'Igna Rodrigues, A. (1966). *Resenha de Introdução às Línguas Indígenas, de J. Mattoso Câmara Jr. (1965).* Estudos Linguísticos: Revista Brasileira de Linguística Teórica e Aplicada, vol. 1 (2) pp. 67-70

Dall'Igna Rodrigues, A. (1994) *Para o Conhecimento das Línguas Indígenas*. São Paulo: Loyola

Elia, S. (1992). *El Portugués en Brasil: Historia Cultural*. Madrid: Mapfre.

Freyre, G. (2006). *Casa Grande e Senzala*. São Paulo: Global. Data da publicação original: 1933.

Istat - Istituto nazionale di statistica. (2012). *L'uso della lingua italiana, dei dialetti E di altre lingue in italia.* Roma: Istat.

Mattoso Câmara Jr., J.(1965). *Introdução às Línguas Indígenas*. Rio de Janeiro: Livro Técnico.

Mattoso Câmara Jr. (1970). Estrutura da língua portuguesa, 2ª ed. Petrópolis: Vozes.

Merlin-Kajman, H. (2003). *La langue, est-elle fasciste?* Paris, Seuil.

Monteiro, J.M. (1994). *Negros da Terra – Índios e Bandeirantes nas Origens de São Paulo*. São Paulo: Companhia das Letras.

Oliveira Lima, M. (1996). *D. João VI no Brasil*. 3ª edição. Rio de Janeiro: Topbooks. Data da publicação original: 1908.

Robi, A. (1985). *Alguns Problemas da Influência Tupi na Fonética e Morfologia do Português Popular do Brasil*. Letras Curitiba (34) p. 155-179.

Sampaio, T. (1901). *O Tupi na Geographia Nacional*. São Paulo: Instituto Histórico e Geographico [Cópia digital do exemplar]

Tau Golin, L. (2011). *Em questão de minutos: a batalha de Caiboaté resultou num massacre de proporções gigantescas com requintes de crueldade*. Revista História da Biblioteca Nacional, 6 (70), p. 20-21.

Vicente, M. (2011) *Massacre na Aldeia*. Dissertação de Mestrado apresentada na Universidade Federal de Campina Grande.

Apêndice

Carta escrita por Diogo Pinheiro Camarão a seu primo Potĩ

Texto original

Ao Sñor Capitão Pedro Potĩ Îande Îara Pa'i Tupã t-ecobé-katu t'o-me'eng endébe. Iko xe papera endé s-epiak' îanode, xe-rory-katu 'ã opabenhe pe marane'yma r-esé gûi-poradupa, xe abé 'ã na xe maran-i nhe gûi-t-ekóbo, pe'e-me ma'e monhang-ag-ûama r-esé, ma'e pe r-emimotara. Ma'e monhang- ag-ûama r-esé, a-î-mondó 'ã xe soldados ebapó nde r-apé ypy-pe, pe sema r-esé "pe-kûãî agûaá mosema repîaka" gûi-'î-abo. A-î-mondó capitão Diogo da Costa, "pe-î-pysyk abá amõ koîpó kunhã amõ ta pe-î-mongetá." "-Pe r-enosema ikó oro-îur pe-îé i xupé. Pe-î-mongetá ranhe. I mongetá roîré, ta pe-îmodó agûaá-monga kuapa" gûi-'î-abo.

Pa'i Tupã Îandé Îara r-emi-guab-amo, ikó xe nhe'enga a-î-mondó endébe, Sr. Pedro Poti. Marã-namo xe 'ã nde anama r-eté-katu? E-îor e-sema Anhanga r- atá nungara suí. E-î-kuab christão-ramo nde r-eko. Marã ere-î-mokanhe'-motar-eté-katu-pe christão-ramo nde r-eko? Marã ere-î-mokanhe'-motar-eté-pe Pa'i Tupã r-a'yr-amo nde r-eko? Marã ere-îko-potar-eté-pe? T-ekó kuab-e'ym-amo, ere-nhe-mokanhe'-motar-eté katu, endé anhe, e-îkóbo. Moby-pe christão-kanhema ere-s-epîa(k)? Karaíba na o-kanhe-ba'e ruã. Marã-namo christão-ramo s-ekó-reme, nd'i katú-î, Pa'i Tupã i-mokanhema? Ikó bé oro-îcó pe r- enosema motá, sñor Capitão-Mor Antônio Felipe Camarão nhe'enga r-upi, opabenhe karaíba r-ubixaba nhe'enga r-upi bé. Xe putupab-eté 'ã gûi-t-ekóbo pe r-esé, oré suí pe nhengûasema r-epîaka. Na pe anama ruã-te-pe oré? Ma'e r-esé-pe oré amotare'ym peîepé? Oré n'oro-monhang-i ma'e-a'iba amõ pe'emo.

Ne'ĩ, pe'e na pe-î-monhang-i ma'e-a'iba amõ orébe. Emokûeî-pe Capitão-Mor papera só-û endébe. Emokûeî-pe Antônio Paraopeba supé amõ Capitão-Mor papera só-û.Pa'i Tupã temõ o-îké pe py'a-pe-mo, cristão gûé! A'e-mo pe-se'-me oré r-oryb-eté-mo, pe-se'-me-mo, meme pe r-epîaka-mo. Emokûeî-pe mokõî kunhã a-î-mondó pe'eme, moranduba r-erasóbo, t'o-mombe'u ké xe r-ekó endébe. Aîpó nhõ moranduba só-û. Pe-îkobé-katu pe-îkó-bo. Pa'i Tupã t'o-îkó pe iru-namo. Hoje, 21 de outubro, 1645 anos. Nde r-ybyra, nde r-aûsup-ara, Sargento-Mor Dom Diogo Pinheiro Camarão.

Tradução para o Português

Ao Senhor Capitão Pedro Potĩ. Nosso Senhor lhe dá uma boa vida. Antes de ver esta carta, estou muito feliz, perguntando por todas as coisas boas de você, eu também não deixando, na verdade, de desejar que vocês façam as coisas, as coisas que vocês desejam. Para fazer as coisas, mandei meus soldados para lugares próximos de teus caminhos, dizendo: "vão evacuar as terras altas e baixas". Enviei o capitão Diego Acosta, [dizendo] "levem para lá alguns homens e algumas mulheres para conversar. Diga-lhes que “viemos para salvá-los." Fale com eles primeiro. Depois de falar, enviem-nos para conhecer os altos e baixos pantanosas "
Como sabido por nosso Senhor Deus, eu lhe envio estas palavras, senhor Pedro Poti. Por que sou um verdadeiro membro de sua família? Sai daquilo que é como o fogo do

demônio. Você sabia que você é um cristão? Por que você quer perder sua vida como cristão ? Por que você quer perder sua natureza como filho do Senhor Deus? O que você realmente quer fazer? Sem conhecer a situação, você certamente quer perder a si mesmo. Quantos cristãos perdidos você viu? Virtuosos são aqueles que não se perdem. Por que, sendo cristãos, eles não são bons, perdendo-se do Senhor Deus? Aqui estamos, querendo a saída de você, pelas palavras do Capitão Major Antônio Felipe Camarão, e também pelas palavras do líder de todos os brancos. Estou atônito com vocês, vendo-os fugir de nós. Não somos nós, a sua família? Por que não nos amam? Não fizemos nada de errado. E vocês também não nos fizeram nenhum mal. Há também uma carta do capitão para você. Há também algumas cartas do Capitão para Antonio Paraopeba. Que o Senhor Deus entre em seus corações, ó cristãos! Ficarímos muito felizes se vocês fossem embora, então nós poderíamos sempre vê-los. Lá enviei duas mulheres trazendo notícias para você, para que possam contar como estou. Somente essas notícias vão. Que estejam bem. Que o Senhor Deus esteja com você. Hoje, 21 de outubro de 1645. Seu primo e seu amigo, o sargento Major Don Diogo Pinheiro Camarão

ANÁLISE DA CONVERSA EM COMUNIDADE DE PRÁTICA: ESTUDO SOCIOLINGUÍSTICO NA ZONA DA MATA DE MINAS GERAIS

Gilson Soares TOLEDO[579]

UFF/IF Sudeste MG, Pós-graduação em Estudos de Linguagem,
gilson.toledo@ifsudestemg.edu.br, Ubá, Brasil

Francisco de Assis MOREIRA[580]

UFF/IF Sudeste MG, Pós-graduação em Estudos de Linguagem
franciso.moreira@ifsudestemg.edu.br, Rio Pomba, Brasil

Telma Cristina de Almeida Silva PEREIRA[581]

UFF, Instituto de Letras, Pós-graduação em Estudos de Linguagem tcaspereira@uol.com.br,
Niterói, Brasil

[579] Doutorando em Estudos de Linguagem (Universidade Federal Fluminense - UFF) e servidor do Instituto Federal Sudeste de MG, Campus Avançado Ubá.
[580] Doutorando em Estudos de Linguagem (Universidade Federal Fluminense - UFF) e servidor do Instituto Federal Sudeste de MG, Campus Rio Pomba.
[581] Professora do Programa de Estudos de Linguagem (Universidade Federal Fluminense - UFF)

Resumo:

Apropriou-se nesta análise das noções da sociolinguística interacional e da análise da conversa para identificar características de pertencimento institucional (sindical) da comunidade rural de Miragaia, microrregião de Ubá, Zona da Mata de Minas Gerias. Trata-se de uma comunidade de prática (CdP), tendo em vista o forte vínculo social entre as pessoas desenvolvido a partir de aprendizagens regulares, além do compartilhamento de objetivos comuns reconhecidos em suas atividades cotidianas. Tal comunidade é constituída por proprietários rurais que desenvolvem especificamente atividade econômica de integração junto a uma grande empresa de alimentos da região e, devido a esta atividade, tiveram seus espaços de sociabilidade encolhidos, mantendo por sua vez determinadas características constitutivas de uma população rural mais tradicional e que por isso deve ser observada uma vez que é reprodutora de determinados comportamentos sociais apresentados através de pistas linguísticas e paralinguísticas. Pretende-se, portanto, com este trabalho, favorecer o debate acadêmico sobre a relação da construção de identidades através dos usos linguísticos das populações rurais da Zona da Mata de Minas Gerais.

Palavras-chave

sociolinguística interacional; análise da conversa; comunidade de prática; comunidades rurais

Introdução

Nos estudos de sociolinguística procura-se demonstrar a relação entre língua, cultura e sociedade, considerando que a língua é uma instituição social, a sociolinguística estuda a língua em seu uso real, levando em consideração a estrutura linguística e os aspectos sociais e culturais da produção linguística. Um indivíduo que pertence a uma determinada comunidade partilha de várias experiências, o que resulta evidentemente em várias semelhanças e diferenças entre o modo como estes indivíduos falam, agem e se relacionam socialmente e os outros indivíduos inseridos em seus grupos sociais.

Para esta análise, se utilizou as noções da sociolinguística interacional, entendendo que esta área da sociolinguística possibilita perceber e analisar evidências que surgem na linguagem pela comunicação efetivada entre os indivíduos e o contexto em que estão inseridos. A partir deste fenômeno linguístico, a comunicação, pode-se observar como as pessoas reagem diante de determinadas situações que ocorrem nas *interações face a face* em determinados ambientes sociais. Entende-se, portanto, que através das relações sociais desenvolvidas por um indivíduo em uma determinada comunidade, faz surgir diferentes modos dele se expressar em sua relação com o outro, consigo mesmo e com o seu discurso (Goffman, 1998a, 1998b).

Como unidade de análise, optou-se pela comunidade de prática (CdP) e nela se obteve os fragmentos de entrevista que foram transcritos a partir dos estudos da análise da conversa (AC). De acordo especialistas, o objetivo principal das pesquisas que utilizam a AC é

> [...] a descrição e a explicação das competências que os falantes comuns usam e de que se valem para participar de interações inteligíveis e socialmente organizadas. Em sua forma mais básica, esse objetivo é descrever os procedimentos por meio dos quais os participantes produzem seus próprios comportamentos e entendimentos e por meio dos quais lidam com o comportamento dos outros (Heritage & Atkinson, 1984, p. 1)

Segundo Wenger (2012), considera-se CdP um grupo social em que seus participantes se envolvem em alguma atividade, trabalho, ação, etc., de forma intensa a fim de estabelecer práticas sociais compartilhadas tendo em vista o forte vínculo social, desenvolvido a partir de aprendizagens regulares, além do compartilhamento de objetivos comuns reconhecidos em suas atividades cotidianas. Neste caso, a CdP a ser analisada será a comunidade rural de Miragaia, localizada na microrregião de Ubá, Zona da Mata de Minas Gerais, Brasil.

Esta comunidade se caracteriza por desenvolver atividade agropecuária com forte vínculo com o mercado e com a cidade, no entanto, ainda persistem características culturais de uma população rural tradicional. Tendo em vista tal especificidade, notou-se que esta comunidade possui determinadas características que devem ser observadas uma vez que é reprodutora de determinados comportamentos sociais apresentados também através da linguagem. Pretende-se, portanto, com este trabalho, favorecer o debate acadêmico sobre a relação da construção de identidades através dos usos linguísticos das populações rurais da Zona da Mata de Minas Gerais.

1. Interface da Sociolinguística Interacional com a Análise da Conversa em uma Comunidade de Prática

Segundo Pereira (2002), nas pesquisas de campo que envolvem os conceitos da Sociolinguística Interacional considera-se com frequência tanto a fala quanto o discurso como fontes de análises para compreender as conversações das unidades linguísticas. Neste sentido, a proposta deste artigo foi aplicar conceitos da Sociolinguística Interacional com interface na AC em uma CdP.

Em relação ao corpus escolhido, trata-se das conversas das populações da comunidade rural de Miragaia, localizada a 12 Km do município de Ubá, cidade que dá nome à microrregião. Parte da população residente nesta comunidade desenvolve práticas de interação comuns com os membros da família, entre a vizinhança e os compadrios[582], além de atividades menos regulares com empresa, igrejas, mercados, sindicato rural e associação de avicultores, portanto convivem em lugares e instituições

[582] Termo que se refere a relação entre compadres. Esta relação é recorrente na região e acontece quase sempre entre membros da própria comunidade rural ou entre familiares.

com mais ou menos vínculo social, dependendo da instituição e lugar, e, alguns, de longa permanência, haja vista que boa parte das famílias já residem na localidade há muitos anos (aluguns por mais de 70 anos).

Como técnica de pesquisa, optou-se pela entrevista não estruturada e pela descrição de base etnográfica, contanto, portanto com narrativas e falas livres. A coleta dos dados foi realizada nos espaços de vida destas populações, observando o cotidiano da vida familiar, do trabalho, do lazer, das atividades religiosas, entre outros. De todo material de análise foram escolhidos alguns excertos que serão apresentados neste artigo.

Diante do exposto, de acordo com Goffman ([1975]/2007), é possível através da *interação face a face* realizar estudos que permitem compreender a dinâmica e a complexidade da vida em sociedade e esse tem sido um arcabouço interessante para os estudos que privilegiam os contextos espontâneos da vida cotidiana. De acordo com este autor, nas ações cotidianas que realizamos, nos constituímos também identitariamente e isto nos define como sujeitos no mundo. A partir delas negociamos significados, sustentamos ou negligenciamos mensagens, sempre considerando a plateia, quem nos assiste, o outro ou os outros definem em boa medida nossas ações.

Levando em conta essas ações, Goffman (1998a) afirma também que, mesmo que seja um pequeno fragmento de conversa apresentado de forma descomprometida e, a princípio, inocente, este pode ser analisado a partir dos conhecimentos da Linguística e da Sociologia, sendo possível interpretar sentidos que advém das interações sociais através dos discursos. Coadunando com esta perspectiva, alguns autores (Kendon, 1975, Gumperz, 1982, Have, 1985) compreendem que os significados não são construídos *a priori*, mas no processo da interação social, portanto se constroem no contexto, de forma muito dinâmica e complexa. É nesse sentido, que a proposta desse artigo também se enquadra diante da possibilidade de reconhecer nas interações sociais, detalhes muito sutis que favoreçam a identificação de características culturais de uma população com formas de convivência muito próprias.

De acordo com o exposto, este artigo fará a AC que parte da interação entre o pesquisador e as famílias de produtores integrados[583] de Miragaia (interlocutores). Trata-se de um bairro rural localizado na Zona da Mata de Minas Gerais-Brasil. Os primeiros contatos caracterizaram-se por um contexto muito específico, haja vista que era a primeira vez que esta população estava participando de um trabalho de pesquisa e, certamente, parte do que poderia ser dito, não foi, pelo menos nos primeiros encontros, uma vez que os vínculos de confiança ainda eram frágeis. Apesar disso, ao longo do trabalho de campo, foi possível que uma parte da análise ocorresse tanto nas conversas quanto na observação dos comportamentos, das interações e das sociabilidades[584].

Além disso, tratava-se de um momento pouco favorável para estes produtores, uma vez que a principal atividade econômica desses produtores estava numa situação de fragilidade. Era iminente a transferência de área de atuação da integradora e estas famílias ficariam em uma situação de grande dificuldade financeira, caso isto ocorresse. Tal situação era perceptível nas pistas linguísticas e paralinguísticas das pessoas. A insegurança era evidente e ao mesmo tempo um sentimento de frustração por tudo que foi investido, não só monetariamente, mas de fé, esforço, esperança e vida.

Parte do que está sendo apresentado (que faz parte de um contexto bem mais amplo de análise), só foi possível tendo em vista o tempo de convivência com os sujeitos dessa pesquisa e também a partir da confluência de dados que foram sendo coletados ao

[583] De acordo com Paulilo (1990), a produção integrada é definida como uma forma de articulação vertical entre a e empresa de produção agroindustrial e produtores agrícolas que possuem pequenas parcelas de terra. Uma vez que a produção integrada não exige vastas extensões para desenvolver esta atividade. Assim, o processo de produção funciona na forma industrial (ou próximo disso). Uma das características principais, portanto, é a aplicação de alta tecnologia no manejo com os animais. Os produtores integrados recebem insumos e orientação dos técnicos da integradora e produzem a matéria-prima exclusivamente para ela, mantendo assim um alto grau de dependência e perda considerável de autonomia. A partir dos estudos de Toledo (2012), verificou-se que a perda desta autonomia ocorre principalmente em relação às decisões dentro da dinâmica da produção, sobretudo em relação ao tempo destinado às outras atividades, uma vez que esse modelo de produção exige uma carga exaustiva de trabalho (em torno de 15 a 18h/dia), contribuindo significativamente para o encolhimento da participação dos integrados nos espaços comuns de sociabilidade.

[584] De acordo com Simmel (1983), as sociabilidades podem ser identificadas a partir da sociação entre os indivíduos e esta se estrutura a partir dos conteúdos (sentimentos, emoções, etc.) e das formas (manhas, estratégias de conquistar ou de convencer, etc.). Estudos mais específicos sobre sociabilidade, ver em Simmel, G. (2006). *Questões fundamentais da sociologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores.

longo de vários anos de pesquisa junto às comunidades rurais da Zona da Mata mineira, inclusive a de Miragaia.

Analisando isso, notou-se, por exemplo, que, mesmo sendo proprietários de suas terras, agiam como se fossem empregados de uma empresa, receosos de estarem sendo fiscalizados ou mesmo que as informações repassadas pudessem chegar onde não deveriam. Ou seja, para permanecer na integração, parecia ser necessário cumprir algumas regras sociais tácitas, entre elas, a omissão daquilo que, naquele momento, poderia estar desagradando, ou trazendo desconforto e insergurança.

Na observação tanto dos discursos espontâneos quanto das repostas mais direcionadas feitas através da entrevista, estas questões eram evidenciadas. Portanto, nos falantes havia certo receio em dizer algo que pudesse lhes comprometer enquanto produtores integrados. Trata-se de uma situação específica que os limitava quanto a liberdade de dizer o que pensavam ou sentiam, tendo em vista a dependência dessa relação. Portanto, paradoxalmente, apesar de proprietários de sua força de trabalho e dos seus meios de produção (qual seja a terra, os galpões, as ferramentas, etc.), tinham um forte vínculo de submissão com a integradora. Dessa forma, agiam como se não fossem donos, mas empregados.

Levando em consideração estas observações, parecem esclarecedoras as observações de Erickson e Shultz ([1981]/2002) que, apesar de desenvolverem seus trabalhos a partir das interações em sala de aula, esses autores contribuem com suas análises entendendo que um fragmento de interação, realizado em determinado contexto, apresenta traços de um discurso. Portanto, o falante monitora sua fala de acordo com o contexto em que se encontra, sendo assim, ela não é de todo espontânea. Segundo eles, o discurso existe para o outro.

Nesse sentido também, de acordo com Heynes (*apud* Erickson & Shultz, 2002), para se obter competência linguística faz-se necessário obter também a competência social. Uma vez que para interagirmos de maneira aceitável no grupo social em um determinado contexto, é preciso apresentar elocuções não apenas gramaticalmente corretas, sobretudo estas precisam estar devidamente apropriadas para cada situação. Estes autores entendem que determinado comportamento social exige do faltante o reconhecimento do contexto em que está inserido. Portanto, na conversa, os envolvidos

mudam o seu dizer a partir das mudanças de contextos, sendo que cada comportamento, elocuções ou mesmo silenciamentos, se adéquam aos variados contextos. Para Erickson e Shultz (2002), a monitoração de contextos deve ser considerada essencial na competência social. Segundo eles

> A produção de comportamento social apropriado a cada novo momento exige que saibamos, primeiramente, em que contexto nos encontramos e quando estes contextos mudam. Exige que se saiba também qual comportamento é considerado apropriado em cada um desses contextos. (Erickson & Schultz, 2002, p. 143)

Estas análises são válidas a fim de compreender que os indivíduos aqui envolvidos foram mudando o comportamento, a fala, a conversa, na medida em que os vínculos de confiança entre os interlocutores (entrevistador e entrevistados) foram se constituindo. Como dizem os autores acima, quando a possibilidade de ameaça em relação às repostas desses indivíduos foram se torando mais remotas, e esta convicção foi ganhando força (na fala e na consciência dos indivíduos), naturalmente o que deveria ser omitido, foi vindo à tona. Sendo possível observar com mais clareza em alguns enquadres que serão expostos posteriormente.

Para Goffman (1986, p. 10), o enquadre consiste de "princípios organizacionais que governam os eventos – pelo menos os sociais – e nossa subjetividade". Ele analisa este conceito a partir de situações envolvendo "falante" e "ouvinte", entendendo que qualquer situação na *interação face a face* deve ser levada em conta, sobretudo a forma como os interlocutores sustentam o que dizem no encontro conversacional.

Contribuindo ainda com esta análise, McDermott (1976), diz que os indivíduos quando estão em interação tornam-se ambientes uns para os outros, desta forma, os contextos se constituem de acordo com o que as pessoas estão fazendo a cada momento. Portanto, um contexto social consiste na construção dos participantes de acordo com a natureza de determinada situação, levando em consideração o outro, dessa forma a mudança de contexto é constante, assim como a mudança da posição do falante. Tratando então de uma CdP, a interações e os contextos são passíveis de ser analisados.

Nesse sentido, optou-se em analisar as conversas das populações rurais de Miragaia entendendo ser notadamente uma CdP, considerando como a unidade de análise mais adequada para compreensão dos aspectos linguísticos que serão abordados neste trabalho.

Segundo Torma (2011), a CdP é definida pelas características internas, uma vez que o comprometimento e sentimento de pertencimento e processos indentitários partem de seus membros. De acordo com Wenger (1988), para se utilizar o termo CdP, deve-se levar em consideração três dimensões. Primeiro, os membros da CdP precisam estar juntos nas práticas compartilhadas. Segundo, devem também compartilhar algum empreendimento negociado em comum, unindo-se por conta de um propósito e por fim, o seu repertório resulta das negociações internas.

Por estes apontamentos, definiu-se a comunidade rural de Miragaia como CdP, uma vez que compartilham tanto das práticas (agrícolas, religiosas, de lazer, etc.), quanto dos espaços de sociabilidade, mesmo que considervelmente diminuídos ao longo do tempo devido às excessivas horas de trabalho conferidas ao manejo com a integração. Esta população constitui, portanto, poucos espaços de sociabilidade, mas apesar disso, os compartilham, assim como se ajudam mutuamente em algumas atividades das suas propriedades e, por fim, os vínculos de amizade, pertencimento, compadrio e mesmo de trabalho, resultam das suas negociações internas.

Utilizando ainda as contribuições de Wernger (1998), o que torna possível a existência de uma CdP é justamente a consolidação de suas relações e isto implica na interação regular entre seus membros. O empreendimento negociado exige relações complexas que se tornam prática desta comunidade, desta forma, a compreensão das regras vai se evidenciando nas atividades cotidianas. Nesse sentido, pode-se também verificar tal característica na CdP em análise, haja vista que em diversas atividades como colheita, plantio, construção de instalações, chegada de insumos, batizado, casamento, festas de aniversário, pelada (jogos de futebol nos campinhos da comunidade), novenas, etc., os membros se interagem e negociam de forma recorrente.

Por fim, o repertório compartilhado entre esta CdP implica recursos linguísticos, rotinas linguísticas, discursos, gestos, terminologia especializada e termos específicos das práticas cotidianas, dentre eles, é possível citar alguns.

Quadro 1 – Expressões da CdP Miragaia

panha do frango	Dia em que os produtores integrados recolhem as aves para o abate na agroindústria.
chegada do envelope	Momento em que chega uma espécie de estrato do pagamento pelo trabalho desempenhado pelos integrados em um determinado período (definido como "lote", em média, 45 dias). Neste envelope, além do pagamento, ainda vêm os consideráveis descontos emitidos pela integradora. Muitos desses descontos (ou talvez todos) não são bem esclarecidos.
venda da cama	Após a "*panha dos frangos*", o galpão fica com uma camada espessa de adubo orgânico (cepilho/serragem + dejetos dos animais). Este material é negociado e vendido pelos integrados, quando não o utilizam em sua própria lavoura.
dia de benzê	Um tipo de ritual espiritual em que os que têm fé, serão abençoados por um membro da comunidade que domina tal poder espiritual. Acreditam que estas rezas curam, abençoam, enfim, melhoram a vida dos membros da comunidade. Inclusive há muito respeito aos benzedores.
hora da reza	Momento em que membros da comunidade se reúnem para alguma atividade religiosa que é realizada em uma pequena igreja (capelinha) ou outra atividade de orações em conjunto em casa ou outros espaços.
hora do cumê	Quando se referem aos horários de refeição durante o dia, normalmente em relação ao almoço ou ao jantar.

Dados da pesquisa, 2017 (o autor).

Para Vanin (2009), a CdP é um grupo de pessoas que escolhem realizar atividades que os identificam, e nesse sentido compartilham práticas sociais, práticas linguísticas e variantes linguísticas que assumem significado social neste grupo, assumindo uma relação com a identidade. Percebe-se que o processo identificatório também está intimamente relacionado à CdP. Nesse sentido, nota-se que os repertórios linguísticos são dinâmicos, pois se modificam dependendo do contexto e das negociações realizadas na comunidade.

Para Holmes e Meyerhoff (1999), os vínculos que ligam um indivíduo a uma CdP dependem de uma interação regular e mutuamente definida pelos indivíduos que fazem parte dela, são definidas então pela natureza do contato exigindo de seus membros qualidade na interação. Corroborando com análises apresentadas, percebe-se que, para se obter êxito em uma CdP faz-se necessário identificar as interações significantes. Estas

devem ser também representativas para o grupo. Sobretudo, os processos de negociação de objetivos compartilhados devem ser muito claros para que seja feita uma real análise etnográfica do discurso e das relações sociais da Cdp.

2. Analisando as conversas

A proposta desta seção é descrever práticas e saberes dos indivíduos e de seus grupos sociais a partir da observação e conversas a fim de efetivar uma análise de base entonográfica dos excertos expostos. Esta análise consiste em compreender as especificidades das experiências vividas no dia a dia, na interação, procurando descrever o que fora observado para identificar o que constitui a vida cotidiana. Atentando para os detalhes dela e da interação, considerando evidentemente o lugar, o contexto, o que é especifico de determinada população, construído em um determinado território. (Marcuschi, 2001, 2003, Rodrigues, 2003, Urbano, 2003)

A entrevistas foram agendadas inicialmente por telefone, depois de se obter esse dado pela associação de produtores de frangos da região (AVIZOM)[585] e pela empresa de assistência e extensão rural (EMATER). Os contatos então foram feitos com os próprios entrevistados ou parentes mais próximos.

Antes de agendar os encontros para as entrevistas, foi realizado um estudo prévio do povoamento, da organização familiar, da situação econômica das propriedades, enfim, algum dados já haviam sido levantados para favorecer a análise dos dados etnográficos que foram se tornando evidentes e necessários ao reconhecimento do contexto.

Quanto as transcrições do evento comunicativo, estas foram registradas no sistema ortográfico padrão, mantendo dentro do possível a forma da enunciação. A fim

[585] Refere-se a Associação dos Avicultores da Zona da Mata que fica a aproximadamente 32 km da comunidade de Miragaia, em outra cidade, neste caso, Visconde do Rio Branco, onde está a sede do abatedouro (onde se abatem as aves por eles produzidas) que os produtores integrados têm o contrato de parceria (ou contrato de integração).

de normatizar o estudo e favorecer tanto a análise quanto a leitura dos dados, optou-se pela tabela de sinais de transcrição abaixo[586].

Quadro 2 – Normas para transcrição [587]

OCORRÊNCIAS	SINAIS	EXEMPLIFICAÇÃO
Incompreensão de palavras e segmentos	( )	Do nível de renda... ( ) nível de renda nominal...
Hipótese do que se ouviu	(hipótese)	(estou) meio preocupado (com o gravador)
Truncamento (havendo homografia, usa-se acento indicativo da tônica e/ou timbre)	/	e comé/ e reinicia
Entonação enfática	Maiúscula	porque as pessoas reTÊM moeda
Prolongamento de vogal e consoante (como s, r)	:: podendo aumentar para :::: ou mais	Ao emprestarem os... éh ::: ... o dinheiro
Silabação	-	por motivo tran-sa-ção
Interrogação	?	e o Banco... Central... certo?
Qualquer pausa	...	São três motivos... ou três razões... que fazem com que se retenha moeda... existe uma... retenção
Comentários descritivos do transcritor	((minúscula))	((tossiu))
Comentários que quebram a seqüência temática da exposição, desvio temático	- - - -	... a demanda de moeda - - vamos dar essa notação - - demanda de moeda por motivo
Superposição, simultaneidade de vozes	┌Ligando as └linhas	A. na ┌casa da sua irmã B. └ sexta feira? A. fizeram ┌lá... B. └cozinharam lá?
Indicação de que a fala foi tomada ou interrompida em determinado ponto. Não no seu início, por exemplo.	(...)	(...) nós vimos que existem...
Citações literais ou leituras de textos, durante a gravação	" "	Pedro Lima... ah escreve na ocasião... "O cinema falado em língua estrangeira não precisa de nenhuma baRREIra entre nós"...

Fonte: PRETI, Dino. *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas; FFLCH/USP, 2003. p. 13-14.

[586] Quadro disponível no trabalho de Essenfelder, R. (2005). Marcas da presença da audiência em uma entrevista jornalística. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. 3 (4).

[587] Este referencial trata de pesquisas com populações urbanas, foi utilizado por não ser encontrado outro material que pudesse atender às especificidades das populações rurais. Apesar disso, os sinais utilizados para transcrever as conversas foram suficientes.

As conversas foram realizadas nas propriedades rurais de cada entrevistado, dependendo do nível de vínculo de confiança com o entrevistador, a conversa acontecia dentro ou fora de casa, nas instalações externas ao galpão das aves, na varanda ou na cozinha "de fora" (onde fia o fogão a lenha, os utensílios do trabalho doméstico, etc.), quase sempre o local onde são recebidos os convidados "não íntimos". Destaca-se esta observação tendo em vista o contexto de cada fenômeno linguístico que se instaurou a partir das conversas e os vínculos que são estabelecidos entre os interlocutores. Contou-se, portanto com a participação de 3 famílias de pequenos produtores rurais. O núcleo familiar é normalmente constituído por pai, mãe e filhos. Não foram encontradas famílias com mais agregados. Quem cuida das atividades agropecuárias, na maioria das vezes, são os pais, uma vez que parte dos filhos já mora ou trabalha na cidade. Portanto, o contato dessa CdP é maior com os vizinhos e entre o casal. Como já dito anteriormente, esta análise se pautará na AC, e para tanto serão apresentados fragmentos das entrevistas.

3. Análise da conversa com foco no nível de pertencimento institucional (sindical) da CdP

Das várias revelações feitas, optou-se em analisar as conversas que apresentaram vínculo institucional, no caso, em relação ao Sindicato do Produtores Rurais (SPR). Será levado em consideração o nível de monitoramento sobre a fala de cada entrevistado. Desta forma, sentindo-se mais ou menos à vontade, disseram que esperam do sindicato uma ação mais efetiva quanto aos sindicalizados, portanto, que realmente resolva e atenda suas demandas. Neste caso, referiam-se ao acesso aos serviços de saúde, jurídico, orientação ao pagamento de impostos, etc. Ao mesmo tempo, quando falavam do sindicato como representante dos seus interesses ligados à produção, estavam se referindo às más condições de trabalho, de desconhecimento real do pagamento, etc. Os indivíduos afirmavam que não possuíam tempo disponível para participar efetivamente das reuniões sindicais, e também que, mesmo se tivessem mais tempo, não o faziam por não considerarem algo que valesse a pena.

A análise dos dados será apresentada em três sequências de fala entre o pesquisador (P) e os entrevistados: Antônio, 77 anos, Manoel, 54 e Joaquim, 46[588]. Nesse sentido, pode-se dizer que a interação com o todo apresenta um macro-enquadre interpretativo de "reconhecimento de pertencimento ou não-pertencimento institucional" dos falantes. Isto se instaura no objetivo inicial da conversa, como será visto a seguir. Entretanto, ao longo da entrevista, surgem micro-enquadres e partir daí os entrevistados alinham seus discursos de formas diferentes, pode-se dizer, identitariamente diferentes em relação uns aos outros e aos assuntos levantados. Procurou-se dividir a interação em três cenas, sendo todas sobre os vínculos de filiação sindical.

Cena 1: *Entrevista 1: Sítio Boa Esperança*. *Propriedade do Antônio.*

As entrevistas ocorreram no Sítio Boa Esperança, e todas foram pré-agendadas através do agendamento telefônico. Nesse primeiro contato também foi esclarecido o objetivo da entrevista. A primeira, ocorreu no dia 26 de janeiro de 2012, às 10h da manhã. O senhor Antônio recebe o entrevistador nas proximidades da sede da propriedade, na "*casa maior*", como ele se referia. Ele ainda se apresenta com "*roupa de trabalho*", como gosta de ficar, segundo ele. Os interlocutores começam uma conversa. Ao dizer sobre os objetivos da entrevista ao entrevistado, este demonstra muito receio em responder (coça a cabeça, passa o pé no chão, olha para o lado...), dizendo que "há muito tempo trabalha com o negócio da integração" (dizendo da produção integrada de frangos) e que "não quer ter problema" (algum tipo de atrito com a integradora). Apesar da cautela, aceitou realizar a entrevista. Antônio se deslocou para um cômodo improvisado (chamou de "*escritório*") que fez nas proximidades do galpão de frangos. Ali havia uma cadeira, uma mesa e uma prancheta para anotações da granja, além de alguns outros objetos, tudo muito simples. A cadeira foi ocupada pelo entrevistador, isso foi inegociável, para ele a "*a visita fica com a melhor parte*". A entrevista foi constituída por várias sequências, dentre elas, segue apenas um fragmento da primeira.

Sequência 1 – Vínculos de filiação sindical

[588] Os nomes utilizados são fictícios a fim de preservar a identidade dos entrevistados.

01	*P*	O senhor fez ou faz parte do Sindicato dos Produtores Rurais?[589]
02	*Antônio*	SIM.
03	*P*	O senhor vê vantagens nessa participação?
04	*Antônio*	No sindicato... sim, por isso eu participo.
05	*Antônio*	Faço parte do conselho fiscal ainda.
06	*Antônio*	Sinto que o pessual aqui da roça e das z'ôtras propriedades precisam da gente LÁ *(no sindicato)* ((olha para o lado, olha desconfiado)).
07	*Antônio*	Precisaru dum representante aqui... du Miragaia no Sindicato dos Produtores, aí eu fui.. e tô té hoje.
08	*Antônio*	O pessual aqui confia muito na palavra da gente, VIU!
09	*Antônio*	Sempre vem gente aqui me pergunTÁ as coisa do sindicato E EU SEM..pre oriento aquilo que eu sei.
10	*Antônio*	Já a AVISOM é mais longe e faz muito pouco prá gente daqui.
11	*Antônio*	Intão a gente nem vai muito lá não, sabe.

Análise Cena 1 – Sequência 1

A conversa ocorreu apenas entre os interlocutores (pesquisador e Antônio). Esta se caracterizou por um fraco vínculo de solidariedade conversacional. Tendo em vista a insegurança do entrevistado, como ele mesmo dizia, estava "cabrêru[590] com a

[589] O que se pretendia com esta questão, inicialmente, era reconhecer os espaços formais de sociabilidade, tendo em vista o encolhimento desses no ritmo de vida cotidiana dessas populações. Já havia um pré-concebido por parte do entrevistador de que pouco ou nada participavam desses espaços, tendo em vista a excessiva carga horária dispensada à integração.

[590] Optou-se pela grafia mais próxima da pronúncia do entrevistado e assim se colocou em toda a fala dos entrevistados ao longo dos discursos escritos. Apesar de não se tratar de uma pesquisa de análise sociolinguística variacionista, a intenção foi deixar registrada a fala mais próximo do original dessas populações. Especificamente sobre esta palavra, "cabrêru", é usada comumente na gíria brasileira como "cabreiro", refere-se a uma pessoa desconfiada, com medo, receosa.

situação". Sempre muito receoso com o que seria feito com as informações que estava disponibilizando, portanto esta característica, define em parte o contexto. Inicialmente, a entrevista é marcada pelo enquadre "pertencimento e vínculo sindical", na linha 02 Antônio é enfático em responder "SIM", que faz parte do sindicato. Notadamente, se coloca como parte desta instituição. Sua fisionomia, entonação, volume de voz, alteram para uma forma mais afirmativa em sua posição, demonstrando assim, a certeza de que vale a pena ser participante do SPR. O segundo enquadre caracteriza-se pela "vantagem na participação sindical". Nas linhas 04 a 07, fica evidente a certeza de que a participação no sindicato favorece não só o entrevistado, mas que fazer parte também traz benefícios a toda CdP a qual pertence. Na linha 08, há uma mudança de turno e o entrevistado propõe um novo enquadre, "necessidade de representação sindical". Neste momento da entrevista, percebe-se um forte alinhamento entre os interlocutores, quanto Antônio fica à vontade em dizer que se reconhece como um representante de seu grupo social, e que se considera capaz de realizar bem tal atividade. Nas linhas 08 e 09 esta marca fica mais evidente, quando o entrevistado afirma que a comunidade tem por ele um forte vínculo de confiança. Na linha 10 apresenta a AVIZOM - que *a priori* deveria atender as demandas dos produtores integrados - não desempenha bem o seu papel, mas ele, Antônio, desempenha esta função de articulador e informante das questões que atendem as expectativas dos demais produtores.

Cena 2: *Entrevista 2: Sítio Boa Esperança*. *Propriedade do Manoel.*

A segunda entrevista aconteceu no dia 27 de janeiro de 2012, por volta das 11h da manhã. Na varanda da casa, na parte externa, ao redor de uma mesa, estavam assentados o pai, mais próximo do entrevistador, e a mãe, mais a frente, um pouco mais distante do entrevistador e mais próxima do marido. Detalhe da vida cotidiana que em certa medida determina a posição do homem e da mulher quando da recepção de um estranho, neste caso, o entrevistador. Nas respostas da entrevista, Manoel sempre falava primeiro, quando a esposa ia tomar o turno, buscava apenas com o olhar a autorização do marido, procurando lhe preservar a face. Ficava nítido o cuidado da esposa em demonstrar que quem estava na liderança daquele grupo familiar patriarcal, era o marido.

Após uma apresentação inicial, novamente o entrevistador diz sobre os objetivos da pesquisa e, diferente do primeiro entrevistado, Manoel, se sente orgulhoso por receber um pesquisador. O contexto, portanto, é outro e por isso, desenvolve-se forte vínculo de solidariedade conversacional, com considerável cumplicidade entre os interlocutores a partir da conversa. Novamente, o enquadre se dá pela via do "vínculo institucional com o sindicato". Lembrando que se trata de um fragmento da entrevista que durou mais de uma hora,considerando vários aspectos, dentre eles o vínculo institucional.

Sequência 2 – Vínculos de filiação sindical

01	*P*	Senhor Manoel, o que tem a dizer sobre sua participação nos sindicatos?
02	*Manoel*	Esses sindicatos só qué sabê do dinheiro da gente.
03	*Manoel*	Só participo d'UM *(sindicato)*[591]*.*
04	*Manoel*	Não tenho tempo nem de DÁ conta d'UM, meu fi... quem diRÁ dois ((risos)).
05	*Manoel*	Não tem quase nenhuma sirvintia aqui prá nóis não.

Análise Cena 2 – Sequência 2

Esta sequência se caracteriza também pelo enquadre de "pertencimento e vínculo sindical", no entanto na linha 02 fica evidente na elocução do entrevistado o não-pertencimento e a não-representatividade junto ao sindicato, uma vez que o falante não se identifica com estas instituições, percebendo-as como usurpadoras de seus recursos financeiros. Nas linhas 03 e 04, o entrevistado apresenta a questão do tempo, afirmando que se filiou a um dos sindicatos, neste caso, o SPR, mas já considera

[591] A população rural dessa região pode se filiar tanto ao Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), quanto ao Sindicato dos Produtores Rurais (SPR), considerado patronal. Por isso se refere "*aos sindicatos*". Neste caso, o entrevistado se referiu ao SPR.

o bastante. Lembrando que estes produtores se dedicam exaustivamente às suas atividades produtivas (como já dito anteriormente) e o tempo para desenvolverem suas atividades extra-propriedade são consideravelmente encolhidas. Na linha 05, há uma mudança de turno e o entrevistado conclui que mesmo sendo filiado a um dos sindicatos, não há nenhuma vantagem nisso. Se algo é feito, pelo menos não é percebido, e isso se verifica nesta mudança de turno. Novamente, o não pertencimento e não identificação apresenta-se como resultado de uma frágil interação e reconhecimento do sindicalizado em relação ao sindicato.

Cena 3: *Entrevista 3: Sítio Boa Esperança*. *Entrevistado Joaquim.*

A terceira entrevista ocorreu no dia 08 de março de 2012, por volta das 13h. Joaquim recebe o entrevistador na copa da casa, foi o primeiro a promover esse tipo de receptividade. Culturalmente, se observou nessas populações rurais que o interior da casa é o local destinado apenas aqueles com quem se desenvolvem maior vínculo de afetividade e confiança. Não era este o caso, mas na conversa telefônica já se criou um vínculo mais profícuo de interação. As duas filhas do casal eram estudantes universitárias e a associação que fizeram foi da importância de um trabalho científico feito, a princípio, com uma família de vida simples sem grande importância para a ciência, o que certamente se tratava de ingenuidade deles.

Ao redor da mesa de jantar estava o marido, próximo do entrevistador, a esposa ao lado esquerdo, novamente mais distante do visitante, e o filho mais novo do casal. As filhas mais velhas trabalhavam e estudavam na cidade, por isso já residiam lá e passavam apenas os finais de semana em casa. O filho adolescente, ainda era muito jovem e por isso residia ali.

Inicialmente o entrevistador explica o porquê da entrevista e segue com a conversa, dentre as questões levantadas, novamente o enfoque no enquadre do "vinculo institucional com o sindicato". Semelhante ao primeiro entrevistado, para este proprietário, participar de uma entrevista aplicada por um pesquisador, lhe pareceu algo de extremo valor. Isto era notado nas pistas linguísticas e paralinguísticas: na forma de receber, na afetividade dispensada, na disposição dos móveis, dos objetos na mesa, no oferecimento do café (era "*a melhor louça da casa*",

como eles mesmos destacaram). Não há receio aparente em responder a entrevista, então o nível de monitoramento e contexto influenciaram na elaboração do discurso.

A interlocução se dá entre o casal e o entrevistador. As mulheres participaram de quase todos momentos de entrevista. Vale ressaltar esta característica, a fim de que se perceba uma forte presença feminina no contexto da elocução. Os homens respondiam as questões baseados nas afirmações das mulheres. Quando elas eram solicitadas nas mudanças de turno, por eles, ficava evidente o maior conhecimento de todo processo produtivo e organização familiar nas mulheres. Apesar de partir delas a defesa de face em relação ao seus maridos. Era preciso fazer perceber que eles sabiam de tudo na propriedade e na casa, apesar das evidências demonstrarem que este era um atributo delas e não deles. Neste caso, de maneira mais ativa e confiante, a esposa interviu mais vezes, sempre buscando no marido a autorização para dizer o que se propunha, mas dizia sempre, diferente do perfil das demais mulheres com que se teve contato. O marido sempre a autorizava com um olhar, na maioria das vezes, portanto, notadamente havia uma comunicação não verbal e portanto paralinguística estabelecida e nela era evidente um vínculo de cumplicidade entre o casal. Ela dizia o que ele permitia. Novamente, ele não era desmerecido, muito menos desrespeitado como líder da família. Segue o fragmento da entrevista.

Sequência 3 – Vínculos de filiação sindical

01	*P*	E o senhor, senhor Joaquim, participa do Sindicato?
02	*Joaquim*	NUM acho que precisam de mim não, faLÁ verdade com cê. ((olha para a esposa, busca no olhar a confirmação do que disse))
03	*Joaquim*	Minha presença prá ê's/ vale MUIto pouco... Cê num acha naum? ((olha para esposa, ela acena com a cabeça confirmando))
04	*P*	Por que o senhor acha que isso acontece?
05	*Joaquim*	Num SEI, mas acho que ê's pensaum que nóis num dá conta!

06 *Joaquim* Ê's falam, falam, falam...quando a gente vai faLÁ... ê's dão pouca atenção... ou ninHUMA, ninHUMA...

07 *Joaquim* É tanta falação ((tossiu)) que têm uns que até DÓRmi. ((risos do casal e do filho))

Análise Cena 3 – Sequência 3

Esta sequência se caracteriza também pelo enquadre de "pertencimento e vínculo sindical", no entanto nas linhas 02 e 03, Joaquim demonstra uma relação de não-pertencimento ao sindicato. Na linha 05, o entrevistador apresenta um novo enquadre "processo de construção de não identificação institucional" e o entrevistado argumenta que este processo tem a ver com a falta de valorização do discurso oral de parte dos membros do sindicato. Na linha 06 há uma mudança de turno e o entrevistado diz de outra percepção, *a priori*, de um não entendimento do que é apresentado pela liderança do sindicato e na linha 07, a descredibilidade dos demais membros do SPR é possivelmente resultante da não identificação e não pertencimento.

Considerações finais

Neste trabalho empenhou-se em analisar conversas (macro-enquadre "entrevista") em que os fenômenos sociolinguísticos partiram da necessidade de se obter informações (dados) para pesquisa de campo. Apesar disso, observou-se na Sequência 1, fraco vínculo de solidariedade conversacional e nas Sequências 2 e 3 esta questão se revela forte, onde os participantes compartilham de esquemas e enquadres comuns, ou seja, criaram um vínculo maior de confiança que possibilitou dizer, a princípio, o que de fato sentiam em suas relações com o sindicato. Observou-se que, de forma geral, houve uma boa interação comunicativa entre os interlocutores.

Considerando os contextos dos eventos linguísticos apresentados, pode-se dizer que se tratou de uma situação social menos-ritualizada, uma vez que se efetivaram conversas por meio de entrevistas feitas por um pesquisador, e não por uma instituição que poderia publicá-la, como TV, Rádio, etc. Assim, praticamente

durante todo o tempo da entrevista, percebeu-se alinhamento por parte dos interlocutores, uma vez que os papéis estavam nitidamente demarcados. Nesse sentido reforça o macro-enquadre como entrevista.

Apesar do macro-enquadre entrevista, outros enquadres foram apresentados no decorrer da mesma. Considerando a Sequência 1, por exemplo, houve momentos que apresentaram enquadre de "introspecção", tendo em vista o receio do primeiro entrevistado em revelar informações que poderiam comprometê-lo.

Em relação as sequências das entrevistas 1, 2 e 3, foram organizadas de forma a perceber o que havia de compartilhamento de sentidos e significados entre a CdP, neste caso, produtores integrados de frango, vinculados contratualmente com uma grande empresa de criação e abate de aves da Zona da Mata de Minas Gerais-Brasil e que, além disso, também esses produtores desenvolvem outras atividades agropecuárias, participam dos mesmos sindicatos e associações (com visível encolhimento de participação nesses espaços de sociabilidade formal), possuem também inúmeros objetivos comuns (econômicos, religiosos, de práticas produtivas, de compadrio, de organização familiar, entre outros), caracterizando-se como CdP.

Dessa forma, contando com a boa vontade dos entrevistados, desenvolveu-se considerável vínculo de solidariedade conversacional o que favoreceu o surgimento de respostas menos pretenciosas e, ao longo da entrevista, poucas intervenções indevidas ou não produtivas para a análise. Ao invés disso, os alinhamentos favoreceram a evidência de pistas de contextualização. Este era o clima que dirigia as conversas, de ajuda mútua a fim de favoreder o sucesso da entrevista, sendo, portanto, um evento linguístico agradável e, de modo geral, caracterizado por muita solicitude.

Referências bibliográficas

Cezario, M. M., & Votre, S. (2015). Sociolinguística. In M. E. Martelotta, (Org.), *Manual de Linguística* (2a ed). São Paulo: Contexto.

Cunha, A. F., Costa, M. A., & Martelotta, M. E. (2015). Linguística e Linguagem. In M. E. Martelotta, (Org.), *Manual de Linguística* (2a ed.). São Paulo: Contexto.

Erickson, F., & Shultz, J. (2002). 'O Quando' de um contexto. Questões e métodos na análise da competência social. In B. T. Ribeiro, & P. M. Garcez, *Sociolinguística Interacional.* São Paulo: Edições Loyola. (Obra original publicada em 1981).

Essenfelder, R. (2005). Marcas da presença da audiência em uma entrevista jornalística. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL,* 3 (4). Recuperado em 07 outubro, 2017, de http://www.revel.inf.br].

Goffman, E.(1986). *Frame analysis*. Lebanon, NH: Northeastern University. (Obra original publicada em 1974).

_____. (1998a). A situação negligenciada. In B. T. Ribeiro, & P. M. Garcez, *Sociolinguística interacional*. Porto Alegre: Age. (Obra original publicada em 1964).

_____. (1998b). Footing. In B. T. Ribeiro, & P. M. Garcez, *Sociolinguística interacional*. Porto Alegre: Age.

_____. (2007). *A representação do Eu na vida cotidiana*. Petrópolis: Vozes. (Obra original publicada em 1975).

Gumperz. (1982). *Discourse strategies*. Cambridge: Cambridge University Press.

Have, P.(1985). *Doing conversation analysis: a practical guide*. Londres: Sage.

Heritage, J., & Atkinson, M. (1984). Introduction. In M. Atkinson, & J. Heritage, *Structures of Social Action.* Cambridge: Cambridge University Press.

Holmes, J., & Meyerhoff, M. (1999). The Community of Practice: theories and methodologies in language and gender research, *Language en Society*, Cambridge University Press (28), 173- 183.

Kendon, A., Harris, R. M., & Key, M. R. (Orgs.). (1975). *Organization of behavior in face-to-face interaction.* Haia: Mouton.

Marcuschi, L. A. (2001). *Análise da conversação***.** São Paulo: Ática.

_____.(2003). *Da fala para a escrita*: *atividades de retextualização*. São Paulo: Cortez.

MCDermott, R. P. (1976). *Kids make sense: an ethnographic account of the interaction management of success and failure in one first-grade classroom*. Doctoral dissertation. Palo Alto, Califórnia: Stanford University.

Paulilo, M. I. S. (1990). *Produtor e agroindústria: consensos e dissensos*. Florianópolis: Ed. da UFSC, Secretaria de Estado e Cultura e do Esporte.

Pereira, M. G. D. (Org). (2002). *Interação e Discurso: estudos na perspectiva da Sociolinguística Interacional/Áreas de interface*. Volume Temático, Palavra 8.

Preti, D. (2003). *Análise de textos orais*. São Paulo: Humanitas; FFLCH/USP. pp. 13-14.

Rodrigues, Â. C. S. (2003). Língua falada e língua escrita. In PRETI, Dino (Org.). *Análise de textos orais* (6a ed.). São Paulo: Humanitas; FFLCH/USP.

Simmel, G. (2006). *Questões fundamentais da sociologia*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editores.

Toledo, G. S. (2012). *Produtores integrados na Zona da Mata mineira: uma análise sobre as novas formas de sociabilidade rural*; Dissertação de Mestrado em Extensão Rural. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, Programa de Extensão Rural.

Torma, K.R.P. (2011). Comunidades de Prática: uma sociolinguística responsável para o ensino-aprendizagem da língua franca Inglês como língua adicional. In *III Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional Discurso Identidade e Sociedade*, Campinas, São Paulo, pp. 1-16.

Uurbano, H. (2003). Marcadores conversacionais. In D. Preti (Org.), *Análise de textos orais* (6a ed., pp. 93-116). São Paulo: Humanitas; FFLCH/USP.

Vanin, A. A. (2009). Considerações relevantes sobre definições de 'comunidade de fala', *Acta Scientiarum Language and Culture*, Maringá, 31 (2), 147-153.

Wenger, E. (2012). *Communities of Practice*: Learning, Meaning, and Identity. Retrieved September 5, 2016, from https://books.google.com.br/books?id=heBZpgYUKdAC&printsec=frontcover&hl=pt-BR&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=fals

SIMPÓSIO

70

Relação entre gestão do saber científico da LP e a avaliação da qualidade de ensino em busca da excelência.

Eugénia Emília Sacala KOSSI
eugeniakossi@gmail.com, Luanda, Angola
UniPIAGET-Luanda, Gabinete de Línguas do Centro de Investigação e Inovação do Departamento de Estudos Avançados

Pedro Ângelo da Costa PEREIRA
pedro.janja@gmail.com, Luanda, Angola
UniPIAGET-Luanda, Gabinete de Línguas do Centro de Investigação e Inovação do Departamento de Estudos Avançados

Resumo:

Falar de interferências devido à influência da sua língua materna, além de ser uma banalidade denota um equívoco pois não são as dificuldades encontradas pelo aluno e os erros que comete em LP (neste caso tida como língua segunda) que importa, o que importa é perceber como o diálogo bilingue ou plurilingue provoca a fossilização das ditas "interferências" na LP reflectindo na verdade um processo de enriquecimento no caminho da PA (Língua Portuguesa Angolana) que nos permita, a nós professores de LP, termos um sistema linguístico normalizado para efeitos de uso no sistema de ensino.

A questão torna-se mais complexa quando não se sabe ao certo qual é a LP que serve de modelo. Apetece-nos recordar ADRIANO SOMA (2015) que define esta questão falando da contradição existente entre a "Língua da Aula", que o professor ensina e ninguém fala e a "Língua do Corredor", que ele fala assim como os alunos e as próprias elites.

Neste quadro queremos levantar algumas das muitas perplexidades de dimensão pragmática com que nos deparamos na nossa actividade lectiva, não tanto pelas dúvidas que os alunos nos põem mas mais pelas que nos assaltam:

QUESTÕES DE DIMENSÃO PRAGMÁTICA: EXPRESSÕES SINTÁCTICAS LEXICALIZADAS

No primeiro caso a língua como instrumento de cognição engendra aceitabilidades divergentes que só não alimentam o preconceito linguístico se remetidas para variantes consideradas pela comunidade académica.

No segundo caso, a fixação das expressões sintácticas lexicalizadas alimenta o valor elocutório do discurso com uma forte marca cultural:

Quem em Portugal entende quando um angolano diz: «Fazer boa Muxima» e quem em Angola entende quando um português diz: «ver Braga por um canudo»?

Conclui-se que no estádio actual do saber no domínio do ensino de LP em Angola não é possível avaliar a relação ensino/qualidade sem que se desbrave o caminho para a assunção de uma Língua Portuguesa variante Angolana (PA) tal como se reconhece haver a variante Europeia (PE) e a variante Brasileira (PB).

Palavras-chave

LP; PE; PA; avaliação; excelência; frases idiomáticas.

INTRODUÇÃO.

Em 2015 o Ministério do Ensino Superior lançou um repto às instituições universitárias (IES) no sentido de iniciarem um trabalho de avaliação da qualidade do seu ensino tendo por base que:

> "O ensino superior (ES) constitui, universalmente, o nível mais elevado do subsistema de ensino, cuja acção se funda essencialmente em três funções constitutivas: ensino, traduzido na transmissão de conhecimentos e competências, para a formação das novas gerações; investigação, centrada na produção e busca de novos saberes; e extensão, que passa pela articulação da academia com a comunidade, contribuindo, assim, na resolução de inúmeros problemas comunitários".
>
> *In* 2ª Chamada para as Jornadas Científico-Pedagógicas do ISCED-Luanda, Set, 2015

A partir deste desafio deu-se início a um movimento a nível das IES procurando mostrar que o seu objecto se identificava com a **Excelência**.

Este movimento levou-nos a este modesto trabalho que identificamos como:

Relação entre gestão do saber científico da LP e a avaliação da qualidade de ensino em busca da excelência.

A procura dos caminhos que nos permitissem responder à questão que deu origem a este nosso trabalho levou-nos a procurar perceber de que conhecimentos, nós os pobres professores de LP, estamos armados para realizar a nossa tarefa 1) transmitir conhecimentos; a nossa tarefa 2) investigar perseguindo novos saberes e a nossa tarefa 3) submeter ao critério da comunidade a validação das tarefas 1 e 2.

Para delimitar o nosso campo de pesquisa de modo a responder à questão formulada, isto é, podemos medir a qualidade do ensino da LP e direccioná-lo a caminho da Excelência? socorremo-nos da nossa experiência como professores do ES e rapidamente nos apercebemos que a primeira e decisiva pergunta tem origem na tarefa 1: que conhecimento temos da LP que queremos ensinar?

Para construirmos a resposta a essa pergunta quisemos adentrar no nosso universo linguístico tendo desembocado pacificamente na variante da LP que dá origem aquilo que iremos chamar a «Língua de Corredor» que não é nem o PB nem o PE antes ou depois do acordo ortográfico.

A reflexão sobre a putativa variante angolana da LP que já se chamou, nos idos de setenta e oitenta do século passado, a **língua veicular** levou-nos a tentar perceber

que instrumentos se usam no ensino da língua e chegámos à questão das gramáticas, Gramáticas Brasileiras e Gramáticas Portuguesas.

O uso desregulado das gramáticas aprofundaram as nossas perplexidades e direccionaram o passo seguinte deste trabalho para abordar questões de natureza pragmática.

As questões de natureza pragmática são as mais marcadas culturalmente e portanto mais emblemáticas, daí essa nossa escolha.

A QUESTÃO DA LP VARIANTE ANGOLANA.

Falar de interferências, além de ser uma banalidade, denota um equívoco pois não são as dificuldades encontradas pelo aluno e os erros que comete em LP (neste caso tida como língua segunda), devido à influência da sua língua materna, o que importa.

O equívoco resulta de o uso da LP se confrontar com duas situações de convívio linguístico distintas, por um lado o bilinguismo e por outro a diglossia. O segundo conceito remete-nos para uma situação que caracteriza as comunidades linguísticas que utilizam em convergência duas ou mais variantes da mesma língua, já bilinguismo releva, fundamentalmente, as interacções entre sistemas linguísticos diferentes ((GALLISSON e COSTE,1983, 203).

Mas o que importa é perceber como o diálogo bilingue ou diglóssico provoca a fossilização das ditas "interferências" na LP reflectindo na verdade um processo de enriquecimento no caminho do PA (Português de Angola) que nos permita, a nós professores de LP, termos um sistema linguístico normalizado para efeitos de uso no sistema de ensino.

O tema desta prosaica reflexão destina-se a polemizar o ensino da LP em Angola e como situar a competência linguística de cada um em comparação com a LP que serve de modelo.

A questão torna-se mais complexa quando não se sabe ao certo qual é a LP que serve de modelo. (Não nos parece, como sugere a professora Teresa Costa, que a solução passe pela aceitação do putativo *Acordo Ortográfico.* Vide *NG,* nº 159, 25-07-2015).

Ao nível académico reconhece-se a existência de uma variante brasileira (PB) e uma variante europeia (PE) e o resto. No momento em que o Governo angolano recusou assinar o Acordo Ortográfico (AO) deu sinais claros aos especialistas para estudarem o assunto profundamente de modo a que um acordo possa contemplar as particularidades do PA (Português Angolano) o que também quer dizer que há desfasamento entre a LP que serve de padrão ao ensino em Angola e o PE em virtude deste incorporar o último Acordo Ortográfico e a LP que serve de padrão em Angola é o PE Antes do Acordo ortográfico (ou se quisermos lançar mais confusão à nossa questão linguística diríamos o PEAA).

A linguagem, entendida como faculdade humana universal, é uma actividade significante de representação, tanto de produção como de reconhecimento de formas que sustentam um sistema complexo destinado não só à comunicação, mas também à

cognição do mundo. As suas manifestações nas diferentes línguas naturais constituem o objecto de estudo científico da Linguística.

UMA VARIANTE COMPORTA-SE COMO UMA LÍNGUA?

Tendo em conta o fenómeno de variação linguística, a diversidade da LP aponta para a existência de variantes linguísticas do Português ao nível internacional, tais como o PE, o PB e outras variantes (africanas e asiáticas). Cada uma destas variantes pode ser caracterizada do ponto de vista da sua especificidade fonética, fonológica, pragmática e lexical, em primeiro lugar, mas também ao nível sintáctico, ou seja, na dimensão da própria estrutura da língua. As diferenças que nos permitem distinguir as variantes do Português ao nível internacional constituem as especificidades de cada uma delas de um corpo único da LP.

Porque a resposta à pergunta que formulamos só pode ser uma, propõe-se que os trabalhos futuros se efectuem estudando discurso e textos (em registo oral e escrito) característicos da linguagem do quotidiano a todos os níveis que a variação linguística ocorre, isto é, diastrático, diatópico e diafásico, tendo em vista os caminhos a seguir para o ensino da LP em Angola.

Neste quadro queremos levantar algumas das muitas perplexidades que nós, professores de LP, nos deparamos na nossa actividade lectiva, não tanto pelas dúvidas que os alunos nos põem mas mais pelas que nos assaltam.

Para melhor sistematizar estas nossas perplexidades iremos abordar questões de natureza pragmática que são as mais marcadas culturalmente e portanto mais emblemáticas, dizemos nós, e mais passíveis de provocar manifestações preconceituosas entre falantes de diversas variantes da língua:

O espaço da PA nos estudos sobre a Língua Portuguesa.

Falar de Língua Portuguesa no mundo denota a possibilidade de citarmos todos os países e territórios em que esta língua tem algum valor oficial ou dialectal. Portanto, parece bastante óbvio que não se deve somente citar, neste contexto, as variantes do PE e do PB, como aparecem na maioria das gramáticas escritas sobre a Língua Portuguesa.

Uma língua depende do uso dos seus falantes. Há na língua traços característicos que a identificam como variante de uma dada região. A língua, portanto, mostra aquilo que um povo é, tendo em conta a sua história e a sua cultura, e a partir daí vai construindo e desconstruindo a sua identidade numa dinâmica própria dos agrupamentos humanos.

Quando se suprime este desejo inconsciente de identificação através da língua, retira-se a legitimidade de um processo natural. Embora, muitos países, especialmente, os de África, como Angola, não terem especialistas a trabalharem na

construção de gramáticas normativas das suas variantes marcando uma posição que as afasta linguisticamente da metrópole da colonização, não há motivos para o não reconhecimento destas variantes. Mas também acreditamos que a falta de trabalhos nesta área pode estar na base deste tratamento.

Há uma tentativa nas gramáticas de demonstrarem algumas características do Português falado em Angola, mas sempre de uma forma geral, pelo menos nas gramáticas apresentadas para este trabalho. O que vemos são tentativas de demostração de estudos descritivos breves sobre o Português falado, sem uma noção clara de que comunidade linguística se trata. Além disso, ainda é evidente que se consideram estas particularidades na esfera de um Português nem padrão e nem não padrão, uma vez que, por um lado, o padrão continua a ser injustamente o PE (antes do acordo ortográfico). Mas falar de «Português Europeu» em África, é no mínimo bizarro e, nessa linha, o possível candidato a PA (Português de Angola) pode facilmente ser assimilado ao Português Vulgar, como língua da rua sem estatuto que lhe confira autoridade para servir de modelo de ensino.

A gramática do Português da Fundação Calouste Gulbenkian (2013), por exemplo, oferece um espaço à descrição do Português falado em África, com especial atenção ao Português falado em Angola e em Moçambique. É um estudo breve, como apresenta a própria gramática na introdução do volume I.

Um outro ponto para a discussão é falar-se de variedade angolana quando estamos diante de um território de mais ou menos vinte e oito milhões de habitantes inseridos num espaço geolinguístico diversificado de línguas *bantu* e *khoisan.* Então, é importante falarmos de variantes de Angola estudando as suas particularidades, sem nos esquecermos que a variante falada no centro de Luanda é vista como modelo pelos indivíduos de outras comunidades linguísticas, não só das províncias como também de outros municípios da própria capital.

O terceiro ponto a ser posto na balança é a importância que se dá, no ensino, à LP num país plurilingue. O que aumenta mais ainda a responsabilidade de se trabalhar arduamente na questão do PA.

Relativamente às gramáticas difundidas em Angola, vamos deter a nossa atenção às seguintes:

Gramáticas Portuguesas:

A *Gramática de Língua Portuguesa* de Amorim e Sousa (2013) fala das variedades africanas, enfatizando o Português de Angola e o de Moçambique. Pode notar-se que se dá mais valor à influência do *Kimbundu* no PA, o que pressupõe que seja evidenciado mais o Português falado em Luanda. Mas é preciso ter em conta que este Português acomodou contributos de várias origens linguísticas pelo facto de em Luanda estarem representadas praticamente todas as etnias do país, sem deixarmos de falar é claro das populações estrangeiras, nomeadamente a congolesa e a portuguesa.

A *gramática do Português actual* de José de Almeida Moura (2011) não tem nenhum capítulo específico sobre o Português falado em África, mas aparece nos anexos uma pequena informação sobre a expansão do português até África e cita Angola como um dos países que tem o Português como língua oficial.

A *gramática Língua Portuguesa* de Borregana (2012) é uma breve obra que não se debruça sobre o estudo da Língua Portuguesa em Angola, mas cita brevemente que há diferenças no Português falado nos diferentes países e que é considerada língua oficial em Angola.

Da Comunicação à Expressão – Gramática Prática do Português de Azeredo, Pinto e Lopes (2012) dá um espaço ao PA e aponta algumas características do Português falado em Luanda com influência do *Kimbundu*, mas introduz o mesmo no capítulo da variedade brasileira e variedades africanas.

A Gramática Moderna da Língua Portuguesa organizada por João Costa (2010) apresenta o PA no âmbito do português falado nos países africanos.

Na *Gramática do Português Moderno* de José de Castro Pinto e de Maria do Céu Vieira Lopes (2004) não encontramos nenhum capítulo dedicado ao PA, mas à variedade africana. Não se especifica o país, mas o texto utilizado para o estudo é o de Luandino Vieira, o que pressupõe os usos da variante de Luanda.

O *Compêndio de Gramática* de Gomes Ferreira e de Nunes de Figueiredo (2015) não apresenta nenhuma informação sobre Angola.

Gramáticas Brasileiras

A Gramática Essencial de Celso Cunha (2013) cinge-se ao Português do Brasil.

A Moderna Gramática Portuguesa de Evanildo Bechara (1999) não apresenta nenhuma informação sobre a Língua Portuguesa fora do Brasil.

Todas estas gramáticas de forma legítima não se debruçam sobre as variantes do Português falado em Angola, obviamente este espaço cabe aos estudiosos angolanos, mas o curioso é que são estas as gramáticas indicadas aos nossos estudantes pelos professores.

A CONFUSÃO DO USO DE DUAS VARIANTES ALHEIAS AO PA NO ENSINO

Adriano Soma fala-nos da "língua da aula" que ninguém fala, diríamos, aquela que o professor se esforça em falar sem obedecer efectivamente à consciência do padrão, da norma, da imposição. Portanto, a língua da aula neste artigo aparece como a variante que o professor tem como longínqua referência para ensinar, consciente de que existe um PP que não deve ser abandonado pois, por contrato social por si assumido como professor consciente que é, deve pugnar pelo "bem falar". Assim, defende este mesmo professor a língua da gramática alheia à língua em uso (por ele e

pelos alunos). Porém, o professor que defende veementemente este português *standard* não consegue de forma alguma apartar-se da língua natural e usa-a sempre que se afasta da língua artificial, artificial pois somente a usa em situações muito formais e quando submetida a cuidadosa e trabalhosa auto-vigilância.

Deparamo-nos, portanto, com outras situações em sala de aula: a língua de aula de Soma vai ser subdividida em duas outras variantes, a língua do professor (sobre a qual nos debruçámos anteriormente), e a língua do aluno (a variante que o aluno utiliza naturalmente). Com esta dimensão, a língua da aula em certa medida deixa de ser a língua *standard/*padrão para passar a ser a língua de mistura, sem ser dialecto nem crioulo, a variante artificial. Ela é o resultado final das variantes do professor, do aluno e da gramática normativa.

O caso torna-se mais sério quando os professores não conhecem o verdadeiro funcionamento da língua, têm dificuldades com as regras do PE *e* são obrigados a distanciarem-se do PA utilizando gramáticas portuguesas (do PE pós acordo ortográfico e do PE antes do acordo ortográfico) e gramáticas brasileiras (PB).

Não há nenhuma legislação que proíba o uso de uma ou outra ou outra. O professor usa-as a seu bel-prazer (sem qualquer prazer, diga-se para sermos justos connosco, nós os pobres dos professores).

A quantidade destas gramáticas vendidas no país e indicadas pelos professores é uma aberração, um anacronismo no ensino da LP em Angola; é como se estivéssemos, hoje, no século XXI a ensinar a LP nas escolas às nossas crianças usando a *Grammatica da Lingoagem Portuguesa* de Fernão de Oliveira editada em 1536.

Tudo isto põe em evidência a crença do nosso atraso na "cadeia evolutiva" da LP, pois ainda acreditamos piamente que não sabemos falar o português e para muitos de nós que têm apenas o português como língua a confusão é ainda maior.

Em todo o caso, há um fenómeno que se tem verificado com a solidificação do conceito de "unidade na diversidade", é que não "importa o que se fala" o que interessa é ser-se ouvido, é comunicar. Um "mal" que a escola tem sofrido já com a falta de formação dos professores e a falta de equipas de investigação que se debrucem sobre a gramática do português de Angola, e não só sobre toponímia ou lexicologia. Portanto, torna-se inútil ensinar uma série de regras que o estudante reconhece, de antemão, serem de uma sociedade de outrem. Em defesa, ele não aprende. Sem querer ser inferiorizado ou sem se querer sentir inferiorizado adopta a atitude de espectador, assiste, mas não participa.

Falta, pois, a legitimação de um sistema linguístico do qual já não podemos escapar e que comporta, sendo sistema, uma morfologia própria, uma estrutura sintáctica própria e semântica diferenciada que suportem um manual prático do funcionamento da língua que possibilite o ensino da língua dum modo eficiente e parametrizado.

AS PERPLEXIDADES.

QUESTÕES DE NATUREZA PRAGMÁTICA:

A linguagem demonstra aquilo que é o ser humano, segundo John Austin com a linguagem o homem realiza actos. Por meio dela o homem solta a sua voz, comunica com o outro motivado pela sua história, pela sua cultura, pela sua comunidade.

Olhemos os seguintes exemplos:

frases lexicalizadas

(1) …NA PONTA DA BOCHECHA

Esta frase foi recolhida numa rádio local em Luanda e foi dita por uma jovem senhora, atleta que falava sobre as suas conquistas desportivas. Ela inconscientemente usa a expressão lexicalizada 3 em substituição à expressão portuguesa na ponta da língua que permite termos a ideia de que o que se vai verbalizar era muito bem conhecido pelo indivíduo.

Portanto a língua evidencia a imagem do próprio indivíduo que se comunica. O eu revela-se, pressupõe-se que em esforço permanente, a atleta, talvez use a bochecha na sua linguagem não verbal para accionar os seus mecanismos de força. Este estímulo pode ter motivado a substituição da palavra língua por bochecha.

Esta expressão não é comum em Angola, mas denota a possibilidade e a capacidade que cada indivíduo numa comunidade tem de inovar para comunicar o que pensa. A língua não é estáctica e o ideolecto é uma prova de que ela está constantemente a construir-se movido pelo desejo das pessoas em se comunicar de forma eficiente.

É certo que as expressões sintácticas lexilizadas estão marcadas pela aceitabilidade que lhes dá a comunidade de falantes que as engendra. Não podemos generalizar a todos os falantes de LP as frases idiomáticas sob pena de estas agregarem significados divergentes que iriam babelizar a comunicação o que, é bem de ver, é o contrário, por definição, do objectivo de qualquer língua.

Quando partimos deste pressuposto facilmente somos levados a perceber que a Língua reflecte todas as dimensões da Cultura.

(2) SEGUREI-ME COM UNHAS E DENTES.

Se atentarmos ao enunciado (2) verificamos que a expressão idiomática associada incorpora uma atitude comportamental de grande determinação que roça a violência que é difícil de aceitar nas comunidades de tradição oral que transportam consigo o saber ancestral que dá à palavra competência negocial e não impositiva. Em Angola esta expressão é substituída por outra com o mesmo sentido que é:

(3) SUGUREI-ME COM UNHAS E DEDOS.

(4) SEGURAR COM DEDO E UNHA.
(MECANISMO DE CORRECÇÃO)

Hampaté Bá (2010) confirma que a palavra para o africano é um bem, pois o homem é a palavra, identifica-o e representa-o. Evidencia-se aqui que o falante do PA (3), inserido num contexto *Bantu* que caracteriza a sua cultura, não conhecendo profundamente a semântica da frase lexicalizada (2) busca na sua cognição referências que a levam a produzir o enunciado (3).

Notamos, neste estudo que não há o reconhecimento da fixidez das estruturas lexicalizadas ocorrendo algumas vezes a dessintatização de algumas frases e a troca dos elementos lexicalizados. Neste âmbito, encontramos uma variação explicitada na frase (4). Note-se nesta troca paradigmática uma inversão dos elementos referenciados e a sua passagem para o singular. Aqui há uma aproximação entre a semantização de (2) e a intervenção objectiva do dedo no acto.

(5) TROCAR ALHOS POR BOGALHOS.

Esta frase remete-nos para a questão cultural que motiva o acto de comunicação e remete o acto cognitivo a uma memória e à própria competência linguística do falante. Expliquemos: a palavra bogalho não entra na acomodação que merece no país, pois simplesmente não é reconhecida nem a sua existência como palavra e nem é associada a nenhum referente. Portanto, o falante tem dificuldade em tomá-la para o seu vocabulário.

O que acontece, neste contexto, é a substituição de um dos elementos combinados.

(6) TROCAR ALHOS POR BORGALHOS.

Pressupomos aqui, o mais próximo de bogalho é a palavra borgalho, que supostamente vem de burgau (dito, em hipercorrecção, burgal) que em Angola é utilizada no lugar da palavra seixo, cascalho (que também é dificilmente usada no acto de fala). Borgalho, então, na lógica popular pode lembrar um dente de alho pelo tamanho. Esta expressão já rotinizada pela população é muito comum até na escrita, embora não tenha sido institucionalizada ainda.

Contrariamente, naquelas unidades multilexicais em que todas as palavras são percebidas pelo falante e com as quais concorda, não há substituição de termos, o que há é sim uma adequação cultural ou não.

(7) NÃO É FLOR QUE SE CHEIRE.

Nota-se que se atinge um grau elevado de semantização quando o processo ocorre com termos utilizados a partir de uma motivação cultural (7).

(8) FAZER BOA MUXIMA

Esta expressão é reconhecida pelos falantes, sobretudo por aqueles que são da etnia *Kimbundu*, e pouco utilizada por indivíduos que não são *kimbundu* e que vivam nas províncias do norte ou do sul, pelo facto de terem as suas variantes do Português influenciadas também pelas suas línguas, podemos falar aqui do *Kikongo* e *Umbundu*, respectivamente.

Mais algumas frases lexicalizadas do Português de Angola

(9) **PREPARAR O TERRENO** – SIGNIFICA PREPARAR-SE PARA UMA DETERMINADA SITUAÇÃO.

(10) **PÔR A PEDRA** – MARCAR UM LUGAR NUMA FILA DE ESPERA OU, SIMPLESMENTE, BICHA. LITERALMENTE, PELO FACTO DE SE FICAR, NOS PRIMEIROS ANOS APÓS A INDEPENDÊNCIA, MUITO TEMPO NAS FILAS, AS PESSOAS MARCAVAM O LUGAR COM UMA PEDRA E PROCURAVAM UM LUGAR PARA SE SENTAR ENQUANTO ESPERAVAM.

(11) **ATIRAR PEDRA** – COMETER ERROS AO FALAR.

(12) **FILHO DE PEIXE, PEIXINHO É** - É USADA EM SUBSTITUIÇÃO A *FILHO DE PEIXE SABE NADAR* SOBRETUDO PELOS RADIALISTAS.

(13) **ARRANJAR UMA MANGA DE DEZ** – CONQUISTAR UMA RAPARIGA NA FLOR DA IDADE. A MANGA DE DEZ É AQUELA QUE AINDA É VERDE.

(14) **APANHAR UMA FAIXA** – ESTE ASSUNTO NÃO TE DIZ RESPEITO.

(15) (SUJEITO LIVRE) **EMAGRECE** – O PEDIDO DO COBRADOR AOS PASSAGEIROS PARA APERTAREM-SE

UNS AOS OUTROS PARA DAR ESPAÇO, NO TRANSPORTE COLECTIVO. PARA OUTRO SENTAR-SE.

(16) ESTÃO **A TE PENTEAR** – O MOMENTO EM QUE UM AGENTE FISCAL CORROMPE UM INFRACTOR.

Considerações finais

A avaliação da qualidade de ensino é um processo complexo e longo que deve merecer a atenção de vários agentes utilizando mecanismos de avaliação muito bem estipulados. Estes mecanismos requerem um trabalho muito mais árduo quando falamos do estudo das línguas e do seu ensino numa sociedade onde a heterogeneidade linguística e cultural limita, de certa forma, a perspectiva de poucos estudiosos ligados ao ensino.

A língua sendo de todos merece um trabalho criterioso e minucioso, como apontado acima, mas necessita de gente capaz e interessada na sua descrição e na validação do seu uso como ferramenta de ensino. É preciso, em Angola, que os especialistas respondam às inúmeras dúvidas que angustiam os professores e estudantes em busca de um ensino pautado em bases científicas.

A primeira destas dúvidas que nos assalta é que língua se deve ensinar quando estamos, nós professores, distantes das gramáticas do PE e do PB que nos propõem? A segunda impõe um olhar para o fenómeno da variação linguística que leva os falares de Angola para outra direcção. Estas dúvidas concorrem para uma terceira preocupação que é o da definição das regras gramaticais de tais variantes e a especificação do modelo a ser utilizado para a leccionação.

Portanto, esta reflexão pretende apenas abrir a discussão para uma análise mais cuidadosa do nosso trabalho enquanto professores de língua portuguesa perdidos na utilização de regras tornadas ambíguas porque distantes do teatro das nossas aulas exercitado numa língua dita de "corredor" que é a da língua real.

Esta percepção levou-nos a uma análise lacônica do fenómeno de lexicalização que denota que a semantização é um fenómeno envolto no contexto cultural do indivíduo com o seu ideolecto, e da comunidade linguística com as suas variações.

O cerne da questão aqui é de, professores e especialistas, nacionais e estrangeiros, sermos capazes de procurar soluções para a excelência do ensino do Português em Angola validando uma gramática concebida como um modelo de conhecimento da língua do falante-ouvinte.

Neste contexto, apresentamos um *corpus* limitado apenas na tentativa de mostrarmos como funciona o PA, e está em aberto, pois é fundamental a criação de grupos de trabalho que possam dar contribuições.

BIBLIOGRAFIA

AMORIM, C., SOUZA, C. (2013). G*ramática de Língua Portuguesa*. Porto: Areal Editores.

AZEREDO, O., PINTO, M., LOPES, M. (2012). *Da Comunicação à Expressão - Gramática Prática de Português*. Lisboa: Lisboa Editora.

Bâ, A. H. (2010). A Tradição Viva (167-212). [autor do livro] Joseph Kizerbho (Editor). *História Geral da África I. Metodologia e pré-história de África.* Brasília : UNESCO/Ministério da Educação do Brasil/Universidade Federal de S. Carlos.

Batoréo, H. J. (2003). Expressão dos Afectos: Polarização ou Intensidade? [autor do livro] Ivo Castro e Inês Duarte (organizadores). *Razões e Emoção. Miscelânea de estudos em homenagem a Maria Helena Mira Mateus.* 1ª. Lisboa : Imprensa Nacional-Casa da Moeda, Vol. I (pp. 27-35).

Bechara, E. (1999). *Moderna gramática portuguesa.* (37ª. ed.). Rio de Janeiro: Lucerna.

Borregana, A. A. (2012). *A gramática Língua Portuguesa.* Luanda: Texto Editores.

Costa, J. (2010). *Gramática Moderna da Língua Portuguesa.* Lisboa: Escolar Editora.

Cunha, C. e Cintra, L. (2000). *Nova Gramática do Português Contemporâneo.* Lisboa : Sá da Costa.

Ducrot, O. e Todorov, Tzvetan. (2007). *Dicionário das Ciências da Linguagem.* [trad.] José Afonso, Manuela Carrilho e Margarida Font António José Massano. 8ª. Lisboa : Dom Quixote.

Faria, I. H., Pedro, E. R., Duarte, I., Gouveia, C. A. M., (Org). (1996). *Introdução à Linguística Portuguesa.* Lisboa : Caminho.

Ferreira, A. G. e Figueiredo, J. N. (2015). *Compêndio de Gramática – 3º ciclo/Ensino Secundário*. Porto: Porto Editora.

Galisson, R. e COSTE, D. (1983). *Dicionário de Didáctica das Línguas.* Coimbra : Almedina.

Kossi, E. (2013). Em Angola, a Língua Portuguesa de quem é? A influência do dialecto Kisolongo na concordância verbo-nominal do Português de Luanda. *Anais Eletrônicos do 10º Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada.* Associação de Linguística Aplicada do Brasil. São Paulo.

Ministério do Ensino Superior. (2015). *2ª Chamada para as Jornadas Científico-Pedagógicas.* ISCED-Luanda.

MOURA, J. A. (2011). *Gramática do Português actual: Ensino Secundário.* Lisboa: Lisboa Editora.

Pimentel, E. (2015, 25 Julho). "Sem o acordo, Angola está sem rumo, nem direcção". *Nova Gazeta*, (159).

Pinto, J. C. e Lopes, M. C. V. (2004). *Gramática do Português Moderno*. Lisboa: Plâtano Editora.

Ranchhod, E. M. (2003). O Lugar das Expressões 'Fixas' na Gramática do Português. [autor do livro] Ivo Castro e Inês Duarte (organizadores). *Razões e Emoção. Miscelânea de estudos em homenagem a Maria Helena Mira Mateus.* 1ª. Lisboa : Imprensa Nacional - Casa da Moeda. Vol. II (pp. 239-254).

RAPOSO, P., Nascimento, M. F. B., Mota, M. A. C., Segura, L., Mendes, A. (2013). *Gramática do Português*. Volume I. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Soma, A. P. (2015). *A crise normativa do Português em Angola - cliticização e regência verbal: que atitude normativa para o professor e o revisor?* Luanda: Mayamba.

O tratamento da intertextualidade nas questões de Língua Portuguesa do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem)

Gisélia Evangelista de SOUSA

UFBA, Instituto de Letras, Departamento de Letras Vernáculas.
Giselia_hct@hotmail.com. Salvador, Brasil.

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo verificar como a intertextualidade é tratada nas questões de Língua Portuguesa do Exame Nacional do Ensino Médio, tendo a Linguística Textual (LT) como o seu referencial teórico. Para tal, compreende-se o texto como um lugar de interação entre sujeitos sociais. De caráter qualitativo, a pesquisa observa os tipos de intertextualidade *stricto sensu* existentes em duas edições do ENEM, a partir da tipologia de Koch, Bentes e Cavalcante (2012), a saber: explícita, implícita, temática e estilística. Quanto às noções de texto que permeiam as questões em análise, a pesquisa observa se o modo como elas foram formuladas auxiliam na produção de sentido. Para a realização deste estudo, optou-se pela análise de uma questão da prova aplicada no ano de 1999 e outra no ano de 2009, marco das mudanças no processo. Os resultados obtidos revelam que as ocorrências dão lugar ao texto escrito, e apesar de tratado como um lugar de interação precisa ser visto como um evento semiótico de acordo com a concepção de Heine (2012, p. 54) que o concebe como "[...] um evento dialógico-ideológico, histórico, linguístico-semiótico, falado ou escrito". Quanto ao resultado da tipologia, a pesquisa aponta para casos de intertextualidade do tipo implícita e estilística, tendo em especial, o de *détournement*. Sugere-se, pois, uma revisão no que concerne à tipologia adotada por Koch, Bentes e Cavalcante (2012), visto que a classificação estudada não dá conta de situações específicas quanto à explicitude e implicitude da intertextualidade, bem como da conceituação do *détournement*.

Palavras-chave:

Linguística textual; intertextualidade; concepção de texto; Enem.

1 Introdução

Este artigo *O tratamento da intertextualidade nas questões de Língua Portuguesa do Exame Nacional do Ensino Médio-Enem*, tem como problema central o estudo da intertextualidade nas provas do Exame Nacional do Ensino Médio - Enem a partir do *corpus* das questões de Língua Portuguesa do ano de 1998, 1ªedição do exame, até o ano de 2008 e na prova de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias do ano de 2009 e traz um recorte apresentando a análise de duas questões.

O seu objetivo geral é observar como a intertextualidade é tratada nas questões de Língua Portuguesa do Enem, levando em consideração a teoria da LT para tratar o processo da intertextualidade. Busca verificar também se o conceito de texto consegue ultrapassar a abordagem sociocognitiva interacional pautada no que diz Koch (2006) de que o texto é "lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos" (KOCH, 2006, p. 12) para, a partir das contribuições bakhtinianas, concebê-lo segundo Heine (2012, p.54) como "[...] um evento dialógico-ideológico, histórico, linguístico-semiótico, falado ou escrito".

Neste mesmo enfoque foram estabelecidos os objetivos específicos: identificar os tipos de intertextualidade encontradas nas questões de Língua Portuguesa das provas do Enem.

A relevância do tema escolhido se justifica sobremodo por constituir-se a intertextualidade um dos temas mais discutidos na LT, já que as várias formas de produção de sentido de um determinado texto estão subordinadas ao conhecimento de outros textos. Daí ser a intertextualidade, um dos fatores de singular importância na facilitação da produção de sentido.

Além disso, este trabalho pretende, inclusive, sugerir uma revisão quanto a alguns aspectos da classificação da intertextualidade *stricto sensu,* propostos por Koch (2012). Salienta-se, então, a natureza pedagógica do estudo, haja vista que se pretende contribuir para o ensino da Língua Portuguesa, uma vez que promove uma análise das questões de um Exame que testa os conhecimentos e competências do candidato a fim de saber se ele tem condições ou não de enfrentar as experiências depois do Ensino Médio, em especial na Universidade, possibilitando a outros pesquisadores e ao estudante uma maior reflexão, tanto no âmbito do conceito de texto, quanto nas possíveis relações dialógicas que este exerce com outros textos.

2 A Linguística Textual

A Linguística Textual, instaurada como ciência linguística nos anos 60, tem como objeto de análise, o texto. Desenvolveu-se, a partir de vários questionamentos e reflexões que surgiam no âmbito da ciência da linguagem e das críticas feitas por

linguistas e na época, a principal, era a restrição dos estudos linguísticos aos limites da frase.

Apesar de uma trajetória não homogênea, é possível identificar três momentos distintos: o da *análise transfrástica*, o das *gramáticas de texto* e o das *teorias de texto*.

No primeiro momento, o da **análise transfrástica**, partia-se da frase para o texto com a preocupação de estudar as relações que se podiam estabelecer entre os diversos enunciados de uma sequência. O surgimento desta fase foi motivado pela impossibilidade de a teoria formalista explicar alguns fenômenos linguísticos como a correferenciação. Nesta época, metade da década de 60 até meados da década de 70 do século XX, a LT preocupava-se com as relações que eram estabelecidas entre frases e períodos que lhe garantiriam o estatuto de texto. (KOCH, 2004, p. 3).

Nesse momento, a língua era entendida como estrutura autônoma, sendo o sujeito assujeitado ao sistema linguístico, ou seja, à estrutura. Não se falava ainda em contexto extralinguístico, visto que este ainda estava preso e se limitava ao entorno verbal, o cotexto.

O segundo momento, das **gramáticas de texto**, foi marcado pela reflexão acerca de fenômenos linguísticos que não puderam ser facilmente explicados na fase anterior e têm grande influência do gerativismo linguístico, o qual admite a existência de regras internalizadas pelo falante nativo, ou seja, o indivíduo possui uma competência linguística. Partia-se do pressuposto de que se qualquer falante é capaz de produzir um texto e percebê-lo como coerente e não como um aglomerado de frases incoerentes é porque possui uma competência específica, a competência textual.

A partir da competência textual, o indivíduo é capaz de produzir e compreender diferentes textos e até tipificar e avaliá-los. Desse modo, justifica-se a construção de uma gramática textual, cujas principais atribuições são:

> a) Verificar o que faz com que um texto seja um texto, ou seja, determinar seus princípios de constituição, os fatores responsáveis pela sua coerência, as condições em que se manifesta a textualidade;
> b) Levantar critérios para a delimitação do texto, já que a completude é uma de suas características iniciais;
> c) Diferenciar as várias espécies de texto (Koch, 2004, p. 5).

Nas gramáticas de texto, diferentemente da primeira fase, partia-se da unidade considerada hierarquicamente superior, o texto, para a frase (Koch, 2004), enquanto os estudos transfrásticos partiam da frase para o texto.

Além do aspecto pertinente à concepção de texto, sabe-se que o sujeito era excluído em seu processo discursivo, o que dificultava a realização de atividades que envolvessem o processamento linguístico-discursivo e que contemplassem tanto o contexto *stricto sensu* (cotextual) quanto o *lato sensu* (que envolve questões sociopragmáticas, históricas e etc.) (Heine, 2012).

Para Heine (2014, p. 30), as gramáticas de texto, não tinham aval pragmático nem ideológico e as noções de coesão e coerência continuavam voltadas para os aspectos léxico-gramaticais, logo, presas ao código linguístico, conforme excerto a seguir:

> Esse invólucro formal manteve naturalmente a concepção de texto – como unidade linguística superior à sentença frasal, "a unidade linguística mais alta, superior à sentença, circunscrito à materialidade linguística". (Heine, 2014, p. 30)

Foi diante desse panorama que os estudos da fase seguinte se desenvolveram.

O terceiro momento, conhecido como contexto pragmático, leva ao surgimento das **teorias de texto**. Passa-se a investigar o texto até o contexto, não se levando em consideração apenas o cotexto, mas também os aspectos semânticos e pragmáticos.

Essa nova perspectiva ganha relevância para os pesquisadores e daí surgem os mecanismos e as estratégias de ordem cognitiva, responsáveis pela construção de sentidos e pelo processamento textual, e a partir daí uma nova concepção de texto, que segundo Koch (2006, p. 17):

> [...] passa a ser considerado como o próprio lugar da interação e os interlocutores, como sujeitos ativos que – dialogicamente – nele se constroem e são construídos. Desta forma há lugar no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação. (Koch, 2006, p. 17)

Outro aspecto a considerar é que se a fase anterior focava a competência textual, esta se volta para a competência comunicativa que Neves (1997, p. 15) diz ser "a capacidade que os indivíduos têm, não apenas de codificar ou decodificar expressões, mas também de usar e interpretar essas expressões de uma maneira internacionalmente satisfatória".

Tal competência traz à voga a importância das práticas sociais e através das quais os sujeitos praticando ações, agem um sobre o outro – atividade diretamente relacionada ao ato ilocucionário de John Austin (1962 apud Pinto, 2011) sendo uma atividade verbal consciente, intencional, logo retoma a concepção de sujeito da pragmática: consciente, intencional e individual.

Nessa época, surgem também os princípios de construção textual de sentido, que englobam, segundo Beaugrande e Dressler (1981 apud KOCH, 2004), sete critérios: a coesão e a coerência, critérios centrados no texto bem como a situacionalidade, a informatividade, a intencionalidade, a aceitabilidade e a intertextualidade, critérios centrados nos usuários ou interlocutores, sendo o último, foco desta pesquisa, e será tratado posteriormente.

O contexto pragmático trouxe grandes avanços, principalmente quanto à introdução do sujeito, ampliação da noção de texto e a consideração do contexto extralinguístico, porém o sentido ainda encontrava-se limitado aos aspectos semânticos e ao imediatismo, ou seja, ao aqui e agora. Diante da continuidade das pesquisas e discussões, ocorre a **virada cognitiva**.

Novas abordagens nos estudos linguísticos questionaram a separação entre os fenômenos mentais e sociais, pois, de acordo com a afirmação de Koch (2004, p. 29), para os cognitivistas o que importava era "[...] explicar como os conhecimentos que um indivíduo possui estão estruturados em sua mente e como eles são acionados para resolver problemas postos pelo ambiente [...]". Koch (2004) entende que muitos processos cognitivos não ocorrem apenas na mente do sujeito, mas também na sociedade. A partir desse questionamento surgiu então uma nova fase: a **sociocognitiva interacional,** também chamada de dialógica.

Nessa abordagem, o sujeito passa a ser entendido como individual, um ator social reconstruído na interação com o outro, o que reafirma a concepção de texto como "lugar de interação entre atores sociais e de construção interacional de sentidos" (KOCH, 2006, p. 12), visto que é nele que ocorre a manifestação da linguagem.

Nessa perspectiva, assegura-se o caráter ativo do sujeito, conforme excerto a seguir:

> [...] entidade psicossocial, sublinhando-se o *caráter ativo* dos sujeitos na produção mesma do social e da interação e defendendo a posição de que os sujeitos (re) produzem o social na medida em que participam ativamente na definição da situação na qual se acham engajados, e que são atores na atualização das imagens e das representações sem as quais a comunicação não poderia existir [...]. (Koch, 2006, p. 15)

Com um sujeito ativo em evidência "outro tipo de contexto passou a ser levado em conta: o contexto sociocognitivo. Para que duas ou mais pessoas possam compreender-se, é preciso que seus contextos sociocognitivos sejam pelo menos parcialmente semelhantes" (Koch & Elias, 2007, p. 61), ou seja, é necessário que os conhecimentos sejam compartilhados.

Apesar de o grande progresso que a abordagem sociocognitivista trouxe para a Linguística textual, convém que continue evoluindo. Desse modo, Heine (2011), ao considerar que atualmente ainda existe um apego ao código linguístico, passa a considerar além do contexto sócio-histórico e da concepção interacional da língua, o aspecto histórico-ideológico, no qual a função do sujeito na construção da tessitura do texto ainda não fora mencionada, dando origem a uma nova fase: a bakhtiniana.

A chamada fase bakhtiniana ainda é algo novo dentro da LT e vem sendo sugerida e apontada especificamente por Heine (2011) que aos poucos tem procurado sustentar tal abordagem a partir das reflexões teóricas do filósofo russo Mikhail Bakhtin.

Inicialmente a referida pesquisadora observa que a fase sociocognitivista já adota alguns pressupostos bakhtinianos como a noção se sujeito dialógico e gêneros do discurso, porém enfatiza que Bakhtin não é citado quando se fala em LT, e só é considerado quando se trata de gêneros textuais. (Heine, 2014, p. 46)

No entanto, Barros (2005, p. 25) diz que "[...] Bakhtin influenciou ou antecipou as principais orientações teóricas dos estudos sobre o texto e o discurso desenvolvidos, sobretudo nos últimos 30 anos".

A partir da influência bakhtiniana, ao contrário dos estudos anteriores que centravam suas preocupações no sistema linguístico imanente, tem-se agora a concepção de texto pautada no dialogismo que abarca "fatores semióticos, aspectos sócio-históricos e ideológicos que envolvem as diversas linguagens do seio social [...]" (Heine, 2015, p. 174).

Acerca do sujeito, pode-se dizer que se nos estudos formalistas ele não era considerado, pois havia uma separação entre mente e corpo, na perspectiva bakhtiniana passa a ter o seu destaque, de tal forma que Bakhtin (2011) situa o estudo do texto nas Ciências Humanas e afirma que "A atitude humana é um texto em potencial e pode ser compreendida (como atitude humana e não ação física) unicamente no contexto dialógico da própria época (como réplica, como posição semântica, como sistema de motivos)" (Bakhtin, 2011, p. 312).

Se o texto é considerado um evento dialógico, obviamente, jamais será uma atividade completamente individual, visto que, além de se relacionar com outros textos, procura estabelecer uma relação com os sujeitos que interagem.

Diante do que fala Bakhtin (2011) tem-se agora um sujeito dialógico, social, mas que continua com um lado individual que deixa de ser passivo, para se tornar um sujeito ativo, que é constituído e age em sua relação com o outro. Heine e Heine (2012, p. 52) acrescentam que ele "[...] nunca é completo e fechado em si mesmo; sua existência depende do relacionamento com os outros. [...]".

Tal sujeito dialógico é eminentemente social, à proporção que se posiciona ideologicamente, conforme suas crenças ou diante de um determinado grupo social, tendo sua fala construída pela dos outros.

Com essas novas reflexões sobre a LT, é que se procura fundamentar a análise acerca da intertextualidade, tema tratado no próximo item.

3 A intertextualidade

A intertextualidade tem sido estudada não apenas na LT, mas também em outros campos como a Teoria da Literatura, de onde o termo surgiu, na década de 60, introduzido por Júlia Kristeva, a partir do dialogismo bakhtiniano (Koch, 2012). Num sentido mais óbvio, o termo pode ser aplicado aos casos célebres em que uma obra literária faz alusão à outra obra literária, porém, a intenção de Kristeva tem aplicação mais ampla: ela encara cada texto numa sucessão de textos já escritos ou que ainda

serão escritos, visto que "todo texto se constrói como mosaico de citações, todo texto é absorção e transformação de um outro texto" (Kristeva, 1974, p. 60).

Nessa perspectiva, compreende-se que "um texto (enunciado) não existe nem pode ser avaliado e/ou compreendido isoladamente: ele está sempre em diálogo com outros textos" (Koch, 2012, p 14). Assim sendo, este trabalho está alicerçado também no dialogismo bakhtiniano, pois como já visto está incorporado aos estudos hodiernos da LT. Em consonância com as ideias bakhtinianas, a concepção de texto aqui adotada será a de Heine; Heine (2012, p. 54) de que este "[...] é um evento dialógico-ideológico, histórico, linguístico-semiótico, falado ou escrito".

A intertextualidade pressupõe que se tenha o conhecimento de mundo ou conhecimento enciclopédico que irão ajudar na produção de sentido. Assim, pode-se perceber um sujeito que tem um papel ativo no tratamento dos textos, já que tem a responsabilidade de recuperar as referências que levam a outros textos e a outros elementos culturais. "Essa noção indica que não existe uma única leitura e interpretação para um texto, pois cada leitura é passível de gerar novas e variadas interpretações" (Carvalhal, 2003).

Neste item, busca-se, de forma sucinta, teorizar e refletir acerca dos diversos tipos de intertextualidade *stricto sensu*, que são: a intertextualidade temática, a intertextualidade estilística, a intertextualidade implícita e a intertextualidade explícita.

A **intertextualidade temática** se dá quando vários textos partilham de temas e se servem de conceitos e terminologias próprios. Pode ocorrer:

> [...], por exemplo, entre textos científicos pertencentes a uma mesma área de saber ou mesma corrente de pensamento, que partilham temas e se servem de conceito e terminologia próprios, já definidos no interior dessa área ou corrente teórica; entre matéria de jornais e da mídia em geral, em um mesmo dia, ou durante um certo período em que dado assunto é considerado focal; entre as diversas matérias de um mesmo jornal que tratam desse assunto; entre as revistas semanais e as matérias jornalísticas da semana entre textos literários [...] de um mesmo gênero; histórias em quadrinhos de um mesmo autor; diversas canções de um mesmo compositor ou de compositores diferentes; um livro e um filme ou novela que encenam [...] e assim por diante. (Koch, Bentes & Cavalcante, 2012, p. 18-19).

A partir dos exemplos citados no excerto acima, é possível afirmar que se nota a intertextualidade temática não somente entre textos de um mesmo gênero, mas também entre gêneros diferentes.

Já a **intertextualidade estilística** ocorre "quando o produtor do texto, com objetivos variados, repete, imita, parodia certos estilos ou variedades linguísticas" (Koch, Bentes & Cavalcante, 2012, p. 19).

Convém salientar que não se trata de desconsiderar a forma, mas de entender que, conforme diz Cavalcante (2007), na intertextualidade do tipo temática leva-se em consideração o conteúdo, ao tempo que a intertextualidade estilística orienta-se pelos critérios forma/conteúdo.

Consoante Koch, Bentes & Cavalcante (2012), tem-se a **intertextualidade explícita** "quando, no próprio texto, é feita menção à fonte do intertexto, isto é, quando um outro texto ou um fragmento é citado [...]". Como exemplos, é possível falar das relações textuais ocorridas em citações, resumos e resenhas.

A **intertextualidade implícita** ocorre pela presença de um intertexto, mas sem mencioná-lo explicitamente. Koch & Elias (2007, p. 92) afirmam que esse tipo de intertextualidade "ocorre sem citação expressa da fonte, cabendo ao interlocutor recuperá-la na memória para construir o sentido do texto [...]".

Nesse caso, quem produz o texto espera que o outro possa reconhecer a presença do intertexto, mesmo que o texto-fonte não esteja explícito. Logo, o conhecimento ou desconhecimento do texto-fonte irá interferir significativamente na produção de sentido.

Desse modo, Santos (2013, p. 310) assevera que "o leitor é capaz de recuperar a autoria dessa fonte pelo conhecimento de mundo, recorrendo a ele a fim de manter uma relação de coerência entre os dois textos. Caso o leitor não consiga ativar esse conhecimento, pode ter a compreensão do texto prejudicada.".

É importante mostrar que essa intertextualidade apresenta uma subdivisão: intertextualidade com valor de captação e valor de subversão segundo Grésillon & Maingueneau (1984).

A **intertextualidade com valor de captação** visa a dar autoridade a um enunciado. Ocorre quando se introduz no próprio texto um intertexto alheio cuja intenção é a de seguir a orientação deste ou até mesmo imitá-lo em sentido próprio. A esse respeito, Koch, Bentes & Cavalcante (2012, p. 31) dizem que:

> [...] a reativação do texto primeiro se afigura de relevância; contudo, por se tratar de uma paráfrase, mais ou menos fiel, do sentido original, quanto mais próximo o segundo texto for do texto-fonte, menos é exigida a recuperação deste para que se possa compreender o texto atual (embora, é claro, tal recuperação venha a incrementar a possibilidade de construção de sentidos mais adequados ao projeto de dizer do produtor do texto). (Koch, Bentes & Cavalcante, 2012, p. 31).

Nesse caso, exige-se do interlocutor uma busca na sua memória social para que o intertexto seja identificado. Quando isso não acontece, grande parte ou mesmo toda a construção do sentido fica prejudicada (Koch & Elias, 2007, p. 92).

A **intertextualidade com valor de subversão,** ao contrário da captação, irá ocorrer quando o texto incorpora o intertexto com a intenção de ridicularizá-lo, contradizê-lo e/ou colocá-lo em questão.

Se a intertextualidade implícita demanda do interlocutor mais atenção, exigindo dele uma maior capacidade na realização de analogias e inferências, na intertextualidade com valor de subversão exige-se mais ainda do interlocutor, pois segundo Koch, Bentes & Cavalcante (2012, p. 32) "a descoberta' do intertexto torna-se crucial para a produção do sentido" para que, como já dito, a construção não fique prejudicada.

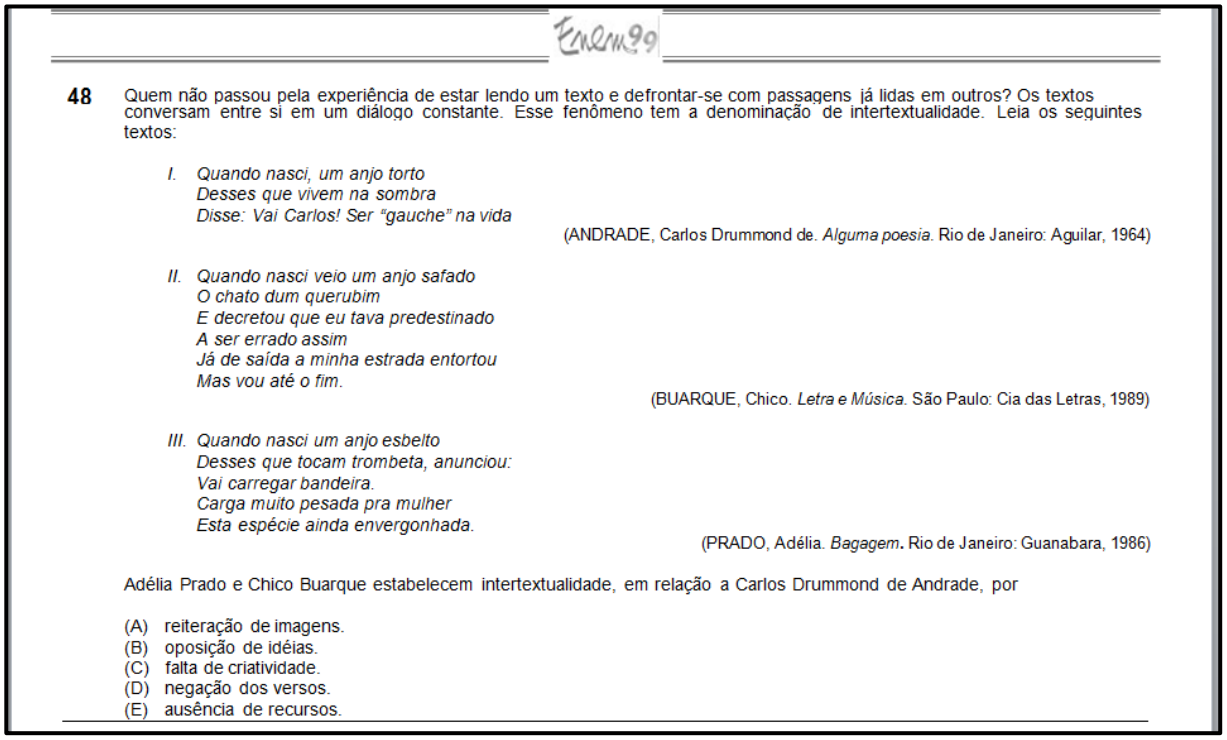
Há também o caso do *détournement* que é uma forma de intertextualidade implícita que segundo Grésillon e Maingueneau (1984 apud Koch, Bentes & Cavalcante, 2012, p. 45) "consiste em produzir um enunciado que possui as marcas linguísticas de uma enunciação proverbial, mas que não pertence ao estoque dos provérbios conhecidos".

Koch, Bentes & Cavalcante (2012) acreditam que essa teoria pode ser aplicada a retextualização dos provérbios, frases feitas, ditos e canções populares, poemas e adágios que são amplamente conhecidos, contudo o *détournement* pode ocorrer também em frases feitas, na publicidade, no humor, na música popular, nas charges, nos poemas e nos textos humorísticos, dentre outras.

4. Análise 1 - Anjo: torto, esbelto ou safado?

Segue o primeiro exemplo extraído da prova amarela do Enem realizado no ano de 1999.

Figura 1- Questão (48) da prova do ano de Ano de 1999



Enem99

48 Quem não passou pela experiência de estar lendo um texto e defrontar-se com passagens já lidas em outros? Os textos conversam entre si em um diálogo constante. Esse fenômeno tem a denominação de intertextualidade. Leia os seguintes textos:

I. *Quando nasci, um anjo torto*
Desses que vivem na sombra
Disse: Vai Carlos! Ser "gauche" na vida

(ANDRADE, Carlos Drummond de. *Alguma poesia*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1964)

II. *Quando nasci veio um anjo safado*
O chato dum querubim
E decretou que eu tava predestinado
A ser errado assim
Já de saída a minha estrada entortou
Mas vou até o fim.

(BUARQUE, Chico. *Letra e Música*. São Paulo: Cia das Letras, 1989)

III. *Quando nasci um anjo esbelto*
Desses que tocam trombeta, anunciou:
Vai carregar bandeira.
Carga muito pesada pra mulher
Esta espécie ainda envergonhada.

(PRADO, Adélia. *Bagagem*. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986)

Adélia Prado e Chico Buarque estabelecem intertextualidade, em relação a Carlos Drummond de Andrade, por

(A) reiteração de imagens.
(B) oposição de idéias.
(C) falta de criatividade.
(D) negação dos versos.
(E) ausência de recursos.

Fonte: http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/provas/1999/1999_amarela.pdf

Nessa questão nota-se pela primeira vez no Enem a menção ao conceito de intertextualidade conforme o entendimento desse trabalho e definição de Bakhtin (2012, p. 162), que assevera:

> [...] o texto só ganha vida em contato com outro texto (com contexto) [...]. Somente neste ponto de contato é que uma luz brilha, iluminando tanto o posterior como o anterior, juntando dado texto a um diálogo. Enfatizamos que este contato é um contato dialógico entre textos.

O autor inicia a questão deixando evidente tal conceito quando se lê: "Quem não passou pela experiência de estar lendo um texto e defrontar-se com passagens já lidas em outros? Os textos conversam entre si em um diálogo constante. Esse fenômeno tem a denominação de intertextualidade". A seguir é pedido que o candidato leia três textos. O primeiro trata da primeira estrofe do "Poema de sete faces" (Anexo AB) de Carlos Drummond de Andrade; o segundo, de um recorte da música "Até o fim" (Anexo AC) de Chico Buarque de Holanda e o terceiro, do início do poema "Com Licença Poética" de Adélia Prado.

O poema de Carlos Drummond de Andrade, o primeiro a ser citado, diz:

Quando nasci, um anjo torto
desses que vivem na sombra
disse: Vai, Carlos! ser gauche na vida

As casas espiam os homens
que correm atrás de mulheres.
A tarde talvez fosse azul,
não houvesse tantos desejos.

O bonde passa cheio de pernas:
pernas brancas pretas amarelas.
Para que tanta perna, meu Deus, pergunta meu coração.
Porém meus olhos
não perguntam nada.

O homem atrás do bigode
é sério, simples e forte.
Quase não conversa.
Tem poucos, raros amigos
o homem atrás dos óculos e do bigode.

Meu Deus, por que me abandonaste
se sabias que eu não era Deus
se sabias que eu era fraco.

Mundo mundo vasto mundo,
se eu me chamasse Raimundo
seria uma rima, não seria uma solução.
Mundo mundo vasto mundo,
mais vasto é meu coração.

Eu não devia te dizer
mas essa lua
mas esse conhaque
botam a gente comovido como o diabo.

(Andrade, 1930)

Do poema citado, a questão traz o recorte apenas do início da primeira estrofe: “Quando nasci, um anjo torto/ desses que vivem na sombra/ Disse: Vai Carlos! Ser ‘gauche’ na vida”.

Já da música “Até o fim”, de Chico Buarque de Holanda, transcrita a seguir, são citados na questão os seis primeiros versos.

Quando nasci veio um anjo safado
O chato do querubim
E decretou que eu estava predestinado
A ser errado assim
Já de saída a minha estrada entortou
Mas vou até o fim
“inda” garoto deixei de ir à escola
Cassaram meu boletim
Não sou ladrão, eu não sou bom de bola
Nem posso ouvir clarim
Um bom futuro é o que jamais me esperou
Mas vou até o fim
Eu bem que tenho ensaiado um progresso
Virei cantor de festim
Mamãe contou que eu faço um bruto sucesso
Em Quixeramobim

Não sei como o maracatu começou
Mas vou até o fim
Por conta de umas questões paralelas
Quebraram meu bandolim
Não querem mais ouvir as minhas mazelas
E a minha voz chinfrim
Criei barriga, a minha mula empacou
Mas vou até o fim
Não tem cigarro acabou minha renda
Deu praga no meu capim
Minha mulher fugiu com o dono da venda
O que será de mim?
Eu já nem lembro “pronde” mesmo que eu vou
Mas vou até o fim
Como já disse era um anjo safado
O chato dum querubim
Que decretou que eu estava predestinado
A ser todo ruim
Já de saída a minha estrada entortou
Mas vou até o fim.

(Holanda, 1978)

E finalmente a questão apresenta o texto de Adélia Prado (1986), do qual são retirados os cinco primeiros versos:

Quando nasci um anjo esbelto,
desses que tocam trombeta, anunciou:
vai carregar bandeira.
Cargo muito pesado pra mulher,
esta espécie ainda envergonhada.
Aceito os subterfúgios que me cabem,
sem precisar mentir.
Não sou feia que não possa casar,
acho o Rio de Janeiro uma beleza e
ora sim, ora não, creio em parto sem dor.
Mas o que sinto escrevo. Cumpro a sina.
Inauguro linhagens, fundo reinos
— dor não é amargura.
Minha tristeza não tem pedigree,
já a minha vontade de alegria,
sua raiz vai ao meu mil avô.
Vai ser coxo na vida é maldição pra homem.
Mulher é desdobrável. Eu sou.

Nesse exemplo, nota-se inicialmente que há uma preocupação em demonstrar a hierarquia em que os textos foram construídos, visto que após apresenta-los o enunciado diz "Adélia Prado e Chico Buarque estabelecem intertextualidade, em relação a Carlos Drummond de Andrade [...]", o que sugere que o 'primeiro texto' seja o de Carlos Drummond de Andrade, confirmando assim que para ocorrer a intertextualidade há sempre a necessidade de um texto-fonte, ou seja, um texto que foi produzido antes dos demais com os quais estabelece relação. Além disso, como a questão diz claramente que se trata de intertextualidade, constata-se que os excertos retirados de cada texto são aqueles que facilitariam ao candidato uma construção de sentido produtiva, que lhe permitiria identificar a intertextualidade existente.

Ao se verificar o período em que cada texto foi produzido, constata-se que o "Poema de Sete Faces" foi realmente o primeiro a ser produzido, pois é o primeiro texto do primeiro livro do poeta, cuja data é de 1930. Assim, pode-se dizer que os textos de Prado e Holanda escritos posteriormente só ganham vida quando em contato com o texto de Drummond e que conforme Bakhtin (1986, p. 162) "[...] Somente neste ponto de contato é que uma luz brilha, iluminando tanto o posterior como o anterior..." e ainda que "por trás desse contato está um contato de personalidades e não de coisas".

Em relação ao que será exigido do candidato, espera-se que ele identifique de que modo a intertextualidade se processa, ou seja, se é por reiteração de imagens (sendo essa a resposta correta), oposição de ideias, falta de criatividade, negação dos versos, ou ausência de recursos. Com essa proposta, a questão não exige que se identifique o texto-fonte ou intertextos, visto que esses são explicitados na questão, logo não é necessária a retomada de textos ou fragmentos.

Isso posto, passa-se a identificação da tipologia intertextual. Seguindo a primeira classificação de Koch, Bentes & Cavalcante (2012), considera-se estar diante da intertextualidade estilística, pois tanto Buarque quanto Prado imitam e até repetem o estilo inicial de Drummond. Dentro dessa classificação pode-se afirmar também que se trata de uma paródia, visto que esta, segundo Koch, Bentes e&Cavalcante (2012), se dá quando se retoma um texto para retrabalhá-lo e se obtém diferentes formas e propósitos em relação ao texto-fonte.

Ao constatar que não é feita menção à fonte dos intertextos e que, conforme Koch e Elias (2008, p. 92), a intertextualidade "ocorre sem citação expressa da fonte, cabendo ao interlocutor recuperá-la na memória para construir o sentido do texto [...]", pode-se dizer que se trata de intertextualidade implícita.

Ao caracterizar a intertextualidade como implícita, convém verificar se ela ocorre com valor de captação ou de subversão.

Na visão de Holanda, o anjo de Drummond transforma-se em querubim "chato e safado". Já no poema de Prado, o anjo deixa de ser torto para transformar-se em esbelto e ainda tocar trombeta. Também há no poema de Prado, uma contestação a respeito do mandamento do anjo: que em vez de "Vai ser gauche na vida" diz "Vai carregar bandeira" ficando clara a intencionalidade de valorização da mulher. Pode-se dizer que é um anjo feminista. Dessa forma, os intertextos apresentados têm a intenção de contradizer e colocar em questão o anjo de Drummond. Sendo assim, pode-se dizer, então, que há valor de subversão, sendo o anjo, o ponto principal do poema e a figura que provoca a subversão com a ironia ao texto-fonte.

5. Análise 2 – Ouvir estrelas: quem são elas?

Figura 12- Questão (41) da prova cancelada do ano 2009

Questão 41

Ouvir estrelas

"Ora, (direis) ouvir estrelas! Certo
perdeste o senso!" E eu vos direi, no entanto,
que, para ouvi-las, muita vez desperto
e abro as janelas, pálido de espanto...

E conversamos toda noite, enquanto
a Via-Láctea, como um pálio aberto,
cintila. E, ao vir o Sol, saudoso e em pranto,
inda as procuro pelo céu deserto.

Direis agora: "Tresloucado amigo!
Que conversas com elas?" Que sentido
tem o que dizem, quando estão contigo?"

E eu vos direi: "Amai para entendê-las!
Pois só quem ama pode ter ouvido
Capaz de ouvir e de entender estrelas".

BILAC, Olavo. Ouvir estrelas. In: **Tarde**, 1919.

Ouvir estrelas

Ora, direis, ouvir estrelas! Vejo
que estás beirando a maluquice extrema.
No entanto o certo é que não perco o ensejo
De ouvi-las nos programas de cinema.

Não perco fita; e dir-vos-ei sem pejo
que mais eu gozo se escabroso é o tema.
Uma boca de estrela dando beijo
é, meu amigo, assunto p'ra um poema.

Direis agora: Mas, enfim, meu caro,
As estrelas que dizem? Que sentido
têm suas frases de sabor tão raro?

Amigo, aprende inglês para entendê-las,
Pois só sabendo inglês se tem ouvido
Capaz de ouvir e de entender estrelas.

TIGRE, Bastos. Ouvir estrelas. In: Becker, I. **Humor e humorismo: Antologia**. São Paulo: Brasiliense, 1961.

A partir da comparação entre os poemas, verifica-se que,

(A) no texto de Bilac, a construção do eixo temático se deu em linguagem denotativa, enquanto no de Tigre, em linguagem conotativa.
(B) no texto de Bilac, as estrelas são inacessíveis, distantes, e no texto de Tigre, são próximas, acessíveis aos que as ouvem e as entendem.
(C) no texto de Tigre, a linguagem é mais formal, mais trabalhada, como se observa no uso de estruturas como "dir-vos-ei sem pejo" e "entendê-las".
(D) no texto de Tigre, percebe-se o uso da linguagem metalinguística no trecho "Uma boca de estrela dando beijo/é, meu amigo, assunto p'ra um poema."
(E) no texto de Tigre, a visão romântica apresentada para alcançar as estrelas é enfatizada na última estrofe de seu poema com a recomendação de compreensão de outras línguas.

Fonte: < http://vestibular.brasilescola.uol.com.br/enem/questao-41.htm

O texto-fonte de Bilac, escrito em 1919, é um soneto, logo, apresenta dois quartetos e dois tercetos, tendo o poeta uma preocupação com a sua estrutura, já que, na época, participava do parnasianismo, movimento que valorizava a forma e a construção dos versos em uma estrutura fixa como o soneto.

Nesse texto, trava-se um diálogo imaginário entre o eu lírico e o interlocutor, lançando-se mão da figura de linguagem sinestesia, misturando sensações auditivas e visuais ao dizer "ouvir estrelas".

O segundo texto foi escrito anos depois, em 1961, distante do parnasianismo, e já na terceira fase do modernismo, em que não há tanta preocupação com a estrutura dos versos. No entanto, permanece com a mesma estrutura, tratando-se também de um soneto, logo, conclui-se que houve intencionalidade do autor em manter o mesmo estilo de Bilac.

Quanto à resposta da questão, espera-se que o candidato chegue à letra D, a partir das alternativas dadas. Assim, pede-se que o candidato compare os textos e depois responda. A letra A que diz: "no texto de Bilac, a construção do eixo temático se deu em linguagem denotativa, enquanto no de Tigre, em linguagem conotativa", é falsa porque nos dois textos predomina a linguagem conotativa, e percebe-se no texto de Tigre, claramente uma crítica, pois as estrelas deste não são as mesmas de Bilac, mas referem-se às estrelas de televisão e cinema. A alternativa B, que informa "no texto de Bilac, as estrelas são inacessíveis, distantes, e no texto de Tigre, são próximas, acessíveis aos que as ouvem e as entendem", também é falsa porque aquelas estrelas

não são acessíveis, pois para alcançá-las é necessário o domínio de uma língua estrangeira. Também a letra C que diz: "no texto de Tigre, a linguagem é mais formal, mais trabalhada, como se observa no uso de estruturas como 'dir-vos-ei sem pejo' e 'entendê-las'", não pode ser verdadeira porque a linguagem do poema não é informal e as ocorrências de forma rebuscada nada mais são que críticas à forma de escrita do período literário em questão não se observando nenhuma visão romântica. Tal fato faz a alternativa E "no texto de Tigre, a visão romântica apresentada para alcançar as estrelas é enfatizada na última estrofe de seu poema com a recomendação de compreensão de outras línguas" também falsa. Finalmente a alternativa D que diz: "no texto de Tigre, percebe-se o uso da linguagem metalinguística no trecho 'Uma boca de estrela dando beijo/é, meu amigo, assunto para um poema'", é a resposta esperada pelo candidato porque o significado de estrela trata das relações entre os artistas do próprio cinema.

Como se percebe, o fato de ocorrer a presença clara da intertextualidade na questão, não faz com que a pergunta feita ao candidato trate diretamente do fenômeno.

Quanto à relação intertextual entre os poemas constata-se que é um caso clássico de *détournement.* Este é uma forma de intertextualidade implícita. Segundo Grésillon e Maingueneau (1984 apud Koch, Bentes & Cavalcante, 2012, p. 45) "o *détournement* consiste em produzir um enunciado que possui as marcas linguísticas de uma enunciação proverbial, mas que não pertence ao estoque dos provérbios desconhecidos" (Koch, Bentes & Cavalcante, 2012, p. 114), porém, o *détournement* pode ocorrer em poemas como nesse caso. O autor do segundo poema, Tigre, se utiliza da subversão ao "destruir" o poema original em nome do seu interesse que é trazer o humor a partir do significado conotativo e denotativo de "estrelas". Pode-se afirmar ainda que o *détournement* é do tipo militante "visto que ele sempre vai orientar a construção de novos sentidos pelo interlocutor" (Koch, Bentes & Cavalcante, 2012, p. 45).

Koch, Bentes & Cavalcante (2012) acreditam que a teoria de Ducrot pode ser aplicada à retextualização dos provérbios, frases feitas, ditos e canções populares, poemas e adágios que são amplamente conhecidos. Apesar de não se encaixar como "amplamente conhecido" como é o caso dos provérbios e ditos populares, trata-se de um exemplo de retextualização, ou seja, a transformação de um texto em outro que ocorre com o valor de subversão em que se verifica que o texto- fonte foi contraditado. Há pelo menos dois enunciadores com pontos de vistas diferentes, consequentemente podem-se ouvir outras vozes. Há o primeiro enunciador, o E1, do texto de Bilac, e o enunciador do texto de Tigre, o E2, que contradiz o texto-fonte.

Conforme dito antes**,** há uma similaridade entre a paródia e o détournement, mas nesse caso assegura-se ser um *détournement*, pois não há a transformação de um texto inteiro em outro, ao contrário , há versos completos que não foram transformados como: "Ora, (direis) ouvir estrelas!" e "Capaz de ouvir e de entender estrelas". No entanto, com base na argumentação exposta anteriormente de que a diferença apresentada entre a paródia e o *détournement* é apenas a parcial ou total

transformação do conteúdo, se acredita que nesse caso o *détournement* pode ser considerado como um tipo de paródia.

6 Considerações Finais

A realização deste estudo possibilitou observar que o tema da intertextualidade ocorre nasprovas do Enem em várias edições, mas o modo como são formuladas as questões, algumas vezes, de forma complexa, deixam o tema de lado e não facilitam a produção de sentido, como demonstram os exemplos tratados. Nota-se ainda que as questões previlegiam a intertextualidade implícita e estilística e que o texto é concebido como lugar de interação, mas na maioria das questões analisadas ainda não avançou o suficiente para se encaixar na definição de Heine (2012) que o trata como em evento multissemiótico.

Além disso, a classificação da intertextualidade utilizada nesta pesquisa ainda necessita de maiores contribuições, razão pela qual se propõe que em alguns casos o *détournement* seja considerado um tipo de paródia.

Pode-se notar que a LT, desde quando surgiu até os dias atuais, vem trilhando um longo caminho, no qual apresenta ampliações e modificações no que concerne ao seu objeto de estudo. Esse trabalho focalizou apenas um dos seus temas, a intertextualidade, e, mesmo assim, as possibilidades de análises e descobertas sobre as questões com as quais a LT se ocupa, ainda estão longe de esgotar-se. Assim, espera-se que esse trabalho possa contribuir com novas pesquisas e reflexões sobre a intertextualidade.

Referências bibliográficas:

Bakhtin, M. (2011). Os gêneros do discurso. In: M. Bakhtin. *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes. 261-306.

Barros, D. (2005). Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: B. Brait. *Bakhtin***:** *dialogismo e a construção do sentido***.** 2. Ed. São Paulo: Editora da Unicamp. P. 25-36.

Carvalhal, T.F. (2003). Intertextualidade: a migração de um conceito. In: *o próprio e o alheio:* ensaios de literatura comparada. São Leopoldo: Editora Unisinos.

Grésillon, A., & Maingueneau, D. (1984). *Polyphonie, proverbe et detóurnement. Langages*, n.73, 112-25.

Heine, L.M.B. (2011). Aspectos da perspectiva funcionalista da análise linguística. In: P. Heine & L. M. B. Heine (org.), *Entre o texto e o discurso.* (pp. 13-60). Simões filho: Kalango.

Heine, L.M.B. (2012). *O surgimento da linguística textual.* Não publicado.

Heine, L.M.H. (2014). *O texto no livro didático:* reflexões e sugestões. Salvador: Edufba.

Heine, L.M.B.(2015). A linguística textual sob a perspectiva bakhtiniana. *Fólio- revista de letras*. Volume 7 (n. 2, p. 171-185). Disponível em: <http://periodicos.uesb.br/index.php/folio/article/view/5362>. Acesso em: 19 fev. 2017.

Heine, L.M.H., & Heine, P. V. A. (2012). *Incursões sobre a linguística no século xx, com foco na linguística textual.* Salvador: Edufba.

Koch, I. G. V. (2004). *Introdução à linguística textual:* trajetória e grandes temas. São Paulo: Martins Fontes.

Koch, I. G. V. (2006). *Desvendando os segredos do texto*. São Paulo: Cortez.

Koch, I. G. V., & Elias. V.M. (2007). *Ler e compreender:* os sentidos do texto. São Paulo: Contexto.

Koch, I. G. V; Bentes, A. C, & Cavalcante, M.M. (2012). *Intertextualidade:* diálogos possíveis. São Paulo: Cortez.

Kristeva, J. (1974). *Introdução à seminálise.* São Paulo: Perspectiva.

Mainguenau, D. (1976). *Initiation aux méthodes de l'analyse du discurse:* problèmes et perspectives. Paris: Hachette.

Neves, M.H.M. (2007). *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto.

Pinto, J.P. (2011). Pragmática. In: mussalim; bentes (org.). *Introdução à linguística:* domínios e fronteiras. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 47-68.

Santos, E. P. (2013). *A intertextualidade na construção argumentativa do artigo de opinião.* Volume 2 (n. 01, pp. 300 – 314,). Pau dos Ferros: Diálogo das letras.

SIMPÓSIO

71

<Desatar a + infinitivo> no Português Europeu

Henrique BARROSO

UM, Instituto de Letras e Ciências Humanas, Departamento de Estudos Portugueses e Lusófonos. Email: hbarroso@ilch.uminho.pt. Braga, Portugal.

Resumo:

Este trabalho parte do entendimento de que o ambiente virtual de aprendizagem (AVA) <Desatar a + infinitivo> é uma construção que focaliza o 'início' da situação denotada pelo predicado cujo núcleo é a forma verbal de infinitivo. O "inceptivo", que é o seu significado, não lhe é, contudo, exclusivo. Começar a, pôr-se a, romper a, largar a + infinitivo são só alguns exemplos de outras construções que também o partilham. Por conseguinte, e para se poder aquilatar das suas especificidades – o objetivo desta investigação –, convocarei argumentos vários, tanto de natureza estrutural quanto sintático-semântica, e tudo sempre com base num corpus constituído por material linguístico autêntico, recolhido na imprensa escrita e em textos literários dos finais do séc. XX e inícios do séc. XXI.

Palavras-chave:

<Desatar a + infinitivo>; perífrase verbal; verbo semiauxiliar; inceptivo + 'de forma repentina ou brusca'; Português Europeu.

Abstract:
<*Desatar a* + infinitive> is a construction that focuses on the 'beginning' of the situation denoted by the predicate whose core is the infinitive form of the verb. However, the "inceptive", his value, is not exclusive to it. On the contrary: it is shared by a considerable range of other constructions (for example, and just to mention a few, *começar a, pôr-se a, romper a, largar a* + infinitive). This means that the purpose of this article/chapter is to investigate the idiosyncrasies of the construction under scope. For this, and using almost always a *corpus* of authentic language material collected in the press and literary texts (end of the 20th century and early 21st century), I will put forth several arguments, both structurally and syntactic-semantic nature.

Keywords:
<*Desatar a* + infinitive>; Verbal periphrasis; Semi-auxiliary verb; Inceptive + 'abruptly/suddenly'; European Portuguese.

0. Introdução

<*Desatar a* + infinitivo> é uma construção verbal que partilha, prototipicamente, o mesmo significado com outras vinte e uma, distribuídas pelos seguintes nove grupos de acordo com o significado específico que (tudo parece indicar) veiculam, o fundamento da sua distinção: (i) <*começar a* + infinitivo> e <*principiar a* + infinitivo>; (ii) <*desatar a* + infinitivo>, <*deitar a* + infinitivo>, <*largar a* + infinitivo>, <*romper a* + infinitivo>, <*deitar-se a* + infinitivo>, <*botar-se a* + infinitivo> e <*desandar a* + infinitivo>; (iii) <*entrar a* + infinitivo> e <*entrar* + gerúndio>; (iv) <*pegar a* + infinitivo>; (v) <*meter-se a* + infinitivo>; (vi) <*pôr-se a* + infinitivo>, <*ficar a* + infinitivo>, <*ficar* + gerúndio> e <*quedar-se a* + infinitivo>; (vii) <*recomeçar a* + infinitivo>; (viii) <*passar a* + infinitivo>; (ix) <*começar por* + infinitivo>, <*começar* + gerúndio> e <*principiar por* + infinitivo>.[592]

Deste conjunto, deve já registar-se, há algumas que estão amplamente documentadas (é o caso de <*começar a* + infinitivo>), outras consideravelmente (o da

[592] Por forma a que melhor se possa perceber estes agrupamentos, e em jeito de orientação, eis as etiquetas que lhes atribuí, há já alguns anos, em documento privado não publicado: as duas do grupo (i) marcam o 'início' de uma situação simplesmente, isto é, sem quaisquer nuances; as sete do (ii), o 'início repentino'; as duas do (iii), o 'início mais ou menos repentino'; a única do (iv), o 'início + intensidade'; a única do (v), o 'início + hábito + afinco, determinação'; as quatro do (vi), o 'início + duração/continuidade'; a única do (vii), 'novo início, depois de pausa'; a única do (viii), o 'início, resultante da transição de uma situação para outra'; e, por fim, as três do (ix), 'início de uma situação colocada em primeiro lugar numa série'.

construção que se está a descrever: <*desatar a* + infinitivo>), outras pouco (o de <*meter-se a* + infinitivo>) e outras, ainda, muito pouco (como <*romper a* + infinitivo>).

Não vou tratar de todas estas construções agora – é óbvio. Não é esse o propósito. Nem, em rigor, se poderia. Apenas da do título, e mais precisamente: da explicitação do(s) seu(s) significado(s), da sua definição estrutural (ou seja, da sua natureza mais ou menos perifrástica), das possíveis restrições de seleção (ou da sua descrição sintática) e, por fim, apresentar os resultados, procedendo a uma breve discussão-síntese em que se focaliza o que ressalta deveras distintivo da análise aqui empreendida.[593]

1. Do(s) significado(s): prototípico e específico

Na primeira abordagem que fiz desta matéria, mais exatamente, que me ocupei de perífrases verbais inceptivas, e em particular da construção sob análise, escrevi, antes da apresentação do *corpus*-paradigma (estava a tratar de <*romper a* + infinitivo>), o seguinte:

"**Romper** + **a** + **inf**. faz parte de um grupo de construções perifrásticas (as outras são **deitar** + **a** + **inf.**, **pegar** + **a** + **inf.**, **desatar** + **a** + **inf.** e **largar** + **a** + **inf.**) que se caracteriza por apresentar um paradigma bastante defectivo na norma e ainda por expressar, digamos assim, 'ingressão abrupta' de uma acção verbal mais do que o valor aspectual que estamos a estudar. Porém, como a seguir se verá, algumas distinguem-se entre si por coocorrerem preferentemente com este ou aquele tipo de verbos e não com outros." (Barroso, 1994, p. 125)

e, na página seguinte, ainda isto:

"Se bem se reparou nos exemplos, **desatar** + **a** + **inf.** parece representar uma combinação de **romper** + **a** + **inf.** e **deitar** + **a** + **inf.**, pois, ao contrário destas últimas (que ocorrem com verbos de campos semânticos distintos), coocorre com ambos os tipos de verbos (1. ***rir***, ***chorar*** e 2. ***correr***) sem, no entanto, deixar de combinar-se com outros verbos (***falar***, ***fazer***, etc.)." (Barroso, 1994, p. 126)

[593] Metodologia inspirada substancialmente em García Fernández (2006), e já adotada em trabalhos da mesma natureza (cf. Barroso, 2016, para <*pôr-se a* + infinitivo>, e 2017, para <*passar a* + infinitivo> e, ainda, em avaliação para publicação, <*começar a* + infinitivo>).

É óbvio que o conteúdo destas duas citações continua no essencial válido. Contudo, um outro olhar sobre o mesmo objeto constitui sempre uma atualização de relevância, na medida em que contribui para aprofundar o seu conhecimento. É o que vou fazer (ou, pelo menos, tentar).

Uma vez que <*desatar a* + infinitivo> focaliza o 'começo' da situação denotada pelo predicado cujo núcleo é a forma verbal do infinitivo, estamos na presença de uma construção aspetual **inceptiva** ou (também se pode dizer) de **fase inicial**. Este é, pois, o seu significado <u>prototípico</u>, o que todas as outras construções, de que se fez o elenco na introdução, partilham sem exceção. Porém, entre outras propriedades de igual relevância, distingue-se por lhe acrescentar o(s) significado(s) específico(s) 'de forma repentina ou brusca'[594] e/ou, por vezes, a existência de uma 'certa contenção prévia' por parte da entidade para que o sujeito aponta.[595]

O que acabo de asserir pode ser confirmado, em toda a sua extensão, nas ocorrências constituintes do *corpus*[596] em análise, cujos enunciados (1) e (2), com Sujeito animado humano, (3), com Sujeito animado não humano, (4), com Sujeito não animado, e (5), com Sujeito nulo, têm, neste momento, a mera função de o ilustrar.

(1) **1.**4. «<u>A criança</u> não diz; esfrega os olhos e ***desata a rabujar*** aquele rabujar de criança mal disposta [sic] que seria de todos os barulhos terrestres o mais detestável se não houvesse o diálogo viscoso de duas viúvas em tarde de tricotar.»

(2) **2.**1. «Depois de um certo pânico inicial, <u>o contribuinte</u> ***desatou a vasculhar*** <u>o dossier</u> no qual guarda toda a papelada relativa aos impostos, para confirmar afinal que não era ele que estava louco.»

---

[594] <*Pôr-se a* + infinitivo> também expressa este(s) significado(s), porém de modo menos intenso ou marcado do observado nesta construção e similares (cf. Barroso, 2016, p. 113).

[595] Sobre esta matéria, lê-se com enorme proveito o trabalho de Aparicio & Coll-Florit & Castellón (2014), uma aproximação cognitiva às perífrases incoativas. Infelizmente, não o tomo muito em consideração neste estudo porque já o tinha praticamente terminado quando me veio parar às mãos. Fá-lo-ei, no entanto, na análise das que se seguem.

[596] Que disponibilizo aqui, logo a seguir às Referências bibliográficas.

A propósito do *corpus* e respetiva organização, impõe-se este esclarecimento: os enunciados que aparecem no corpo do texto, numerados de (1) a (40), são na sua grande maioria imediatamente seguidos de uma outra indicação numérica constituída por um algarismo **em negrito**, o da esquerda, seguido de outro 'em não negrito', o da direita. O primeiro, que teoricamente vai de 1 a 24 (cf. Barroso, 2007, pp. 133-151), indica/significa o 'tempo verbal' (simples ou composto) em que a construção aparece; o da direita, o número de ocorrências desta construção em cada tempo verbal, com a finalidade de documentar, sempre que possível, incluindo a 'pessoa-número', sobretudo propriedades de natureza sintático-semântico-lexical, a informação que de facto é relevante para a descrição da construção.

Desta feita, e neste *corpus*, temos ocorrências da construção <*desatar a* + infinitivo> nos seguintes tempos verbais: **1.** 'presente' do 'indicativo', **2.** 'pretérito' 'perfeito' do 'indicativo', **4.** 'pretérito' 'imperfeito' do 'indicativo', **5.** 'pretérito' 'mais-que-perfeito' do 'indicativo', **6.** 'condicional' (ou 'futuro' do 'pretérito' do 'indicativo'), **7.** 'presente' do 'conjuntivo', **8.** 'pretérito' 'imperfeito' do 'conjuntivo', **11.** 'infinitivo' 'não pessoal', **12.** 'infinitivo' 'pessoal', **13.** 'gerúndio' e **17.** 'pretérito' 'mais-que-perfeito' composto do 'indicativo'.

(3) **8.**3. «A D. Quinhas estava à espera que o gato ***desatasse a fugir***, mas não aconteceu e, depois, foi o que se viu.»

(4) **4.**4. «[…]. E apontava para alvos invisíveis com um dedo indicador, magicando na rapidez com que ***desatava a funcionar*** o milagroso mecanismo, susceptível de mudar o caminho da história e a imagem do Mundo.»

(5) **2**.14. «De repente, Ø ***desatou a chover***, que mal se podia ver a estrada.»

Para além disso, e no que respeita ao maior ou menor grau de gramaticalização da construção, bem como ainda à sua combinatória e/ou restrições de seleção, as secções que se seguem, por aí se operar com o devido detalhe, explic(it)am e completam aquela outra abordagem (Barroso, 1994).

2. Da definição estrutural: perífrase e verbo semiauxiliar

Por a construção que se está a descrever ser praticamente sempre tratada como perífrase verbal, faz todo o sentido que se recordem os critérios habitualmente usados para, perante uma sequência no mínimo de duas formas verbais, se poder aquilatar se se está na presença de uma perífrase ou de um grupo verbal, seja este uma expressão feita, seja uma combinação sintática de dois ou mais verbos pertencentes a orações diferentes.

Tais critérios são (quase) exclusivamente de natureza sintático-semântica. É nesta base que operam, para o português, por exemplo, Gonçalves & Costa (2002). Com efeito, tendo em consideração estes nove critérios,

(i) impossibilidade de coocorrência com orações completivas finitas,

(ii) impossibilidade de substituição do domínio encaixado por uma forma pronominal demonstrativa,

(iii) impossibilidade de coocorrência de duas posições de Sujeito,

(iv) passivas encaixadas sem alteração do significado básico da ativa correspondente,

(v) impossibilidade de ocorrência do operador de negação frásica no domínio não finito,

(vi) ocorrência dos complementos pronominalizados (cliticizados) em adjacência ao verbo auxiliar,

(vii) não seleção do Sujeito,

(viii) coocorrência com qualquer classe aspetual de predicados verbais e

(ix) impossibilidade de ocorrência de modificadores temporais que afetem apenas a interpretação do domínio não finito,

concluem que <*ter* e *haver* + particípio passado> são os únicos verbos auxiliares do português ou, usando uma expressão sua (Gonçalves & Costa, 2002, p. 97), "os auxiliares puros do Português", porque cumprem todos os requisitos usados para a sua determinação, e que a auxiliaridade "é um fenómeno gradual, no sentido em que, entre os verbos tipicamente auxiliares e os não auxiliares (ou principais), existe um conjunto de verbos cujo comportamento oscila entre o dos primeiros e o dos segundos." (Gonçalves & Costa, 2002, p. 49). Os demais (de passiva, temporais, modais, aspetuais), tradicionalmente auxiliares, são considerados pelas autoras como 'semiauxiliares', exatamente por não cumprirem o pleno dos critérios cujo elenco acabei de apresentar.

Tendo em consideração o que se acaba de explicitar, prossiga-se com a aplicação dos seguintes testes, que nos vão permitir constatar a manifestação simultânea dos carateres 'semiauxiliar' de *desatar a* e 'perifrástico' de < *desatar a* + infinitivo>:

Teste 1: A forma verbal não finita (o infinitivo) não pode ser substituída nem por um 'pronome demonstrativo', como pode ver-se confrontando (7) com (6), nem por um 'nome de significado análogo'[597] (cf. (8) com (6)), nem por uma 'oração completiva finita' (cf. (9) com (6)).

(6) **2.**5. «Os países desenvolvidos lançaram-se numa segunda revolução industrial e ***desataram a automatizar*** fábricas.»

(7) ***** «Os países desenvolvidos lançaram-se numa segunda revolução industrial e ***desataram a*** isso (fábricas).»

(8) ***** «Os países desenvolvidos lançaram-se numa segunda revolução industrial e ***desataram à*** automatização (de) fábricas.»

(9) ***** «Os países desenvolvidos lançaram-se numa segunda revolução industrial e ***desataram a*** que automatizaram fábricas.»

[597] É o momento de chamar a atenção para o seguinte: ao lado desta construção, com infinitivo, existe uma outra, *desatar* acompanhado de um nome (do tipo *desatar aos berros*, *desatar à bofetada*, etc.), que é formalmente distinta da que se está a analisar, muito embora com o(s) mesmo(s) significado(s). Com efeito, na construção com nomes, os complementos verbais são selecionados pelo verbo *desatar*; na construção com infinitivo, pelo contrário, a seleção é determinada pelo verbo auxiliado ou principal.

Teste 2: A forma verbal não finita da construção não pode ser focalizada na 'estrutura enfática de relativo' (cf. (11) com (10)).

(10) **1.**6. «Até a D. Restituta, que era um poço sem fundo, ***desata a repetir*** os segredos de toda a gente, fazendo gestos na obscuridade com o guarda-sol de paninho.»

(11) ***** «Até a D. Restituta, que era um poço sem fundo, ***a repetir*** os segredos de toda a gente, fazendo gestos na obscuridade com o guarda-sol de paninho, é ao que ***desata***.»

Teste 3: O infinitivo é a forma verbal responsável pela 'seleção do Sujeito' (bem como de 'outros complementos', caso estejam presentes), e não a forma finita do semiauxiliar *desatar a* (cf. (12), de Sujeito nulo, selecionado por *ventar*, verbo meteorológico; (13) com (14), de sujeito animado e humano *vs*. animado não humano/ não animado; (15) com (16), complemento preposicionado *vs*. não preposicionado).

(12) **1.**14. «De súbito, ***Ø desata a ventar*** de tal maneira que, em pouco tempo, só se viam folhas no chão.»

(13) **6.**1. «A ideia era tão insípida no papel que poucos davam alguma coisa por ela: "Travessa do Cotovelo" seria mais um espaço onde um grupo de convidados ***desataria a falar*** sobre fosse o que fosse.»

(14) ***** «A ideia era tão insípida no papel que poucos davam alguma coisa por ela: "Travessa do Cotovelo" seria mais um espaço onde um grupo de cães/ de carros ***desataria a falar*** sobre fosse o que fosse.»

(15) **17.**1. «De repente, durante a hora dedicada aos temas livres, ***tinhas desatado a falar*** da tua vida anterior.»

(16) ***** «De repente, durante a hora dedicada aos temas livres, ***tinhas desatado a exteriorizar*** da tua vida anterior.»

Teste 4: Os (pronomes) clíticos (só) ocorrem pospostos ao infinitivo (cf. (17)). Junto da forma finita do semiauxiliar *desatar a*, produzem estruturas agramaticais ou, no mínimo, estranhas (é isso que sinto enquanto falante nativo) (cf. (18)).

(17) **1.**12. «Pela experiência que tenho posso adiantar uma coisa: o amor da mulher é uma questão de amor próprio. Ela pode deixar um homem mas não suporta que ele a deixe. ***Desata a amá***-lo com todas as forças se isso acontece.»

(18) ***** ?? «Pela experiência que tenho posso adiantar uma coisa: o amor da mulher é uma questão de amor próprio. Ela pode deixar um homem mas não suporta que ele a deixe. ***Desata***-o ***a amar*** com todas as forças se isso acontece.»

Teste 5: A submissão da perífrase sob análise à prova da passivização, se não for agramatical, resulta bastante estranha, senão vejamos (cf. (20) com (19)).

(19) **1.**1. «[…]. Parece o final do drama de Garrett quando as personagens do Frei Luís de Sousa ***desatam a perguntar*** o óbvio: "**Romeiro**, **quem és tu**, **Romeiro**?"»

(20) ??? «[…]. Parece o final do drama de Garrett quando o óbvio ***desatou a ser perguntado*** pelas personagens do Frei Luís de Sousa: "**Romeiro**, **quem és tu**, **Romeiro**?"»

3. Descrição sintática ou das restrições de seleção

Entremos, agora, na secção que podemos denominar de nuclear, pois é aqui que se investigam as possíveis restrições de seleção que afetam a construção, tanto as que dizem respeito ao verbo semiauxiliar (ser defetivo, nesta qualidade, em determinados tempos, aspetos, modos) quanto, particularmente, as respeitantes ao auxiliado (aquele, o semiauxiliar, restringe muito frequentemente o tipo de verbos com que se pode combinar para construir perífrases, sobretudo por razões que se prendem com a classe aspetual[598] deste último, o verbo principal).

Relativamente às propriedades morfossintáticas do semiauxiliar, o *corpus* mostra, de forma clara, a sua coocorrência com tempos de significado aspetual 'imperfectivo', como o presente e o pretérito imperfeito do indicativo, em particular (cf. (21) e (22), de leitura progressiva, e (23), habitual), 'perfectivo', como o pretérito perfeito simples (cf. (24)) e 'perfeito', como os tempos compostos em geral (cf. (25), de interpretação-manifestação resultativa) – de menor representação, todavia.

(21) **1.**3. «A'haroni e Eichmann, ambos apaixonados por animais, apercebem-se do absurdo da situação, sorriem um para o outro e ***desatam a rir*** às gargalhadas.»

(22) **4.**3. «Maria, minha irmã, perguntava o que é que isso queria dizer. Afogada, respondia, dramática, a minha mãe, enquanto a minha irmã ***desatava a chorar*** cheia de medo.»

(23) **4.**5. «E o meu coração enternecia-se com os Mercedes, tidos como os melhores carros do Mundo, e sempre que um deles aparecia, um sininho ***desatava a tilintar*** dentro de mim.»

(24) **2.**8. «[…]. Conta-se só. Como o dinheiro que um Mundo inusitadamente solidário ***desatou a distribuir*** e os prejuízos que as ondas gigantes deixaram em cada país.»

[598] Sobre classes aspetuais de predicações (distintas tipologias), com que em parte se opera aqui, cf. Vendler (1967) e sobretudo Moens (1987), mas também Cunha (1998 e 2007), Oliveira (2003) e, ainda, De Miguel (1999).

(25) **17.**1. «De repente, durante a hora dedicada aos temas livres, ***tinhas desatado a falar*** da tua vida anterior.»

No que respeita às propriedades sintático-semânticas, deve-se afirmar que o *corpus* documenta de forma inequívoca a combinação de <*desatar a* + infinitivo> com a classe aspetual de predicados que denotam situações dinâmicas, durativas e não delimitadas, isto é, *atividades* (Vendler, 1967) ou, seguindo outra terminologia, *processos* (Moens, 1987), como uma compulsação rápida do mesmo facilmente o corroborará. Agora, porém, e por forma a que se ilustre o que acabo de dizer, cf. (26), (27), (28) e (29) – meros exemplos.

(26) **1.**10. «Toda a vila, a vila toda, a que a luz artificial dava relevo, ***desata a gritar*** como se lhe arrancassem a pele, ***desata a gritar*** diante de si própria, diante da verdade.»

(27) **2.**7. «Nessa noite, mal me deitei, adormeci e ***desatei a sonhar***.»

(28) **4.**2. «Mas às tantas não se aguentava: despia a camisola e ***desatava a correr*** pelo campo fora.»

(29) **13.**1. «"É mas é o Garcia! Não vês o mijo no chão, por debaixo do corpo pendurado?" apontou Lusbel, arrancando um soluço cavo e ***desatando a chorar*** em soluços abalados no ombro do arcanjo.»

Quanto às outras classes aspetuais de predicados que também denotam situações dinâmicas e durativas, mas delimitadas, ou seja, *accomplishments* (Vendler, 1967) ou *processos culminados* (Moens, 1987), por um lado, e de curta ou nenhuma duração, *achievements* (Vendler, 1967) ou *culminações* e *pontos* (Moens, 1987), por outro lado, apesar de ser possível a sua combinação com a construção sob análise, estão de facto infimamente documentadas: (30) ilustra a primeira tipologia e (31), a segunda (não estão documentadas ocorrências com predicados que denotem situações pontuais, do tipo "A Maria ***desatou a espirrar***", possível, mas de leitura iterativa).

(30) **4.**1. «E até as crianças nas ruas, ao toparem com algum "franquista", ou com alguma "autoridade" ***desatavam a cantar***:

"Pedir aos céus/ Pedir a Deus/ E à Virgem pura/ que leve p'ra longe/ Para bem longe,/ A ditadura".»

(31) **1.**1. «[…]. Parece o final do drama de Garrett quando as personagens do Frei Luís de Sousa ***desatam a perguntar*** o óbvio: "**Romeiro**, **quem és tu**, **Romeiro**?"»

No que concerne à última classe aspetual de predicados, os *estados* (Vendler, 1967 e Moens, 1987), que descrevem situações não dinâmicas, não podem, por essa

mesma razão, combinar-se com a construção inceptiva que nos ocupa (esta marca o início de uma situação eventiva). Repare-se que (32), apesar do predicado estativo, não é agramatical. Isto deve-se à sua reinterpretação como estado faseável, graças à composicionalidade (*amar* + OD expresso).

(32) **1.**12. «Pela experiência que tenho posso adiantar uma coisa: o amor da mulher é uma questão de amor próprio. Ela pode deixar um homem mas não suporta que ele a deixe. ***Desata a amá***-lo com todas as forças se isso acontece.»

Por último, mais esta nada despicienda nota reflexiva. Das 53 ocorrências de <*desatar a* + infinitivo> constituintes do *corpus* que me serviu de base para este estudo, (em) mais de um terço repete(-se) a combinatória, concretamente: *rir*, *falar*, *chorar* (4x), *correr* (3x) e *sonhar*, *gritar*, *cantar*, *fugir* (2x), o que perfaz 23 ocorrências (as demais 30 são: *perguntar*, *rabujar*, *pregar*, *repetir*, *berrar*, *amar*, *roer*, *ventar*, *vasculhar*, *arrancar*, *colar*, *automatizar*, *procurar*, *distribuir*, *esfregar*, *organizar*, *pôr ordem*, *bater (as pedras)*, *chover*, *funcionar*, *tilintar*, *contar*, *discutir*, *trocar*, *citar*, *aumentar*, *procriar*, *morder*, *ressonar*, *manquitar*), o que parece denunciar (ou, pelo menos, indiciar) a tendência solidária (ou a preferência) do semiauxiliar com (por) um determinado grupo de auxiliados.

Reparando bem na relação de auxiliados do parágrafo precedente, verificar-se-á que a maior parte é monoargumental, isto é, de um só lugar, que seleciona um único argumento, externo (ou interno), com a relação gramatical de Sujeito. Isto não quer dizer, no entanto, que não possam ocorrer outras tipologias, que ocorrem – mas mais com um estatuto de exceção. Estão neste caso, e documentados naquela relação, os verbos meteorológicos, de zero argumentos (cf. (5) e (12)), e os transitivos, de dois ou mais argumentos (cf. (2), (10), (17), (19) e (33), todos com argumento interno com a relação gramatical de Objeto Direto, que destaco através do sublinhado).[599]

(33) **2.**3. «Estivemos de acordo em decorar o jardim com anõezinhos em cima das colunas do portão, e íamos começar a mudança quando a questão do nome surgiu, e o pedreiro ***desatou a arrancar*** azulejos e ***a colar*** azulejos os teus cor-de-rosa e os meus verde-alface, o que, a dois contos à hora, nos deixou sem dinheiro para a mobília nova e o tanque de peixinhos debaixo da palmeira, o que, a dois contos à hora, nos acabou por deixar sem dinheiro para azulejos nenhuns.»

[599] Sobre as distintas subclasses de verbos e respetivos esquemas relacionais, estrutura argumental e papéis temáticos e outros conteúdos afins, com que aqui se opera, cf., entre outros, Duarte (2003, pp. 295-316) e Duarte & Brito (2003, pp. 183-197).

Todos os auxiliados monoargumentais do *corpus* (cf., por exemplo, (34), (35), (36), (37), (38), (39) e (40)) expressam eventos de causa interna, ou seja, a sua produção deve-se a alguma propriedade inerente ao único argumento do verbo, e não à intervenção de um agente, de um instrumento ou, até, de alguma força da natureza ou de qualquer outra circunstância.[600] (García Fernández, 2006, p. 232)

(34) **1.**5. «Um bafo, e logo mil vozes que aproveitam o momento e ***desatam a pregar*** sem tom nem som. – Toda a gente se ri de ti… – Deixá-lo. – Toda a gente se ri! toda a gente se ri! – Quero por força tornar a viver! hei-de por força tornar a viver!»

(35) **1.**8. «E as mulheres das vielas põem-se a chorar, os ladrões das estradas ***desatam a chorar***…»

(36) **2.**4. «Quando a luz adocicada da tarde (era Outono) se agachou aos pés das colinas da beira-rio, e as coisas, repentinamente, tornaram uma forma severa, Faria Gomes ***desatou a falar***.»

(37) **2.**13. «Julien ***desatou a correr*** e apanhou o grupo, Emina perguntou se Nunzio estava bem.»

(38) **6.**2. «[…], tinha a certeza de que o bigode e a barba lhe cairiam no justo momento em que perguntasse pelo senhor Daniel Santa-Clara e de que a pessoa interrogada ***desataria a rir*** e chamaria ao divertimento os colegas, […]»

(39) **13.**3. «– Olha o gajo! – alerta Zero Zero Sete, ***desatando a manquitar***. – Ele vem aí! Corra na mecha, vizinho!»

(40) **13.**4. «Tenho a vaga impressão de que Frei Zedilho ia a falar comigo, que o não ouvia, e deu súbito um grito, ***desatando a fugir***.»

4. Resultados | Discussão || Conclusão

Um primeiro resultado da investigação aqui levada a cabo diz respeito ao facto de a construção de fase inicial <*desatar a* + infinitivo> não poder coocorrer com predicações que denotem estados, apenas com as que denotem eventos.

E um segundo resultado prende-se com o facto de a construção de fase inicial <*desatar a* + infinitivo> mostrar uma grande solidariedade com um grupo tendencialmente concreto de verbos, mais especificamente das seguintes áreas semânticas: 1. atividade física, ou reação física ou emotiva não delimitada (*rir*, *rabujar*, *pregar*, *falar*, *chorar, gritar, berrar*): 2. modo ou maneira de se mover (*correr*, *fugir,*

[600] Por exigência da construção <*romper a* + infinitivo>, voltarei a este assunto, com outro detalhe, ao estudá-la (o que vai acontecer a muito breve trecho).

manquitar); 3. interpretação (*cantar*): 4. mudança de estado (*aumentar*); 5. fenómenos meteorológicos (*chover*, *ventar*).

Parece que o número consideravelmente elevado de construções inceptivas tem a sua razão de ser: especialização na manifestação da inceptividade *sui generis*, idiossincrasia que releva não só do(s) significado(s) específico(s) mas também da combinatória sintático-semântica da construção. Neste estudo, ficámos a conhecer tanto um(uns) quanto a outra para a construção inceptiva <*desatar a* + infinitivo>.

Em jeito de conclusão, pode afirmar-se que a construção sob escopo apresenta duas restrições de relevância efetiva: uma respeita ao número relativamente restrito de verbos com que pode coocorrer e a outra concerne ao tipo de verbos selecionados pelo semiauxiliar: os que pertencem ao campo semântico de "emissão de sons humanos", de manifesta predominância.

Referências bibliográficas:

Aparicio, J., & Coll-Florit, M., & Castellón, I. (2014). Perífrasis incoativas: aproximación cognitiva y estudio de corpus. *Sintagma*, 26, 73-88. [ISSN: 0214-9141].

Barroso, H. (2017). <*Passar a* + infinitivo> no Português Europeu: construção com valor discursivo *ou* operador aspetual? In Ferreira, A. M., & Morais, C., & Brasete, Mª F., & Coimbra, L. R. (Eds.), *Pelos mares da língua portuguesa 3* (pp. 279-301). Aveiro: UA Editora.

Barroso, H. (2016). <*Pôr-se a* + infinitivo> no Português Europeu. In Hlibowicka-Węglarz, B., & Wiśniewska, J., & Jabłonka, E. (Org.), *Língua Portuguesa. Unidade na Diversidade*. Volume I (pp. 109-124). Lublin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marie Curie-Skłodowskiej.

Barroso, H. (2007). *Para uma gramática do aspecto no verbo português*. Braga: Universidade do Minho [http://hdl.handle.net/1822/7987].

Barroso, H. (1994). *O aspecto verbal perifrástico em português contemporâneo: visão funcional/ sincrónica*. Porto: Porto Editora.

Cunha, L. F. A. S. L. da (1998). *As construções com progressivo no Português: uma abordagem semântica*. Porto: Universidade do Porto. [Tese de Mestrado inédita]

Cunha, L. F. A. S. L. da (2007). *Semântica das predicações estativas. Para uma caracterização aspectual dos estados*. München: Lincom Europa.

De Miguel, E. (1999). El aspecto léxico. In Bosque, I., & Demonte, V. (Eds.), *Gramática descriptiva de la lengua española*. Vol. 2 (pp. 2977-3060). Madrid: Editorial Espasa Calpe, S. A. [Real Academia Española – Colección Nebrija y Bello]

Duarte, I. (2003). Subclasses de verbos e esquemas relacionais. In Mateus, Mª H. M. *et al., Gramática da língua portuguesa*. (5.ª ed., pp. 295-316). Lisboa: Editorial Caminho, SA.

Duarte, I., & Brito, A. M. (2003). Estrutura argumental e papéis temáticos; Tipos de situações e tipologia aspectual dos verbos; Natureza aspectual do verbo e respectiva estrutura argumental. In Mateus, Mª H. M. *et al., Gramática da língua portuguesa*. (5.ª ed., pp. 183-197). Lisboa: Editorial Caminho, SA.

García Fernández, L. (Dir.) (2006). *Diccionario de perífrasis verbales*. Madrid: Editorial Gredos.

Gonçalves, A., & Costa, T. da (2002). *(Auxiliar a) Compreender os verbos auxiliares. Descrição e implicações para o ensino do Português como Língua Materna*. Lisboa: Edições Colibri e Associação de Professores de Português.

Moens, M. (1987). *Tense, Aspect and Temporal Reference*. Edinburg.

Oliveira, F. (2003). Tempo e aspecto. In Mateus, Mª H. M. *et al.*, *Gramática da língua portuguesa*. (5.ª ed., pp. 127-178). Lisboa: Editorial Caminho, SA.

Vendler, Z. (1967). *Linguistics in Philosophy*. New York: Cornell University Press.

Corpus

> **1.**1. «[…]. Parece o final do drama de Garrett quando as personagens do Frei Luís de Sousa ***desatam a perguntar*** o óbvio: "**Romeiro**, **quem és tu**, **Romeiro**?"»
>
> [*Ex*, 1994/10/15]
>
> **1.**2. «É o marido quem a vai buscar (se bem que ela ande a tirar a carta de condução) e quem, por vezes, tem de escutar um desabafo fruto do acumular de tensões. E é ele, também, que põe água na fervura quando ela ***desata a sonhar*** com futuros improváveis: […].»
>
> [*P*, 1995/03/05]
>
> **1.**3. «A'haroni e Eichmann, ambos apaixonados por animais, apercebem-se do absurdo da situação, sorriem um para o outro e ***desatam a rir*** às gargalhadas.»

[*P*, 1995/10/22]

1.4. «A criança não diz; esfrega os olhos e ***desata a rabujar*** aquele rabujar de criança mal disposta [sic] que seria de todos os barulhos terrestres o mais detestável se não houvesse o diálogo viscoso de duas viúvas em tarde de tricotar.»

[*Putos*, p. 147]

1.5. «Um bafo, e logo mil vozes que aproveitam o momento e ***desatam a pregar*** sem tom nem som. – Toda a gente se ri de ti… – Deixá-lo. – Toda a gente se ri! toda a gente se ri! – Quero por força tornar a viver! hei-de por força tornar a viver!»

[*H*, p. 38]

1.6. «Até a D. Restituta, que era um poço sem fundo, ***desata a repetir*** os segredos de toda a gente, fazendo gestos na obscuridade com o guarda-sol de paninho.»

[*H*, p. 80]

1.7. «Mais um passo e tudo que estava recalcado, tudo que estava morto e sepultado, toda a podridão, todo o desejo encarniçado e oculto, toda a mistela que luta às cegas na escuridão para vir à superfície, ***desata a falar*** à toa. Mais um passo e o sonho é realidade.»

[*H*, p. 81]

1.8. «E as mulheres das vielas põem-se a chorar, os ladrões das estradas ***desatam a chorar***…»

[*H*, p. 228]

1.9. «Mas agora estão aqui desesperos em frente de desesperos, e ***desatam a berrar*** umas às outras: […].»

[*H*, p. 140]

1.10. «Toda a vila, a vila toda, a que a luz artificial dava relevo, ***desata a gritar*** como se lhe arrancassem a pele, ***desata a gritar*** diante de si própria, diante da verdade.»

[*H*, p. 176]

1.11. «Enquanto uns de nós se arrojam de borco, na margem, a beber da corrente, outros ***desatam a cantar***: […]…»

[*CPó*, p. 243]

1.12. «Pela experiência que tenho posso adiantar uma coisa: o amor da mulher é uma questão de amor próprio. Ela pode deixar um homem mas não suporta que ele a deixe. ***Desata a amá***-lo com todas as forças se isso acontece.»

[*AR*, p. 181]

1.13. «Faltam-lhe as forças, logo lhe vem um instinto de sobrevivência tão mal direccionado, e ***desata a roer*** aquela ponta do vestido, com uns dentinhos de infância…»

[*Não se pode…*, p. 43]

1.14. «De súbito, ***desata a ventar*** de tal maneira que, em pouco tempo, só se viam folhas no chão.»

2.1. «Depois de um certo pânico inicial, o contribuinte ***desatou a vasculhar*** o dossier no qual guarda toda a papelada relativa aos impostos, para confirmar afinal que não era ele que estava louco.»

[*I*, 1993/04/16]

2.2. «– Bom-dia – disse o rapaz. Trago aqui o balde. Vamos embora depressa.

– Eu não posso ir – disse a Menina do Mar. E ***desatou a chorar*** como uma fonte.»

[*MM*, p. 33]

2.3. «Estivemos de acordo em decorar o jardim com anõezinhos em cima das colunas do portão, e íamos começar a mudança quando a questão do nome surgiu, e o pedreiro ***desatou a arrancar*** azulejos e ***a colar*** azulejos os teus cor-de-rosa e os meus verde-alface, o que, a dois contos à hora, nos deixou sem dinheiro para a mobília nova e o tanque de peixinhos debaixo da palmeira, o que, a dois contos à hora, nos acabou por deixar sem dinheiro para azulejos nenhuns.»

[*P*, 1995/10/29]

2.4. «Quando a luz adocicada da tarde (era Outono) se agachou aos pés das colinas da beira-rio, e as coisas, repentinamente, tornaram uma forma severa, Faria Gomes ***desatou a falar***.»

[*RT*, p. 96]

2.5. «Os países desenvolvidos lançaram-se numa segunda revolução industrial e ***desataram a automatizar*** fábricas.»

[*Ex*, 1996/07/27]

2.6. «[…]. E ***desatei a procurar*** no Garrett, pelas "Viagens", aquele dito que me lembrava "foge cão, que te fazem barão! Para onde, se me fazem visconde?!"

[*Pa* 34 (1997/01/12), p. 2]

2.7. «Nessa noite, mal me deitei, adormeci e ***desatei a sonhar***.»

[*CPó*, p. 30]

2.8. «[…]. Conta-se só. Como o dinheiro que um Mundo inusitadamente solidário ***desatou a distribuir*** e os prejuízos que as ondas gigantes deixaram em cada país.»

[*JN*, 2005/01/26]

2.9. «Foi tácito o entendimento. ***Desataram a correr*** desalmados, a gritar embruxados, a brandir com paus e pedras, vai o filho por m carreiro, o pai por uns barrancos, endoidados, apanham a loba azoada com o alarido, sitiada ante uma ravina.»

[*Não se pode…*, p. 113]

2.10. «Por isso, enfiaram-no na água quente sem hesitações e ***desataram a esfregá-lo*** por todos os cantos, com especial insistência nas unhas negras dos pés e das mãos.»

[*Não se pode…*, p. 133]

2.11. «Quando pisou a areia, já era a mulher de antes. ***Desatou a organizar***, ***a pôr ordem***,

na fogueira,
nas feridas dos outros,
nas suas próprias feridas

na porção de carne que cabia a cada um.»

[*Não se pode…*, pp. 229-230]

2.12. «Às escuras, Nunzio tentava apalpar a areia, na esperança de lhe virem à mão galhos já secos, apanhou alguns, na barcaça de chumbo estava ainda um contingente, ***desatou a bater*** as pedras, mas desconcentrava-se, perdia a fagulha, tinha de recomeçar várias vezes e […]»

[*Não se pode…*, p. 277]

2.13. «Julien ***desatou a correr*** e apanhou o grupo, Emina perguntou se Nunzio estava bem.»

[*Não se pode…*, p. 343]

2.14. «De repente, ***desatou a chover***, que mal se podia ver a estrada.»

4.1. «E até as crianças nas ruas, ao toparem com algum "franquista", ou com alguma "autoridade" ***desatavam a cantar***:

"Pedir aos céus/ Pedir a Deus/ E à Virgem pura/ que leve p'ra longe/ Para bem longe,/ A ditadura".»

[*P*, 1994/02/06]

4.2. «Mas às tantas não se aguentava: despia a camisola e ***desatava a correr*** pelo campo fora.»

[*Al*, p. 14]

4.3. «Maria, minha irmã, perguntava o que é que isso queria dizer. Afogada, respondia, dramática, a minha mãe, enquanto a minha irmã ***desatava a chorar*** cheia de medo.»

[*Al*, p. 182]

4.4. «[…]. E apontava para alvos invisíveis com um dedo indicador, magicando na rapidez com que ***desatava a funcionar*** o milagroso mecanismo, susceptível de mudar o caminho da história e a imagem do Mundo.»

[*U*, p. 41]

4.5. «E o meu coração enternecia-se com os Mercedes, tidos como os melhores carros do Mundo, e sempre que um deles aparecia, um sininho ***desatava a tilintar*** dentro de mim.»

[*U*, p. 62]

5.1. «Não senhor, protestou ele, estava muito entretido a ver os padres que frequentavam a igreja: ***desatara a contá***-los e já ia em sete.»

[*TPBP*, p. 184]

5.2. «Ele estivera algum tempo encostado à amurada, depois juntara-se-lhe uma mulher magrota, ambos se haviam sentado a conversar, sem nada de intimidades, via-se que era uma relação "respeitosa", fora então que ele despira a gabardina, momentos antes de se chegar um tipo baixo, mal-encarado, que logo ***desatara a discutir***.»

[*RT*, pp. 158-159]

6.1. «A ideia era tão insípida no papel que poucos davam alguma coisa por ela: "Travessa do Cotovelo" seria mais um espaço onde um grupo de convidados ***desataria a falar*** sobre fosse o que fosse.»

[*Ex*, 2000/12/30]

6.2. «[…], tinha a certeza de que o bigode e a barba lhe cairiam no justo momento em que perguntasse pelo senhor Daniel Santa-Clara e de que a pessoa interrogada ***desataria a rir*** e chamaria ao divertimento os colegas, […]»

[*HD*, p. 122]

7.1. «Desculpem lá, mas é irresistível. Também não sei porquê, mas o que é certo é que não há alfacinha que mal ponha os pneus da frente na ponte da Arrábida, não ***desate a trocar*** os *vês* pelos *bês*.»

[*GR* (Março 1995)]

7.2. «[…]. Esperemos que os seus adversários não ***desatem a citá***-lo no Congresso do PS, género, como diz o meu amigo Manuel Alegre, tudo vale a pena quando a alma não é pequena. Por exemplo.»

[*Ex*, 2004/08/14 (Única, p. 80)]

8.1. «Mas ali, Recolhimento de Santa Genoveva, ao Bairro das Galinheiras, as coisas também não iam lá muito bem porque começaram a aparecer Todos-Péssimos nos candeeiros das velhinhas e a proprietária da capoeira, com medo de que elas desfalecessem ou que os recibos da electricidade ***desatassem a aumentar***, decidiu iluminar tudo a velas de estearina, o que dava ao ambiente uma melancolia de mortandade.»

[*Pa* 1 (1996/05/26), p. 6]

8.2. «Os jovens adultos portugueses estão-se a baldar à pátria. Era de esperar que ***desatassem a procriar*** alegremente, mas não.»

[*Ex*, 1996/07/13]

8.3. «A D. Quinhas estava à espera que o gato ***desatasse a fugir***, mas não aconteceu e, depois, foi o que se viu.»

11.1. «[…], é preciso ser-se dotado de muito bom coração para não ***desatar a rir*** diante deste grotesco emaranhado de corpos à procura de braços para libertar-se e de pés para escapar.»

[*EC*, p. 303]

11.2. «[…], o secretário de Estado "Goste ou não […] não pode ***desatar a morder*** a mão à democracia".»

[*Ex*, 1997/11/29]

12.1. «Quando qualquer patusco teima armar ao palhaço, insistir em muitas palhaçadas, ***desatarmos a rir*** é o melhor elogio que se lhe pode fazer.»

[*Pa* 37 (1997/02/02), p. 2]

13.1. «"É mas é o Garcia! Não vês o mijo no chão, por debaixo do corpo pendurado?" apontou Lusbel, arrancando um soluço cavo e ***desatando a chorar*** em soluços abalados no ombro do arcanjo.»

[*PD*, p. 40]

13.2. «Ou dorme ou são as dores de cabeça que o obrigam a estar naquela postura; mas se dorme, é garantido que logo que um boeing ou um airbus apareça no firmamento não deixará de dar o alarme, ***desatando a ressonar*** em crescendo.»

[*DP*, p. 53]

> **13.**3. «– Olha o gajo! – alerta Zero Zero Sete, ***desatando a manquitar***. – Ele vem aí! Corra na mecha, vizinho!»
>
> [*Putos*, p. 119]
>
> **13.**4. «Tenho a vaga impressão de que Frei Zedilho ia a falar comigo, que o não ouvia, e deu súbito um grito, ***desatando a fugir***.»
>
> [*CPó*, p. 368]
>
> **17.**1. «De repente, durante a hora dedicada aos temas livres, ***tinhas desatado a falar*** da tua vida anterior.»
>
> […][601]

Fontes do *corpus*

Textos literários

Alegre, Manuel
([3]1996) *Alma*. Lisboa: Publicações Dom Quixote [[1]1995].
Andresen, Sophia de Mello Breyner
([26]1995) *A menina do mar*. Porto: Livraria Figueirinhas [[1]1958].
Bessa-Luís, Agustina
(2002) *A Alma dos Ricos*. Lisboa: Guimarães Editores.
Brandão, Raul
(2000) *Húmus*. Lisboa: Frenesi [Conforme a 1ª edição, 1917].
Campos, Fernando
([11]1999) *A Casa do Pó*. Lisboa: Difel [[1]1986].
(1990) *O pesadelo de dEus*. Lisboa: Difel.
Carvalho, Ana Margarida
(2016) *Não se pode morar nos olhos de um gato*. Lisboa: Teorema.
Cláudio, Mário
(2003) *Ursamaior*. Lisboa: Visão/Publicações Dom Quixote. [[1]1999].
Namora, Fernando
([9]1993) *O Rio Triste*. Mem Martins: Publicações Europa-América, Lda. [[1]1982].
Pacheco, Fernando Assis
(1993) *Trabalhos e Paixões de Benito Prada*. Porto: Edições Asa.
Pires, José Cardoso
(1997) De Profundis*, Valsa Lenta*. Lisboa: Publicações Dom Quixote.
Saramago, José
(2002) *O Homem Duplicado*. Lisboa: Editorial Caminho, SA.
(1995) *Ensaio sobre a Cegueira*. Lisboa: Editorial Caminho, SA.
Tojal, Altino do
(1989) *Os Putos* (edição comemorativa do 25º aniversário: 1964-1989). Odivelas: Europress [[1]1964].

Imprensa escrita

Expresso (semanário), Lisboa
Grande Reportagem (revista mensal), Lisboa

---

[601] Ocorrência recolhida em Tamaro, S., *Vai Aonde Te Leva O Coração* (trad. port. de *Va' Dove Ti Porta Il Cuore* por Maria Jorge Vilar de Figueiredo). Lisboa: Editorial Presença, [7]1997, p. 24.

Jornal de Notícias (diário), Porto
O Independente (semanário), Lisboa
Pública (revista dominical do *Público*), edição Porto
Público (diário), edição Porto

Siglas (das fontes do *corpus*)

Al Alma, Manuel Alegre

AR A Alma dos Ricos, Agustina Bessa-Luís

CPó A Casa do Pó, Fernando Campos

DP De Profundis*, Valsa Lenta*, José Cardoso Pires

EC Ensaio sobre a Cegueira, José Saramago

Ex Expresso

GR Grande Reportagem

H Húmus, Raul Brandão

HD Homem Duplicado, José Saramago

I O Independente

JN Jornal de Notícias

MM A menina do mar, Sophia de Mello Breyner Andresen

Não se pode… Não se pode morar nos olhos de um gato, Ana Margarida de Carvalho

P Público

Pa Pública

PD O pesadelo de dEus, Fernando Campos

Putos Os Putos, Altino do Tojal

RT O Rio Triste, Fernando Namora

TPBP Trabalhos e Paixões de Benito Prada, Fernando Assis Pacheco

U Ursamaior, Mário Cláudio

Integração Conceptual e Tabu: uma análise da nomenclatura popular e metafórica dada aos órgãos sexuais

Patrícia Oliveira de Freitas

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Centro de Educação e Humanidades do Instituto de Letras. freitasp.letras@gmail.com. Rio de Janeiro, Brasil.

Sandra Pereira Bernardo

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Centro de Educação e Humanidades do Instituto de Letras. sanpbernardo@gmail.com. Rio de Janeiro, Brasil.

Fernanda Carneiro Cavalcanti

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Centro de Educação e Humanidades do Instituto de Letras. cavalcanti7fernanda@gmail.com. Rio de Janeiro, Brasil.

Resumo:

Em pesquisa empreendida para mestrado (FREITAS, 2017), analisaram-se os processos cognitivos que operam implicitamente na conceptualização de piadas com emprego de nomes populares dados à vulva e ao pênis. Tais processos foram analisados sob a ótica da Linguística Cognitiva, fundamentando-se principalmente nas teorias da Metáfora Conceptual (LAKOFF; JOHNSON, 1980) e da Integração Conceptual (FAUCONNIER; TURNER, 2002). O ponto de partida para este estudo se deve a listas da internet que disponibilizam diversas designações às partes erógenas do corpo humano, nomeando não apenas os órgãos circunscritos neste trabalho, mas também aqueles concernentes ao ânus, aos testículos e aos seios. Para a seleção das piadas, optou-se por lançar mão de narrativas que tratassem (i) de uma possível inferência aos respectivos órgãos e (ii) de um duplo sentido revelado geralmente ao fim das anedotas. Além disso, optou-se pelo gênero piada em que não houvesse, na narrativa, a menção direta à terminologia anatômica (vulva e pênis), provocando o processo de inferências por parte do leitor para a construção do significado. Tendo isso em vista, buscou-se, neste artigo, observar as relações cognitivas na conceptualização de uma piada que emprega tal nomeclatura, além de examinar como o pensamento metafórico é ativado, ao se perceber o papel dos nomes usados para contornar o tabu.

Palavras-chave:

Integração Conceptual. Linguística Cognitiva. Órgãos Sexuais. Piada de cunho sexual. Tabu.

Considerações Iniciais

Em pesquisa empreendida para mestrado (FREITAS, 2017), realizou-se uma análise do papel da integração conceptual (ou mesclagem) na conceptualização de piadas com emprego de nomes populares de partes erógenas do corpo humano, restringindo-se a nomes dados à vulva e ao pênis. Como prólogo desta pesquisa, destacam-se listas disponíveis na internet que demonstram a criatividade do falante na formação dos referidos nomes. Esses dados iniciais permitiram observar não apenas a imaginação para nomear as áreas sexuais humanas, mas também verificar as restrições morais subjacentes a tais designações, dado que determinadas partes e funções do corpo são objetos de tabu e, pela interdição vocabular, suas representações nominais precisam ser contornadas.

Isso se deve ao fato de que a coibição de algo ou de alguém diz respeito diretamente à forma como esse objeto de tabu é denominado. Uma vez que se trata de um elemento proibido, torna-se igualmente desautorizada a sua proferição. Essa modalidade do tabu, constituinte do que se conhece por tabu linguístico, é um fenômeno existente em toda e qualquer comunidade sociocultural. Assim, os tabus dos seres e as proibições lexicais estão indistintivamente relacionados.

Como suporte teórico para a pesquisa, recorreu-se às perspectivas analíticas da Linguística Cognitiva (LC), uma abordagem que se fundamenta na ideia de que as bases experiencial e conceptual das categorias linguísticas devem ser observadas no mesmo nível de importância e de modo intrínseco. Isso significa que cognição e experiências humanas são objetos de análise inter-relacionados, indissociáveis e constituintes um do outro. Isto é, vincula-se o conhecimento humano a uma cognição constitutivamente corporificada.

Se, nessa concepção, mente e corpo situam-se no mesmo patamar de observação, a ponto de se afirmar que o pensamento é corporificado, inconsciente e, na maioria das vezes, amplamente metafórico (LAKOFF; JOHNSON, 1999, p.3), advoga-se que sistema cognitivo, linguagem e cultura mantêm como eixo comum, de certa forma, o significado (KÖVECSES, 2006, p.3). A Linguística Cognitiva, portanto, é um aparato teórico que lida com a construção do significado numa perspectiva linguística, social e cultural.

Com base nessa premissa, argumenta-se em favor da ideia de que o significado linguístico é baseado no uso e na experiência, sendo ele mesmo dinâmico, flexível,

enciclopédico e não autônomo, rejeitando a análise do significado fora de um contexto discursivo e social. Geeraerts (2006) apresenta quatro características essenciais para o entendimento do significado linguístico, sendo elas:

1. O significado linguístico é perspectivado, isto é, depende do ponto de vista, do conhecimento de mundo e aspectos culturais compartilhados pelos falantes;
2. O significado linguístico é dinâmico e flexível. Portanto, não se trata de uma estrutura mais ou menos rígida ou estabilizada, uma vez que o significado de uma palavra muda, dependendo do contexto em que está inserida;
3. O significado linguístico é enciclopédico e não autônomo à medida que abrange todos os domínios do saber e prestigia o uso da linguagem como conhecimento da própria linguagem;
4. O significado linguístico é baseado no uso e na experiência. Consequentemente, exclui-se a possibilidade da análise do significado linguístico fora de um contexto discursivo e social.

Tendo isso em vista, espera-se contribuir para os estudos em Linguística Cognitiva que visam à observação dos processos de construção de significação. Nesse certame, defende-se uma concepção holística dos estudos sobre linguagem em que se observa o funcionamento de estruturas do conhecimento que subjazem aos aspectos linguísticos, responsáveis pelo acionamento de rotinas cognitivas.

Teorias da Metáfora Conceptual e da Integração Conceptual (ou mesclagem) em designações para vulva e pênis

Para além de um mero desvio da linguagem ordinária, metáforas conceptuais são uma forma de raciocínio, que pode ser exemplificado pelo conceito de DISCUSSÃO, estruturado por termos de GUERRA, presente em uma diversidade de expressões usuais da língua. O entendimento de tais conceitos exprime a interseção de dois domínios da experiência, um de natureza concreta (guerra) e relativamente bem estruturado, o qual é chamado de domínio-fonte, e outro de natureza abstrata (discussão), denominado domínio-alvo, o qual é estruturado pelo domínio-fonte. Em outras

palavras, constitui-se a metáfora conceptual DISCUSSÃO É GUERRA, subjacente a metáforas linguísticas como "Ele defendeu argumentos muito bons" ou "Os adversários debateram as propostas", em que se fala sobre discussão utilizando-se de definições de guerra.

Por conta desse trâmite mental, a teoria da metáfora conceptual reflete, em grande medida, a ideia de que pensamento e experiência corpórea mantêm uma relação substancial, isto é, são estruturas que coexistem e se sustentam umas nas outras, tendo como resultado desse processamento cíclico e dinâmico o significado linguístico. Nessa perspectiva, não se pode falar em metáfora sem atribuir a ela um caráter epistemológico e de valor cognitivo. Em oposição a postulações tradicionais, em que a metáfora é vista como um ornamento ou uma ferramenta estilística da linguagem, a teoria da metáfora conceptual fundamenta-se na ideia de que pensamento atua fundamentalmente de forma metafórica, em que é possível compreender e experienciar uma coisa em termos da outra (LAKOFF; JOHNSON, 2002, p. 43).

Aspectos culturais envolvidos em metáforas são vistos nos trabalhos de Kövecses (2005, 2006, 2010), para quem as metáforas apresentam uma acepção mais ou menos normatizada, quando alocadas em um continuum ou uma escala de convencionalidade. Algumas delas são amplamente entrincheiradas e passam a ser conhecidas e utilizadas constantemente no discurso de uma comunidade (Kövecses, 2010, p. 324). A esse respeito, cita-se a metáfora conceptual PÊNIS É OBJETO ERETO E RIJO, em que OBJETO ERETO E RIJO (domínio-fonte) estrutura as metáforas cotidianas que remetem ao PÊNIS (domínio-alvo). Os diferentes domínios, concreto e abstrato, se mostram presentes no pensamento metafórico, por serem potencializados nas ações e nas interações humanas. Desse modo, a metáfora conceptual em questão estrutura nomes para o pênis como "baguete, benga, bengala, berimbau, cano, espada, lenha, mastro, pau, terceira-perna, vara, viga etc.", observados nas listas que impulsionaram o estudo inicial.

Quanto à vulva, observa-se que metáfora geral PARTE DO CORPO HUMANO É ANIMAL origina, como uma especificação desta, a metáfora conceptual VULVA É ANIMAL (FÉTIDO), que estrutura metáforas linguísticas como "bacalhau com "natas, bacalhau mijado, bacalhoada, bacalhoeta, bacalhuda, cheiro de bacalhau, nugget de peixe", entre outras.

Por outro lado, a Teoria da Integração Conceptual (ou Mesclagem), engendrada inicialmente nos programas de pesquisa de Fauconnier e Turner (2002), surge como uma extensão das teorias da Metáfora Conceptual (LAKOFF; JOHSON, 1980) e dos Espaços Mentais (FAUCONNIER, 1994). Diferencia-se dessas postulações ao prever que a construção de significado envolve um complexo processo de "integração entre estruturas, originando algo maior do que a soma das duas partes" (EVANS; GREEN, 2006, p. 421), além de inserir em seu arcabouço teórico um refinamento conceitual próprio.

Embora pareça algo trivial, é possível pensar em um complexo de relações que se firmam em um sistema conceptual. Isto é, trata-se de uma ação mental básica de ordem cognitiva, servindo como fundamento para a forma como pensam os humanos. Em outras palavras, remete a uma operação geral do pensamento, comum a todos os seres humanos, sendo, ainda, o elemento principal para a criação de novos significados.

Em consonância com Fauconnier e Turner (1998, p. 133), a mesclagem é passível de ser detectada em casos espetaculares, mas na maioria das ocorrências, processos cotidianos escapam à atenção, exceto quando se trata de uma análise técnica. Dessa forma, o estudo sistemático de mesclas conceptuais somente é possível graças às redes de integração conceptual arquitetadas por Fauconnier e Turner (2002), a partir das quais a interseção de diferentes domínios do conhecimento e a subsequente construção de novos sentidos passam a ser percebidas de forma estruturada.

Nessa perspectiva, a rede se organiza em, no mínimo, quatro espaços mentais interligados: um espaço genérico, que é a sustentação da rede, disponibilizando a informação contida nos *inputs*; dois *inputs*, podendo haver mais, que são os espaços de entrada responsáveis pelas projeções seletivas de seus componentes para o espaço mescla; e, por fim, o espaço mescla, para onde vão os lançamentos designados dos espaços de *input*. Nem todos os elementos dos *inputs* são enviados para esse espaço, apenas as informações que mantêm uma relação de compatibilidade.

A Estrutura Emergente da mescla é a estrutura cuja formação expõe uma característica própria, que a distingue dos *inputs* anteriores, mas que, ao mesmo tempo, carrega heranças visíveis das projeções que a precederam. É um espaço criado

para permitir a produção de novos significados a partir de elementos presentes nos espaços de inputs.

As correspondências conceptuais que se firmam entre os espaços interligam os elementos das contrapartes de forma otimizada e imaginativa. Essa reciprocidade intraespacial para a produção de sentido é o que Fauconnier e Turner (2002) designaram como Relações Vitais, podendo ser relações de TEMPO, ESPAÇO, REPRESENTAÇÃO, MUDANÇA, PAPEL-VALOR, ANALOGIA-DESANALOGIA, PARTE-TODO, CAUSA-EFEITO.

Isso posto, duas hipóteses gerais norteiam esta análise: (i) a mesclagem é o processo que permitia a união de vários domínios cognitivos que revelariam criatividade do pensamento de modo a lidar com tabus, criando eufemismos para contornar o significado, suscitando a aceitação social do vocábulo tabuizado; e (ii) quando acionado o *frame* (enquadre mental) relativo a ÓRGÃOS SEXUAIS, alguns desses processos cognitivos tenderiam a se repetir de forma relativamente estável.

Mesclagem em piada com acesso a nomes de órgãos sexuais

A piada selecionada para análise é fruto da colaboração de informantes, reunidos em grupos focais, que foram submetidos ao método leitura. O método em questão, conforme preconiza Sardinha (2007, p.145), "consiste em encontrar metáforas pela leitura de materiais escritos". Dessa forma, os dados foram lidos mais de uma vez e, também, por outras pessoas, além da pesquisadora, para diminuir as possíveis chances de introspecção na análise.

O perfil dos participantes era de estudantes do primeiro período do curso de Comunicação Social de uma universidade do Rio de Janeiro, que foram informados de que as narrativas se tratavam de uma pesquisa sobre interpretação de piadas e que poderiam se sentir a vontade para escrever suas respectivas compreensões, sem qualquer preocupação com normas gramaticais ou com o teor sexual dos enunciados.

Com base nas interpretações fornecidas, a elaboração da rede de integração conceptual organizou-se da seguinte forma: as linhas contínuas mais estreitas ligam os espaços mentais abertos no processo de conceptualização e sinalizam que a ativação dos espaços está interligada, formando uma rede. As linhas contínuas mais espessas representam as projeções estabelecidas pelos mapeamentos das contrapartes. As linhas tracejadas demonstram os elementos projetados seletivamente para o espaço mescla, tornando possível a construção de significado das narrativas

jocosas. O inscrito em VERSALETE determina as metáforas conceptuais, bem como das relações vitais e o nível conceptual palavra tabuizada.

Explicitada a estrutura da diagramação da rede, passa-se à análise da piada.

Piada
Como é conhecida a profissão do médico ginecologista em Portugal?
Espião da casa do caralho.
http://www.osvigaristas.com.br/charadas/portugues/

A piada configura-se como uma charada que visa à identificação de como é conhecida a profissão do médico ginecologista em Portugal, que é ser um "espião da casa do caralho". Embora os informantes, de uma maneira geral, não tenham acessado à tradicional rivalidade em piadas, por supremacia nacional, existente entre determinados países (como em Brasil e Portugal, Brasil e Argentina, Estados Unidos e Inglaterra, etc.), convém destacar que é possível haver outra interpretação em que essa informação torna-se presente. Assim sendo, outra configuração de rede para a conceptualização seria constituída para a representação da piada.

Para o entendimento da piada, o conceptualizador aciona, inicialmente, o MCI organizacional de consultas médicas no qual atua o médico ginecologista. Como se sabe, o tratamento direcionado à genitália feminina, incluindo-se sua fisiologia e suas doenças, é a especialidade do profissional que opera no campo da ginecologia. Com base nesse conhecimento, ativa-se o cenário preliminar no qual se idealiza um ofício profissional e suas atribuições subjacentes. Esse enquadre é atenuado por meio da resposta da charada, a qual motiva a mudança de *frame*s, propulsora da nova significação.

Para a composição da rede de integração conceptual da piada, disponibilizam-se, no espaço genérico, as entidades concernentes às profissões aludidas na piada do ginecologista e do espião. Além disso, evidencia-se, nesse espaço, o ato sexual que subjaz ao entendimento da piada e a metáfora do pensamento VULVA É RECEPTÁCULO DO PÊNIS, estruturante de metáforas linguísticas em que a vulva é vista em termos de objeto recipiente (nesse caso, do pênis).

A base estável do conhecimento a partir da qual essa ideia se desenvolve está ligada ao esquema imagético de CONTÊINER, que origina tipos significados mais

abstratos. Por conta dessa experiência sensório-motora, existem nomes para a vulva como "a casa de todos os pintos, abocanha-caralho, agasalhador de croquete, área vip, caixa dos prazeres" etc. Todas essas conceptualizações de vulva podem ser consideradas especificações da metáfora convencional (PARTE DO) CORPO É OBJETO (CONTÊINER).

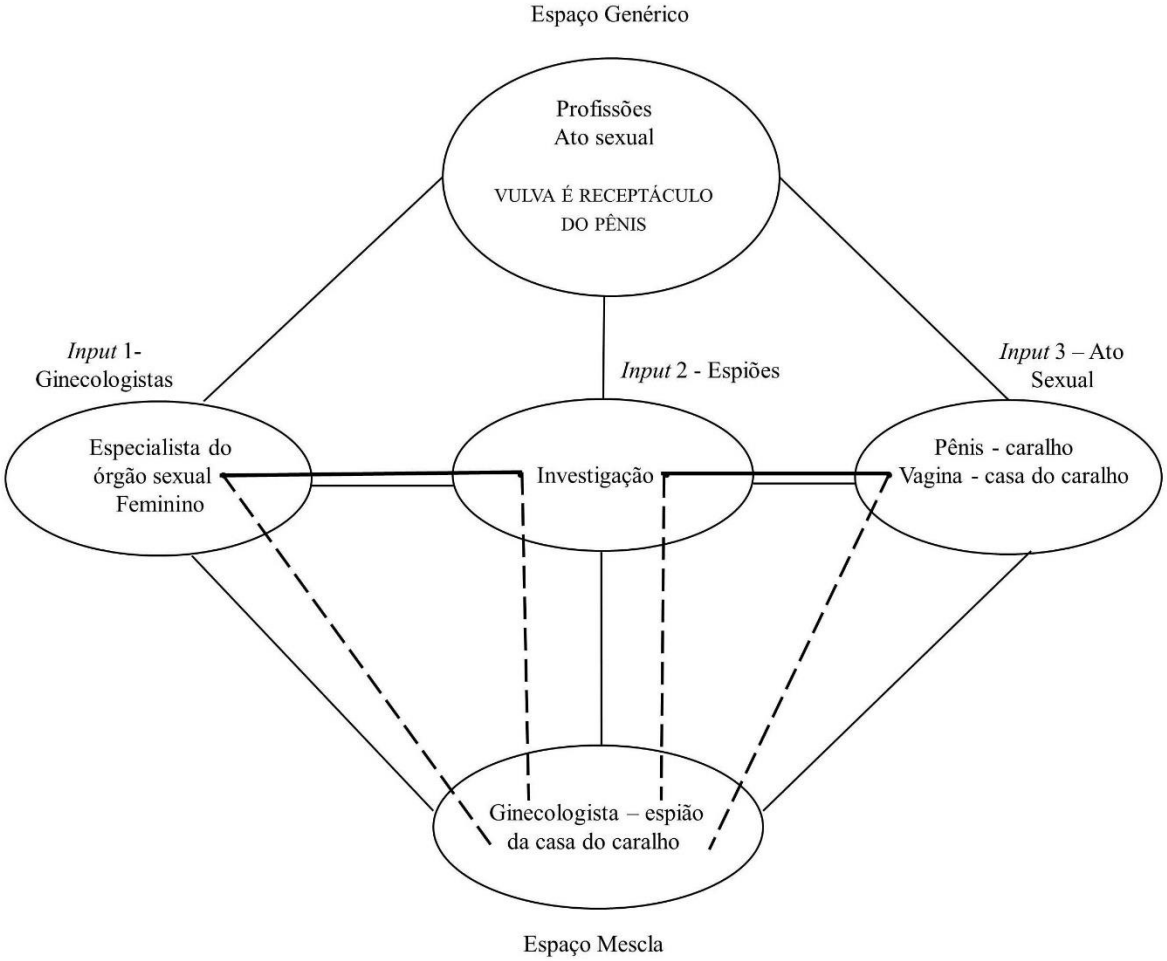
Embora se trate de uma piada curta, o processamento da mesclagem envolve mapeamentos e projeções complexas e imaginativas que se estabelecem em torno de três espaços de entrada abertos de forma dinâmica. Nessa relação mental, os espaços de *input* 1 e 2, fundamentados no *frame* comum de profissões, ativam, respectivamente, o conhecimento dos ofícios do ginecologista e do espião, evidenciados na narrativa. No *input* 3, aciona-se o *frame* relativo a ato sexual, apresentando o pênis como "caralho" e a vagina como "casa do caralho". A informação abarcada nesse espaço fundamenta-se no conceito internalizado socialmente de que as genitálias feminina e masculina são objetos restritos por tabus morais e, assim sendo, suas designações linguísticas são passíveis de serem contornadas por alternativas vocabulares. Dessa forma, o nome metafórico e imaginativo dado à vagina[602] é concebido por meio de vinculações de estruturas estabelecidas por analogia. Em outras palavras, as experiências corpóreas com recipientes permitem associar o órgão sexual feminino a um contêiner que, nesse caso, embasa a designação "casa do caralho", local onde o pênis pode entrar.

No espaço mescla, dispõem-se os elementos que compõem o ápice da narrativa, contendo a significação nova atingida por meio das projeções de entidades dos espaços de *input*. Para compor esse espaço, processa-se a relação vital de DESANALOGIA, comprimida no espaço interior como MUDANÇA, em que se converte a noção geral de "espião" para a ideia de um observador a quem é atribuída permissão para examinar, de forma objetiva, as características próprias da genitália feminina. Dessa alteração de

[602] Para a composição do input 3, sobre ato sexual e nomes atingidos por tabu, da rede de integração conceptual, optou-se pela terminologia "vagina" em detrimento do termo "vulva", como nas demais redes. A resolução pautou-se nas respostas dos informantes em que foi possível observar a utilização majoritária do vocábulo "vagina". Acredita-se que a prevalência do termo esteja em consonância com o MCI organizacional de consultas médicas, tendo em vista o modo como o profissional ginecologista reporta o seu objeto de atuação de forma cientificamente normatizada. Infere-se que o acionamento de rotinas cognitivas em relação às experiências com os profissionais da área da saúde seja o fundamento para uso da referida designação.

cenários, infere-se que o humor surge no acionamento da ideia de que o ginecologista não é propriamente a pessoa que tem acesso consentido à vulva cotidianamente. Ao contrário disso, ele é um espião porque "bisbilhota" o que "não lhe pertence". Além disso, por meio da REPRESENTAÇÃO, a vulva é retratada como a "casa do caralho" ou "a casa do pênis, conferindo-lhe o significado de "estância do pênis", isto é, o local onde o pênis reside.

Figura 4 - Rede de Integração Conceptual da piada



Fonte: A autora, 2017.

Tendo em vista a diagramação das relações conceptuais da piada, percebe-se que apesar da relação de tabu que subjaz à criação da piada, o humor é passível de se estabelecer dada a justaposição de estruturas distintas por meio de uma comparação esdrúxula. Nesse prisma, o gatilho para o acionamento do *frame* relativo a órgão sexual feminino está no conhecimento sobre a atividade idônea do médico ginecologista e no seu objeto de atuação, ambos ressignificados. Isto é, a integração de conceitos, alicerçada na mudança de *frame*s e na reanálise pragmática, fundamenta um novo

significado na piada, em que o ginecologista é o alcoviteiro do local por onde o pênis pode transitar: a vagina.

Considerações Finais

Sob a ótica da Linguística Cognitiva, este estudo apresentou uma análise semântico-cognitiva da integração conceptual no processamento de uma piada que promove o acesso a nomes populares da vulva e do pênis. A proposta pautou-se na ideia principal de que há uma ponderação de cunho moral que impede que os termos anatômicos (vulva e pênis) sejam proferidos de forma natural em uma comunidade linguística. Dessa forma, sustenta-se a ideia de que a terminologia técnica se trata de um tabu linguístico passível de ser contornado por meio de comparações esdrúxulas expressas na integração de estruturas distintas, as quais são responsáveis por suscitar o humor da piada.

Por meio da teoria adotada, em consonância com a escolha metodológica para o tratamento dos dados, observou-se que a integração conceptual é um fenômeno que conecta diversos processos cognitivos que propiciam a habilidade humanamente imaginativa de se contornar o tabu de forma criativa. Além disso, percebeu-se que a utilização de designações não anatômicas para os órgãos sexuais, de ordem metonímico-metafórica, expressa uma regularidade desses processos cognitivos na associação de objetos concretos aos órgãos sexuais, passando a uma natureza abstrata. Esse fato ratifica a ideia basilar, nos estudos em LC, de que os conceitos de base metafórica constituem-se a partir das experiências contínuas do corpo no espaço.

Em vista do que foi produzido, confirmam-se as hipóteses levantadas de que (i) a mesclagem é o processo que viabiliza a união de vários domínios cognitivos os quais revelam criatividade do pensamento no enfrentamento de tabu e que, (ii) quando acionado o *frame* relativo a órgãos sexuais, alguns desses processos cognitivos se repetem de forma relativamente estável, a exemplo das relações vitais que se desenvolvem no processo de associação de estruturas distintas. Desse modo, ratifica-se a ideia de que o processamento da mesclagem conceptual possibilita a construção de sentidos de piadas com acesso a nomes populares dados à vulva e ao pênis.

Referências bibliográficas:

EVANS, V. GREEN, M. *Cognitive linguistics, an introduction*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 2006.

FAUCONNIER, G. Mental Spaces. New York: Cambridge University Press, 1994.

_____; TURNER, M. The way we think: conceptual blending and the mind`s hidden complexities. New York: Basis Books, 2002.

FREITAS, P. O. de. Mesclagem conceptual na construção de sentido em piadas com nomes de órgãos sexuais. 2017. 120 f. Dissertação (Mestrado em Linguísticas) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

GEERAERTS, Dirk. Cognitive Linguistics: Basic Readings. Berlin / New York: Mouton de Gruyter, 2006.

KÖVECSES, Z. Metaphor in Culture: Universality and Variation. New York: Cambridge University Press, 2005.

_____. Language, Mind and Culture: a practical introduction. New York: Oxford University Press, 2006.

_____. Metaphor: A Practical Introduction. New York: Oxford University Press, 2010.

LAKOFF, G. JOHNSON, M. Metaphors we live by. Chicago: The University Chicago Press, 1980.

_____; JOHNSON, M. Philosophy in the Flesh: the embodied mind and its challenge to western thought. New York: Basic Books, 1999.

OS VIGARISTAS. Site de conteúdo humorístico. <http://www.osvigaristas.com.br/charadas/portugues/>. Acesso em: 03 maio 2016.

Documento a enviar para

-mjabracadoalmeida@id.uff.br,
nilzabarrozodias@id.uff.br

doalmeida@id.uff.br,

www.visimelp.ese.ipsantarem.pt

SIMPÓSIO

72

UMA BREVE ANÁLISE DO VALOR ANAFÓRICO DO TERMO ADVERSATIVO *CONTUDO*

Geisa Pelissari Silvério

Universidade Estadual de Londrina (UEL), Centro de Letras e Ciências Humanas e Departamento de Letras Estrangeiras e Modernas. geisa_pelissari@hotmail.com. Londrina, Brasil.

Resumo:

O funcionalismo procura compreender, com o processo de gramaticalização, a mudança sintático-semântico-pragmática que ocorre com determinados termos. Objetiva-se pesquisar esse processo no vocábulo contudo, expressando a passagem do tipo advérbio > conjunção e evidenciando o valor adversativo/discursivo dessa palavra e o atual caráter anafórico. Optou-se pelo conceito clássico de gramaticalização, que determina, conforme Hopper e Traugott (2003), a ocorrência de itens lexicais, em determinados contextos, assumindo funções gramaticais ou desenvolvendo novas funções gramaticais, quando já gramaticalizados. Há uma evidente alteração semântica e uma sintática em estudo, realocando-os em outra classe de palavra, de acordo com a gramática normativa, ou em outra categoria, conforme denominado por Câmara Jr. (1976). O corpus para investigação dessas mudanças baseou-se em textos midiáticos, pois eles atingem um grande número de leitores, que passam a utilizar os recursos linguísticos apreendidos nessas leituras. Os textos selecionados pertencem a jornais e a revistas de grande circulação no Brasil. A análise evidenciou o já conhecido uso desse termo como conjunção adversativa e, em maior ocorrência, o seu emprego como adversativa/discursiva e o seu caráter anafórico no contexto em que ocorrem. Constataram-se também exemplos do termo com valor semântico de conclusão à informação e como expressão de realce.

Palavras-chave:

Funcionalismo; Gramaticalização; Conectivo Adversativo; Caráter Anafórico; Contudo.

1. Funcionalismo e Gramaticalização

O funcionalismo estuda a língua em uso, considerando as intenções do falante e seu contexto de produção. Para Cunha (2012), esse instrumento de interação social que é a linguagem, ao determinar a relação entre linguagem e sociedade, ultrapassa a simples estrutura gramatical, procurando a motivação para os fatos.

A partir dessa teoria, muitos autores funcionalistas, tais como Chafe (1980), Dik (1997), Neves (1997) e Castilho (2003), estudaram os processos de conexão entre orações, questionando a rigidez de suas regras para as cláusulas coordenadas e subordinadas. No viés desses estudos, Barreto (1999) e Hopper e Traugott (2003) elaboraram trabalhos a respeito da gramaticalização de termos que passaram a estabelecer relações sintáticas e semânticas entre cláusulas, o que antes não faziam, bem como as relações semântico-pragmáticas que apresentavam e outras que passaram a apresentar.

Para Castilho (2012), a gramaticalização é comumente conceituada como um conjunto de processos pelo qual uma palavra passa, adquirindo novas propriedades sintáticas, morfológicas, fonológicas e semânticas, alterando-se para uma forma presa e podendo deixar de existir, resultado de uma cristalização externa. Corroborando com essa ideia, Longhin-Thomazi (2004) enfatiza que se trata justamente do processo pelo qual a gramática de uma língua se molda permanentemente, lembrando que a trajetória de formação das conjunções explicita esse processo de constituição da linguagem.

Castilho (2003) deixa evidente que o processo da gramaticalização possui uma divisão em multissistemas, uma vez que, a seu ver, a gramaticalização possui um caráter processual. Isso porque ela seria um sistema complexo e dinâmico, tendo como subsistemas: (a) léxico; (b) discurso; (c) semântica; (d) gramática, nos quais estariam agrupadas as categorias, contrariando, assim, a visão de língua como uma combinação linear de itens separáveis.

Meillet (1975) defende que a gramaticalização contempla a passagem do lexical para o gramatical e, inserido no gramatical, há a passagem do sintático para o morfológico. Para o autor, o processo de gramaticalização é substancialmente diacrônico e gradual. Desse modo, seriam três as classes de palavras: palavras

principais (um verbo locativo, por exemplo), palavras acessórias (um verbo de ligação) e palavras gramaticais (um verbo auxiliar); haveria, assim, proveniente da unidirecionalidade, uma transição gradual entre essas palavras, estando relacionada ao esvaimento de sentido e de forma. Isso justifica o porquê de, no início do processo de gramaticalização, haver um item lexical e, no final, um item gramatical.

2. Relação entre orações: as sentenças coordenadas no funcionalismo

Inseridas como uma classe de palavra pertencente aos estudos morfológicos da gramática tradicional, as conjunções são comumente definidas pelos gramáticos normativos como um termo invariável que liga duas orações ou palavras com a mesma função sintática, sendo conceituadas como coordenativas, ao relacionarem orações independentes, e subordinativas, ao estabelecerem relação de dependência entre as orações. Em relação às conjunções coordenativas, Azeredo afirma que é denominada "conjunção coordenativa a espécie de palavra gramatical que une duas ou mais unidades (palavras, sintagmas ou orações) da mesma classe formal e mesmo valor sintático" (2011, p. 198).

Nesse viés, são inseridos itens que conectam as orações, estabelecendo relações sintáticas e semânticas, mas que não possuem características semelhantes àquelas das conjunções prototípicas. Dentre esses itens, está o termo "contudo" selecionado para análise neste trabalho.

Devido a essa limitação determinada pela gramática tradicional, diversos autores pertencentes à corrente funcionalista reconfiguraram as relações estabelecidas entre as diferentes cláusulas que os contextos discursivos permitem construir. Para Hopper e Traugott (2003), as relações entre cláusulas podem se manifestar com diferentes graus de dependência e de encaixamento (ser constituinte ou não da cláusula à qual se refere, nomeada como cláusula núcleo ou matriz). Portanto, intitulam essas relações como parataxe, hipotaxe e subordinação, definindo-as no quadro que segue:

Parataxe	> Hipotaxe	> Subordinação
- dependente	+ dependente	+ dependente

- encaixada	- encaixada	+ encaixada

Quadro: Relações entre cláusulas. (HOPPER e TRAUGOTT, 2003, p. 170)

A fim de se conceituar claramente o estatuto da coordenação ou parataxe, é preciso, de acordo com Carone (2000), compreender inicialmente as características que esse tipo de sentença não possui. Isso porque, ao contrário das gramáticas normativas, que apresentam primeiramente o ensino da coordenação, dando mais espaço para a explicação e a discussão da subordinação, as sentenças coordenadas são mais complexas do que habitualmente se observa.

As estruturas coordenadas não estruturam internamente uma frase, função da subordinação. Além disso, não modificam qualitativamente um sintagma subordinado e não transmitem a uma oração um valor substantivo, adjetivo ou adverbial. Logo, não inserem uma oração em outra e não sintetizam uma oração a termo de outra.

Bally (1965), citado por Carone (2000, p. 58), defende que a coordenação existe quando a segunda oração retoma a primeira, de modo explícito ou sob o modelo de um anafórico, integrando-a a sua estrutura. Para o autor, a cristalização de C^1 incorporado a C^2 somente finaliza quando não há a possibilidade de C^1 exercer a função de adjunto adverbial do verbo de C^2. Com isso, consolida-se como conjunção, uma vez que não possui mais o valor circunstancial que o definia.

A partir disso, Carone (2000) evidencia que o termo *contudo* é produto desse mesmo processo, ou seja, "expressões que deslizaram de adjunto adverbial a conjunção coordenativa" (p.59). Para ela, o valor adverbial desse termo explicita-se justamente na mobilidade por ele apresentada, diferentemente das conjunções prototípicas *e*, *ou* e *mas*.

Castilho (2012) concorda com a autora, argumentando que não há como considerar as conjunções coordenativas "fora das sentenças", visto que, se elas derivam de advérbios e até de outras classes, dispõem de conteúdo semântico que claramente apresentarão diferentes sentidos no contexto em questão.

Nesse mesmo viés, Neves (2011) define o termo em discussão como advérbio juntivo, o qual ocorre em uma oração ou em um sintagma, remetendo a alguma porção da oração ou do sintagma anterior. Logo, esses termos possuem valor anafórico. A

autora também retoma a ideia de mobilidade desses juntivos, dependendo do estágio em que se encontram no processo de gramaticalização para o estatuto da conjunção, mas enfatiza que eles podem pertencer ao mesmo tempo a duas categorias gramaticais diferentes.

Ademais, é preciso considerar a presença da pausa nas sentenças coordenadas. Constata-se que, com o elemento *contudo* há a possibilidade da pausa em dois momentos, antes e, às vezes, depois, diferenciando-se do prototípico *mas*, com o qual a pausa ocorre somente em posição anterior. O uso da pausa posposta ao elemento em estudo transforma a pausa anteposta mais intensa, sendo evidenciada na escrita, na maioria das vezes, com ponto final ou ponto-e-vírgula. De acordo com Carone (2000), "essa pausa mais profunda é reforçada por uma entoação descendente no primeiro segmento, e ascendente no início do segundo" (p.57).

As relações coordenadas adversativas apresentam uma ideia contrastiva, na qual há a quebra de expectativa por parte do interlocutor, uma vez que a sentença apresentará uma informação que não era a esperada pelo receptor. Com isso, há diferentes características dessa quebra de expectativa, pois se altera a informação pragmática que o interlocutor possuía, visto que o locutor anula aquilo que seria pressuposto por ele. Essa alteração, conforme Van Dijk (1992), torna o receptor consciente de alguma informação que já detinha, podendo adicionar, permutar ou eliminar peças de informação prévia.

Portanto, é fundamental depreender o processo de alteração semântica pelo qual passaram as conjunções, com intuito de se analisar os valores semânticos dessas estruturas em uso, além de se estudar as micro e macroestruturas textuais, uma vez que essas construções relacionam muitos mais que simples sentenças.

3. A mudança semântica nas conjunções

Dois importantes autores do funcionalismo americano apresentam questionamentos pertinentes ao presente trabalho a respeito da alteração semântica pela qual podem passar as conjunções, objeto deste estudo.

Sweetser (1988) defende que um termo não apresenta perda total das suas marcas de origem, apesar de o falante não perceber necessariamente esses traços, já que alguns deles permanecem de modo opaco. Por isso, ela questiona a afirmação de autores que defendem a ocorrência da perda ou do enfraquecimento semântico e também a ideia de esse processo se dar de modo regular.

A metáfora, de acordo com Sweetser (1990), seria a força estruturante na mudança semântica, uma vez que há diversos estágios de polissemia na trajetória de uma atribuição a outra. Para ela, é justamente a metáfora que opera entre domínios e, sendo assim, as pesquisas de conexões metafóricas sistemáticas entre os domínios são indispensáveis, além de estudos locais de contrastes semânticos relevantes, a fim de auxiliar na compreensão do que seria uma probabilidade entre dois sentidos. Desse modo, o percurso unidirecional desses deslocamentos entre domínios justifica-se pela unidirecionalidade existente de maneira intrínseca a uma ligação de metáfora.

Outra autora que trabalha com a mudança semântica é Traugott (1982). Seu modelo de funcionalismo semântico-funcional discute três componentes. O primeiro, definido como proposicional pela autora (ideacional para MATTHIESSEN e HALLIDAY, 1997), engloba os recursos gramaticais para interpretar a experiência do mundo do sujeito ao redor de si e de seu mundo, tendo como exemplo um dos seus principais sistemas gramaticais que é a transitividade. O segundo é denominado de textual, o qual diz respeito aos recursos disponíveis para a elaboração de um texto coeso, tais como conectivos, elementos anafóricos e catafóricos, topicalizadores e complementizadores. Por fim, tem-se o componente expressivo (interpessoal para Matthiessen e Halliday, 1997) que trata dos elementos da língua que se encontram à disposição do falante para expor suas atitudes e juízos de valor sobre os elementos da interação verbal, como interlocutor, mensagem e contexto da situação comunicativa. Por isso, expressa-se por meio de modalizadores, de operadores argumentativos, de marcadores de pressuposição e de índices de polifonia. Fundamentado nesses componentes, Traugott (1982) entende que a alteração semântica realizar-se-á de um componente para o outro.

As relações entre esses componentes exprimem importantes conceitos para este trabalho, visto que expõem características que o termo em análise apresenta. A primeira característica evidencia a alteração de uma situação física (concreta) para uma situação perceptual (cognitiva), que seria o que ocorre com termos espaciais modificando-se para advérbios ou preposições, podendo se tornar conjunções. A segunda, por sua vez, traz a possibilidade de um conectivo exercer a função de marcador textual, estabelecendo relações coesivas. A terceira, e última, mostrará as intenções do falante no ato comunicativo, pois valoriza as atitudes subjetivas dele em relação ao que está sendo dito.

Com base nas ideias supracitadas, Traugott e König (1991) depreendem que os produtores do texto, visando a uma maior clareza em seu discurso, selecionam os itens gramaticais que, para eles, apresentariam maior informatividade ou importância. Ademais, esse processo de mudança semântica, embora apresente uma concreta perda de sentido, possui, por outro lado, um importante ganho para o discurso do falante e, consequentemente, para os aspectos linguísticos e seus usos.

4. Micro e macroestrutura do texto

A fim de se compreender melhor as relações semânticas estabelecidas pela conjunção em estudo, constata-se como fundamental o entendimento sobre a micro e a macroestrutura textual. Para tanto, é preciso lembrar que o falante, ao selecionar o que deseja informar, utiliza conexões lineares, entre sentenças ou entre proposições que possuirão propriedades semânticas, isto é, relações no nível microestrutural. Essas relações semânticas ocorrem, também, no nível macroestrutural, expressando o significado de fragmentos maiores do discurso, como parágrafos. Logo, os sentidos do texto todo não podem se limitar a aspectos linguísticos pertencentes somente à microestrutura; deve-se observar também o texto e a relação entre os seus conjuntos de informações, como assevera Citelli (1994).

Para a Linguística Textual, a microestrutura textual é considerada a coesão textual que pode ser promovida por meio de mecanismos articuladores, como

conjunções, preposições, diversos tipos de conectivos, operadores argumentativos, os quais merecem destaque uma vez que são responsáveis pela textualidade. Esta se dá pela relação coerente entre as ideias, determinando o conjunto de sentenças que estabelecem a coesão.

Essa textualidade ocorre se houver compreensão. Conecta-se um elemento a outro, com a finalidade de que as relações de sentido sejam corretamente interpretadas. São inúmeras as possibilidades para se estabelecer a coesão textual: referenciação, substituição, elipse, conjunção e coesão lexical. Essas estruturas também são utilizadas como recursos coesivos.

Para evitar-se a repetição de um termo já mencionado no texto, recorre-se ao primeiro mecanismo, a referenciação. De acordo com Citelli (1994, p.41), "a coesão por referência pode ser obtida pelo uso de pronomes pessoais, possessivos e demonstrativos, advérbios de lugar, artigos definidos." Para Koch e Travaglia (2004), quando se tem uma retomada a um elemento da situação comunicativa, a referência será denominada exofórica, pois o referente está localizado fora do texto. Por outro lado, será chamada de endofórica quando o referente está expresso no próprio texto. Nesse caso, consoante a própria autora, caso o referente antecipe o item coesivo, tem-se a anáfora; se vier depois dele, ter-se-á a catáfora.

Esses elementos conferem progressão ao texto, compondo a estrutura global daquilo que se deseja informar. Fica evidente, assim, que o uso adequado de elementos coesivos interfere na sequência de enunciados e na relação entre parágrafos e orações.

No que diz respeito à macroestrutura, isto é, à coerência textual, esta está voltada e direcionada ao sentido do texto como um todo. A constituição da coerência não ocorre necessariamente com o auxílio de recursos da linguística; basta que faça sentido para o interlocutor. Com isso, observa-se que ela se estabelecerá pela organização das informações no texto, considerando-se a progressão temática, o grau de informatividade, a contextualidade e a lógica argumentativa.

Depreende-se, assim, que é preciso que os elementos possuam uma relação de fatos e argumentos, além de essa conexão semântica se dar por meio dos elementos coesivos. Por isso, constata-se que a coesão determina o acontecimento da coerência, já que existe uma intencionalidade no ato comunicativo estipulada pela coesão, o que

demonstra que as relações no texto são previamente planejadas. Por isso, analisa-se tanto a intenção do produtor quanto as estruturas estabelecidas por ele. Conforme Guimarães (1993), "o texto é coerente não porque as frases que o tecem guardam entre si determinadas relações, existem precisamente por força da coerência do texto. Desse fato, pode-se concluir a coesão ser efeito da coerência" (p.41).

Logo, se não há a coerência global, não há também a possibilidade de se ter um domínio completo sobre as conexões no âmbito da microestrutura e também sobre a linearidade do texto. Devido a isso, a coerência constrói-se através da estrutura semântica global, vinculada à microestrutura do texto por meio dos articuladores ou sequencializadores.

Fica claro que o autor expõe de modo objetivo a elaboração do sentido de um texto, aquilo que é necessário, de acordo com a língua, para organizar a sequência de ideias e também a intencionalidade do produtor para o que é escrito. O plano do falar promove a constituição da estrutura linguística; o plano do dizer atribui sentido às frases ao estabelecer uma articulação entre elas; e o plano do mostrar estipula a direção do que se está pronunciando. A relação intrínseca entre esses três planos determina o sentido para uma certa argumentação.

5. O termo contudo: posicionamento, uso do falante e as relações semântico-discursivas

Os textos selecionados para a pesquisa foram retirados de 6 jornais de diferentes regiões e de distintos autores, justamente para poder analisar os usos amplos e restritos do termo de modo geral, e não usos que, por vezes, são características da escrita de determinado autor. Além disso, o elemento estudado foi coletado dos diversos gêneros textuais que permeiam o âmbito jornalístico e foi mais comumente encontrado em notícias e em artigos de opinião, como será comprovado pelos exemplos.

Primeiramente, procedeu-se à coleta de dados e ao posicionamento do item em estudo: *contudo*. Isto é, buscou-se, dentre as 30 estruturas analisadas, qual o

posicionamento mais frequente do termo nos textos: inicial, intercalada (medial) ou final. Foram 16 exemplos em posição intercalada, 13 em posição inicial e apenas 1 em posição final.

Os dados evidenciam que, independentemente do enfoque objetivado pelos meios de comunicação ou ainda das características dos gêneros textuais analisados – visto que as ocorrências foram retiradas de jornais com diferentes públicos e de gêneros variados –, a opção pelo uso da conjunção em posição intercalada é a mais escolhida pelo falante.

Com isso, é possível explicitar como o falante toma partido da sua informação com o intuito de convencer o outro daquilo que escreve, além de tentar levá-lo a compartilhar o seu conteúdo, uma vez que a frequência intercalada, e até mesmo inicial, antecipa aquilo que o falante quer contrastar em relação ao conteúdo expresso. São "pistas" que evidenciam o caráter epistêmico da linguagem, pois o posicionamento revela antecipadamente ou não aquilo em que o produtor do texto acredita, fato que não ocorre em posição final.

No exemplo a seguir, o produtor constrói o texto deixando a quebra da expectativa para o final, fazendo o leitor acreditar que não haverá problema algum com a informação veiculada, ou seja, que ela é um fato real.

> (1) Uma situação incomum marca o Gre-Nal 379, às 19h30min deste domingo, em Erechim, pelo Gauchão. O Colosso da Lagoa será palco para dois treinadores debutarem no maior clássico do futebol gaúcho – Jorge Fossati, no Inter, e Paulo Silas, no Grêmio.
>
> A última vez que isto ocorreu foi há seis anos, no duelo 360, que ficou conhecido por ter sido o do gol mil, do surgimento de Fernandão. Naquele Inter 2 a 0, em 10 de julho de 2004, deu Joel Santana contra José Luiz Plein. A vida do vencedor, contudo, não foi longa em Porto Alegre. Durou uma semana a mais do que a do perdedor. Bailaram por incompetência dois meses depois.
>
> Nem Silas nem Fossati cogitam sina parecida. Ambos concordam, contudo, que um tombo no debute deixa a carreira mais penosa.

> Foi Jorge Fossati quem primeiro sentiu como é complicado não medir palavras em semana de Gre-Nal. Domingo passado, o uruguaio afirmou que respeitava o Grêmio, mas que, em importância para os colorados, o rival estava um degrau abaixo do Inter. Bastou para a polêmica.
>
> (...)
>
> Quem falou, fugiu do assunto. Deu pistas, **contudo**. Apesar de os gremistas tentarem envolver em mistério a escalação de domingo, é possível projetar time e esquema.
>
> http://diariogaucho.clicrbs.com.br/rs/noticia/2010/01/treinadores-da-dupla-gre-nal-debutam-no-classico-2794280.html Acesso em 24 nov. 2015.

Nesse exemplo (1), não se sabe como será o esquema tático do time, pois todos que falaram na coletiva de imprensa "fugiram do assunto". Na sequência, o autor menciona que houve dicas do que aconteceria e, posteriormente, emprega a conjunção que contrasta as duas ideias, quebrando a expectativa inicial. Fica evidente a dupla função coesiva do termo *contudo*, pois, ao contrastar as ideias, dá sequência as informações do texto, mas, para que o contraste ocorra, é preciso que retome tudo que foi mencionado nos parágrafos anteriores sobre técnicos que iniciaram suas carreiras com um jogo entre grandes times rivais (clássico, na linguagem esportiva). É válido observar que no caso em estudo, além do conectivo em final de fragmento, ocorre o emprego também da pausa, marcada pela vírgula, o que confere relevância ao termo, mesmo estando em posição final.

No que tange à classificação sintática normativa dos estudos das orações da Língua Portuguesa, essas estruturas se dividem basicamente em duas: o estudo do período simples e composto. Como já exposto, essas definições nem sempre dão conta daquilo que é elaborado pelos usuários da língua e, por isso, elaboram-se análises funcionalistas com enfoque no pragmatismo que procurem compreender esses novos usos.

Sendo assim, em relação a essa separação, a qual define que o período simples é um enunciado constituído somente de um verbo, enquanto o período composto apresenta dois ou mais, no *corpus* analisado apenas 1 ocorrência seguiu esse padrão. Ou seja, nesse caso, o termo "contudo" conecta duas microestruturas, conforme as gramáticas normativas.

> (2) A maioria das prefeituras aluga hoje veículos para prestar o serviço, **contudo**, o total pago termina por sair mais caro.
>
> http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/cadernos/opiniao/vitimas-da-negligencia-1.1439162 Acesso em 24 nov. 2015.

No exemplo (2), tem-se uma primeira oração, como denominada pela gramática normativa, "A maioria das prefeituras aluga hoje veículos" e há ainda uma subordinada a ela "para prestar o serviço", que não vem ao caso neste estudo. Observa-se que, opondo-se a essa primeira cláusula, vem a ideia "o total pago termina por sair mais caro", ou seja, ocorre o aluguel de veículos por parte da prefeitura e esperava-se que essa ação diminuísse as despesas, mas, na realidade, sai mais caro. Aqui o produtor do texto direciona seu leitor a ativar seu conhecimento de mundo sobre política e corrupção, com o intuito de que se depreenda que há um superfaturamento do valor do aluguel. Pode-se asseverar ainda que a estrutura estudada nesse exemplo é passível de substituição com a conjunção, de fato adversativa, *mas*.

Todas as outras 29 ocorrências analisadas fogem à estrutura "considerada" padrão, expondo de que modo os usuários da língua a utilizam, sem, muitas vezes, atentarem para as regras, mas cumprindo o objetivo inicial e principal: comunicar-se de modo efetivo. Isso evidencia que as gramáticas tratam esses itens de uma forma e, muitas vezes, os usuários os empregam de outra, sem, entretanto, deixar de se relacionar de maneira eficaz.

O exemplo elencado também segue a estrutura prototípica do período composto coordenado, em que se tem uma cláusula completa, seguida da conjunção adversativa, e, na sequência, outra cláusula completa. É preciso observar essas relações, visto que em outras ocorrências as cláusulas foram utilizadas pelo falante em enunciados diferentes, marcados pelo ponto final, o que, pelo padrão normativo,

seriam definidos como período simples:

> (3) Segundo ela, nos últimos três meses, pelo menos três vizinhas foram assaltadas ao descerem do ônibus. Seu filho, o autônomo Emerson dos Santos, 28 anos, também está preocupado com a insegurança no local.
>
> Cleusa lembra ainda que os moradores já pediram providências à prefeitura e, inclusive, enviaram um abaixo-assinado. **Contudo**, não obtiveram resposta.
>
> http://diariogaucho.clicrbs.com.br/rs/noticia/2010/06/moradores-de-alvorada-enfrentam-escuridao-na-volta-a-casa-2938764.html Acesso em 24 nov. 2015.

Em (3), a cláusula iniciada por "contudo" vem após ponto final, quando, sintaticamente, espera-se que estejam ligadas à oração anterior por meio de uma vírgula, caracterizando o período composto por coordenação. A alta frequência desse possível "desgarramento", termo conceituado por Decat (2011), expõe um uso que pode ser considerado comum pelo falante que já o considera uma regra, e não a exceção. A autora ressalta que tais orações mantêm com o discurso precedente uma relação adverbial, constituindo-se uma estratégia de focalização, com a qual o produtor do texto dá destaque especial, ou seja, foco, àquilo que ele intenciona que seu leitor veja como argumento mais importante.

Intrinsecamente relacionado à forma como se dão as ocorrências em análise, o processo estabelecido pelo item *contudo* evidencia outras relações semântico-discursivas possíveis, além da adversativa já pré-determinada pela gramática normativa. Constatou-se 10 casos de relação estritamente adversativa; 18 de relação adversativa/discursiva; 1 caso de relação conclusiva; e 1 caso como termo enfático/operador argumentativo de ênfase. Isso se deve ao fato de esses exemplos serem analisados e discutidos refletindo-se sobre as informações veiculadas e o contexto em que a publicação foi elaborada, e não apenas sobre convenções já estipuladas.

Nota-se, pelos dados coletados, que a preferência do falante é por usos que contrastem não somente a ideia apresentada na cláusula anterior à estrutura adversativa, mas também a todo contexto exposto para que o leitor compreenda aquilo

que está sendo reportado, conforme demonstra o exemplo que segue:

> (4) O Ministério Público do Rio denunciou nesta terça-feira (18) dez pessoas por envolvimento na morte de Jandira Magdalena dos Santos, de 27 anos. A promotoria, **contudo**, não incluiu na acusação o ex-marido da vítima, Leandro Brito Reis, e uma amiga dela, Kellyane Fernandes, que haviam sido indiciados pela Polícia Civil.
>
> http://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/ministerio-publico-denuncia-dez-por-morte-em-tentativa-de-aborto-egcxodqkfy3v1pt3kw1t1564u Acesso em 24 nov. 2015.

No exemplo (4), tem-se visivelmente que a ideia de a promotoria não ter inserido as duas pessoas mencionadas, marido e amiga, na denúncia, não se opõe à delação feita pelo Ministério Público. Somente ao se analisar o contexto e aquilo que o produtor do texto acredita ser verdade, ou seja, o nível epistêmico da informação, observa-se a relação adversativa/discursiva estabelecida pelo termo *contudo*, uma vez que o marido e a amiga foram vistos conduzindo a vítima à clínica clandestina, conforme é informado somente na sequência do texto. Logo, constata-se o contraste no discurso, que relaciona as funções sintática/semântica/pragmáticas no texto.

É válido destacar que essas relações adversativo-discursivas tornam-se mais perceptíveis ainda quando o falante opta pelo uso desses conectivos em outro parágrafo, em posição inicial ou intercalada, funcionando como um conectivo anafórico discursivo, porque, além da evidente oposição entre as ideias expressas, ele retoma toda a informação a ser compreendida como oposta.

> (5) Autoridades da Indonésia fizeram nova avaliação médica no brasileiro Rodrigo Muxfeldt Gularte, que pode ser incluído na lista de prisioneiros condenados a serem mortos por tráfico de drogas. O resultado dos exames, contudo, não foi divulgado, segundo a BBC – a família tenta impedir a execução e quer a transferência de Gularte para um hospital psiquiátrico. A defesa afirma que a lei indonésia proíbe a morte de um prisioneiro que não esteja em plenas condições mentais.
>
> A preparação do local das execuções, **contudo**, foi concluída e quatro prisioneiros estrangeiros serão transferidos ainda nesta semana para a prisão de Nusakambangan, segundo o procurador-geral indonésio,

> Muhammad Prasetyo, informou a jornalistas em Jacarta. Mesmo sem data marcada, os fuzilamentos são considerados "iminentes" por conta da transferência dos presos.
>
> http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/mundo/2015/03/03/interna_mundo,473837/indonesia-faz-noxa-avaiacao-em-brasileiro-condenado-a-pena-de-morte.shtml Acesso em 24 nov. 2015.

O exemplo (5) é interessante pois há, inicialmente, o uso do termo *contudo* com função adversativa na relação em que foram feitos exames e esperavam-se os resultados, que não foram divulgados. O termo em análise desse exemplo está no parágrafo seguinte e, em momento algum, tem-se a presença de uma informação necessariamente oposta ao que havia no último período do parágrafo anterior. Observando-se, porém, o fragmento "A preparação do local das execuções, **contudo**, foi concluída", é notória a crença do produtor do texto de que, mesmo não se sabendo o resultado dos exames, é provável a execução do brasileiro na Indonésia, uma vez que o local onde ela será realizada já está pronto.

A ocorrência (6) segue no mesmo viés da anterior, visto que, para se compreender a informação dada ao fim, "Ambos concordam, **contudo**, que um tombo no debute deixa a carreira mais penosa", é fundamental se voltar a leitura para todo parágrafo anterior, no qual o produtor do texto conta o que já ocorreu com os técnicos em certo jogo de times rivais e que os técnicos atuais não querem de modo algum que aconteça a mesma situação, mas que iniciar não vencendo o jogo pode tornar mais difícil a carreira.

> (6) A última vez que isto ocorreu foi há seis anos, no duelo 360, que ficou conhecido por ter sido o do gol mil, do surgimento de Fernandão. Naquele Inter 2 a 0, em 10 de julho de 2004, deu Joel Santana contra José Luiz Plein. A vida do vencedor, contudo, não foi longa em Porto Alegre. Durou uma semana a mais do que a do perdedor. Bailaram por incompetência dois meses depois.
>
> Nem Silas nem Fossati cogitam sina parecida. Ambos concordam, **contudo**, que um tombo no debute deixa a carreira mais penosa.
>
> http://diariogaucho.clicrbs.com.br/rs/noticia/2010/01/treinadores-da-dupla-gre-nal-debutam-no-classico-2794280.html Acesso em 24 nov. 2015.

A opção de se expor mais de um exemplo para a possível relação anafórica, neste trabalho defendida, justifica-se não somente por comprovar o uso, mas também por evidenciar a sua alta frequência como opção dos diferentes produtores de texto nos mais variados gêneros textuais. Nota-se que os conectivos relacionam macroestruturas. Isso torna cada vez mais possível afirmar que o elemento em estudo – contudo – ainda está em processo de gramaticalização e, nesse caso, por meio de transferência metafórica, passa a apresentar associações além da meramente adversativa.

Na ocorrência (7), nota-se que o conectivo opõe-se às informações presentes nas cláusulas anteriores a eles. Ao se afirmar que todas as pessoas podem ter pequenos esquecimentos, espera-se que não exista problema nisso, mas quando ocorre frequentemente pode ser algo relacionado à genética, isto é, não se esperava que esse esquecimento pudesse preocupar aqueles que possuem a doença.

> (7) Às vezes, o molho de chaves parece criar vida própria. O mesmo acontece com os óculos, que insistem em sumir quando mais se precisa deles. Não se lembrar, eventualmente, de onde foram colocados objetos usados no dia a dia, nomes ou datas importantes acontece com todo mundo. Algumas pessoas, **contudo**, têm lapsos mais frequentemente que outras, um problema que pode ser genético. Pesquisadores da Universidade de Bona, na Alemanha, descobriram que a variante de uma proteína, a DRD2, está associada à desagradável sensação de estar sempre se esquecendo de alguma coisa.
>
> http://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/eu-estudante/me_gerais/2014/04/14/me_gerais_interna,422997/o-lado-genetico-do-esquecimento.shtml Acesso em 24 nov. 2015.

Outra relação semântico-discursiva constatada nos exemplos foi a possibilidade de se depreender que, além de não transmitir uma oposição entre as ideias apresentadas, o produtor do texto acaba por expor, com o elemento em estudo, uma conclusão sobre as informações apresentadas. Constata-se isso na ocorrência abaixo, em que se vislumbra a possibilidade do uso do termo *portanto* no lugar do

elemento utilizado.

> (8) A lei considera infração à legislação sanitária "instalar ou manter em funcionamento institutos de estética, ginástica ou fisioterapia sem licença do órgão sanitário competente. Com isso, Juazeiro, como qualquer outra cidade, não está imune. **Contudo**, o que conta é a consciência pela boa forma, num equipamento que seja credenciado.
>
> http://diariodonordeste.verdesmares.com.br/suplementos/cariri-regional/diversificacao-marca-academias-1.1438611 Acesso em 24 nov. 2015.

A ocorrência (8) expõe que, para se instalar um ambiente de atividade física, é indispensável que se tenha a autorização da entidade responsável pela fiscalização dessa profissão. Em seguida, o produtor do texto afirma que isso é válido para qualquer cidade do País e, consequentemente, a cidade da qual ele está falando também deve cumprir essa lei. Essas informações levam o leitor a compreender, portanto, que, a fim de se ter uma boa saúde, é necessário que ela venha com consciência, pois precisa buscar por espaços de atividade física que estejam funcionando de acordo com a lei. Fica evidente que a informação final a respeito da saúde consciente é uma conclusão que se tem sobre as informações dadas anteriormente, ou seja, pode-se pensar na origem do termo afirmando que "com tudo" isso que se disse, tem-se o entendimento que está na sequência. E nesse caso também se pode evidenciar uma relação anafórica, pois toma-se tudo que está antes para estabelecer a conclusão.

Por fim, constatou-se o uso do termo *contudo* apenas para fins de enfatizar as informações apresentadas. Logo, esse conectivo pode ser retirado sem prejuízo para a compreensão do conteúdo transmitido pelo autor.

> (9) A resposta é "não, porém...". A maioria dos muçulmanos rejeita o terrorismo, buscando um meio termo entre sua religião e a convivência na democracia. Mesmo assim o Alcorão propõe um ideal de sociedade diferente da democracia advinda do iluminismo: não a soberania do povo e a autodeterminação da nação, mas a soberania de Deus e Seu governo.
>
> Nisto, **contudo**, o islã pouco difere do cristianismo e do judaísmo. A

> solução para o dilema também será análoga: encontrar na sua teologia "jeitos" que permitam o casamento com a modernidade. A palavra de Deus não é mais lida literalmente, mas simbolicamente. Eventualmente tal solução acomodará também a maioria muçulmana.
>
> http://www1.folha.uol.com.br/opiniao/2015/11/1709035-isla-e-democracia.shtml Acesso em 24 nov. 2015.

No excerto (9), vê-se que se informa ao leitor que o Alcorão traz certas características de sociedade em relação ao ideal de democracia, que é a ideologia de soberania divina e governamental. Na sequência, tem-se que não há muita diferença entre isso que já foi mencionado sobre o islamismo e outras duas religiões, cristianismo e judaísmo. Nota-se que não há relação adversativa alguma, e o termo *contudo* é empregado mais como um marcador de ênfase para a continuação da ideia.

Em todas essas situações, parece estar incutida, no imaginário dos produtores desses textos, a ideologia de que é preciso usar conjunções para que o texto se torne mais coeso; mas o que ocorre é que nem sempre há obrigatoriamente essa necessidade, além de que, por vezes, o falante não domina as noções semânticas que cada um desses termos possui, e passa a utilizá-los somente por acreditar que aquilo precisa estar no texto ou, literalmente, “por ser bonito”.

6. Considerações Finais

Buscou-se expor como o termo “contudo”, denominado comumente como conjunção adversativa e que possui base adverbial, ainda exprime no uso dos falantes o aspecto adverbial que possuía, evidenciando, assim, que o processo de gramaticalização desse termo não se consolidou por completo como o “mas”, conjunção prototipicamente adversativa.

Os dados coletados evidenciaram que, apesar de o falante utilizar tal conectivo com valor de adversidade, é muito mais recorrente o uso do termo opondo toda uma ideia apresentada, e não apenas uma oração. E, para isso, é preciso recorrer ao aspecto

de remissão anafórica, isto é, a retomada de todo um parágrafo ou até mesmo todo o texto a fim de que se constate a relação adversativa do contexto.

Outras duas relações foram também explicitadas nas ocorrências estudadas. A primeira é de que o termo em análise pode estabelecer uma relação conclusiva entre as informações que conectam, uma vez que não há evidência alguma de adversidade entre o que foi produzido pelo autor, mas sim um fechamento do conteúdo antes apresentado. A segunda é de se tratar de um termo meramente enfático, que visa dar destaque, realce, à informação trazida pelo falante, ou seja, um operador argumentativo, pois são cláusulas nas quais a retirada dos conectivos não interfere na compreensão do conteúdo. Tudo isso justifica a escolha por uma abordagem funcionalista nesta pesquisa, visto que é sempre relevante articular as dimensões sintático-semântico-pragmáticas para uma análise mais pertinente.

Convém observar que, no que se refere à teoria da linguística textual sobre a função coesiva de determinadas palavras, o conector *contudo* é classificado como elemento de coesão sequencial, pois estabelece conexão ou junção semântica entre as ideias lógicas do texto. No entanto, a etimologia de tal termo apresenta preposição mais pronome que são considerados termos coesivos de remissão anafórica. Logo, com os exemplos coletados, constata-se que a teoria não consegue dar conta dos novos usos, uma vez que se observou um grande número de ocorrências em que os elementos em estudo promovem, ao mesmo tempo, a remissão e a sequenciação, isto é, remetem a algo que está antes e dão continuidade ao texto.

Sendo assim, o objetivo com as análises não é considerá-las verdades absolutas e inquestionáveis, uma vez que são uma mera amostragem do que poderia ser feito com o texto em uso. Espera-se que elas levem seus leitores a discussões sobre o uso dos conectivos, tanto no mérito acadêmico quanto, e principalmente, no ensino de Língua Portuguesa em sala de aula, evidenciando a possibilidade de se trabalhar textos de uso efetivo do falante/aluno e fazê-lo compreender essa diversidade não como erro, mas como possíveis opções para seu discurso. Isso porque ficou evidente que o uso pode “formar/reformular” teorias, e não somente a teoria levar ao uso.

Referências bibliográficas:

AZEREDO, J. C. de. Gramática Houaiss da língua portuguesa. São Paulo: Publifolha, 2011.

BARRETO, T. M. M. Gramaticalização das conjunções na história do português. 1999. Tese de doutorado – Universidade Federal da Bahia, Salvador (Bahia) UFBa, Salvador (Bahia).

CÂMARA JR, J.M. História e estrutura da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Padrão, 1976.

CARONE, F. de B. Subordinação e coordenação: confrontos e contrastes. 6. ed. São Paulo: Editora Ática, 2000.

CASTILHO, A.T. de. Proposta funcionalista de mudança lingüística: os processos de lexicalização, semanticização, discursivização e gramaticalização na constituição das línguas. Relatório de Pós-Doutoramento apresentado ao CNPq, 2003.

_____. Nova gramática do português brasileiro. São Paulo: Contexto, 2012.

CHAFE, W.L. The deployment of consciousness in the production of a narrative. In: CHAFE, W.L. (ed.) The pear stories: cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production. Norwood: Ablex, 1980.

CITELLI, A. O texto argumentativo. São Paulo: Scipione, 1994.

CUNHA, A. F. Funcionalismo. In: MARTELOTTA, M. E. (Org.). Manual de linguística. São Paulo: Contexto, 2012.

CUNHA, M.A.F. da; Costa, M.A.; Cezario, M.M. Pressupostos teóricos fundamentais. In: CUNHA, M.A.F. da; OLIVEIRA, M.R.; MARTELOTTA. M. E. (orgs.). Linguística funcional: teoria e prática. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

DIK, S.C. The theory of functional grammar, Part I: The structure of the clause, 2. ed. Berlin & New York: Mouton the Gruiter, 1997.

GUIMARÃES, E. A articulação do texto. São Paulo: Ática, 1993.

HOPPER, P.; TRAUGOTT, E. Grammaticalization. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

KOCH, I. G. V.; ELIAS, V. M. Ler e compreender os sentidos do texto. São Paulo: Contexto, 2012.

KOCH, I. G. V.; TRAVAGLIA, L. C. A coerência textual. São Paulo: Contexto, 2004.

LONGHIN-THOMAZI, S. R. Veredas - Rev. Est. Ling., Juiz de Fora, v.8, n.1 e n.2, p.215-232, jan./dez. 2004.

MATTHIESSEN, C.; HALLIDAY, M.A.K. Systemic functional grammar: a first

step into the theory. 1997. Disponível em: <http://minerva.ling.mq.edu.au/resource/

VirtuallLibrary/Publications/sfg_firststep/SFG intro New.html>. Acesso em: 5 fev. 2009.

_____. O problema do latim vulgar. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica, 1962.

MEILLET, A. L'évolution des formes grammaticales. In: MEILLET, A. Linguistique historique et linguistique générale. Paris: Champion, 1975, p. 130-148.

NEVES, M. H. M. A gramática funcional. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

_____. Gramática de usos de português. São Paulo: Editora Unesp, 2011.

SWEETSER, E. Grammaticalization and semantic bleaching. In: Proceedings of the fourteenth annual meeting of the berkeley lingusitics society. Eds. Axmaker, S., Jaisser, A., Singmaster, H, 1988

_____. From Etymology to pragmatics. Cambridge: Cambridge University Press, 1990.

TRAUGOTT, E. From propositional to textual and expressive meanings: some semanticpragmatic aspects of grammaticalization. In: Lehmman, C., Malkiel (Orgs.). Amsterdam studies in the theory and history of linguistic science. 24: 245-271, 1982.

TRAUGOTT, E.; HEINE, B. (orgs.) Approaches to grammaticalization. vol. 1. John Benjamins Publishing Company, 1991.

TRAUGOTT, E; KÖNIG, E. The semantic-pragmatics of grammaticalization revisited. In: TRAUGOTT, E., HEINE, B. (Orgs.) Approaches to grammaticalization. Vol. 1. John Benjamins Publishing Company, 1991.

VAN DIJK, T.A.V. Text and context. London and New York: Longman, 1992b.

Documento a enviar para

Angélica Rodrigues – angelica.rodrigues@fclar.unesp.br

Edson Rosa Francisco de Souza – edson@ibilce.unesp.br

Escola Superior de Educação [IPSantarém]

Integração de Orações em Predicados Manipulativos

Luana Gomes PEREIRA
UFRJ, Faculdade de Letras, Programa de Pós-graduação em Linguística,
lua_gomes@hotmail.com, Rio de Janeiro, Brasil

Resumo:

Neste trabalho, investigamos a integração oracional nos predicados manipulativos presentes em jornais escritos no português brasileiro (PB), observando os fatores sintáticos e semânticos que permeiam sua realização. Os predicados manipulativos codificam uma situação causativa em que o agente tenta manipular o elemento afetado para realizar uma ação ou assumir um estado, configurando uma relação de causa-efeito (GIVÓN 1972; CRISTOFARO, 2000; MOURA NEVES, 2000). Nosso corpus é constituído de dados da Amostra Midiática do Programa de Estudos sobre o Uso da Língua (PEUL), formado de textos dos jornais O Globo, Jornal do Brasil, Extra e Povo. Selecionamos neste estudo os predicados com os verbos causativos fazer, deixar, mandar, permitir, obrigar e levar. Para a realização desses predicados e sua manifestação de causatividade, pode haver mais de uma expressão morfossintática disponível no repertório de uso da língua: as orações completivas, encaixadas a uma oração de matriz causal, podem se manifestar sob a forma finita no subjuntivo, não-finita ou ainda como uma nominalização. Nossa hipótese é de que o grau de integração das orações está correlacionado ao grau de integração semântica; assim, fundamentado no princípio de iconicidade (GIVÓN, 1991), as orações apresentam maior integração quanto mais dependentes conceptualmente, o que envolve as características de cada um dos verbos causativos estudados. Análises preliminares indicam que os complementos dos verbos causativos tendem a ocorrer mais frequentemente na forma não-finita, porém a semântica do verbo encaixador interfere na realização deste complemento, levando a diferentes graus de integração nas orações.

Palavras-chave:

predicados manipulativos; causativos; integração oracional; iconicidade

Introdução

Neste trabalho investigamos a integração oracional nos predicados manipulativos presentes em jornais escritos do português brasileiro (PB), observando os fatores sintáticos e semânticos que permeiam sua realização.

Os predicados manipulativos codificam uma situação em que o agente tenta manipular um elemento afetado para realizar uma ação ou assumir um estado. Este fenômeno foi estudado a partir de um viés funcionalista (Croft, 1995), o qual integra forma e função.

Para a realização desses predicados e sua manifestação de causatividade, pode haver mais de uma expressão morfossintática disponível no repertório de uso de uma língua. Neste trabalho, estudamos as possibilidades de ocorrência nas orações completivas, encaixadas a uma oração de matriz causal, que pode se manifestar sob a forma finita (plena desenvolvida), como uma não-finita no infinitivo ou ainda como uma nominalização.

A hipótese mais geral deste trabalho é de que o grau de integração entre as orações que formam o enunciado manipulativo está correlacionado ao grau de integração semântica entre essas orações. A depender desta relação, fundamentada no princípio de iconicidade (Givón, 1991), as orações apresentam maior integração quanto mais dependentes conceptualmente, o que envolve características semântico-sintáticas de cada um dos verbos estudados.

Dentro do modelo funcionalista, discute-se o conceito de autonomia da linguagem. Tal conceito é bastante complexo, pois engloba tanto a arbitrariedade do sistema linguístico como a autossuficiência da sintaxe. Croft (1995) e Buttler (2013) revisitam essa questão sob um viés funcionalista, mostrando que a questão é saber se a gramática é autônoma em relação a fatores externos ou se estes ajudam a explicá-la. Para Croft (op. Cit), aceitar a autonomia da sintaxe implica aceitar a independência dos fenômenos sintáticos em relação a funções semânticas, pragmáticas e discursivas, ou seja, as regras do sistema (sintaxe) interagem umas com as outras, mas não diretamente com regras externas ao sistema (semântica). A autonomia da gramática, por sua vez, refere-se à independência dos sistemas linguísticos como um todo de fatores relacionados ao uso.

Diretamente relacionado ao pressuposto de autonomia está o de que a relação entre forma/significado-função é arbitrária. Em síntese, arbitrariedade é uma

propriedade do mapeamento entre forma e função: se correta, significa que a estrutura sintática formal contém elementos e regras de combinação que não são derivados da semântica ou de categorias discursivas.

Opondo-se a esta visão, diversos autores funcionalistas já propunham que não se pode considerar a gramática como arbitrária e autossuficiente, mas sim como motivada, icônica, maleável, dinâmica e altamente vinculada ao discurso. Assim (GIVÓN, 1991) se insurge contra o pressuposto de arbitrariedade através da proposição do princípio de iconicidade, assumindo uma motivação cognitiva e pragmática na relação forma-significado (cf. também HAIMAN 1983, CROFT 1995).

Em se tratando de integração de orações, Givón (1972) defende a existência de isomorfismo entre as dimensões sintática e semântica. Desta forma, a natureza semântica do predicado da matriz pode ser considerada um fator para a integração dos eventos descritos nas orações matriz e completiva (*semantic bond*), enquanto a forma sintática seria um fator de integração clausal (*clause union*).

A iconicidade pode ser entendida como um meta-princípio que compreende três princípios mais gerais, a saber:

i) princípio da quantidade: quanto mais informação, mais estruturas e recursos linguísticos utilizados;
ii) princípio da proximidade: quanto mais as entidades estão próximas nos níveis conceptual, funcional e cognitivo, mais próximas estarão nos níveis temporal e espacial.
iii) princípio da ordem sequencial: a estrutura se relaciona à ordem linear de acontecimentos no mundo real.

Dos três princípios apresentados acima, os dois últimos (proximidade e ordem sequencial) são os que se mostram mais relevantes para uma análise dos predicados manipulativos. O princípio da proximidade, na medida em que permite verificar se as diferentes formas verbais focalizadas estão associadas a estruturas distintas de acordo com o grau de integração entre os eventos pois, como descrito por Haiman (1983:782), "a distância linguística entre expressões corresponde a sua distância conceptual", isto é, quanto mais próximos os eventos, mais dependentes e integrados. Por sua vez, o princípio da ordem sequencial em razão do fato de que o próprio conceito de

causatividade implica relação sequencial. Givón (1972:340), por exemplo, postula que a sequencialidade temporal é subjacente à noção de causa. É esta dimensão temporal que nos autoriza estabelecer o elo de causalidade entre dois estados de coisas, embora não seja o único fator para determiná-la.

Se aceitamos o que pressupõe Croft (1995:164), a estrutura reflete a experiência e, neste caso, seria previsto que a disposição sintagmática dos enunciados segue a ordem causa-efeito, em um contexto não-marcado, dentro da relação de causatividade.

Visto que o sistema linguístico está ligado ao uso, nesta abordagem, a construção de uma teoria da linguagem e a descrição dos sistemas linguísticos devem se basear na observação de dados de uso real. Assim, o objeto primário de estudo é o que as pessoas realmente produzem e entendem e o uso da língua é a melhor evidência para determinar a natureza e a organização dos sistemas linguísticos.

1. Integração de orações

Em primeiro lugar, vale destacar que os modelos tradicionais dicotômicos não são suficientes para descrever os processos de combinação de orações, o que conduziu muitos autores comprometidos com um princípio de gradação na dependência entre orações a proporem novas classificações. Seguindo uma abordagem funcionalista, linguistas como Givón (1991), Halliday (1994), Lehmann (1988) e Hopper & Traugott (2001) investigam os processos de articulação de orações, sob um prisma que coloca em causa não só as noções tradicionais de coordenação e subordinação como também suas propriedades.

Givón (1991) advoga que a questão da dependência entre as orações ultrapassa o nível do período, pois se insere em um discurso coerente, conectado. Para ele, nenhuma oração é totalmente independente de seu contexto anterior e não há uma distinção absoluta entre coordenação (independente) e subordinação (dependente).

Numa perspectiva semelhante, Halliday (1994) propõe, em sua gramática sistêmica, que uma abordagem mais coerente das relações entre orações tem que tomar como ponto de partida a distinção entre dois eixos: o eixo tático e o eixo lógico-semântico. O sistema lógico-semântico trata da expansão e projeção de orações; a

expansão acontece quando, em um complexo, a segunda oração estende ou elabora a primeira; a projeção é a representação do conteúdo linguístico de uma outra oração.

O sistema tático refere-se à relação de interdependência entre elementos (sejam sintagmas ou cláusulas) e divide-se em parataxe, hipotaxe e encaixamento. Na parataxe, as orações possuem o mesmo status na relação. Na hipotaxe, há uma relação de dependência entre uma oração núcleo e uma outra a ela relacionada (margem) sem que se estabeleça uma relação de dominância entre elas. Por fim, no mecanismo de subordinação, uma oração, além de ser dependente daquela com que se liga constitui um de seus argumentos. Tem-se, portanto, um processo de encaixamento. Os predicados manipulativos se encontram neste último tipo de relação (cf. HOPPER & TRAUGOTT 1993).

No grupo das orações subordinadas se incluem as orações completivas e as relativas restritivas. Tais orações funcionam como argumento externo ou interno de uma oração matriz. As orações completivas, grupo no qual se inserem as predições objeto de nosso estudo, serão tratadas mais detalhadamente adiante. Hopper & Traugott (1993:169) apresentam uma classificação semelhante à de Halliday, e vão além ao ter uma perspectiva da mudança linguística, ao apresentar que os processos de combinação de orações partem do menos complexo (parataxe) para o mais complexo (hipotaxe). Nesses processos, pode haver mudança de itens lexicais para itens mais gramaticais, bem como o desenvolvimento de padrões oracionais ou mesmo discursivos - se entendermos o processo dentro de um *continuum*.

Buscando dar conta de uma gradação mais fina das formas de articulação de oração, Lehmann (1988:201) propõe diversos parâmetros sintático-semânticos que podem indicar o grau de integração entre uma oração primária e uma oração secundária em um período composto: a hierarquia decrescente da oração subordinada, o nível sintático da oração principal; a dessentencialização da oração subordinada; a gramaticalização da oração principal; o entrelaçamento das duas orações e a explicitude de conectivo. Estes parâmetros estão relacionados entre si e constituem um *continuum* de diversos pontos de integração. Desta forma:

- ✓ uma forte gramaticalização é indício de dessentencialização avançada ou um alto entrelaçamento das orações, pois o verbo da oração principal pode se

transformar em operador gramatical da subordinada, que passa a ser utilizada na forma não-finita ou ainda provocar um alçamento de constituinte.

- ✓ Quando há alçamento de constituinte ocorre, por consequência, um rebaixamento hierárquico que provoca maior integração clausal.
- ✓ O entrelaçamento de orações pelo controle do sujeito da subordinada provoca dessentencialização, pois favorece o uso de subordinada não-finita.

O resultado da conjugação destes diversos parâmetros é um *continuum* que vai de um polo da máxima elaboração, para a máxima condensação de informações lexicais e gramaticais no outro polo. Em um extremo, a parataxe, marcando a ausência de relação de dominância sintática ou dependência entre as orações; no outro extremo, temos as relações de encaixamento, em que a subordinada encontra-se em um nível abaixo da oração principal.

2. Os predicados manipulativos

Para tratarmos dos predicados manipulativos, faz-se necessário, antes de tudo, apresentar o conceito de complementação oracional. Discutiremos aqui as propostas de Givón (1991) e Noonan (1995).

Givón (1972) considera complementos verbais as orações que funcionam como sujeito ou objeto (argumentos) de outras orações. Pode-se dizer que são constituídos por analogia com sujeitos e objetos de orações simples. Esta definição é partilhada por Noonan (1985), para quem a complementação oracional é uma "situação sintática surgida quando uma oração nocional ou predicação é argumento de um predicado". Trata-se, portanto, de um caso de encaixamento, como vimos na seção anterior (HALLIDAY, 1994; HOPPER &TRAUGOTT 1993).

A partir de generalidades translinguísticas referentes às características sintáticas das relações de complementação oracional, as quais apresentam diversos tipos de predicadores, Noonan (op.cit) defende que um complemento pode ser identificado por:

• morfologia do predicado;
• tipos de relações sintáticas que o predicado tem com seus argumentos;
• a relação sintática da construção-complemento como um todo com o restante da oração/período.

Considerando as propriedades semânticas da oração matriz, Noonan classifica os predicados nos seguintes grupos:
i. modais (dever, poder)
ii. fasais (começar, parar)
iii. manipulativos (mandar, ordenar)
iv. desiderativos (querer)
v. de percepção (ver, ouvir)
vi. de conhecimento (saber, entender)
vii. de atitude proposicional (pensar, acreditar)
viii. de enunciado (dizer, contar)

Os verbos causativos são constituintes dos predicados manipulativos, entendidos neste estudo como aqueles que codificam uma situação causativa. Questões importantes sobre a integração de orações envolvem a compreensão da forma como cláusulas complexas podem resultar de processos de gramaticalização. Cristófaro (2000) ressalta que, quanto mais forte a ligação semântica entre dois eventos, maior a integração sintática entre elas, que podem mesmo se tornar uma única oração.

Entendemos que integração semântica dos eventos é profundamente escalar, realizada em um *continuum*. De acordo com a formulação de Givón (1972:360) os verbos modais e manipulativos são mais fortemente integrados, enquanto os verbos de percepção, de cognição e de enunciados (PCU) estariam no polo mais fraco de integração.

Ao tratar das orações completivas, Givón (1972:362) postula quatro aspectos morfossintáticos para sua codificação e que estão iconicamente relacionados a aspectos da integração semântico-cognitiva entre dois eventos:

a- colexicalização do verbo da oração completiva com o verbo da oração matriz;

b- marcação de caso do sujeito da oração completiva;
c- morfologia do verbo da oração completiva;
d- presença de morfema subordinador entre a oração matriz e a completiva.

Uma característica comum a todos os tipos de integração clausal é a gramaticalização ou colexicalização entre um ou dois predicados das orações precedentes. No caso das completivas, o verbo pode sofrer um processo de gramaticalização podendo até mesmo se tornar um afixo do verbo complemento (*predicate-raising*).

Diversos autores discutem a possibilidade de determinados verbos assumirem a função de auxiliar dentro da oração complexa (MACHADO VIEIRA 2001, dentre outros). Um verbo seria entendido como auxiliar quando é um elemento gramatical, enquanto o verbo auxiliado seria o elemento lexical da oração. Para isso, a correferencialidade de sujeitos seria necessária, o que excluiria os verbos do tipo mandar, fazer e suas variantes. Estudos mais recentes discorrem sobre a dificuldade de se definir os verbos auxiliares e propõem um continuum de auxiliaridade, a depender da quantidade de critérios atendidos por eles (HOPPER & TRAUGOTT, 2001).

Na perspectiva de Givón, a possibilidade de se entender um verbo como auxiliar está relacionada ao grau de integração entre as orações, que pode ser mensurado a partir dos seguintes postulados:

- quanto mais forte a ligação semântica entre dois eventos, maior a integração sintática das duas orações, que se tornam uma única oração. A complexidade sintática é uma consequência natural da complexidade semântico-cognitiva.
- Quanto mais integrados os eventos, menor chance de haver um subordinador que os separe.
- Quanto mais integradas as orações, menos agentivo é o sujeito da oração complemento. A agentividade afeta a colexicalização.
- Quanto mais características nominais e menos morfologia verbal na oração subordinada, mais integrados estão os eventos. A finitude se correlaciona ao processo de dessentencialização discutido em Lehmann (1988).

Hopper & Traugott (1993, p.184) também relacionam a integração sintática entre orações e a gramaticalização. Para eles, o processo de gramaticalização estará mais avançado sintaticamente quanto maior o nível de integração entre as orações e vice-versa. Givón (1972) postula características que indicam um maior entrelaçamento de categorias gramaticais nas orações complexas são o compartilhamento de participantes, tempos e modos verbais, além do entrelaçamento sintagmático, como ocorre nos casos de alçamento de constituinte da oração encaixada para a oração matriz.

Em resumo, a integração mínima corresponde a um menor grau de gramaticalização e a integração máxima a níveis mais avançados de gramaticalização.

Noonan (1995), postula que os predicados manipulativos expressam uma relação entre um agente ou uma situação que funciona como uma causa, um elemento afetado e uma situação resultante (cf. também Moura Neves 2000, Givón, 1972). Vejamos o exemplo a seguir:

(1) Dei umas risadinhas amarelas etc. e tal, contei umas duas piadas de médico, ele me **mandou calar** a boca e respirar na máscara – minhas não sei das quantas de oxigenação estavam inferiores à da superfície da Lua. (O Globo, 03/11/2002, Voltando, mas sem muita convicção).

No exemplo (1), temos claramente uma relação causal, em que um causador (ele, o médico), sujeito da oração matriz , faz com que o sujeito da oração encaixada, o elemento afetado (eu), realize uma ação (calar a boca/respirar na máscara)

Nos predicados manipulativos, o elemento afetado tanto pode ser uma situação como um participante na situação resultante. No caso de o elemento afetado ser uma situação, o resultado tanto pode ser um evento - ou seja, uma atividade- ou uma mudança de estado indicado pelo verbo da oração encaixada (MOURA NEVES, 2000).

Os predicados manipulativos podem ser constituídos por verbos que indicam uma causa (como o verbo causar) ou uma informação sobre a maneira de causar (como os verbos forçar, fazer, persuadir, ameaçar, deixar). Podem, além disto, incluir um ato ilocucionário (como os verbos comandar, ordenar, pedir).

Uma questão que se coloca sobre esses predicados é se os verbos da oração matriz e da oração encaixada constituem ou não uma perífrase, a depender do grau de integração do verbo causativo com aquele que o segue. Cezário (2000), ao estudar os

verbos mandar e deixar, afirma que há variados graus de integração a depender do estágio de gramaticalização em que o verbo se encontra. Se em um estágio inicial, apresenta mais características de verbo pleno; em estágios mais avançados, mostra mais traços de verbo auxiliar. Segundo a autora, "à medida que essas estruturas tornam-se mais gramaticalizadas, novas formas menos sintéticas, mais livres, surgem para dar conta das funções não mais codificadas pelas formas antigas" (p.204).

Givón(1991:44) discorre sobre o controle exercido pelo sujeito da oração matriz sobre a realização do estado de coisas descrito pelo verbo encaixado, que está na base da distinção entre manipulativos implicativos e não implicativos. Os manipulativos resultativos levam necessariamente a um resultado. Por sua vez, os verbos não-resultativos seriam aqueles em que não há como precisar se a ação ou evento solicitado pelo verbo matriz foi efetivamente realizada. Na seção seguinte veremos como esses verbos se distribuíram na amostra.

3. Análise e resultados

Utilizamos a amostra midiática do PEUL, formada por jornais de grande veiculação em língua portuguesa. Consiste em textos dos jornais **O Globo, Jornal do Brasil, Extra e Povo.** Selecionamos exemplos de textos dos gêneros crônica, notícia, opinião e editorial, seguindo a escolha de gêneros feita na confecção da amostra em português, mais antiga. Para cada gênero, foram analisados aproximadamente 100 textos, dos quais obtivemos 88 dados.

Ao analisar os predicados manipulativos, partimos da classificação de Givón (1991) que distingue aqueles em que o resultado da manipulação é alcançado – resultativos – e aqueles em que não se pode garantir se o resultado é atingido ou não – não-resultativos. Sendo assim, os predicados com os verbos **fazer, levar** e **obrigar** são considerados resultativos, enquanto os predicados com **permitir, deixar** e **mandar** são classificados como não-resultativos.

Podemos observar que, nos predicados manipulativos resultativos, o manipulador consegue se impor sobre o manipulado, o qual possui menos controle ou poder de decisão, como no exemplo (2):

(2) O acompanhamento do esforço que o Brasil, e outras nações, emergentes, têm feito para retomar o crescimento **fez** com que FMI e o Bird se **tornassem** aliados no combate ao protecionismo comercial dos países ricos. A continuar nesse ritmo de mudança, talvez em uma próxima assembléia dos dois órgãos tenhamos uma manifestação pró FMI e Bird. (Discurso revisto, O Globo)

Por sua vez, nos casos de verbos não resultativos, o manipulado possui maior liberdade para executar a ação pretendida ou não, caso não o deseje (3):

(3) Que diabo, **vamos deixar** o presidente Fernando Henrique **saborear** até a última gota o gostinho afrodisíaco do poder e adoçado com o sucesso da transição que encanta o mundo e que, pelo visto, em toque mágico, enterrou a derrota de José Serra na parceria da vitória de Lula. (JB, 01/11/02, Está na hora de viajar)

Em (2), o verbo fazer é utilizado com o sentido de "causar uma ação ou efeito", explicitado na oração encaixada "com que o FMI e o Bird se tornassem aliados no combate ao protecionismo comercial dos países ricos": entende-se que após o esforço realizado pelo Brasil, Bird e FMI passaram a ser aliados. Em (3), o verbo *deixar* possui o sentido de "permitir" uma ação ("saborear até a última gota o gostinho afrodisíaco do poder"), o que não deixa claro se o ex-presidente o experenciou.

Os dados foram distribuídos da seguinte maneira: dentre os predicados com verbos implicativos, houve uma distribuição similar no uso de fazer (39%) e deixar (37,5%), com uma frequência um pouco menor do verbo obrigar (23%).

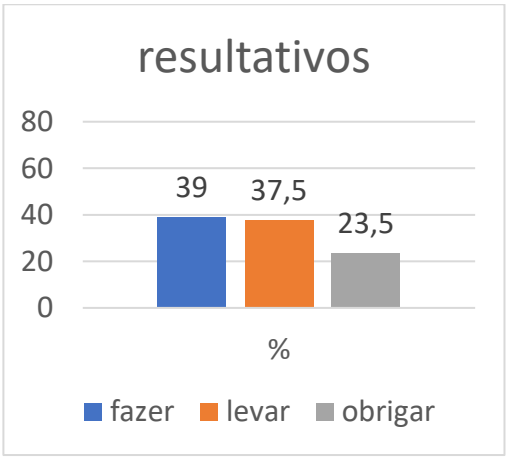


Gráfico 1 - Distribuição dos dados com verbos resultativos

Por sua vez, os verbos não-implicativos apresentaram uma maior frequência de ocorrência com o verbo permitir (59,5%), seguido por deixar (25%) e mandar (15,5%).

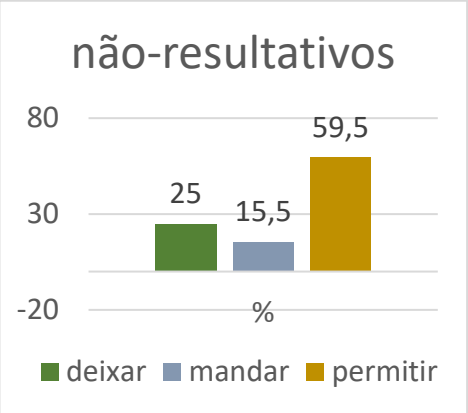


Gráfico 2 – Distribuição dos verbos não-resultativos

Potencialmente, todos os verbos da oração matriz dos predicados manipulativos admitem como complemento orações com forma verbal finita no subjuntivo - introduzidas por *com (que) ou a - e* complemento na forma de oração não finita. Alguns deles (*levar, permitir, obrigar*) admitem, ainda, um complemento na forma de nominalização. Ao analisar esses complementos verificamos, no geral, a predominância de complementos na forma não finita (68,2%), e não se apresentam diferenças significantes entre verbos resultativos ou não resultativos.

As Tabelas 1 e 2 mostram a distribuição dos tipos de complemento com cada verbo manipulativo estudado:

	não finita		**finita**		**nominalização**		**Total**
	N	**%**	**N**	**%**	**N**	**%**	**N**
fazer	15	68,1	7	31,9	-	-	22
obrigar	12	92,3	0	0	1	7,7	13
levar	16	76,2	0	0	5	23,8	21

Tabela 1- Tipo de complemento com predicados manipulativos resultativos

	não finita		finita		nominalização		Total
	N	%	N	%	N	%	N
deixar	6	75	2	25	-	-	12
permitir	6	31,6	8	42,1	5	26,3	19
mandar	5	100	0	0	0	0	5

Tabela 2- Tipo de complemento com predicados manipulativos não-resultativos

As orações finitas como complementos dos manipulativos são claramente menos utilizadas. Considerando cada um dos itens lexicais especificamente, verificamos que o verbo *mandar* apresenta uso categórico de complementos na forma de orações não finitas- como no exemplo (4) e *obrigar* admite variação com complementos na forma de nominalização, embora tenhamos encontrado apenas um dado deste tipo, com o verbo matriz no gerúndio, mostrado no exemplo (5):

(4) No que, no seu jeitão de mineiro o também saudoso Cícero respondia: "Seu Juvenal. Posso **mandar comprar** também alguns ovos para o São Benedito?" É claro que todo mundo ficava com vontade de garga¬lhar, mas em respeito ao velho Nanau engoliam o riso. (Povo, Seu Juvenal, 20/04/04)

(5) É um passo mais modesto, mas mesmo assim indispensável. Quer tornar o sistema partidário mais sólido, **obrigando** os políticos a um **investimento** maior nas agremiações, no seu programa, na defesa de suas políticas, na sua disciplina parlamentar, se querem progredir na própria carreira política. É o que esperamos obter com a introdução do voto em lista, preordenada pelas convenções partidárias. A campanha eleitoral será a do partido, não a do candidato individual, e centrar-se-á, por força, na discussão programática, no debate das políticas que o partido propugna. (JB,Por que reforma política, 09/03/04)

Podemos observar ainda que orações não finitas são a forma predominante de complementação dos verbos *deixar* (75%) e *fazer* (68,1%), que não admitem nominalização. Apenas para a forma *permitir* verificamos frequência mais significativa de complementos nominalizados (26,3%), visto no exemplo (6), embora a opção predominante seja na forma de orações finitas (42,1%).

(6) É de se notar também a ausência do Juizado de Menores, tão ágil e preocupado quando se trata de intervir em desfiles de moda e programas de televisão. Como

é possível **permitir** a **permanência** na rua de crianças de todas as idades, freqüente¬mente maltratadas pelos maio¬res que as utilizam? (O Globo, 21/01/03, desordem urbana)

Por outro lado, o verbo levar admite apenas complementos finitos ou não-finitos – exemplo (7), não sendo encontradas formas de nominalização:

(7) Não se questiona as razões que **levaram** o Corpo de Bombeiros a **impedir** o uso daquela área para um espetáculo pirotécnico, mas a maneira como isso foi encaminhado. (Extra, 31/12/03, sem título)

Considerando a hipótese de Givón (1991), o qual afirma que as orações estão mais vinculadas quando possuem menor possibilidade de apresentar um morfema subordinativo entre elas, verificamos que os predicados manipulativos são altamente integrados. Desta forma, o princípio da proximidade é evidenciado.

No caso dos predicados manipulativos, a maior ou menor proximidade conceptual pode se refletir no uso de orações verbais finitas e não finitas como complemento. Esta diferença formal estaria relacionada, por sua vez, com causação direta ou indireta: a causação direta seria refletida em complementos em forma não finita, pois são semanticamente motivadas. A causação indireta, mais complexa em número de eventos, motivaria o uso de formas finitas no evento causado.

4. Conclusões

A causatividade é uma questão que permeia muitos trabalhos de cunho funcionalista, e os predicados manipulativos apresentam uma relação de causa e efeito. Os predicados manipulativos se distribuem em um *continuum* de integração entre as orações a depender do verbo causativo utilizado, indo de menos integradas (com uso de finitas de subjuntivo) a mais integradas (nominalizações), passando pelas orações não-finitas, que são as mais frequentes.

A escolha do modo do complemento depende de fatores funcionais, além das restrições lexicais relativas ao verbo da oração matriz. Desta forma, é importante salientar o quanto a semântica do verbo encaixador interfere na escolha da realização

da oração complemento. Nos casos em que exista obrigatoriedade de uso de uma forma verbal ou nominal, é necessário observar as condições que permeiam tal seleção e verificar o que a motiva.

A maior frequência de complementos não-finitos evidencia uma relação de causação direta, e se correlaciona com o que Haiman (1983) interpreta em termos de iconicidade, ou seja, com a correspondência entre a forma linguística e a estrutura conceptual. Desta forma, os resultados mostram-se de acordo com o princípio de proximidade, pois se apresentam de forma menos complexa.

Sendo assim, os predicados manipulativos são fortemente integrados, ainda que não estejam em um grau mais alto de integração por, em geral, não possuir sujeitos correferentes. Além disso, a frequência do verbo causativo se mostra um fator relevante para a definição de um protótipo de predicado manipulativo e do processo de gramaticalização, que evidencia a integração das orações.

Referências Bibliográficas

Butler, C. S. (2003). *Structure and Function: a guide to Three Major Structural-Functional Theories.* Amsterdam/Philadelphia. John Benjamins Publishing Company.

Cezario, M. (2001) *Graus de integração de cláusulas com verbos cognitivos e volitivos*. Tese de Doutorado em Linguística UFRJ.

Cristofaro, S. (2000) *Subordination*. Oxford Studies in Typology & Linguistic Theory. OUP.

Croft, W. (1995) *Autonomy and functionalist linguistics*. Language 71: 490-532.

Givón. T. (1972) *Functionalism and grammar*. Amsterdam/Philadelphia. John Benjamins.

_____(1991) Syntax: an introduction. Vol. II. John Benjamins Publishing Company. Amsterdam/Philadelphia.

Haiman, J.; Munro, P. (eds) (1983) *Switch reference and universal grammar.* John Benjamins, Amsterdam/Philadelphia.

Halliday, M. A. (1994) Clause as representation. In: *An Introduction to Functional Grammar*. 3nd Ed. revised by C. M. I. M. Matthiessen. London: Arnold.

Hopper, P.; Traugott, E.C. *Grammaticalization*. Cambridge University Press, 2001 [1993].

Lehmann, C. (1988) Towards a tipology of clause linkage. In: Haiman, J.; Thompson S. A. (eds). *Clause combining in grammar and discourse*. Amsterdam: John Benjamins, 181-225.

Machado Vieira, M. dos S. (2001) *Sintaxe e semântica de predicações com verbo fazer*. Rio de Janeiro: Faculdade de Letras, UFRJ. Tese de Doutorado.

Moura Neves, M. H. (2000) *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto.

Noonan, M. (2005) Complementation. In: Shoppen, T. (ed). *Language typology and syntactic description.* Vol II: complex constructions.

Mudança Construcional de *ao passo que* e *enquanto que* no Português Brasileiro: Uma Abordagem Construcional

Marília Gabriela RÚBIO

Unesp/IBILCE, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos e Literários.
Lila_rrubio@yahoo.com.br, São José do Rio Preto, Brasil

Resumo:

À luz dos pressupostos teóricos da abordagem cognitivo-funcional de Traugott (2012), Traugott e Trousdale (2013) e Diewald (2006), pretendemos analisar, a partir de uma perspectiva pancrônica, o processo de construcionalização das locuções conjuncionais “ao passo que” e “enquanto que” como veiculadoras da relação semântica de contraste/oposição no português brasileiro, e, em alguns contextos, das relações de tempo simultâneo e proporcionalidade. De modo mais específico, com base na taxonomia de Diewald (2006) sobre os contextos atípico, crítico e de isolamento, o intuito da pesquisa é identificar os contextos linguísticos que propiciaram a formação e a convencionalização dessas construções como locuções conjuncionais indicadoras de contraste na sincronia atual do português brasileiro, haja vista que a análise de dados diacrônicos do português mostra que, na sua formação, as locuções “ao passo que” e “enquanto que” eram (e ainda são) usadas para expressar a relação de tempo (que parece ser o uso mais básico/concreto) e também a relação de contraste, cujo uso parece ser um pouco mais abstrato/procedural do que o de tempo e o de proporcionalidade.

Palavras-chave:

Abordagem cognitivo-funcional; mudança contrucional; contextos atípico, crítico e de isolamento; locuções conjuncionais “ao passo que” e “enquanto que.

1. Introdução

O presente trabalho tem como objetivo analisar, com base nos pressupostos teóricos da abordagem cognitivo-funcional de Traugott (2012), Traugott e Trousdale (2013) e Diewald (2006), a partir de uma perspectiva pancrônica, o processo de construcionalização das locuções conjuncionais "ao passo que" e "enquanto que" como veiculadoras da relação semântica de contraste no português brasileiro, e, em alguns contextos, das relações de tempo simultâneo e proporcionalidade. Em sua proposta, Traugott e Trousdale (2013) empregam (i) o conceito de *construcionalização* para se referirem a processos de mudança que afetam tanto a forma quanto o sentido de uma construção e dão origem a novas construções na língua com funções gramaticais/procedurais, e (ii) o conceito de *mudança construcional*, para se referirem a tipos de mudança que podem afetar a forma ou o conteúdo de uma expressão linguística.

De modo mais específico, com base nos conceitos teóricos acima e na taxonomia de Diewald (2006) sobre os contextos atípico, crítico e de isolamento, o intuito da pesquisa é identificar os contextos linguísticos que propiciaram a formação e a convencionalização dessas construções como locuções conjuncionais indicadoras de contraste na sincronia atual do português brasileiro, haja vista que a análise de dados diacrônicos do português mostra que, na sua formação, essas locuções eram (e ainda são) usadas para expressar a relação de tempo (que parece ser o uso mais básico/concreto) e também a relação de contraste/oposição, cujo uso parece ser um pouco mais abstrato/procedural do que o de tempo e o de proporcionalidade.

Considerando ainda os parâmetros de *composicionalidade* – que se refere à extensão do significado de uma construção, no sentido de verificar se o significado de uma expressão é resultado do todo da construção (quando o significado é autônomo) ou é composicional (quando o significado é derivado da soma das subpartes que compõem a expressão) – e de *esquematicidade* – aquele que está associado ao aumento de polissemia e ao grau de generalização (abstração de uma construção) –, defendemos a tese de que "ao passo que" e "enquanto que" apresentam, ao longo das sincronias, perda de composicionalidade, já que o significado atual de contraste é, em

princípio, resultado de um grau maior de convencionalização das locuções em apreço, e integra a macro-construção [X-que], instanciadora de locuções conjuncionais com outros valores, tais como tempo (*logo que*, *sempre que),* causa (*uma vez que*, *já que*), condição (*se bem que*) e concessão (*ainda que*, *mesmo que*) (CEZÁRIO, SILVA e SANTOS, 2015, p. 241).

Além desses aspectos, há dois outros mecanismos importantes que operam no processo de mudança construcional, a saber: (i) a *neoanálise*, que consiste em uma nova análise (ou distinta) de uma construção, não necessariamente a reinterpretação a partir de um sentido padrão ou preestabelecido; envolve o processo de metonimização, com destaque para relações associativas (OLIVEIRA, 2015, p. 24) e (ii) a *analogização*, que se define como a atribuição de um novo significado ou forma a partir de representações exemplares ou atratoras; trata-se, segundo Oliveira, de novos alinhamentos de sentido e forma com base em outros alinhamentos já existentes. A nossa hipótese inicial é de que, por meio de um processo de analogia ao esquema já estabelecido na língua, as locuções conjuncionais "ao passo que" e "enquanto que" passaram a figurar como uma nova instância da macro-construção [X-que], fixando-se ao longo do tempo como locução conjuncional responsável pelo sentido de contraste.

Para cumprir os objetivos listados acima, o artigo encontra-se organizado da seguinte forma: a seção 2 apresenta os tópicos relevantes da abordagem cognitivo-funcional que irão embasar a investigação deste trabalho; a seção 3 traz a metodologia e materiais de análise; a seção 4 discorre sobre os resultados e discussão acerca do processo de construcionalização das locuções conjuntivas "ao passo que" e "enquanto que" e, finalmente, a seção 5 expõe as considerações finais a respeito da análise preliminar dessas construções conjuntivas.

2. Fundamentação Teórica

A abordagem cognitivo-funcional da gramática, representada por Bybee (2010), Traugott (2012), Croft (2011) e Traugott e Trousdale (2013), contempla o elo de correspondência simbólica entre forma (propriedades sintáticas, morfológicas e fonológicas) e sentido (propriedades semânticas, pragmáticas e discursivo-funcionais). Essas dimensões, ao mesmo tempo, motivam os usos linguísticos e são motivadas por tais usos. Desse modo, a trajetória unidirecional forma>função, característica da abordagem clássica dos estudos funcionalistas, é reelaborada, dando lugar à correlação função< >forma, em que tanto os aspectos atinentes à função quanto os aspectos atinentes à forma são investigados com o mesmo peso no âmbito da abordagem funcionalista mais atual. Em outras palavras, com essa nova proposição, o foco das pesquisas deixa de ser o processo de mudança de itens linguísticos isolados e passa a considerar, de forma mais efetiva, a dimensão contextual na emergência e consolidação de novas formas na língua, no sentido de que "itens não ocorrem ou produzem sentido isoladamente" (ROSÁRIO e OLIVEIRA, 2016, p. 236). De acordo com essa abordagem teórica mais recente, os usos linguísticos são "entendidos como produto da experiência, da rotinização e da perspectivização na e pela linguagem" (ROSÁRIO e OLIVEIRA, 2016, p. 236).

Para essa perspectiva teórica, os aspectos que influenciam os estágios iniciais de mudança linguística, tais como a ambiguidade e polissemia, devem ser investigados, segundo os autores, a partir da análise da dimensão contextual, das propriedades do entorno linguístico (no caso do plano oracional) ou até mesmo a partir da observação de aspectos sóciodiscursivos mais amplos, quando, por exemplo, questões referentes ao perfil sociolinguístico do falante, tipo de interação, grau de formalidade de uso da língua e gêneros textuais afetam o funcionamento da língua.

Levando em consideração esses aspectos, Diewald (2002, 2006) propõe uma taxonomia contextual que inclui desde os estágios iniciais do processo de mudança até aqueles contextos em que a mudança já se encontra devidamente estabelecida na língua. Segundo a autora, as mudanças se dão em três estágios, ordenados de modo cronológico, de modo que cada estágio pertence a um contexto de mudança. O primeiro, denominado atípico, apresenta as pré-condições de gramaticalização e caracteriza-se pela presença de implicaturas conversacionais. O segundo, intitulado

contexto crítico, dispara o gatilho para a gramaticalização e descreve as múltiplas situações de opacidade estrutural e semântica, levando, portanto, a várias possibilidades de interpretação, entre elas o novo significado gramatical. Finalmente, o terceiro, chamado de contexto de isolamento, consolida o processo de gramaticalização. Nesta fase, o novo significado gramatical é isolado como um significado separado do mais antigo, tido como mais lexical.

A questão contextual é importante, também, para redefinir o processo de mudança linguística, via processo de construcionalização, cujo foco recai sobre o item linguístico isoladamente, mas que passa, agora, a ser vista a partir da perspectiva da construção como um todo e não mais sobre suas subpartes composicionais, isto é, a mudança linguística presente na estrutura da gramática ocorre sempre no interior de uma construção, afetando tanto a sua forma quanto o seu significado. No âmbito da abordagem construcional, Traugott e Trousdale (2013) conceituam dois processos de mudanças linguísticas responsáveis por modificarem a gramática de uma língua, a saber: *construcionalização* e *mudança construcional*.

A *construcionalização* diz respeito aos processos de mudança que afetam tanto a forma quanto o sentido de uma construção e dão origem a novas construções na língua com funções gramaticais/procedurais, ou seja, novos nós são criados e passam a integrar essas construções presentes na língua. Ela pode envolver os polos gramatical e lexical da língua. Segundo Traugott e Trousdale (2013), a *construcionalização gramatical*, de caráter mais procedural (portanto, mais relacional), envolve uma série de pequenas mudanças no par forma e significado; ao passo que a *construcionalização lexical* consiste na formação de um novo signo, pertencente a uma categoria lexical – nome, adjetivo e verbo, por exemplo – e cujo significado, consequentemente, também é mais lexical (portanto, mais concreto).

A *mudança construcional*, por sua vez, refere-se aos tipos de mudança que podem afetar a forma ou o conteúdo de uma expressão linguística, isto é, trata-se de uma mudança gradual que não envolve a criação de novas construções na língua. Esse processo de mudança ocorre, por exemplo, com as locuções conjuncionais "ao passo que" e "enquanto que" – objetos de investigação desta pesquisa – que, ao longo das sincronias, passam a assumir novas funções na estrutura linguística. A mudança construcional pode ocorrer antes ou depois do processo de construcionalização. De

acordo com Rosário e Oliveira (2016, p. 243), a *mudança construcional pré-construcionalização* engloba expansões semântico-pragmáticas e mudanças distribucionais, enquanto a *mudança construcional pós-construcionalização* associa-se à expansão colocacional e à redução fonológica e morfológica.

Nessa perspectiva de abordagem construcional, são três os fatores, conforme Traugott e Trousdale (2013), que atuam na mudança linguística: esquematicidade, produtividade e composicionalidade. O parâmetro de *esquematicidade* está associado ao aumento de polissemia e ao grau de generalização (abstração) de uma construção. O parâmetro de *produtividade*, por sua vez, está relacionado ao grau de esquematicidade de uma construção. Por fim, o parâmetro de *composicionalidade* refere-se à extensão do significado de uma construção, no sentido de verificar se o significado de uma expressão é resultado do todo da construção (quando o significado é autônomo) ou é composicional (quando o significado é derivado da soma das partes que compõem a expressão). Em suma, quanto mais composicional um construção (ou seja, quanto maior a transparência entre forma e significado), menos esquemática ela será e quanto maior a esquematicidade da construção, maior a sua abstratização e, portanto, menor a sua opacidade semântica.

Considerando, ainda, a questão contextual nessa correlação forma<>função, há dois outros mecanismos importantes relativos aos usos linguísticos, a saber: (i) a *neoanálise*, que consiste em uma nova análise (ou distinta) de uma construção, não necessariamente a reinterpretação a partir de um sentido padrão ou preestabelecido; envolve o processo de metonimização, com destaque para relações associativas (OLIVEIRA, 2015, p. 24) e (ii) a *analogização*, que se define como a atribuição de um novo significado ou forma a partir de representações exemplares ou atratoras; trata-se, segundo Oliveira, de novos alinhamentos de sentido e forma com base em outros alinhamentos já existentes.

3. Metodologia e Material de Análise

O universo de investigação da pesquisa é constituído de textos do C*orpus* do Português (DAVIS e FERREIRA, 2006), com mais de 45 milhões de palavras (mais de 57 mil textos escritos em Português do século XIV ao século XX). Esse *corpus* contempla amostras de textos falados e escritos e possibilita a busca de dados por (i) variedade do Português (Europeu ou Brasileiro), (ii) período histórico do Português (do século 14 ao século 20), (iii) tipo de registro/gênero (oral, ficção, jornalístico e acadêmico), além de possibilitar aferir a frequência de uso. O levantamento parcial de dados diacrônicos conta com 160 ocorrências de "ao passo que" e 242 ocorrências de "enquanto que" extraídas do *corpus*, todas analisadas com base em parâmetros atinentes à forma e ao sentido (13 parâmetros de análise: tipo de locução conjuncional (ao passo que, enquanto que), tipo de relação semântica, sincronia, tipo de contexto, posição da oração hipotática em relação à principal, correferencialidade entre os sujeitos das orações principais e hipotática, tempo da oração prefaciada pelas locuções conjuncionais "ao passo que" e "enquanto que", tipo de entidade designada pela oração hipotática, tempo da oração principal, tipo de entidade designada pela oração principal, tipo de texto, tipo de polaridade e sincronia de referência). Salientamos que as ocorrências analisadas fazem referência apenas ao português brasileiro.

Por fim, para a quantificação dos dados, é utilizado o programa computacional *GoldVarb* (SANKOFF, TAGLIAMONTE E SMITH, 2005), que possibilita a extração de percentuais de todos os fatores de análise.

4. Resultados e Discussão

Nessa seção, apresentamos a análise preliminar das locuções conjuncionais em apreço. Cada parâmetro de análise está disposto em uma tabela na qual consta o número de ocorrências encontrado no referido *corpus* e sua respectiva porcentagem.

O primeiro parâmetro refere-se à relação semântica das locuções conjuncionais "ao passo que" e "enquanto que", como mostra a tabela a seguir:

Tipo de relação semântica	Tipo de locução conjuncional	TOTAL GERAL

	Ao passo que	***Enquanto que***	
Contraste	116 (72,5%)	234 (96,7%)	350 (87%)
Tempo simultâneo	27 (16,9%)	7 (2,9%)	34 (8,5%)
Proporcionalidade	17 (10,6%)	1 (0,4%)	18 (4,5%)
TOTAL PARCIAL	160	242	402

Tabela 1: Tipo de relação semântica

Observamos que a relação de contraste prevalece tanto na locução conjuncional "ao passo que" (72,5%) quanto na locução conjuncional "enquanto que" (96,7%); seguida pela relação de tempo simultâneo (16,9%) e (2,9%) e pela relação de proporcionalidade (10,6%) e (0,4%), respectivamente.

(i) Uso de "ao passo que" com valor de contraste:

(1) *Toda relíquia é apenas um resíduo,* ***ao passo que*** *você é um todo de permanência. -Como você é galante! Que perspicácia!* (19:Fic:Br:Vieira:Mais)

(2) *"O aumento atingirá os que podem mais, os mais ricos,* ***enquanto que*** *os mais pobres e mesmo a classe média não pagarão nada ou muito pouco ", afirmou. [19N:Br:Recf]*

(ii) Uso de *ao passo que* e *enquanto que* com valor temporal (de tempo simultâneo):

(3) *Hoje sei o que é coração: agora começo a estudar a maneira de o matar* ***ao passo que*** *ele vai nascendo.* (18:Castelo:Queda)

(4) *[...] três rapazes foram seqüestrados em 16 de março por policiais e não teriam aparecido até ontem,* ***enquanto que*** *em Alexânia, no interior de Goiás, um jornalista foi espancado. [19N:Br:SP]*

(iii) Uso de *ao passo que* e *enquanto que* como valor proporcional:

(5) *E* ***ao passo que*** *o receio me punge, uma curiosidade guia ao fecho da cancela, as minhas mãos.* (18:Almeida:Gatos2)

(6) ***Enquanto que*** *nós visualizarmos - esse / algum alguns exemplos desses templos e edificações - eu diria mais alguma coisa sobre a organização da acrópole [19Or:Br:LF:Recf]*

Em (1) e (2), "ao passo que" e "enquanto que" estabelecem a relação semântica de contraste entre as orações que elas articulam, e é aqui considerada como a mais convencionalizada, tendo em vista a sua alta frequência na língua. Em (3) e (4), as locuções exercem a relação semântica de tempo simultâneo entre as

orações principal e hipotática. Já em (5) e (6), elas expressam a relação semântica de proporcionalidade entre as duas orações (a oração principal e a oração hipotática adverbial), valor que parece manter alguma relação de parentesco com a noção de tempo no que se refere à rede de conjunções do português.

O segundo parâmetro diz respeito à posição da oração hipotática – anteposta, intercalada ou posposta – em relação à sua principal.

Posição da oração hipotática em relação à oração principal	Tipo de locução conjuncional		TOTAL GERAL
	Ao passo que	**Enquanto que**	
Posposta	147 (91,9%)	234 (96,7%)	381 (94,8%)
Anteposta	9 (5,6%)	8 (3,3%)	17 (4,2%)
Intercalada	4 (2,5%)	0 (0%)	4 (1%)
TOTAL PARCIAL	160	242	402

Tabela 2: Posição da oração hipotática em relação à oração principal

Segundo os dados, a oração hipotática, em sua grande maioria, tende a vir posposta em relação à oração principal: 91,9% (ao passo que) e 96,7% (enquanto que), o que parece ser característico desse tipo de locução, uma vez que os elementos, eventos ou proposições contrastados encontram-se presentes na situação de fala. A posição anteposta aparece em 5,6% nas ocorrências com "ao passo que" e 3,3% nas ocorrências com "enquanto que". Já a posição intercalada está presente apenas nas ocorrências com "ao passo que", totalizando 2,5%. Essas duas posições estão diretamente relacionadas às relações de tempo e proporção, o que indica que parece haver uma especialização da expressão desses valores semânticos no tocante à posição que as locuções ocupam em relação às orações.

(i) Oração hipotática posposta em relação à oração principal:

(7) *Rondon tinha uma visão mais humanista,* ***ao passo que*** *Roosevelt era o que hoje chamaríamos de um desenvolvimentista. [19Or:Br:Intrv:ISP]*

(8) *Agora, você está fazendo só um projeto,* ***enquanto que*** *em outras épocas costumava fazer duas, ou até três revistas mensais (na época em que tinha o estúdio). [19Or:Br:Intrv:Web]*

(ii) Oração hipotática anteposta em relação à oração principal:

(9) ***Ao passo que*** *instituições como a Igreja Católica rejeitam tal prática, a primeira metade do século XX assistiu à fundação de organizações a favor da legalização da eutanásia através de intervenção médica, sobretudo na Inglaterra e nos Estados Unidos. [19Ac:Br:Enc]*

(10) ***Enquanto que*** *as regras gramaticais indicam a formação permitida aos constituintes de uma sentença, o léxico da LFG representa as palavras próprias de uma língua, juntamente com suas categorias gramaticais e todas os traços desejados, como número, gênero, pessoa, tempo verbal e transitividade. [19Ac:Br:Lac:Misc]*

(iii) Oração hipotática intercalada em relação à oração principal:

(11) *Esses filhos de Marte tiveram, nesta cidade, comportamento regular; e pois merecem que daqui do nosso escritório lhes façamos sentir que a capital de Pernambuco,* ***ao passo que*** *lhes agradece a maneira por que se conduziram, não recordará, sem vivo sentimento de saudade, a época durante a qual os conteve em si. [19N:Br:Recf]*

A tabela 3 traz o parâmetro de correferencialidade entre os sujeitos das orações principal e hipotática, isto é, se os sujeitos são idênticos ou diferentes:

Correferencialidade entre sujeitos das orações principal e hipotática	Tipo de locução conjuncional		TOTAL GERAL
	Ao passo que	***Enquanto que***	
Sujeitos diferentes	139 (86,9%)	212 (87,6%)	351 (87,3%)
Sujeitos idênticos	21 (13,1%)	30 (12,4%)	51 (12,7%)
TOTAL PARCIAL	160	242	402

Tabela 3: Correferencialidade entre sujeitos das orações principal e hipotática

Quanto às ocorrências analisadas da locução “ao passo que”, 86,9% apresentam sujeitos diferentes e 13,1% sujeitos idênticos. Já em relação às ocorrências analisadas da locução “enquanto que”, 87,6% indicam sujeitos diferentes e 12,4% sujeitos idênticos.

(i) Sujeitos diferentes entre as orações principal e hipotática:

(12) *A implantação de indústrias neste Estado é mínima,* ***ao passo que*** *sua economia agrícola é voltada para a própria região [...] [19Ac:Br:Enc]*

(13) *Em memoriais, os autores insistiram na procedência do pedido (fls. 121/122),* ***enquanto que*** *a requerida pugnou pela improcedência (fls. 125/131). [19Ac:Br:Lac:Misc]*

(ii) Sujeitos idênticos entre as orações principal e hipotática:

(14) *A mineração no Pará é a atividade econômica mais promissora,* ***ao passo que*** *também acarreta em impacto ambiental amplamente negativo. [19Ac:Br:Enc]*

(15) *Uma prova de que esse orçamento está bastante equilibrado é que nesta gestão os aumentos salariais foram para os docentes da ordem de 35%,* ***enquanto que*** *para os funcionários de menor salário chegaram a 60%, o que mostra um aumento salarial muito acima da inflação, que no período chegou a 18%. [19Ac:Br:Lac:Jrnl]*

Em (12), o sujeito "a implantação de indústrias" presente na oração principal difere-se do sujeito "sua economia agrícola" presente na oração hipotática prefaciada pela locução conjuncional "ao passo que". Em (13), o sujeito da oração principal "os autores" não se equivale ao sujeito da oração hipotática "a requerida". Na ocorrência (14), o sujeito "a mineração" corresponde tanto à oração principal quanto à oração hipotática, assim como na ocorrência (15), em que o sujeito "aumentos salariais" é idêntico nas duas orações.

O parâmetro seguinte de análise refere-se ao tempo verbal da oração prefaciada pelas locuções conjuncionais em apreço.

Tempo da oração prefaciada pelas locuções conjuncionais "ao passo que" e "enquanto que"	Tipo de locução conjuncional		TOTAL GERAL
	Ao passo que	***Enquanto que***	
Presente do indicativo	79 (49,4%)	171 (70,7%)	250 (62,2%)
Pretérito imperfeito do indicativo	48 (30%)	25 (10,3%)	73 (18,2%)
Pretérito perfeito	17 (10,6%)	31 (12,8%)	48 (11,9%)
Futuro do pretérito	7 (4,4%)	7 (2,9%)	14 (3,5%)
Futuro do presente	6 (3,8%)	6 (2,5%)	12 (3%)
Presente do subjuntivo	2 (1,2%)	0 (0%)	2 (0,5%)
Pretérito imperfeito do subjuntivo	0 (0%)	1 (0,4%)	1 (0,2%)
Futuro do subjuntivo	0 (0%)	1 (0,4%)	1 (0,2%)
Pretérito mais-que-perfeito	1 (0,6%)	0 (0%)	1 (0,2%)
TOTAL PARCIAL	160	242	402

Tabela 4: Tempo da oração prefaciada pelas locuções "ao passo que" e "enquanto que"

Quanto à correlação modo-temporal, prevalece o presente do indicativo tanto em ocorrências com a locução "ao passo que" (49,4%) quanto nas ocorrências com a locução "enquanto que" (70,7%). O pretérito imperfeito do indicativo totaliza 30% para o "ao passo que" e 10,3% para o "enquanto que". Já o pretérito perfeito

está presente em 10,6% das ocorrências com "ao passo que" e 12,8% das ocorrências com "enquanto que". O futuro do pretérito soma 4,4% em relação ao "ao passo que" e 2,9% ao "enquanto que". O futuro do presente, por sua vez, indica 3,8% para o "ao passo que" e 2,5% para o "enquanto que". O presente do subjuntivo (1,2%) e o pretérito mais-que-perfeito (0,6%) aparecem apenas nas ocorrências atinentes ao "ao passo que". E, finalmente, o pretérito imperfeito do subjuntivo (0,4%) e o futuro do subjuntivo (0,4%) estão presentes apenas nas ocorrências relativas ao "enquanto que".

Na sequência, seguem as exemplificações com os grifos acrescidos em relação aos tempos verbais da oração hipotática.

(i) Tempo do presente do indicativo na oração hipotática:

(14) *A mineração no Pará é a atividade econômica mais promissora, **ao passo que** também acarreta em impacto ambiental amplamente negativo. [19Ac:Br:Enc]*

(10) ***Enquanto que** as regras gramaticais indicam a formação permitida aos constituintes de uma sentença, o léxico da LFG representa as palavras próprias de uma língua, juntamente com suas categorias gramaticais e todos os traços desejados, como número, gênero, pessoa, tempo verbal e transitividade. [19Ac:Br:Lac:Misc]*

(ii) Tempo pretérito imperfeito na oração hipotática:

(7) *Rondon tinha uma visão mais humanista, **ao passo que** Roosevelt era o que hoje chamaríamos de um desenvolvimentista. [19Or:Br:Intrv:ISP]*

(8) *Agora, você está fazendo só um projeto, **enquanto que** em outras épocas costumava fazer duas, ou até três revistas mensais (na época em que tinha o estúdio). [19Or:Br:Intrv:Web]*

(iii) Tempo pretérito perfeito na oração hipotática:

(16) *Em sociedades mais habituadas à luta competitiva no mercado, como os Estados Unidos, o aumento da produtividade tem muito mais criado empregos do que destruído, **ao passo que**, na Europa, onde os hábitos corporativos e as pesadas dimensões do "Estado-babá" geraram estruturas pouco flexíveis [...] [19N:Br:Cur]*

(13) *Em memoriais, os autores insistiram na procedência do pedido (fls. 121/122), **enquanto que** a requerida pugnou pela improcedência (fls. 125/131). [19Ac:Br:Lac:Misc]*

(iv) Tempo futuro do pretérito na oração hipotática:

(17) *Suas traduções obtiveram aclamação da crítica, **ao passo que** a obra de Poe seria umas das grandes fontes de inspiração do poeta francês para a composição de sua obra poética. [19Ac:Br:En]*

(18) *A nova polícia seria uniformizada para atuar nos conflitos,* ***enquanto que*** *os investigadores trabalhariam à paisana. Ela estaria voltada para o cidadão. [19N:Br:PA]*

(v) Tempo futuro do presente na oração hipotática:

(19) *As duas primeiras precisarão ir e vir de charrete,* ***ao passo que*** *Cecília terá uma vantagem: o ônibus de Itu a Pôrto Feliz passa na frente da escola. [19:Fic:Br:Teixeira:Rua]*

(2) *"O aumento atingirá os que podem mais, os mais ricos,* ***enquanto que*** *os mais pobres e mesmo a classe média não pagarão nada ou muito pouco ", afirmou. [19N:Br:Recf]*

(vi) Tempo presente do subjuntivo na oração hipotática:

(20) *[...] então talvez seja mais facil - éh: levar o problema à direção - e que ele possa realmente ser solucionado -* ***ao passo que*** *em unidades - separadas como são a maioria das das universidades daqui - então - talvez esse problema não não haja um contato direto aluno em direção do aluno - entende? [19Or:Br:LF:Recf]*

(vii) Tempo futuro do subjuntivo na oração hipotática:

(6) ***Enquanto que*** *nós visualizarmos - esse / algum alguns exemplos desses templos e edificações - eu diria mais alguma coisa sobre a organização da acrópole [19Or:Br:LF:Recf]*

(viii) Tempo pretérito mais-que-perfeito na oração hipotática:

(22) *Nenê e Pepe, amigas e inimigas simultaneamente, se tinham contentado com os braceletes vistosos mas falsos,* ***ao passo que*** *Canecão, por um súbito passe de mágica do acaso, acabara dono além dum anel também do colar de platina com gargantilha de safiras e pendentif de esmeraldas [...]. [19:Fic:Br:Vieira:Mais]*

O parâmetro seguinte trata do tipo de entidade designada pela oração hipotática, ou seja, se a informação vinculada por ela é uma proposição, um estado-de-coisa ou um ato de fala.

Tipo de entidade designada pela oração hipotática	Tipo de locução conjuncional		TOTAL GERAL
	Ao passo que	***Enquanto que***	
Proposição	76 (47,5%)	163 (67,4%)	239 (39,5%)
Estado-de-coisas	84 (52,5%)	79 (32,6%)	163 (40,5%)
TOTAL PARCIAL	160	242	402

Tabela 5: Tipo de entidade designada pela oração hipotática

Pelos dados analisados, percebemos que há uma alternância entre as locuções conjuncionais. Em relação à locução "ao passo que", a entidade estado-de-coisas (52,5%) surge com maior frequência no *corpus,* seguida, posteriormente, pela

proposição (47,5%). Já em relação à locução "enquanto que", há o predomínio da entidade proposição (67,4%) sobre a entidade estado-de-coisas (32,6%).

(i) A entidade designada pela oração hipotática refere-se a uma proposição:

(14) *A mineração no Pará é a atividade econômica mais promissora,* ***ao passo que*** *também acarreta em impacto ambiental amplamente negativo. [19Ac:Br:Enc]*

(10) ***Enquanto que*** *as regras gramaticais indicam a formação permitida aos constituintes de uma sentença, o léxico da LFG representa as palavras próprias de uma língua, juntamente com suas categorias gramaticais e todas os traços desejados, como número, gênero, pessoa, tempo verbal e transitividade. [19Ac:Br:Lac:Misc]*

(ii) A entidade designada pela oração hipotática refere-se a um estado-de-coisas:

(19) *As duas primeiras precisarão ir e vir de charrete,* ***ao passo que*** *Cecília terá uma vantagem: o ônibus de Itu a Pôrto Feliz passa na frente da escola. [19:Fic:Br:Teixeira:Rua]*

(8) *Agora, você está fazendo só um projeto,* ***enquanto que*** *em outras épocas costumava fazer duas, ou até três revistas mensais (na época em que tinha o estúdio). [19Or:Br:Intrv:Web]*

Enquanto a oração hipotática das ocorrências (10) e (14) descreve conteúdos, que são avaliados em termos de verdade, caracterizando, portanto, uma proposição, nas ocorrências (8) e (19), os fatos são descritos como eventos, localizados no tempo e no espaço, determinando, assim, um estado-de-coisas.

Na tabela 6, o parâmetro analisado é o tempo verbal da oração principal.

Tempo da oração principal	Tipo de locução conjuncional		TOTAL GERAL
	Ao passo que	***Enquanto que***	
Presente do indicativo	75 (46,9%)	169 (69,9%)	244 (60,7%)
Pretérito perfeito	32 (20%)	35 (14,4%)	67 (16,7%)
Pretérito imperfeito	39 (24,4%)	23 (9,5%)	62 (15,4%)
Futuro do presente	8 (5%)	7 (2,9%)	15 (3,7%)
Futuro do pretérito	1 (0,6%)	8 (3,3%)	9 (2,2%)
Pretérito mais-que-perfeito	3 (1,9%)	0 (0%)	3 (0,7%)
Futuro do subjuntivo	2 (1,2%)	0 (0%)	2 (0,5)
TOTAL PARCIAL	160	242	402

Tabela 6: Tempo da oração principal

Assim como na tabela 4, há a predominância do tempo presente do indicativo na oração principal da locução "ao passo que (46,9%) e da locução "enquanto que" (69,9%). Em relação à oração principal da locução "ao passo que", a segunda colocação pertence ao pretérito imperfeito (24,4%), seguida de pretérito perfeito (20%), futuro do presente (5%), pretérito mais-que-perfeito (1,9), futuro do pretérito (0,6%) e futuro do subjuntivo (1,2%). Já quanto à oração principal atinente à locução "enquanto que", a segunda colocação pertence ao pretérito perfeito (14,4%), seguida de pretérito imperfeito (9,5%), futuro do pretérito (3,3%) e futuro do presente (2,9%). Vale destacar que a locução "ao passo que", que se relaciona mais com orações que designam eventos, possui um transito maior entre os tempos verbais do modo indicativo (presente, pretérito perfeito e pretérito imperfeito), em razão de sua propriedade de localização no tempo e no espaço, ao passo que a locução "enquanto que", mais relacionada a proposições, mantém uma relação mais próxima com o presente.

Na sequência, seguem as exemplificações com os grifos acrescidos em relação aos tempos verbais da oração principal.

(i) Tempo presente do indicativo na oração principal:

(14) *A mineração no Pará é a atividade econômica mais promissora,* ***ao passo que*** *também acarreta em impacto ambiental amplamente negativo. [19Ac:Br:Enc]*

(10) ***Enquanto que*** *as regras gramaticais indicam a formação permitida aos constituintes de uma sentença, o léxico da LFG representa as palavras próprias de uma língua, juntamente com suas categorias gramaticais e todas os traços desejados, como número, gênero, pessoa, tempo verbal e transitividade. [19Ac:Br:Lac:Misc]*

(ii) Tempo pretérito perfeito na oração principal:

(17) *Suas traduções obtiveram aclamação da crítica,* ***ao passo que*** *a obra de Poe seria umas das grandes fontes de inspiração do poeta francês para a composição de sua obra poética. [19Ac:Br:En]*

(13) *Em memoriais, os autores insistiram na procedência do pedido (fls. 121/122),* ***enquanto que*** *a requerida pugnou pela improcedência (fls. 125/131). [19Ac:Br:Lac:Misc]*

(iii) Tempo pretérito imperfeito na oração principal:

(7) *Rondon tinha uma visão mais humanista,* ***ao passo que*** *Roosevelt era o que hoje chamaríamos de um desenvolvimentista. [19Or:Br:Intrv:ISP]*

(23) *Dizia que nós estávamos querendo confiná-lo a uma condição de jornalista,* ***enquanto que*** *ele era um revolucionário, não era mais um jornalista. [19Or:Br:Intrv:ISP]*

(iv) Tempo futuro do presente na oração principal:

(19) *As duas primeiras precisarão ir e vir de charrete,* ***ao passo que*** *Cecília terá uma vantagem: o ônibus de Itu a Pôrto Feliz passa na frente da escola. [19:Fic:Br:Teixeira:Rua]*

(2) *"O aumento atingirá os que podem mais, os mais ricos,* ***enquanto que*** *os mais pobres e mesmo a classe média não pagarão nada ou muito pouco", afirmou. [19N:Br:Recf]*

(v) Tempo futuro do pretérito na oração principal:

(24) *"Se eu tivesse montado uma banda, seria apenas mais um com uma banda,* ***ao passo que*** *no teatro posso exercitar tudo que gosto: artes plásticas, música, cinema, teatro", diz Dionisio. [19N:Br:SP]*

(18) *A nova polícia seria uniformizada para atuar nos conflitos,* ***enquanto que*** *os investigadores trabalhariam à paisana. Ela estaria voltada para o cidadão. [19N:Br:PA]*

(vi) Tempo pretérito mais-que-perfeito na oração principal:

(25) *Os meninos haviam descoberto a história e durante muitos dias Tônio se tornara, principalmente para Gil e Nora, o alvo de troças,* ***ao passo que*** *Rita o contemplava com ciumenta desconfiança. [19:Fic:Br:Teixeira:Rua]*

A tabela 7 refere-se ao tipo de entidade – proposição, estado-de-coisas ou ato de fala – designada pela oração principal.

Tipo de entidade designada pela oração principal	Tipo de locução conjuncional		TOTAL GERAL
	Ao passo que	***Enquanto que***	
Proposição	77 (48,1%)	163 (67,4%)	240 (59,7%)
Estado-de-coisas	83 (51,9%)	79 (32,6%)	162 (40,3%)
TOTAL PARCIAL	160	242	402

Tabela 7: Tipo de entidade designada pela oração principal

Entre os dados analisados, observamos que o estado-de-coisas ocorre com mais frequência nas orações principais articuladas pela locução "ao passo que" (51,9%), seguido pelas orações que designam uma proposição (48,1%). É diferente do que ocorre com "enquanto que", em que a oração principal tende a expressar, inicialmente, uma proposição (67,4%). O estado-de-coisas representa 32,6%.

(i) A entidade designada pela oração principal refere-se a uma proposição:

(14) *A mineração no Pará é a atividade econômica mais promissora,* ***ao passo que*** *também acarreta em impacto ambiental amplamente negativo. [19Ac:Br:Enc]*

(10) ***Enquanto que*** *as regras gramaticais indicam a formação permitida aos constituintes de uma sentença, o léxico da LFG representa as palavras próprias de uma língua, juntamente com suas categorias gramaticais e todas os traços desejados, como número, gênero, pessoa, tempo verbal e transitividade. [19Ac:Br:Lac:Misc]*

(ii) A entidade designada pela oração principal refere-se a um estado-de-coisas:

(19) *As duas primeiras precisarão ir e vir de charrete,* ***ao passo que*** *Cecília terá uma vantagem: o ônibus de Itu a Pôrto Feliz passa na frente da escola. [19:Fic:Br:Teixeira:Rua]*

(8) *Agora, você está fazendo só um projeto,* ***enquanto que*** *em outras épocas costumava fazer duas, ou até três revistas mensais (na época em que tinha o estúdio). [19Or:Br:Intrv:Web]*

Enquanto a oração principal das ocorrências (10) e (14) descreve conteúdos, caracterizando, portanto uma proposição, nas ocorrências (8) e (19), os fatos são localizados no tempo e no espaço, designando, assim, estados-de-coisas.

O oitavo parâmetro analisado é relativo ao tipo de texto em que as ocorrências foram coletadas.

Tipo de texto	Tipo de locução conjuncional		TOTAL GERAL
	Ao passo que	***Enquanto que***	
Acadêmico	65 (40,6%)	136 (56,2%)	201 (50%)
Ficção	78 (48,8%)	13 (5,4%)	91 (22,6%)
Notícia	8 (5%)	55 (22,7%)	63 (15,7%)
Oral	9 (5,6%)	38 (15,7%)	47 (11,7%)
TOTAL PARCIAL	160	242	402

Tabela 8: Tipo de texto

Em relação à locução conjuncional "ao passo que", o texto ficção (48,8%) é superior ao acadêmico (40,6%), ao oral (5,6%) e à notícia (5%). Já em relação à locução conjuncional "enquanto que", o texto acadêmico (56,2%) é superior à notícia (22,7%), ao oral (15,7%) e à ficção (5,4%). A tendência, portanto, é que essas locuções apareçam em contextos mais formais.

(i) Texto acadêmico:

(14) *A mineração no Pará é a atividade econômica mais promissora,* ***ao passo que*** *também acarreta em impacto ambiental amplamente negativo. [19Ac:Br:Enc]*

(10) ***Enquanto que*** *as regras gramaticais indicam a formação permitida aos constituintes de uma sentença, o léxico da LFG representa as palavras próprias de uma língua, juntamente com suas categorias gramaticais e todas os traços desejados, como número, gênero, pessoa, tempo verbal e transitividade. [19Ac:Br:Lac:Misc]*

(ii) Texto ficção:

(19) *As duas primeiras precisarão ir e vir de charrete,* ***ao passo que*** *Cecília terá uma vantagem: o ônibus de Itu a Pôrto Feliz passa na frente da escola. [19:Fic:Br:Teixeira:Rua]*

(27) *O único problema com estas inovações é que as ricaflorenses se benziam antes de chupar um pau,* ***enquanto que*** *em Paraíso nenhum pau-sequense acertou a sentar na tábua. [19:Fic:Br:Carvalho:Suomi]*

(iii) Texto notícia:

(24) *"Se eu tivesse montado uma banda, seria apenas mais um com uma banda,* ***ao passo que*** *no teatro posso exercitar tudo que gosto: artes plásticas, música, cinema, teatro ", diz Dionisio. [19N:Br:SP]*

(18) *A nova polícia seria uniformizada para atuar nos conflitos,* ***enquanto que*** *os investigadores trabalhariam à paisana. Ela estaria voltada para o cidadão. [19N:Br:PA]*

(iv) Texto oral:

(7) *Rondon tinha uma visão mais humanista,* ***ao passo que*** *Roosevelt era o que hoje chamaríamos de um desenvolvimentista. [19Or:Br:Intrv:ISP]*

(8) *Agora, você está fazendo só um projeto,* ***enquanto que*** *em outras épocas costumava fazer duas, ou até três revistas mensais (na época em que tinha o estúdio). [19Or:Br:Intrv:Web]*

O nono parâmetro de análise diz respeito ao grau de composicionalidade das locuções conjuncionais “ao passo que” e “enquanto que”. Elas podem ser composicional (quando é possível depreender o significado de cada subparte da locução), mais ou menos composicional (quando já se observa alguma opacidade semântica no significado da locução) e não composicional (quando o significado da locução é totalmente abstratizado, em decorrência do todo da construção).

Grau de composicionalidade das	Tipo de locução conjuncional	

locuções conjuncionais	***Ao passo que***	***Enquanto que***	TOTAL GERAL
Não composicional	160 (100%)	242 (100%)	402 (100%)
TOTAL PARCIAL	160	242	402

Tabela 9: Grau de composicionalidade das locuções conjuncionais

Por meio da análise de dados, verificamos que, até o momento, todas as ocorrências, tanto de "ao passo que" quanto de "enquanto que", são consideradas não composicionais, pois o sentido de contraste é decorrente do todo da construção. Ao fazerem parte da macro-construção [X-que], as locuções em apreço constituem, de fato, uma construção e as relações semânticas instanciadas por elas são obtidas por meio do todo da construção, e não mais pelas suas subpartes.

(i) Não composicionalidade das locuções conjuncionais:

(1) *Toda relíquia é apenas um resíduo,* ***ao passo que*** *você é um todo de permanência. -Como você é galante! Que perspicácia!* (19:Fic:Br:Vieira:Mais)

(2) *"O aumento atingirá os que podem mais, os mais ricos,* ***enquanto que*** *os mais pobres e mesmo a classe média não pagarão nada ou muito pouco", afirmou. [19N:Br:Recf]*

A tabela 10 faz referência ao tipo de contexto linguístico em que se encontram as locuções nas sincronias em questão:

Tipo de contexto linguístico	Tipo de locução conjuncional		TOTAL GERAL
	Ao passo que	***Enquanto que***	
Isolamento	116 (72,5%)	234 (96,7%)	350 (87%)
Crítico	17 (10,6%)	1 (0,4%)	18 (4,6%)
Atípico	27 (16,9%)	7 (2,9%)	34 (8,4%)
Típico	---	---	
TOTAL PARCIAL	160	242	402

Tabela 10: Tipo de contexto linguístico

O contexto linguístico de isolamento está presente em 72,5% das ocorrências relativas a "ao passo que" e em 96,5% relativas a "enquanto que". O contexto crítico surge em 10,5% para "ao passo que" e 0,7% para "enquanto que". O contexto atípico, por sua vez, abrange 17% das ocorrências de "ao passo que" e 2,8% de "enquanto que. Devido à análise parcial dos dados, o contexto típico ainda não se

faz presente. Concluimos, dessa forma, que as locuções conjuncionais apresentam um significado mais procedural, ou seja, mais afastado de seu significado mais lexical.

(i) Contexto linguístico de isolamento:

(1) *Toda relíquia é apenas um resíduo,* ***ao passo que*** *você é um todo de permanência. -Como você é galante! Que perspicácia!* (19:Fic:Br:Vieira:Mais)

(2) *"O aumento atingirá os que podem mais, os mais ricos,* ***enquanto que*** *os mais pobres e mesmo a classe média não pagarão nada ou muito pouco", afirmou. [19N:Br:Recf]*

(ii) Contexto linguístico crítico:

(5) *E* ***ao passo que*** *o receio me punge, uma curiosidade guia ao fecho da cancela, as minhas mãos.* (18:Almeida:Gatos2)

(6) ***Enquanto que*** *nós visualizarmos - esse / algum alguns exemplos desses templos e edificações - eu diria mais alguma coisa sobre a organização da acrópole [19Or:Br:LF:Recf]*

(iii) Contexto linguístico atípico:

(3) *Hoje sei o que é coração: agora começo a estudar a maneira de o matar* ***ao passo que*** *ele vai nascendo.* (18:Castelo:Queda)

(4) *três rapazes foram seqüestrados em 16 de março por policiais e não teriam aparecido até ontem,* ***enquanto que*** *em Alexânia, no interior de Goiás, um jornalista foi espancado. [19N:Br:SP]*

O penúltimo parâmetro de análise é o tipo de polaridade, ou seja, se o contexto de uso das locuções conjuncionais é positivo ou negativo.

Tipo de polaridade	Tipo de locução conjuncional		TOTAL GERAL
	Ao passo que	***Enquanto que***	
Positivo	126 (78,8%)	202 (83,5%)	328 (81,6%)
Negativo	34 (21,2%)	40 (16,5%)	74 (18,4%)
TOTAL PARCIAL	160	242	402

Tabela 11: Tipo de polaridade

É predominante o contexto positivo tanto para "ao passo que" (78,8%) quanto para "enquanto que" (83,5%). O contexto negativo está presente em 21,2% nas ocorrências com "ao passo que" e em 16, 5% com "enquanto que".

(i) Polaridade positiva no contexto de uso das locuções conjuncionais:

(7) *Rondon tinha uma visão mais humanista,* ***ao passo que*** *Roosevelt era o que hoje chamaríamos de um desenvolvimentista. [19Or:Br:Intrv:ISP]*

(8) *Agora, você está fazendo só um projeto,* ***enquanto que*** *em outras épocas costumava fazer duas, ou até três revistas mensais (na época em que tinha o estúdio). [19Or:Br:Intrv:Web]*

(ii) Polaridade negativa no contexto de uso das locuções conjuncionais:

(9) ***Ao passo que*** *instituições como a Igreja Católica rejeitam tal prática, a primeira metade do século XX assistiu à fundação de organizações a favor da legalização da eutanásia através de intervenção médica, sobretudo na Inglaterra e nos Estados Unidos. [19Ac:Br:Enc]*

(2) *"O aumento atingirá os que podem mais, os mais ricos,* ***enquanto que*** *os mais pobres e mesmo a classe média não pagarão nada ou muito pouco", afirmou. [19N:Br:Recf]*

Em (7) e (8), as locuções são utilizadas em um contexto positivo, enquanto em (2) e (9) elas surgem em contexto negativo conforme indicam os grifos. É importante frisar que a negação nem sempre está marcada por algum elemento negativo, mas sim por termos que inferem negação, como no exemplo (9).

E, por fim, o último parâmetro de análise refere-se à sincronia de referência das locuções conjuncionais estudadas.

Sincronia de referência	Tipo de locução conjuncional		TOTAL GERAL
	Ao passo que	***Enquanto que***	
Século XX	116 (72,5%)	242 (100%)	358 (89,1%)
Século XIX	44 (27,5%)	0 (0%)	44 (10,9%)
TOTAL PARCIAL	160	242	402

Tabela 12: Sincronia de referência

Por meio da análise parcial dos dados, a sincronia de referência do século XX equivale a 72,5% em relação a "ao passo que" e a 100% em relação a "enquanto que". A sincronia de referência do século XIX, por sua vez, está presente apenas nas ocorrências com "ao passo que" (27,5%), o que mostra que tais locuções conjuncionais são recentes (inovadoras) na história do português.

(i) Sincronia de referência do século XX:

(1) *Toda relíquia é apenas um resíduo,* ***ao passo que*** *você é um todo de permanência. -Como você é galante! Que perspicácia!* (19:Fic:Br:Vieira:Mais)

(2) *"O aumento atingirá os que podem mais, os mais ricos,* ***enquanto que*** *os mais pobres e mesmo a classe média não pagarão nada ou muito pouco", afirmou. [19N:Br:Recf]*

(ii) Sincronia de referência do século XIX:

(3) *Hoje sei o que é coração: agora começo a estudar a maneira de o matar* ***ao passo que*** *ele vai nascendo.* (18:Castelo:Queda)

No que tange aos contextos linguísticos (Diewald, 2002, 2006) de formação de "ao passo que" e "enquanto que", conseguimos mapear até o momento alguns rearranjos morfossintáticos, seguidos de algumas mudanças semânticas (aqui definidas como sequências de mudanças construcionais, nos termos de Traugott e Trousdale (2013)), que apresentamos nos quadros a seguir:

Estágio 0: uso normal	Estágio 1: contexto atípico	Estágio 2: contexto crítico	Estágio 3: contexto de isolamento
$SN_{Suj}V[SN=$**passo**$]_{Arg}$	SNVSN ***no mesmo passo***	***Ao (mesmo) passo (igual) em que*** Oração1, Oração2	*Oração 1,* ***ao passo que*** Oração2
Amaro deu ***passos*** *irritados pela cozinha (18:Queirós)*	*Henrique seguiu-a* ***no mesmo passo****, sempre com o coelho sobraçado (18:Azevedo)*	*[...]* ***ao passo em que*** *a valorização dos preços do café no mercado internacional eram mantidas, as produções cafeeiras nacionais [...] eram estimuladas. (19Ac:Br:Enc)*	*Toda relíquia é apenas um resíduo,* ***ao passo que*** *você é um todo de permanência. (19:Fic:Br:Vieira)*
- uso de 'passo(s)' como unidade lexical com função argumental em uma construção transitiva, seguindo o padrão SVO.	- movimentação da expressão "no mesmo passo" indicativa de relação metafórica de tempo, ritmo e velocidade/proporção para outros contextos (não-argumentais).	- apresenta um caráter mais marcado, colocando-se, em geral, à esquerda das orações que articula, já com certo grau de opacidade semântica, passando a marcar tempo simultâneo/ proporção.	- o processo de mudança parece estar consolidado, com reogranização das fronteiras sintáticas dos constituintes, e inserção de um novo membro conjuncional na rede de conjunções do português, com valor de contraste.

Quadro 1: Contextos linguísticos da locução "ao passo que"

Estágio 0: uso normal	Estágio 1: contexto atípico	Estágio 2: contexto crítico	Estágio 3: contexto de isolamento
Oração 1 *(tanto mais)*, ***quanto que*** Oração 2	Oração 1, ***em quanto que*** Oração 2	***Enquanto que*** Oração1, Oração2	*Oração 1*, ***enquanto que*** Oração2
D. Benedita consentiu, e o ato era tanto mais honroso para ela, ***quanto que*** *o genro começava a parecer-lhe insuportável com a sua excessiva disciplina. [18:Machado:Benedi]* - em seu uso mais concreto, a locução indica valor consecutivo.	*Até a enorme Craben se erguera, dominando a tribuna, enchendo-a com os seus agregar-se azuis e brancos -* ***em quanto que****, ao lado dela, o conde de Gouvarinho, também de pé, sorria [...] [18:Queirós:Maias]* - a locução passa a indicar valor de tempo simultâneo.	**Enquanto que** nós visualizarmos - esse / algum alguns exemplos desses templos e edificações - eu diria mais alguma coisa sobre a organização da acrópole [19Or:Br:LF:Recf] - apresenta um caráter mais marcado, já com certo grau de opacidade semântica, passando a exercer a função de tempo simultâneo/proporção.	*Isso faz com que os Estados tenham fôlego para esperar as reformas,* ***enquanto que*** *o governo federal está sem fôlego nenhum. [19Or:Br:Intrv]* - o processo de mudança parece estar consolidado, com reogranização das fronteiras sintáticas dos constituintes, e inserção de um novo membro conjuncional na rede de conjunções do português, com valor de contraste.

Quadro 1: Contextos linguísticos da locução "enquanto que"

5. Considerações Finais

Em suma, os dados parciais parecem comprovar a hipótese inicial acerca da formação de "ao passo que" e "enquanto que", uma vez que tais locuções conjuncionais têm figurado como uma nova instância da macro-construção [X-que], indicadora da relação semântica de contraste nos séculos 19 e 20, porém, também instanciando as relações de tempo e proporcionalidade. A observação dos contextos de formação e consolidação (DIEWALD, 2006) da locução "ao passo que" mostra que o contexto normal engloba os casos em que "passo" constitui um termo argumental, passando por contextos (atípico) em que a construção com "passo" passa a ocorrer à

margem da oração como uma espécie de adjunto adverbial, passando por contextos de comparação/simultaneidade/ proporcionalidade (crítico), até chegar aos contextos de isolamento, momento em que a construção "ao passo que" já reconhecida como locução conjuncional passa a operar com maior frequência, no polo processual, como locução de contraste.

Já em relação à observação dos contextos de formação e consolidação da locução "enquanto que", o contexto normal envolve os casos em que "quanto" juntamente com a partícula "que" funciona como locução conjuntiva consecutiva (*tanto mais...quanto que*). No contexto atípico, a locução passa a indicar relação de tempo simultâneo (*em quanto que*); no contexto crítico, apesar da relação de tempo simultâneo ainda se manter, a locução passa a operar, também com valor de proporcionalidade (*enquanto que*), até chegar ao contexto de isolamento, em seu uso mais frequente, indicando valor de contraste (*enquanto que*).

Referências Bibliográficas

BYBEE, J. (2010). *Language, usage and cognition.* Cambridge: CUP.

CEZÁRIO, M.M.; SILVA, T.S.; SANTOS, M. (2015). Formação da construção [XQUE]conec no português. Revista do Curso de Letras da UNIUBE, Nilópolis, 6(3), 229-243.

CROFT, W. (2001). *Radical Construction Grammar: Syntactic Theory in Typological Perspective.* Oxford: OUP.

DAVIES, M. FERREIRA, M. (2206). *Corpus do Português*: *45 milhões de palavras, 1300s-1900s*. In.: www.corpusdoportugues.org.

DIEWALD, G. (2006). Context types in grammaticalization as constructions. *Constructions* SV1-9.

OLIVEIRA, M. R. (2015). Contexto: definição e fatores de análise. In: OLIVEIRA, M. R.; ROSÁRIO, I. C. (Org.) *Linguística centrada no uso*: teoria e método. (pp. 22-35). Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ.

ROSÁRIO, I. C., OLIVEIRA, M. R. (2016). Funcionalismo e abordagem construcional da gramática. Revista Alfa, São Paulo, 60, 233-259.

SANKOFF, D.; TAGLIAMONTE, S.; SMITH, E. (2005). *Goldvarb X: A variable rule application for Macintosh and Windows.* Toronto: University of Toronto. Disponível em: http://individual.utoronto.ca/tagliamonte/goldvarb.html

TRAUGOTT, E. C. (2012).The status of onset contexts in analysis of micro-changes. In.: Merja Kytö (Ed). *English Corpus Linguistics: Crossing Paths*. (pp. 221–255). Amsterdam: Rodopi.

TRAUGOTT, E. C., TROUSDALE, G. (2013). *Constructionalization and Constructional changes.* Oxford: OUP.

SIMPÓSIO

73

Legitimação social e práticas de linguagem: emergência e estabilização de processos textuais e/ou discursivos em diferentes campos sociais

Gustavo Ximenes Cunha

UFMG, Faculdade de Letras, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos. E-mail: ximenescunha@yahoo.com.br. Belo Horizonte, Brasil.

Resumo:

Este trabalho parte da hipótese de que as cartilhas das Agências Reguladoras do Estado constituem um instrumento de regulação social. Especificamente, nosso objetivo foi o de investigar, com base no Modelo de Análise Modular do Discurso, o trabalho de face que ocorre, por meio das cartilhas, na interação entre Agências e segmentos específicos da população. Estudamos um corpus de dez cartilhas produzidas por cinco Agências Reguladoras do Estado (ANAC, ANP, ANATEL, ANTT e ANVISA), cartilhas cujo público-alvo é formado por diferentes segmentos da população (passageiros, consumidores de combustíveis, usuários de telefonia etc). A análise permitiu verificar que, na interação mediada pelas cartilhas, as Agências valorizam a face do leitor, atribuindo-lhe os atributos sociais de liberdade, autonomia e poder no diálogo com empresas privadas, e invadem seu território, ditando as normas sobre como agir nesse diálogo. Com a pesquisa, revelou-se que o trabalho de face promovido nas cartilhas encontra-se fortemente articulado a uma orientação político-ideológica em que o suposto poder do cidadão/consumidor no trato com empresas privadas é dado em troca da omissão do Estado na garantia de direitos sociais.

Palavras-chave:

: cartilhas; trabalho de face; modularidade.

Introdução

Este trabalho, que apresenta resultados parciais de pesquisa em andamento[603], parte da hipótese de que as cartilhas das Agências Reguladoras constituem um instrumento de regulação social, na medida em que, ao estabelecerem, por meio da linguagem, a linha de conduta que o leitor deve seguir, constroem um "modelo de cidadão" condizente com um projeto político marcadamente neoliberal. Mais especificamente, esta pesquisa, com base em contribuições teórico-metodológicas do Modelo de Análise Modular do Discurso (Roulet, Filliettaz & Grobet, 2001), tem como finalidade estudar o trabalho de face (*face work*) (Goffman, 2011) que ocorre, por meio das cartilhas, na interação entre Agências e segmentos específicos da população. Neste artigo, o trabalho de face é entendido como um fenômeno cujo estudo demanda a compreensão não só do jogo interacional que ocorre entre interlocutores, mas também das restrições sócio-históricas mais amplas que pesam sobre esse jogo.

Nessa perspectiva, estudamos um *corpus* de dez cartilhas produzidas por cinco Agências Reguladoras do Estado: Agência Nacional de Aviação Civil (ANAC), Agência Nacional do Petróleo, Gás Natural e Biocombustíveis (ANP), Agência Nacional de Telecomunicações (ANATEL), **Agência Nacional dos Transportes Terrestres (ANTT)** e Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA). Essas cartilhas têm como público-alvo diferentes segmentos da população, tais como passageiros, consumidores de combustíveis, consumidores de medicamentos, usuários de telefonia etc.

O estudo foi realizado em algumas etapas, que correspondem à organização deste trabalho. Após uma breve descrição do Modelo de Análise Modular do Discurso, apresentamos o estudo do contexto em que as cartilhas foram produzidas, o que, no modelo, corresponde à análise da dimensão situacional do discurso. Em seguida, expomos o estudo da maneira como, no *corpus*, ocorrem as relações de discurso (argumento, contra-argumento, comentário etc). Posteriormente, combinamos esse estudo com o da estrutura que descreve as ações realizadas ao longo da escrita de um fragmento de uma cartilha. A finalidade é ilustrar, por meio da análise desse

[603]Este trabalho apresenta resultados do projeto de pesquisa intitulado "A negociação de imagens identitárias no discurso organizacional", coordenado pelo autor, na Faculdade de Letras, da UFMG. Esse projeto tem por objetivo estudar as estratégias discursivas empregadas na gestão das relações de faces, territórios e lugares em dez cartilhas produzidas por cinco agências reguladoras do Estado (ANAC, ANP, ANATEL, ANTT, ANVISA).

fragmento, o que ocorre em todo o *corpus*. Por fim, com base na combinação dos resultados obtidos com as etapas anteriores, estudaremos a maneira como tipicamente ocorre o trabalho de face nas cartilhas.

Modelo de Análise Modular do Discurso

Partindo de princípios interacionistas, Roulet e sua equipe buscam fornecer instrumentos de análise para descrever e explicar a organização de toda forma de discurso (oral, escrita, dialogal, monologal, literária, não literária) (Roulet, 1999, Roulet, Filliettaz & Grobet, 2001). Isso significa que o modelo constitui um instrumento cuja finalidade é permitir a compreensão dessa organização como um todo e não apenas de um aspecto do discurso, tais como a construção da cadeia referencial, a representação de discursos alheios, a estruturação do texto etc. Articulando contribuições de estudiosos do texto e do discurso que se centraram em aspectos isolados da organização discursiva[604], Roulet entende o discurso como uma forma de organização bastante complexa, resultante da confluência de informações de três dimensões: linguística, textual esituacional. Nessa perspectiva, a compreensão do discurso requer a consideração de todas essas dimensões e não apenas de uma delas.

Para dar conta dessa complexidade, Roulet (Roulet, Filliettaz & Grobet, 2001, p. 42) adota a modularidade como uma hipótese metodológica. Com base nesse método, propõe o autor que uma compreensão satisfatória do discurso apenas pode ser alcançada mediante dois movimentos, que são o de *desacoplagem* e o de *acoplagem*. Por meio do primeiro movimento, o analista identifica as informações básicas (módulos) de que o discurso se compõe (sintáticas, lexicais, hierárquicas, interacionais e referenciais).

[604] Desde o final dos anos 1970, o modelo modular foi incorporando e redefinindo conceitos teóricos sobre a estrutura da ação e do texto, o contexto, os atos de fala, a articulação textual e sua marcação por conectores, a polifonia, os tipos e sequências textuais, a gestão de faces e territórios etc. Para um histórico do Modelo de Análise Modular do Discurso, cf. Roulet (1999a).

Por meio do segundo movimento (acoplagem), as informações obtidas com o estudo dos módulos são combinadas, com o fim de se descreverem as formas de organização de que o discurso se compõe (relacional, semântica, informacional, sequencial, enunciativa, tópica, polifônica, estratégica etc) (Roulet, Filliettaz & Grobet, 2001, Marinho, 2004, Cunha, 2014). No modelo, a proposição de formas de organização tem como fim dar conta do fato de que, no discurso, as informações linguísticas, textuais e situacionais de que tratam os módulos são permeáveis, não podendo, portanto, ser estudadas apenas de modo isolado.

Esses dois movimentos de desacoplagem e acoplagem de informações componentes da organização do discurso são inerentes à análise proposta por Roulet e, por isso, o levam a postular que uma abordagem modular da organização discurso implica duas exigências:

> a) decompor a organização complexa do discurso em um número limitado de sistemas (ou módulos) reduzidos a informações simples e b) descrever de maneira tão precisa quanto possível a forma como essas informações simples podem ser combinadas para dar conta das diferentes formas de organização dos discursos analisados (Roulet, Filliettaz & Grobet, 2001, p. 42).

No modelo modular, a forma de organização estratégica tem como objetivo compreender o papel do discurso no trabalho de face por meio do qual cada interlocutor, em função do contexto em que a interação se desenvolve, utiliza a linguagem para colocar-se ou deixar-se colocar em um determinado lugar hierarquicamente superior ou inferior em relação ao interlocutor, reivindicando, nesse movimento, uma determinada imagem de si (face) e atribuindo ao outro uma imagem correspondente ou interdependente.

Neste trabalho, o estudo dessa forma de organização será feito em algumas etapas. Partiremos da análise da dimensão situacional do discurso (módulos interacional e referencial). Em seguida, estudaremos a forma de organização relacional, que trata das relações de discurso (argumento, contra-argumento, reformulação etc) e de sua marcação por conectores. Feito esse estudo, combinaremos, no interior da forma de organização operacional, a análise da forma de organização relacional e com a análise da estrutura praxiológica. Por fim, combinaremos os resultados das etapas anteriores no interior da forma de organização estratégica, com o fim de compreender aspectos do trabalho de face que ocorre por meio das cartilhas.

Dimensão situacional do discurso

Módulo interacional

A interação social criada por meio de uma cartilha possibilita a determinados agentes sociais (redatores das cartilhas) criar um espaço de interação fictício em que instâncias de produção e recepção (agência e leitores, respectivamente) dialogam (Cunha, 2016). Para extrair essa propriedade do regime enunciativo das cartilhas, estudamos seu quadro interacional, cujo estudo se faz no módulo interacional.

O quadro interacional descreve as propriedades materiais da interação (*canal*: oral, escrito, visual; *modo de interação*: co-presença ou distância espacial e temporal entre os interagentes; *tipo de vínculo*: existência ou não de reciprocidade entre eles), bem como o processo pelo qual, em uma dada interação, diferentes níveis interacionais podem estar encaixados (Roulet, Filliettaz & Grobet, 2001). A figura 1 constitui o quadro interacional das cartilhas de Agências Reguladoras.

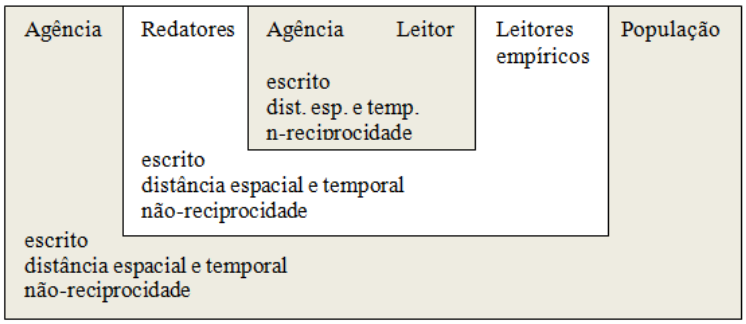


Figura 1: quadro interacional

Com esse quadro, verifica-se que a interação que ocorre entre uma agência e o leitor é representada em relação à interação que ocorre entre os redatores (sujeitos empíricos que têm a tarefa de redigir a cartilha) e os leitores empíricos. Ou seja, a instância enunciativa agência com quem dialogamos, quando lemos uma cartilha, e que nos prescreve deveres e direitos é uma criação dos redatores. A distinção entre redatores e agência pode ser pensada com o auxílio das categorias de Ducrot (1987) de sujeito empírico e locutor. O redator é o sujeito empírico, ao passo que a agência é o locutor (Cunha, 2016).

Por sua vez, a interação entre redatores e população é interna em relação à interação entre a população e a agência, esta devendo ser entendida agora não mais como

locutor, mas como instância administrativa (Pessoa Jurídica de Direito Público (Alexandrino, 2011)) ligada ao Governo Federal.

Módulo referencial

Em linhas gerais, esse módulo descreve o mundo em que o discurso é representado, bem como o mundo que o discurso representa. Neste trabalho, utilizaremos três instrumentos de análise componentes desse módulo: quadro acional, representação praxiológica e estrutura praxiológica.

Quadro acional

O quadro acional trata da maneira como os interlocutores participam de uma interação, especificando os motivos que os levam a esse encontro, as identidades reivindicadas por eles em termos de faces e territórios negociados, o status social assumido por eles ao longo da interação, a finalidade geral do encontro etc. Situando a análise no nível interacional em que a agência dialoga com o leitor (nível mais interno da figura 1), especificaremos o status social dos interlocutores, bem como as faces e os territórios em jogo.

Quanto ao status social das agências, as Agências Reguladoras no Brasil foram criadas como parte da reforma do Estado no governo FHC, que se pautava por dois princípios centrais: (a) o enxugamento da máquina estatal ("a delimitação das funções do Estado"), via diferentes mecanismos (privatização, terceirização e publicização); (b) o fortalecimento do mercado ("a redução do grau de interferência do Estado") (Bresser-Pereira, 1997, p. 18).

Nesse contexto, cabe às agências regular a atuação das dezenas de empresas privatizadas por esse governo, bem como das empresas estrangeiras que passam a disputar o mercado nacional (Dasso Jr., 2006). Juridicamente, as agências são Entidades administrativas (Pessoas Jurídicas de Direito Público) com alto grau de especialização técnica, com autonomia em relação ao Executivo e, tendo em vista seu

amplo poder normativo e fiscalizatório, com a atribuição, garantida por Lei, de regular um setor específico de atividade econômica ou um determinado serviço público (Alexandrino, 2011, p. 40.).

Quanto às faces e aos territórios negociados na interação mediada pelas cartilhas, a agência, tendo em vista seu status, tem legitimidade para expor os direitos do outro (leitor da cartilha), o que constitui uma invasão a seu território. Informar os direitos de alguém é invadir seu território, na medida em que se revela uma parte daquilo que lhe pertence. Mas, mais importante, informar os direitos do outro é (de)limitar pelo outro, para o outro e à sua revelia a natureza e a quantidade desses direitos; é, portanto, tirar ou diminuir sua autonomia (Goffman, 1973, 2011, Filliettaz, 2000).

A revelação dos direitos tem duas implicações importantes para a face do leitor. Ao revelar seus direitos, a agência atribui a ele 1) ignorância acerca desse domínio de seu território, fazendo crer que o outro desconhece o que é seu de direito, e 2) fragilidade em relação às empresas e em relação à agência.

Representação praxiológica

A representação praxiológica descreve percursos acionais típicos de uma interação (Filliettaz, 1997, 2000). No caso das cartilhas, a representação praxiológica pode ser entendida como *esquemas práticos* (Bourdieu, 1982) que subjazem à interação, definindo os direitos e deveres que caracterizam esquematicamente o engajamento dos agentes localizados em cada nível interacional. Por meio da análise das dez cartilhas componentes do corpus, foi possível esquematizar esta representação praxiológica (figura 2) para as cartilhas produzidas por Agências Reguladoras do Estado.

Definir/informar/garantir/reconhecer direitos do **interlocutor** Definir/informar/garantir/reconhecer direitos de um **terceiro** Definir/informar/garantir/reconhecer direitos do **locutor**
Definir/ informar/impor/reconhecer deveres do **interlocutor**

Definir/ informar/impor/reconhecer deveres de um **terceiro** Definir/ informar/impor/reconhecer deveres do **locutor**

Figura 2: representação praxiológica

Em todas as dez cartilhas estudadas, a agência define, informa, garante ou reconhece os direitos, primeiramente, do interlocutor, devendo este ser entendido como a parcela da população para a qual a cartilha é produzida (passageiros, idosos, gestantes, consumidores de medicamentos etc). Com menor frequência, a agência se dedica a definir, informar, garantir ou reconhecer os direitos de terceiros, geralmente a empresa prestadora do serviço. Por fim, com frequência ainda menor, a agência define, informa, garante ou reconhece seus próprios direitos. Como revela a representação praxiológica, as mesmas ações são realizadas quando se apresentam os deveres de interlocutor, terceiros e locutor.

Estrutura praxiológica

Constituindo a versão emergente da representação praxiológica, a estrutura praxiológica descreve percursos acionais efetivamente realizados em uma interação (Filliettaz, 1997, 2000). Por motivo de espaço, apresentaremos a estrutura praxiológica de apenas um fragmento de uma cartilha da ANP sobre direitos e deveres do consumidor de botijão de gás[605].

(definir/informar direitos do interlocutor)(71) 5 OLHO NO PESO

(impor deveres de um terceiro)(72) O revendedor autorizado pela ANP é obrigado a ter uma balança certificada pelo Inmetro (Instituto Nacional de Metrologia, Qualidade e Tecnologia) dentro do local de venda, (73) em perfeito estado. **(definir/informar direitos do interlocutor)**(74) Se desconfiar do peso, (75) peça para pesar o botijão. (76) Reclame com o revendedor, (77) se houver diferença.

(definir/informar direitos do interlocutor)(78) ATENÇÃO
(79) Se você desconfiar do peso, (80) reclame com o revendedor ou a distribuidora responsável pela venda.**(reconhecer direitos de um terceiro)**(81) Lembre-se de que o entregador em domicílio não tem obrigação de ter balança.

[605] A numeração indica que o trecho foi segmentado em atos. O ato é a unidade mínima de análise do modelo modular (Roulet, Filliettaz & Grobet, 2001).

Nesse trecho, a agência, ao interagir com o leitor, inicia a interação definindo/informando direitos do interlocutor (ele tem o direito de ficar de "olho no peso" do botijão para não ser enganado). Em seguida, impõe deveres ao prestador do serviço ("O revendedor autorizado pela ANP é obrigado a ter uma balança certificada pelo Inmetro"). Na sequência, a agência volta a definir/informar direitos do interlocutor ("peça para pesar o botijão. Reclame com o revendedor"). Depois, define/informa novos direitos do interlocutor ("reclame com o revendedor ou a distribuidora responsável pela venda"). Por fim, reconhece direitos do prestador do serviço ("o entregador em domicílio não tem obrigação de ter balança"). Essa análise pode ser representada por meio desta estrutura praxiológica (episódio = E, fase = F).

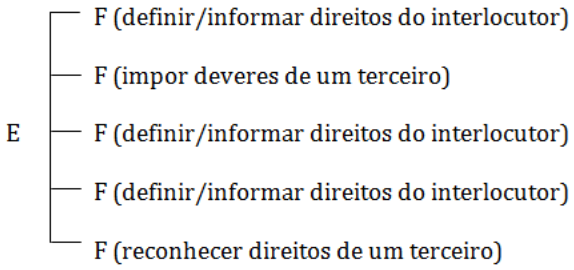


Figura 3: estrutura praxiológica

Forma de organização relacional

Nessa forma de organização, uma das finalidades é identificar as relações interativas entre os constituintes da estrutura hierárquica do texto e informações da memória discursiva (conhecimentos compartilhados entre os interlocutores). Distinguem-se oito categorias genéricas de relações interativas: argumento, contra-argumento, reformulação, topicalização, sucessão, preparação, comentário e clarificação (Roulet, Filliettaz & Grobet, 2001). Essas relações podem ser explicitadas por marcadores linguísticos, como os conectores e as construções sintáticas. Assim, a relação interativa de contra-argumento pode ser marcada por conectores, como *mas*, *porém*, *embora*, etc.

Em todas as dez cartilhas estudadas, as agências justificam, explicam, exemplificam, trazem argumentos potenciais, apresentam condições etc. Por isso, nas cartilhas, há uma predominância de relações de argumento, como revela a tabela 1.

Relações	N	%
Argumento	512	46.5
Coordenação	157	14.2
Preparação	125	11.4
Topicalização	125	11.4
Comentário	114	10.3
Tempo	36	3.3
Contra-argumento	26	2.3
Reformulação	7	0.6
Total	1102	100

Tabela 1: relações de discurso

Para ilustrar a predominância das relações de argumento no *corpus*, analisaremos, do ponto de vista hierárquico-relacional, o trecho da cartilha da ANP estudado anteriormente do ponto de vista referencial. A estrutura apresentada na figura 4 constitui o resultado da análise da forma de organização relacional (ato = A, intervenção = I, principal = p, subordinado = s, topicalização = top, argumento = arg, preparação = pre, reformulação = ref, comentário = com).

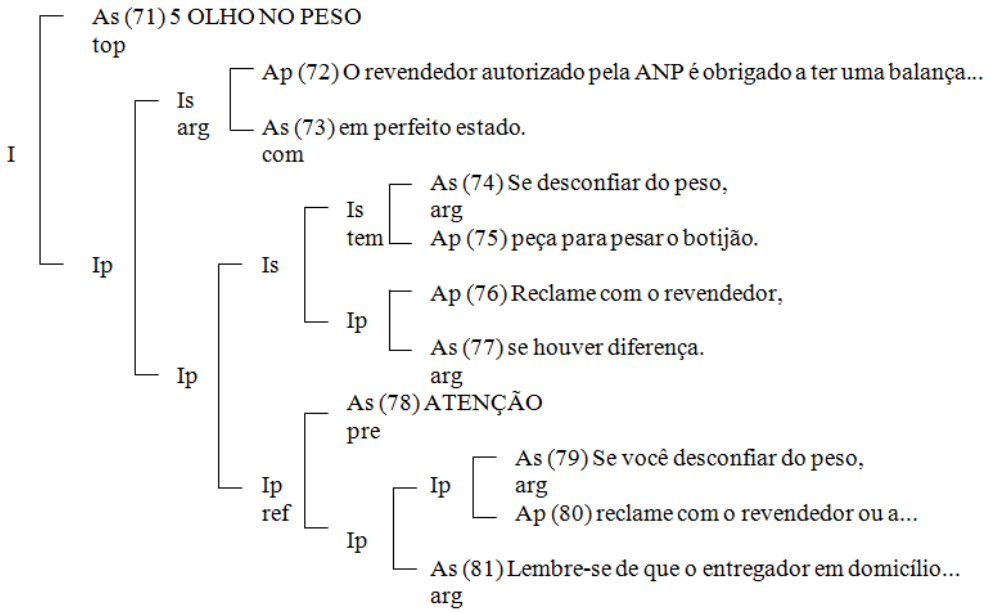


Figura 4: estrutura hierárquico-relacional

Nesse trecho, o título é expresso em um ato topicalizado em relação a todo o restante do trecho. Na intervenção principal que segue o título, os dois primeiros atos (72-73) trazem argumentos para a sustentação das informações expressas nos atos seguintes, uma vez que expressam uma condição para que a verificação do peso do botijão possa ocorrer (o revendedor deve ter uma balança). Por isso, os atos (72-73) formam uma

intervenção subordinada com função de argumento em relação à intervenção seguinte (74-81). Nessa intervenção principal, as informações expressas nos atos (78-81) reformulam, parafraseando, as informações expressas na intervenção anterior (74-77). Em cada uma dessas intervenções, o ato hierarquicamente superior (76 e 80, respectivamente) informa que o leitor, se desconfiar do peso do botijão, tem o direito de reclamar com o revendedor. Como mostra a estrutura, ambos os atos principais são cercados por atos subordinados com função de argumento, cujo papel é especificar sob quais condições a reclamação pode ser feita pelo leitor.

Forma de organização operacional

Em linhas gerais, a forma de organização operacional combina informações dos módulos hierárquico e referencial, integrando as descrições das dimensões verbal e acional do discurso. Com essa forma de organização, é possível descrever por meio de quais recursos textuais as ações são realizadas. Em outros termos, descreve-se como os interlocutores usam o texto (estrutura hierárquico-relacional) para agir (estrutura praxiológica). Por isso, o resultado da análise dessa forma de organização é uma estrutura complexa resultante da combinação das estruturas hierárquico-relacional e praxiológica. A título de ilustração, a figura 5 apresenta o estudo do fragmento da cartilha da ANP do ponto de vista da forma de organização operacional.

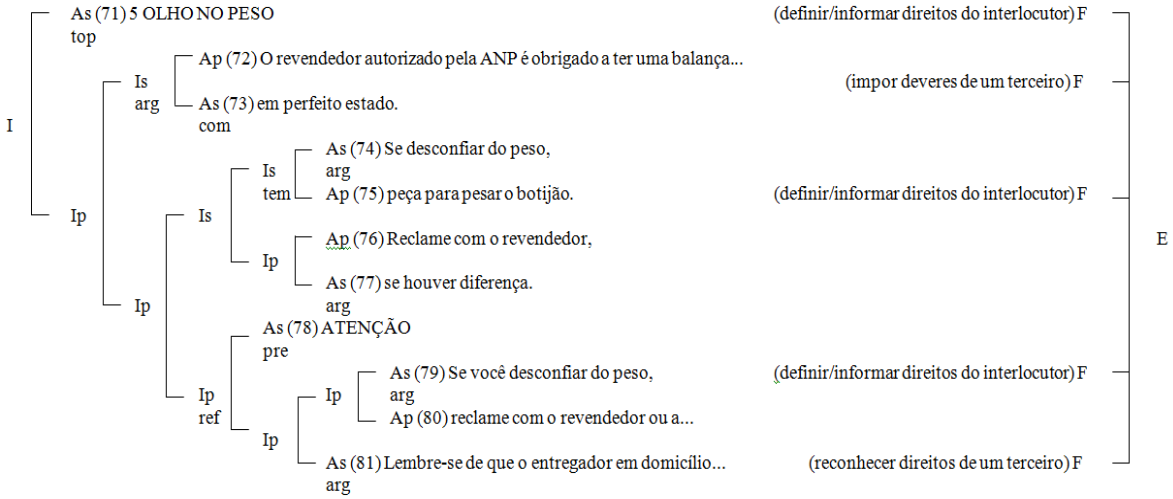


Figura 5: estrutura operacional

Com essa estrutura, verifica-se que a maior parte das intervenções (As (05), Is (74-77), Ip (79-80)) é empregada com o fim de definir/informar direitos do interlocutor. Ou seja, a finalidade central do trecho é informar ao leitor quais são seus direitos. Os demais constituintes do texto ou impõem deveres de um terceiro (Is (72-73)) ou reconhecem direitos de um terceiro (As (81)). Sendo a finalidade central do trecho definir/informar direitos do interlocutor, as intervenções com que se realizam as demais ações (impor deveres de um terceiro e reconhecer direitos de um terceiro) têm o estatuto de subordinadas. Construindo uma cartilha em que a maior parte dos constituintes é usada para definir/informar direitos do interlocutor, a agência, enquanto instância responsável pelo que é dito, reforça a ideia de que sua finalidade é conscientizar o leitor de seus direitos.

Vale chamar a atenção para o fato de que, no trecho em análise, a agência expressa esses direitos por meio de atos que trazem verbos no imperativo (por exemplo: "(76) *Reclame* com o revendedor"). São, portanto, atos diretivos que fazem parecer que os direitos do leitor são deveres (você tem o dever de fazer X) e não direitos (você tem o direito de fazer X). Com o estudo da forma de organização estratégica, veremos as implicações desse modo de formulação (textualização) das ações.

Forma de organização estratégica

Essa forma de organização combina informações tópicas, relacionais, linguísticas, interacionais e referenciais, a fim de descrever a maneira como os interactantes coordenam as relações de faces, territórios e lugares no discurso, realizando, por meio da linguagem, o trabalho de face (Roulet, Filliettaz & Grobet, 2001). Neste trabalho, estudaremos o trabalho de face (ou processo de figuração) analisando o processo por meio do qual cada interlocutor, em função da maneira como atualiza a representação praxiológica e articula os constituintes do texto (estrutura operacional), seguindo uma determinada linha de conduta, reivindica uma determinada imagem de si (face) e um território, bem como atribui ao outro uma imagem e um território correspondentes ou interdependentes (Roulet, 1999, Roulet, Filliettaz & Grobet, 2001).

Para maior clareza em nossa exposição, verificaremos o trabalho de face no fragmento que vimos estudando, com base na consideração de cada uma das ações identificadas na estrutura praxiológica. Vale esclarecer que o fragmento é representativo do que ocorre em todo *corpus* formado pelas dez cartilhas.

Definir/informar direitos do interlocutor (Você tem o direito de X)

Realizar essa ação constitui uma invasão ao território do interlocutor (leitor da cartilha), porque revela e define para o outro e pelo outro o que lhe pertence ou pertence ao seu grupo/classe/segmento, bem como permite ao locutor (Agência) colocar-se em lugar superior em relação ao interlocutor. Com isso, o locutor atribui a si valores sociais negativos, como presunção, e ao outro a incapacidade de se defender e, portanto, atribui a ele valores sociais negativos: fraqueza. Esse efeito se intensifica, quando a ação é repetida (estrutura praxiológica), quando é realizada por meio de um constituinte textual com estatuto de principal (estrutura hierárquico-relacional) e quando é formulada por meio de atos diretivos.

Mas, se o status do locutor (Agência Reguladora) lhe dá legitimidade para realizar a ação, a mesma ação permite ao locutor apresentar-se como instância preocupada em preservar o território do outro, garantindo a manutenção de suas reservas pessoais. Com isso, o locutor reivindica os valores sociais positivos de altruísmo, generosidade.

Impor deveres de um terceiro (Ele deve fazer X)

A realização dessa ação constitui uma invasão ao território do terceiro (empresa prestadora de serviço), tirando sua autonomia na definição de ações futuras. Ao mesmo tempo, é um ataque à face do outro, por colocá-lo em posição inferior de subordinado às decisões/determinações do locutor (Agência). O ataque é amenizado, quando o locutor possui legitimidade (status) para realizar a ação e quando a ação é realizada por meio de constituinte subordinado (estrutura hierárquico-relacional).

Ao mesmo tempo, essa ação valoriza a face daquele em cujo benefício o dever deve ser realizado (a empresa tem o dever de prestar assistência técnica ao leitor). Esse efeito se intensifica, quando a ação é realizada por meio de constituinte subordinado com função de argumento que sustenta a ação de definir/informar direitos do interlocutor (estrutura operacional).

Com isso, possíveis efeitos negativos (o locutor ser visto como autoritário, presunçoso, arrogante) podem não ocorrer e dar lugar a efeitos positivos (o locutor ser visto como forte, poderoso, sábio, protetor).

Reconhecer direitos de um terceiro (Ele tem o direito de X)

Realizar essa ação constitui uma invasão ao território do outro (empresa), porque revela para o outro e pelo outro o que lhe pertence ou pertence ao seu grupo/classe/segmento, bem como permite ao locutor colocar-se em lugar superior em relação a esse terceiro (o terceiro é mais frágil do que eu, já que sou eu quem reconhece seus direitos). Ao mesmo tempo, permite ao locutor apresentar-se como instância preocupada em preservar o território do terceiro, garantindo a manutenção de suas reservas pessoais. Com isso, o locutor reivindica os valores sociais positivos de altruísmo, generosidade.

Ao mesmo tempo, ataca a face do terceiro, por atribuir a ele a imagem de instância mais frágil do que o interlocutor (leitor), e invade o território do interlocutor, por delimitar a extensão de suas reservas pessoais. Com isso, o locutor atribui fragilidade tanto ao terceiro quanto ao interlocutor, já que o terceiro é representado como incapaz e já que o interlocutor passa a saber que dispõe de um território mais restrito do que poderia supor. Esses efeitos se enfraquecem quando a ação é realizada em constituinte subordinado (estrutura operacional).

Considerações finais

Criadas no quadro da Reforma do Estado do governo FHC, as agências têm a incumbência geral de regular a atuação das dezenas de empresas privatizadas por esse governo, bem como das empresas estrangeiras que passam a disputar o mercado nacional (Dasso Jr., 2006). Nesse contexto, as cartilhas das Agências constituem um instrumento de regulação social, porque, ao estabelecerem, por meio da linguagem, a linha de conduta que o leitor deve seguir, constroem um modelo de cidadão condizente com um projeto político neoliberal. Assim, o leitor com quem as Agências dialogam é um consumidor individualista e liberto das amarras de um Estado opressor, consumidor a quem as Agências concedem o direito de fiscalizar a atuação das empresas.

Nessa interação, as Agências valorizam a face do leitor, atribuindo-lhe os atributos sociais de liberdade, autonomia e poder no diálogo com empresas privadas, e invadem seu território, ditando as normas sobre como agir nesse diálogo. Com a pesquisa, revela-se que o trabalho de face promovido nas cartilhas encontra-se fortemente articulado a uma orientação político-ideológica em que o suposto poder do cidadão/consumidor no trato com empresas privadas é dado em troca da omissão do Estado na garantia de direitos sociais.

Referências bibliográficas:

Alexandrino, M. (2011). *Resumo de direito administrativo descomplicado*. Rio de Janeiro: Forense, São Paulo: Método.

Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*: l'économie des échanges linguistiques. Paris: Fayard.

Bresser-Pereira, L. C. (1997). *A Reforma do estado dos anos 90*: lógica e mecanismos de controle. (Cadernos MARE da reforma do estado, v. 1.) Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado.

Cunha, G. X. (2014). *Para entender o funcionamento do discurso*: uma abordagem modular da complexidade discursiva. Curitiba: Appris.

Cunha, G. X. (2016). A construção de imagens de si no discurso organizacional. In M. M. Tomazi, L. H. P. Rocha & J. C. Pompeu (Eds.). *Estudos discursivos em diferentes perspectivas:* mídia, sociedade e direito (pp. 111-126). São Paulo: Terracota Editora.

Dasso Jr., A. E. (2006). *Reforma do Estado com participação cidadã?*: déficit democrático das agências reguladoras brasileiras. (Tese de Doutorado). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

Ducrot, O. (1987). *O dizer e o dito*. Campinas: Pontes Editores.

Filliettaz, L. (1997). Des enjeux actionnels dans les interactions verbales: une définition de la dimention référentielle du discours. *Cahiers de linguistique française,* 19(1), 47-82.

Filliettaz, L. (2000). *Actions, activités et discours*. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade de Genebra, Genebra.

Goffman, E. (1973). *La mise em scène de la vie quotidienne*: les relations em public. v. 2. Paris: Les éditions de minuit.

Goffman, E. (2011). *Ritual de interação*: ensaios sobre o comportamento face a face. Petrópolis: Vozes.

Marinho, J. H. C. (2004). Uma abordagem modular e interacionista da organização do discurso. *Revista da Anpoll*, 16(1), 75-100.

Roulet, E. (1999). *La description de l'organisation du discours*. Paris: Didier.

Roulet, E. (1999a). Um modelo e um instrumento de análise sobre a organização do discurso. In H. Mari *et al*. (Eds.) *Fundamentos e dimensões da Análise do Discurso* (pp. 139-171). Belo Horizonte: Carol Borges – Núcleo de Análise do Discurso – FALE/UFMG.

Roulet, E. (2006). The description of text relation markers in the Geneva model of discourse organization. In K. Fischer (Ed.). *Approaches to Discourse Particles* (pp. 115-131). Amsterdam: Elsevier.

Roulet, E.; Filliettaz, L.; Grobet, A. (2001). *Un modèle et un instrument d'analyse de l'organisation du discours*. Berne: Lang.

SIMPÓSIO

75

Ensino de Leitura e Escrita em Ambiente Digital

Carmen PIMENTEL

UFRRJ – Instituto Multidisciplinar – Departamento de Letras

carmenpimentel.ufrrj@gmail.com – Rio de Janeiro – Brasil

Resumo:

Toma-se por base que ensinar a ler, no sentido amplo do letramento, não se esgota nas séries iniciais do ensino. Para isso, busca em produções textuais de jovens publicadas na internet o disparador motivacional para a leitura de livros de literatura. Tais produções escritas emergem da internet aproveitando os recursos do ambiente digital, em especial a publicação, a divulgação e a participação do leitor por meio de comentários e críticas. Vem-se analisando a escrita de jovens, publicada em ambiente virtual, conhecida como *fanfiction*: sequências, paródias e versões alternativas de aventuras novas e velhas, com os heróis favoritos desses jovens, extraídos das literaturas clássica e contemporânea. A *fanfiction* mostra-se como uma possibilidade rica para o trabalho de produção textual, levando à reflexão sobre a língua, e de desenvolvimento do hábito de leitura literária, uma vez que para se produzir uma nova *fanfiction* para uma história pré-existente é necessário conhecer a fundo seus personagens e suas tramas, o estilo do autor. A *fanfiction* torna-se, portanto, forte aliada do professor na (re)significação do trabalho com leitura e escrita na escola. Compactua-se, assim, com a teoria da enunciação de Bakhtin (2002, 2011), para quem o dialogismo se estabelece na relação de sentidos entre enunciados; e com Marcuschi (2005), Chartier (2002) e Paiva (2008) que apontam para novos caminhos de leitura e escrita no uso da internet: a hiperleitura. A pesquisa encontra-se em desenvolvimento, já tendo passado pelas etapas de construção do embasamento teórico e do acompanhamento e análise de *fanfictions*. A etapa em desenvolvimento é de oficinas de produção de *fanfictions* com alunos de 8º e 9º anos do ensino Fundamental de escolas públicas da Baixada Fluminense – RJ.

Palavras-chave:

leitura; escrita; internet; fanfiction; ensino

O hábito da leitura

Pensar em hábito nos remete aos afazeres rotineiros: escovar dentes, tomar banho, ter horário para estudos, usar o mesmo tipo de condução para ir ao trabalho sempre à mesma hora, enfim, rever situações do dia a dia que se repetem e que foram construídas ao longo de nossa formação. O hábito da leitura não fica atrás. Desenvolver o costume de ler todo dia também requer disciplina e paciência para que tal hábito também possa fazer parte do cotidiano de cada um.

Para Demo (1998, p.31), "o hábito da leitura deve ser impulsionado com sistematicidade persistente, sobretudo diante da concorrência dos meios modernos de comunicação e informática". Persistência e sistematicidade são ações diárias e recorrentes que devem ser incluídas na formação da pessoa desde sua infância. De fato, preocupamo-nos com os horários do aleitamento, do sono da tarde e da noite; mais tarde com os momentos de fazer o dever de casa ou ir para a natação, balé, judô. Mas, há a preocupação com a rotina em relação à leitura?

Deixaremos as questões relacionadas com a informática e o mundo digital para outro momento. Agora trataremos do hábito da leitura de livros físicos (os de papel).

Fator primordial na constituição do hábito da leitura é a presença de um mediador. Mediadores de leitura são pessoas apaixonadas por livros, por histórias, pelo ato de ler. São aquelas que nos apresentam os livros desde nossa infância e nos ajudam a compreender como a leitura nos leva a dar sentido a nossas vidas.

A mediação de leitura é um processo de relacionamento entre dois ou mais sujeitos – agentes da leitura e leitores – intermediado pelo livro. Essa relação se estabelece de duas maneiras:

- Relação de troca, de aprendizado recíproco, de ampliação da percepção individual, de compartilhamento, de sentimentos variados. Às vezes, só conseguimos ler um livro de terror, por exemplo, se tivermos alguém junto, lendo junto, ajudando a enfrentar os medos e emoções que nos esperam nas páginas da história;
- Relação de afetividade, em que o livro estabelece essa relação afetiva entre as pessoas envolvidas no ato da leitura (adulto-criança, adulto-adulto, criança-criança), voltada para a qualidade de vida, pois a experiência da leitura envolve afetividade, estética, fruição, humanização, tudo proporcionado pelo livro – este, sim, o verdadeiro mediador das relações. Ou seja, é em torno do livro que se cria a atmosfera afetiva.

O gosto pela leitura pode ser transmitido pela família, por gerações. O contato com os livros desde pequenos faz com que as crianças se sintam atraídas, curiosas por seu conteúdo. As leituras orais, que envolvem gestos de ternura, tons de voz,

emoção e dramatização, são tradicionalmente um momento de mediação que atrai o outro para os livros. Para Petit (2008, p.19), "frequentemente torna-se um leitor porque se viu um parente, um adulto querido mergulhado em livros, distante, inacessível".

A mãe, um amigo, um bibliotecário, um contador de histórias, um professor, qualquer um pode ser um mediador de leitura que ofereça meios de acesso aos livros e desperte a paixão de ler. Para a autora, "tudo o que podem fazer os passadores de livros é introduzir as crianças e os adultos a uma maior familiaridade, a um maior bem-estar na aproximação dos textos escritos".

Nesse contexto, inclui-se a escola que, muitas vezes, coloca no aluno a culpa pela falta do hábito da leitura. Isso não quer dizer que todos que estão em contato com livros e com mediadores de leitura se tornam leitores. Mas o direito ao acesso aos livros deve ser garantido e, na maioria das vezes, é somente na escola que isso acontece (ou deveria). Para Demo,

> o maior problema não está no aluno, mas na escola que não tem biblioteca e outros apoios dessa ordem, e no professor que também não lê; a leitura sistemática tem dupla finalidade: estar a par do conhecimento disponível, participar do fluxo cultural constante, informar-se de modo permanente, e alimentar o processo de formulação própria, de argumentar e contra-argumentar, de questionar e reconstruir; não deixa de ser um tipo de analfabetismo a falta habitual de leitura instigadora nas pessoas, que se contentam em ver televisão e ler as revistas que de novo repetem a televisão. (DEMO, 1998, p.31)

Para começar, temos que contar com algumas realidades construídas pela escola para afastar os dois problemas apontados no texto: ter biblioteca e possuir uma estratégia de ação para ela, que se coadune com a proposta de educar pela pesquisa. Além disso, os funcionários devem ler, os professores e alunos devem ler (estamos falando de leitura em geral, não apenas literária), porque a escola transpira leitura em seus murais, comunicados, boletins, professores, direção. Ou seja, já existe um ambiente fecundo. Talvez só esteja faltando explorar mais esse solo, sistematizar e ampliar uma prática de incentivo à leitura.

Continuando nesse raciocínio, Colomer (2007) nos aponta para a "prática da leitura compartilhada". Compartilhar o entusiasmo, a construção dos significados, as relações que os livros estabelecem entre os diversos conhecimentos que ali se encontram, é um caminho fecundo para desenvolver a compreensão de como os jovens leitores interpretam os textos que leem. Fugindo do tradicional questionário de interpretação de textos em que o professor determina o que devem os alunos

compreender das leituras que fazem, a leitura compartilhada percorre caminho inverso: os leitores trocam ideias sobre suas leituras e constroem o seu entendimento sobre elas.

Exemplo clássico para esse tipo de prática – a leitura compartilhada – está na coleção Harry Potter, em que os leitores mirins mergulharam com apropriação e independente das indicações de professores. A partir da leitura dos livros que compõem a saga do bruxinho, os leitores compartilharam (e ainda compartilham!) suas impressões a respeito da trama, dos personagens, dos desfechos, enfim, praticaram a tal interpretação de textos sem interferência externa. Eles próprios tornaram-se mediadores da leitura para seus amigos, mostrando a importância decisiva da motivação da leitura. Alguns, ainda, seguiram o caminho da escrita, complementando as aventuras de Harry em textos publicados na internet (em forma de *fanfictions*[606]). E por que a escola não aproveita isso para repensar suas práticas relativas ao trabalho com leitura e escrita?

Projetos com livros de literatura

Compactuando com Demo (1998), nos damos conta do quanto é viável e de quanto estamos próximos de atingir o objetivo de implementar projetos de leitura, no que tange à estratégia didática que facilita o questionamento reconstrutivo.

Partindo-se de tudo que foi dito anteriormente, podemos considerar que o trabalho com livros de literatura infantil e juvenil em sala de aula deve ser estimulado desde o início da formação do leitor. O estímulo à leitura acontece desde o simples contato físico com o livro (e aí podem-se incluir, também, os livros feitos para bebês) até o ato da leitura em si.

Na escola, onde esse contato tende a ser mais incisivo, mais cotidiano, o livro deve estar presente a todo momento para servir de disparador para o desenvolvimento de projetos transdisciplinares – que envolvam as mais variadas disciplinas escolares, indo além do trabalho exclusivo com a língua. Por isso o projeto com um livro de literatura deve ser bem planejado para servir de incentivo à leitura e também de estímulo ao trabalho coletivo – a leitura compartilhada.

O ponto inicial para o desenvolvimento dos projetos com livros parte tanto

[606] *Fanfictions* são textos produzidos por fãs que procuram complementar as histórias lidas com trechos ou capítulos de que sentiram falta. Por exemplo, o que vem antes ou depois da saga.

do professor como dos alunos. Um livro adotado por toda a turma e sugerido pelo professor constitui-se num ótimo iniciador de projetos. A leitura livre de livros, escolhidos pelos próprios jovens leitores, buscando trabalhar diferentes aspectos do texto, também pode levar a muitas atividades.

Uma delas é a reescritura coletiva das narrativas que poderá encontrar novas formas de entendimento do texto. Tal atividade permite que se trabalhe com o eixo da paráfrase (dizer a mensagem com outras palavras) e da paródia (subverter o sentido original do texto pelo humor), atividade que vai exigir mudanças de ordem estrutural do texto, contribuindo para novo enfoque de aspectos gramaticais.

Entretanto, o trabalho com um livro de literatura não se limita a somente esse tipo de atividade. Cada livro propicia uma abordagem diferente e fornece pistas para os mais variados tipos de atividades.

Antes de mergulhar na confecção de propostas de trabalhos para livros literários, o professor deve ter em mente que uma das principais funções desse tipo de livro é proporcionar a fruição. Muitas vezes as atividades que nos propomos a fazer com os alunos levam justamente ao extremo oposto. Principalmente em se tratando de alunos de séries mais adiantadas (segundo segmento do Ensino Fundamental, por exemplo, ou até mesmo do Médio). Na maioria das vezes, a leitura do livro é obrigatória, e a "tarefa" não passa de um simples teste.

Não é a isso que nos propomos; pelo contrário. O que se prioriza aqui é a leitura aprofundada de um livro inteiro permeada de atividades lúdicas com o objetivo de estimular a leitura e o envolvimento com o livro por parte dos alunos. Assim, a preocupação com alguns aspectos teóricos e metodológicos se faz necessária:

- Como o trabalho com uma tipologia variada de textos pode embasar o trabalho com a linguagem – oral e escrita – em sua dimensão discursiva, isto é, sem desvinculá-la de seu caráter comunicacional, considerando sempre o processo de interlocução e as condições de produção e recepção dos textos?
- Como se deve aproveitar a riqueza de variação de tipos de textos para trabalhar na escola com livros de literatura, fugindo das tradicionais perguntas que só se preocupam com a estrutura formal dos textos?
- Como incentivar a formação do gosto pela leitura sem desconsiderar o valor estético das obras literárias?
- De que forma os textos de diferentes linguagens podem contribuir para desenvolver a capacidade de leitura e produção escrita da criança?

Para Colomer (2007, p. 108), a escola deveria "dedicar mais atenção à leitura de obras integrais, a aumentar a conexão entre leitura e escrita, e a deixar de considerar o material de leitura como uma substância neutra denominada 'textos' para aceitar

que o tipo de livros lidos determina o leitor que se forma". E ainda, a ajudar os leitores na tarefa árdua de ler, pois ler é uma atividade que necessita de tempo, concentração, habilidades específicas relativas à língua, individualidade e isolamento, rotina, esforço.

Chegamos, então, à ideia dos projetos literários que visam à leitura compartilhada, à troca de experiências, à construção conjunta de saberes, à compreensão aprofundada do texto lido, ao confronto de diferentes pontos de vista. Trazemos, então, o papel da internet nesse processo de ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, com uma modalidade que cresce e se populariza entre os jovens: a *fanfiction*.

Com foco nos novos processos de leitura e escrita proporcionados pelas mídias e pela cultura digital, buscamos responder se a escrita de *fanfiction* pode ser uma ferramenta viável no estímulo à leitura e à escrita.

O projeto teve início no segundo semestre de 2015 e conta com membros dos cursos de Pedagogia, Letras e História da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – Instituto Multidisciplinar, *Campus* de Nova Iguaçu.

O que é *fanfiction*?

As *fanfictions* são textos escritos por fãs, que se inspiram em um ou mais enredos originais. Os criadores destes textos são chamados de *ficwriters*, ou *fanfiqueiros*, embora o termo *ficwriters* seja mais comum. Essa iniciativa veio da necessidade de extensão do contato entre a ficção e o apreciador, na tentativa de ir além do material disponibilizado pelos autores originais. Através dessas histórias, espectadores comuns podem manifestar opiniões e impressões sobre as obras originais, recriá-las e/ou complementá-las, e compartilhar com outras pessoas de mesmo interesse. Essa nova forma de envolvimento dos espectadores se tornou um complemento à forma de apreciação das obras, sendo uma atividade prazerosa em seu período de lazer.

A produção de fãs começou a se popularizar na década de 1990, de acordo com o crescimento do uso da internet, que incentivou uma participação mais ativa das pessoas a respeito das obras que apreciam, começando a dar fim às hierarquias e fronteiras estabelecidas entre produtores e consumidores de conteúdo. Mesmo as crianças e adolescentes com condições financeiras baixas, que não possuem facilidade de acesso aos aparatos digitais, sempre estão em busca de espaços virtuais para interação.

Existem *fanfictions* baseadas nas mais diversas obras, das mais populares até as menos conhecidas, mas, obviamente, existe um número maior de *fanfics* (abreviação para a palavra *fanfiction*) que são baseadas em obras mais conhecidas: obras da literatura, cinema, música e afins. Também existem *fanfics* inspiradas na vida de ídolos e artistas. Embora as *fanfictions* sejam conhecidas entre participantes de *fandoms* (grupos de fãs), são praticamente desconhecidas e desvalorizadas fora do ciberespaço.

Espectador crítico

É notável a importância da participação interativa entre produtores e consumidores de obras artísticas no meio digital, devido às ferramentas disponíveis na internet. Antes estes espectadores agiam de forma passiva: apenas recebiam o que era oferecido e não podiam fazer nada a respeito, sendo mais manipuláveis. Agora são espectadores ativos: desenvolvem seu senso crítico, expressam suas opiniões e contribuem para a construção de sua própria cultura com a ajuda do ciberespaço, na insistência em serem participantes plenos. Estudiosos, profissionais e pesquisadores da área da comunicação inquietam-se quanto aos novos tipos de consumidor midiático. Segundo Magnoni e Miranda (2013, p.105), "a intervenção criativa dos fãs é uma forma quase instintiva de reagir à intensa privatização da produção cultural, que ocorreu com o predomínio da comunicação de massa".

A própria mídia comercial incentiva a participação *online* em seus conteúdos, seja em votações, promoções e outras formas de interação. Segundo Jenkins (JENKINS, apud MAGNONI e MIRANDA, Ibid., 2008, p.108),

> O poder da participação vem não de destruir a cultura comercial, mas de reescrevê-la, modificá-la, corrigi-la, expandi-la, adicionando maior diversidade de pontos de vista. [...] A participação torna-se um importante direito político [...] e às vezes a criatividade alternativa chega a lugares que ninguém da indústria da mídia poderia imaginar.

Indo além de eliminar um concorrente de um *reality show*, por exemplo, a cultura participativa permite o desenvolvimento da habilidade de tomar decisões e aumentar a consciência social do indivíduo.

Publicações de fãs para fãs e sites de *fanfictions*

Antes da expansão da internet, muitas vezes, a única fonte de informação para os fãs sobre as obras era através de revistas amadoras, chamadas *fanzines* (uma abreviação para *fanatic magazine*). Estas eram distribuídas gratuitamente ou a preço de custo, e seus organizadores não obtinham lucro algum neste trabalho. Seu foco era a divulgação de informações e criação de espaços para debates. Embora o modelo de *fanzine* atual tenha surgido no século XX, e fosse inicialmente relacionado à ficção científica, já existiam algumas publicações amadoras de fãs no século anterior. No Brasil, foi popularizado no fim dos anos 60, relacionado ao movimento *punk*. Com a popularização da internet, muitas *fanzines* se tornaram revistas eletrônicas, reduzindo gastos e ampliando o seu público.

O início das publicações de *fanfictions* foi nos anos 1960, através do *fanzine* norte-americano *Spocknalia*, embora no século XVII também fosse comum a utilização de personagens ficcionais em novas estórias, diferentes das obras originais, até que as leis de direitos autorais impediram tais publicações. Com isso, nenhuma *fanfiction* pode ser publicada para ser comercializada, a menos que o

ficwriter tenha a permissão do autor da obra original, que é formalmente chamada de *cânone*.

Uma das primeiras publicações online de *fanfiction* brasileiras foi feita em 1997, no site *Exodus FanFictions*, existente até os dias atuais. Um dos sites mais populares sobre o assunto atende pelo URL *fanfiction.net*, que foi criado aproximadamente em 1998, e possui diversas categorias de *fanfictions*. Já no Brasil, o *fanfiction.com.br* é bastante popular. Com a expansão da Internet, os *fandoms* têm rompido barreiras geográficas e linguísticas, crescendo assim o número de publicações de *fanfictions*. Um exemplo disso é o site *fanfiction.net* conter publicações em mais de 30 idiomas diversos.

Os sites que "abrigam" as *fanfictions* possuem estrutura organizada da melhor forma possível para a leitura. Todo o processo é de fãs para fãs, de maneira que facilite a interação e a troca entre si, recebendo *feedback* de seus espectadores e colaborando uns com os outros. O *feedback* é de extrema importância para os *ficwriters*, tendendo a ser colaborativo de modo crítico e incentivador. Na maioria das vezes, é deste *feedback* que vem o aprimoramento de sua produção e escrita. Um exemplo destacável disso foi a obra *Cinquenta Tons de Cinza*, de E. L. James, que a princípio era uma *fanfiction* inspirada em *Crepúsculo*, de Stephenie Meyer. Ao ver que sua criação estava ganhando notoriedade, a autora decidiu modificar a obra, tornando-a original, e publicou a obra de forma independente, sendo disputada pelas editoras. Se não fosse pelo incentivo dos leitores da sua *fanfic*, James provavelmente não teria publicado sua obra.

Destaca-se a grande presença de mulheres em todas as funções de organização do site. Devido à instabilidade dos sites brasileiros dedicados às *fanfictions*, os autores dessas obras preferem publicar seu material em sites internacionalmente conhecidos, além de, claro, serem sites mais populares, atraindo mais leitores para suas obras. Em alguns casos, o *ficwriter* é tão profissional em sua produção quanto à estrutura da obra original, que chega a fazer com que o leitor desatento confunda as obras.

O aprendizado através da leitura e da escrita

Estudos realizados afirmam a eficácia do aprendizado da escrita e participação social através das *fanfictions*. Além da prática de leitura e desenvolvimento de habilidades linguísticas, o indivíduo ganha confiança em si mesmo ao se ver como autor e ao receber reconhecimento por isso, estando mais motivado a escrever e ler. Os alunos estão cada vez mais conectados ao ciberespaço, onde a leitura e participação são essenciais.

Estes alunos não aprendem exclusivamente nas escolas, e, com sua inserção no ciberespaço, seu aprendizado fora da escola se torna ainda mais intenso. Ainda assim, boa parte dos professores desconsidera o conhecimento que seus alunos trazem de fora na sala de aula, assim como desconsidera suas vivências, seu cotidiano, suas atividades em seu tempo de lazer, interesses e desejos. Com isso, tais professores se apegam à teoria de que a nova geração quase não cultiva hábitos de leitura e escrita. Para Magnoni (2001, p.119), só será possível a real inclusão das

diferentes camadas sociais na era digital se os meios informacionais e os sistemas de ensino forem conectados entre si, e não agindo em vias diferentes, ignorando a existência um do outro. Mas, para isto ocorrer, é necessária uma mudança de postura da parte dos educadores em relação a seus alunos de forma geral.

O Dialogismo de Bakhtin

Um exemplo prático que relaciona o conceito de dialogismo bakhtiniano ao conceito de *fanfiction* está presente no modo como obras clássicas da literatura, que se entende por aquelas que se popularizam por sua escrita, pela atemporalidade e pela universalidade, inspiram a criação de outras obras se tornando "pais" de discursos com a mesma temática, pois, segundo Bakhtin, todos os enunciados são dialógicos e há uma relação de sentido entre eles:

> A orientação dialógica é naturalmente um fenômeno próprio a todo o discurso. Trata-se da orientação natural de qualquer discurso vivo. Em todos os seus caminhos até o objeto, em todas as direções, o discurso se encontra com o discurso de outrem e não pode deixar de participar, com ele, de uma interação viva e tensa. Apenas o Adão mítico que chegou com a primeira palavra num mundo virgem, ainda não desacreditado, somente este Adão podia realmente evitar por completo esta mútua orientação dialógica do discurso alheio para o objeto. Para o discurso humano, concreto e histórico, isso não é possível: só em certa medida e convencionalmente é que pode dela se afastar. (BAKHTIN, *apud* Fiorin, 2008, p.26)

Ou seja, historicamente, qualquer discurso reproduzido interage com outro realizado anteriormente por outra pessoa. Além disso, qualquer discurso reproduzido acaba sendo produto de influência de outros discursos. É um diálogo constante.

Outro conceito bakhtiniano que se aplica à produção de *fanfictions* é a estilização. Nesse conceito, imita-se o estilo de um autor, sem a intenção de negar que o está imitando: "as vozes são convergentes na direção do sentido, apresentando a mesma condição significante" (FIORIN, 2008, p.43).

O Dialogismo e os Clássicos

Produzir um discurso completamente novo, como diz Bakhtin, só foi possível para Adão, o que nos leva a pensar sobre os clássicos. Os clássicos são obras que se popularizam por sua escrita, atemporalidade, universalidade e demais características, e se tornam, de certa maneira, uma espécie de base para o tema do qual tratam. Já que são referenciais em sua temática e trazem com elas a admiração de seus fãs, acabam influenciando a produção de outros discursos dialógicos aos que pregam.

É como o exemplo dado em Admirável Mundo Novo, de Aldous Huxley, que é um referencial no tema das distopias, sendo percebidos traços da obra em títulos contemporâneos. Isso faz com que seja atribuída às comunidades de fãs, com sua capacidade de difusão dos discursos os quais admiram a capacidade de propagação, discussão e elaboração de novos conteúdos a partir desses discursos.

Pierre Lévy e a Cibercultura

O conceito de cibercultura é essencial para nossa pesquisa, porque apresenta o ambiente onde as *fanfictions* se tornaram mais acessíveis e conhecidas, e também explica um pouco mais sobre as relações nos espaços virtuais, justificando a evolução deste fenômeno.

O ciberespaço corresponde a um desejo de comunicação recíproca e de inteligência coletiva, que se tornariam mais fortes ali mesmo. É resultado de uma série de evoluções entre os meios de comunicação: passando pelo correio, que teve diversas funções até que se tornasse um meio de comunicação aberto ao público em geral, revolucionando a comunicação pessoal e liberdade de expressão, obtendo um significado humano; o telefone; o rádio; a TV; e, finalmente, os computadores.

O movimento social californiano *Computers for the People*, até então utópico, buscava o acesso a computadores por indivíduos comuns, e não apenas para informatas. Nos anos 1970, esta demanda passou a ser atendida pela indústria: o preço de computadores já era acessível a pessoas físicas, podendo ser utilizados sem especificação técnica. Isso transformou completamente o significado social da informática, que até então apenas era usada em bancos, empresas, fábricas e afins. Já o crescimento da comunicação através da informática foi iniciado no final dos anos 1980, por um movimento de jovens metropolitanos cultos, que exploraram e construíram um espaço de encontro, compartilhamento e invenção coletiva. Com isso, entende-se que o uso informal de computadores e a comunicação através da informática não foram previstos por um governo ou multinacional poderosa. Na verdade, foi uma demanda de várias pessoas que foi atendida. Ou seja, não há apenas um "revolucionário" nessa história, e sim vários. Segundo Lévy (1999, p. 126): "A Internet é um dos mais fantásticos exemplos de construção cooperativa internacional". Desde então, dentro dessa nova cultura, cada ser humano pode participar e contribuir, assim como Bakhtin se referiu à carnavalização, de acordo com Fiorin (2006, p. 92): "Não tem palco, não tem ribalta, não tem atores, não tem espectadores. Todos participam dele ativamente. Por isso, não é uma festa que se presencia, mas que se vive".

As publicações de *fanfictions* tiveram uma evolução gradual que pode ser comparada a essa evolução dos meios de comunicação: vindo do papel, publicadas em revistas de fãs para fãs, foi necessário que fossem publicadas em um meio que exigisse menos custo, e também fosse mais acessível às massas, com a mesma necessidade de autonomia.

Para Lévy (Ibid., p. 127), três princípios guiaram o crescimento inicial do ciberespaço: a interconexão, a criação de comunidades virtuais e a inteligência

coletiva. Estes princípios se complementam entre si, sendo impossível a existência de um sem o outro.

A interconexão e as comunidades virtuais

O horizonte técnico da cibercultura seria a interconexão, a comunicação universal, em que cada computador do planeta, aparelho ou máquina, possuísse um endereço na Internet e pudesse receber informações de todos os outros dispositivos e também responder a eles, de preferência, sem fio. Ou seja, todo o espaço se tornaria um canal interativo. Como diria Lévy (Ibid., p. 127), "a interconexão tece um universal por contato", formando comunidades virtuais.

As comunidades virtuais são um processo de cooperação ou troca, independente das proximidades geográficas ou filiações institucionais, construído sobre as afinidades de interesses e conhecimentos. Longe de serem frias, as relações virtuais não excluem as emoções fortes. Tanto a responsabilidade individual quanto a opinião pública e seu julgamento estão presentes no ciberespaço. Assim como no cotidiano fora do ciberespaço, a convivência raramente transcorre sem conflitos. Por isso, os participantes de comunidades virtuais desenvolvem uma moral social: existe um conjunto de regras para participar daquele espaço que repreendem o desrespeito, por exemplo, sendo sujeitos a expulsão. Esses conjuntos de regras também desencorajam a irresponsabilidade ligada ao anonimato. Com exceção desse conjunto de éticas, os participantes são encorajados a terem total liberdade de expressão, opostos a qualquer forma de censura. O que mais prevalece nas comunidades virtuais é a *reciprocidade*, ou seja, tanto se aprende quanto se ensina.

Afinidades, alianças e amizades também podem se desenvolver neste ambiente, sem perder o sentido *humano*, assim como manipulações e enganações também são possíveis, como em qualquer outro ambiente.

Também é um erro pensar que um novo dispositivo de comunicação pode substituir completamente um antigo, enquanto na verdade, este se torna um complemento. Os encontros no ciberespaço não substituem os encontros físicos: as cartas de amor não impedem os amantes de se beijarem, assim como as pessoas que mais se comunicam através do telefone são as que mais encontram outras pessoas. Bakhtin (apud FIORIN, 2008, p.18-19) também retrata isso em sua definição de dialogismo:

> (As) relações dialógicas não se circunscrevem ao quadro estreito do diálogo face a face, que é apenas uma forma composicional, em que elas ocorrem. Ao contrário, todos os enunciados no processo de comunicação, independentemente de sua dimensão, são dialógicos.

Antes, aqueles que eram dispersos pelo planeta, algumas vezes isolados, agora possuem um lugar de encontro e troca, onde constroem laços livres, independente de limites territoriais. Ou seja, o estereótipo de uma pessoa presa em frente ao

computador é um mito. Os usuários da Internet possivelmente viajam mais do que a média da população, e, com isso, a comunicação e o transporte crescem juntos.

A inteligência coletiva

Não podemos esquecer do último princípio-guia para o crescimento inicial do ciberespaço segundo Lévy: a inteligência coletiva. Não há dúvidas de que o ciberespaço é indispensável para se atingir a inteligência coletiva, já que esta é sua finalidade. O ideal da inteligência coletiva é defendido por diversos gurus, comentaristas e filósofos que discutem a cibercultura. Com muitos questionamentos sendo feitos, a inteligência coletiva constitui um campo de problemas, mais do que uma solução. Nessa linha de pensamento, Lévy (Ibid., p. 131) problematiza:

> Cada um entre nós se torna uma espécie de neurônio ou megacérebro planetário ou então desejamos constituir uma multiplicidade de comunidades virtuais nas quais cérebros nômades se associam para produzir e compartilhar sentido?

O movimento social e cultural promovido pelo ciberespaço não foca um conteúdo particular, e sim uma forma de comunicação interativa e autônoma em diversos conteúdos. Lévy, (Ibid., p.132) caracteriza a cibercultura como "o universal sem totalidade", já que, segundo ele, o acesso às comunidades virtuais e seus produtos é dado a qualquer pessoa, de qualquer lugar, tanto por empresas quanto por escolas, tanto às regiões geográficas quanto às associações internacionais, enfim, comunidades mais diversas são organizadas neste espaço.

O autor aponta um forte indício de que a totalização não ocorrerá: sendo um meio de comunicação de todos com todos, as fontes sempre serão heterogêneas, assim, as linhas de fuga irão multiplicar-se, levando a que certos grupos se tornem mais dispersos uns dos outros, dificultando a tão sonhada totalização.

Fase atual da pesquisa

A pesquisa se realiza na forma qualitativa, de análise de textos teóricos que embasam a busca por compreensão do fenômeno *fanfiction*.

Após a primeira fase de discussão dos textos dos teóricos-base da pesquisa, além de autores que complementem, de alguma forma, a pesquisa com temas similares, o grupo de estudos produziu um conjunto de resumos expandidos sobre dialogismo e outros conceitos de Bakhtin, relacionando com o conceito de *fanfiction*.

Partimos, então, para a segunda fase da pesquisa: análise de *fanfictions* do ponto de vista da narrativa e da literariedade, também observando como os comentários feitos pelos leitores nas publicações podem ajudar na construção dessas histórias, uma vez que esse tipo de escrita proporciona o contato direto do escritor com o leitor.

A análise das *fanfictions* busca observar a relação entre a produção dos *ficwriters* e a obra canônica em que se basearam no tocante aos personagens e suas características, no ambiente, na época, no enredo, no ponto de vista narrativo, no estilo. Quanto aos comentários, a análise se dá nos aspectos argumentativos e críticos sobre a história lida.

Oficinas em escolas

A etapa seguinte, após a análise e discussão das ideias-base, foi a elaboração de uma oficina de produção de *fanfictions*, inicialmente destinada a escolas públicas no entorno da universidade (Nova Iguaçu), baseadas em obras de autores da literatura brasileira. O objetivo é levar para a sala de aula a possibilidade de produção textual em ambiente virtual como resultado de leitura de literatura, atingindo dois pontos: o incentivo à leitura literária e a produção textual publicada na internet. Partimos de um questionário feito aos participantes sobre o tipo de leitura que costumam ler, de qual dessas leituras mais gostou, qual mais instigou sua curiosidade. Em seguida, a explicação do conceito de *fanfiction*. A etapa posterior foi provocar uma escrita que pudesse simbolizar seu papel de fã em relação à leitura escolhida: complemento do texto-base, outro final, histórias paralelas de personagens, possíveis situações anteriores às da história-base, entre outras possibilidades.

Houve muito envolvimento por parte dos estudantes (turma de 9º ano de uma escola pública de Nova Iguaçu). A ideia de ter seu texto publicado em um site, para que outras pessoas possam ler e comentar, mostrou-se muito atraente para eles. O projeto ainda está em fase de desenvolvimento. Procede-se, no momento, às análises dos textos produzidos para observar sua narratividade, a estilização, o diálogo com o texto-base. Pretende-se expandir a oficina para outras turmas de outras escolas, com o objetivo de incentivar a leitura e a produção textual em jovens estudantes da rede pública de ensino.

Referências bibliográficas

COLOMER, Teresa. Andar entre livros: a leitura literária na escola. Trad. Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

DEMO, Pedro. EDUCAR PELA PESQUISA. 3 ed. Campinas: Associados, 1998.

FIORIN, José Luiz. Introdução ao pensamento de Bakhtin. São Paulo: Ática, 2008.

LÉVY, Pierre. Cibercultura. São Paulo: Editora 34, 1999. Pgs.: 123-133 e 151-155

MAGNONÍ, Antonio Francisco e MIRANDA, Giovani Vieira. Novas formas de comunicação no século XXI: o fenômeno da cultura participativa. Conexão – Comunicação e Cultura, UCS, Caxias do Sul, v. 12, n. 23, jan-jun 2013. Disponível em: <http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conexao/article/viewFile/2226/1511/>. Acesso em 22 de setembro de 2015.

NYAH! Fanfiction. Disponível em: <https://fanfiction.com.br/historia/544793/Prongs>. Acesso em 24 de outubro de 2016.

PETIT, Michèle. "Construir" leitores? In: FORMAÇÃO DE LEITORES E CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA: memória e presença do PROLER. Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2008. p. 17-22

Por Uma Análise do Aproveitamento do Humor Verbal em Livros Didáticos de Língua Portuguesa

Claudia Moura da ROCHA

Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Instituto de Letras, Departamento de Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa e Filologia. claudiamoura@infolink.com.br. Rio de Janeiro, Brasil.

Resumo:

O livro didático de Língua Portuguesa tem incorporado uma expressiva variedade de gêneros textuais, dentre eles, os humorísticos. Entretanto, a questão que se impõe a professores e pesquisadores é como a abordagem desses gêneros vem sendo realizada. Seriam os gêneros de humor e, consequentemente o humor verbal, aproveitados didaticamente de maneira adequada ou prestar-se-iam apenas como meros pretextos para um ensino gramatical descontextualizado, configurando-se mais um modismo pedagógico? Questões como essa motivaram a pesquisa que ora apresentamos. Como nosso objetivo foi verificar de que maneira o humor verbal vinha sendo explorado didaticamente nessas obras, selecionamos como *corpus* de análise 10 coleções de livros didáticos distribuídos pelo PNLD e empreendemos uma pesquisa de cunho descritivo-explicativo, de caráter sincrônico, na discussão do exemplário. Em virtude de tais obras serem distribuídas gratuitamente a alunos da rede pública de todo o Brasil e de se constituírem o principal (e talvez o único) material escrito a que muitos desses alunos têm acesso, acreditamos ser a justificativa necessária para empreender tal investigação. Ademais, é relevante destacar que o humor (em especial o verbal) é um excelente atrativo para os alunos, despertando seu interesse pela aprendizagem do próprio idioma, uma vez que percebem que os recursos linguísticos são os responsáveis por promover o riso, tão bem-vindo em sala de aula. Como referenciais teóricos de nossa pesquisa, podemos citar as contribuições de Bergson (2001), Raskin (1985), Possenti (1998), Travaglia (1990) às pesquisas sobre humor verbal, e de Bezerra (2003; 2007), Bunzen e Rojo (2005), Soares (1998; 2001) e Pfromm Neto, Rosamilha e Dib (1974) aos estudos sobre os livros didáticos. Dentre os resultados obtidos, constatamos que os livros didáticos abordam o humor verbal ao empregarem os gêneros humorísticos, entretanto, alguns ainda os utilizam como pretexto para o ensino de conteúdos gramaticais ou apenas como exemplo de conteúdos ensinados.

Palavras-chave:

Ensino; Língua Portuguesa; Livro didático; Humor verbal.

Motivações da pesquisa

A maior motivação para a realização da pesquisa (ROCHA, 2013) que ora apresentamos foi verificar de que maneira os livros didáticos de Língua Portuguesa publicados no Brasil abordavam o humor verbal, justamente o humor provocado pela língua. A escolha desse tema é uma decorrência de estudos e pesquisas anteriores em que o humor verbal foi o foco de nosso interesse (ROCHA, 1996; 2005). Nossa experiência no Ensino Fundamental e Médio de escolas públicas da cidade do Rio de Janeiro nos confirmava o papel de destaque desse material didático tão controverso: ao mesmo tempo necessário (talvez o único material impresso a que muitos alunos têm acesso), mas duramente criticado por seus principais usuários, alunos e professores.

Outro fator nos indicava a relevância de executarmos tal pesquisa: identifica-se, há algumas décadas, uma tendência à incorporação, por essas obras didáticas, de textos representativos dos mais variados gêneros textuais, dentre eles os humorísticos. Entretanto, a questão que se impõe a professores e pesquisadores é como a abordagem desses gêneros vem sendo realizada. Seriam os gêneros de humor e, consequentemente o humor verbal, aproveitados didaticamente de maneira adequada ou prestar-se-iam apenas como meros pretextos para um ensino gramatical descontextualizado, configurando-se mais um modismo pedagógico?

Questões como essa nortearam a presente pesquisa. Como nosso objetivo foi verificar de que maneira o humor verbal vinha sendo explorado didaticamente nessas obras, selecionamos como *corpus* de análise 10 coleções de livros didáticos distribuídos pelo PNLD 2011 (Programa Nacional do Livro Didático) e empreendemos uma pesquisa de cunho descritivo-explicativo, de caráter sincrônico, na discussão do exemplário. Em virtude de tais obras serem distribuídas gratuitamente a alunos da rede pública de todo o Brasil e de se constituírem, como já o afirmamos, o principal (e talvez o único) material escrito a que muitos desses alunos têm acesso, acreditamos ser a justificativa necessária para realizar tal investigação.

Ademais, é relevante destacar que o humor (em especial o verbal) é um excelente atrativo para os alunos, despertando seu interesse pela aprendizagem do próprio idioma, uma vez que percebem que os recursos linguísticos são os responsáveis por

promover o riso, tão bem-vindo em sala de aula. O humor é, ao mesmo tempo, ferramenta e matéria-prima à disposição do professor: aquela, porque serve como meio para alcançar um fim (a aproximação entre alunos e professores, aumentando as possibilidades de interação) e esta, porque pode ser o próprio conteúdo a ser estudado em sala de aula, o seu idioma em pleno funcionamento.

Como referenciais teóricos de nossa pesquisa, podemos citar, por exemplo, as contribuições de Bergson (2001), Raskin (1985), Possenti (1998), Travaglia (1990) às pesquisas sobre humor verbal, e de Bezerra (2003; 2007), Bunzen e Rojo (2005), Soares (1998; 2001) e Pfromm Neto, Rosamilha e Dib (1974) aos estudos sobre os livros didáticos.

Pode-se pensar que o texto de humor só tenha passado a integrar tais obras mais recentemente, entretanto, uma pesquisa mais aprofundada em publicações didáticas mais antigas provará o contrário. Por essa razão, consideramos um dos méritos dessa pesquisa o oferecimento de um panorama, mesmo que breve e sucinto, da presença de textos humorísticos em obras mais antigas, de séculos anteriores, o que certamente contribuirá para a memória do livro didático brasileiro.

Dentre os resultados obtidos, constatamos que os livros didáticos abordam o humor verbal ao empregarem os gêneros humorísticos, entretanto, alguns ainda os utilizam como pretexto para o ensino de conteúdos gramaticais ou apenas como exemplo de conteúdos ensinados. A oportunidade de apresentarmos essa pesquisa no VI SIMELP ensejou uma atualização da pesquisa, por meio da avaliação (ainda que superficial) de uma coleção de livros da nova edição do PNLD (2017) a fim de verificarmos se houve alguma modificação no tocante à abordagem do humor verbal.

Passo a passo da pesquisa

Detalharemos, a seguir, o passo a passo da pesquisa antes de apresentarmos os resultados obtidos. Em primeiro lugar, procuramos apresentar um panorama dos

principais estudos acerca do humor verbal, tratando das contribuições de Bergson (2001), Propp (1992), Freud (1959), Raskin (1985), dentre outros; no âmbito dos estudiosos brasileiros, citamos Possenti (1998; 2010) e Travaglia (1989a; 1989b; 1990;1995). É relevante esclarecer que o humor verbal já era estudado desde a Antiguidade Clássica, sendo conhecido como o *cômico de palavras* em oposição ao *cômico de ação* (o riso que decorre do que é feito, não do que é dito). Autores como Aristóteles, Cícero e Quintiliano já estudavam os recursos linguísticos responsáveis por provocar o riso, tais como o emprego de figuras de linguagem, de palavras com duplo sentido, da homonímia e da paronímia, por exemplo. Bergson (2001) propôs a distinção entre a comicidade apenas veiculada pela língua e a que é criada por ela. A primeira seria traduzível, enquanto a segunda não, muito em virtude de estar ancorada na estruturação sintática ou na seleção lexical de uma respectiva língua. Freud (1959), por sua vez, além de estudar os jogos de palavras que evocavam o duplo sentido, se ocupou do material linguístico empregado na produção de chistes, ressaltando que, se o caráter chistoso de uma anedota não se encontrava no pensamento, deveria ser buscado na forma da expressão verbal. Propp (1992) reconhecia a língua como um repositório de instrumentos de comicidade e zombaria, citando os trocadilhos (ou *calembures*), os paradoxos, as tiradas (argúcia, chiste, pilhéria), a ironia, a estrutura fônica e até mesmo os erros gramaticais como fontes do riso. Raskin (1985) se destacou na área dos estudos sobre o humor linguístico (em especial o presente nas piadas) ao propor uma teoria semântica para explicá-lo. Segundo ele, para que um texto fosse uma piada, ele deveria ser parcial ou completamente compatível com dois *scripts* diferentes e opostos. Caberia a um *gatilho* (elemento de natureza linguística) a passagem de um *script* a outro.

Possenti (1998) também se propôs a analisar piadas, demonstrando que os recursos linguísticos nos permitem discutir sintaxe, morfologia, fonologia, regras de conversação, inferências, pressuposições. Para o estudioso, o texto de humor deveria ser tratado como um objeto de leitura, uma vez que poucos textos nos exigem tamanha atenção a fatores linguísticos, a detalhes sobre a língua. Travaglia (1989a; 1989b; 1990; 1995), por sua vez, adota o conceito de *bissociação* (ativação de dois mundos textuais, por recursos diversos) para explicar o humor verbal, permitindo-nos associá-la à teoria dos *scripts* proposta por Raskin. Travaglia (1990) cita, dentre os recursos linguísticos que podem ser empregados na produção do humor a cacofonia, a

homonímia, a semelhança fônica, as falsas etimologias, a exploração polissêmica e os neologismos.

A seguir, tratamos da importância da palavra para o humor. Se a seleção lexical adequada é fundamental na produção de qualquer texto, merece maior atenção quando se trata de textos humorísticos. Por exemplo, em muitas piadas talvez seja impossível substituir uma palavra por seu sinônimo caso ela desempenhe a função de *gatilho* (para usarmos o termo proposto por Raskin), responsável por desencadear a ambiguidade. Caso o seu sinônimo não ofereça duas possibilidades de sentido, a troca resultaria inócua, não provocando o riso. Tratamos ainda da seleção lexical motivada por fenômenos linguísticos como a polissemia, a homonímia, a semelhança fônica e a relação semântica entre os termos (que pertencem ao mesmo campo lexical).

Na etapa seguinte, abordamos os aspectos semânticos, semióticos e pragmáticos e sua relação com o humor. Em relação aos aspectos semânticos, procuramos estudar especialmente como a polissemia, a homonímia, a paronímia, a sinonímia e a antonímia atuam na produção do humor; as três primeiras mais especificamente na produção de enunciados ambíguos. No que concerne aos aspectos semióticos, abordamos o que tradicionalmente é relacionado aos textos de humor, em especial os que se utilizam da linguagem não verbal ou da linguagem mista, como histórias em quadrinhos, tirinhas, charges, cartuns: a presença da imagem, dos balões de fala e de pensamento, as linhas de movimento (ou linhas cinéticas), o formato e a quantidade dos quadros, o formato e o tamanho das letras, as metáforas visuais, as cores, por exemplo. Além desses elementos, os ícones, índices e símbolos também podem ser empregados em textos dessa natureza. Entre os aspectos pragmáticos, buscamos abordar o papel da inferência, da pressuposição, do subentendido, da implicatura, das máximas conversacionais e da dêixis na compreensão dos sentidos do texto de humor. Como o humor muitas vezes se baseia em um sentido implícito, latente, muito em virtude da ambiguidade, a Pragmática, que é a ciência que estuda o uso linguístico (FIORIN, 2011), levando em conta o contexto, é a ideal para auxiliar em sua abordagem.

A seguir passamos a tratar mais especificamente do texto de humor, partindo inicialmente da definição de gênero textual proposta por Bakhtin (2003) até autores mais recentes. Procuramos também aplicar um conceito baseado na Semiótica da

vertente peirceana, proposto por Simões (2009), aos gêneros textuais, intentando identificar neles a presença da iconicidade diagramática (a que diz respeito à diagramação do texto, seus aspectos gráficos, correspondendo ao que Bakhtin chamou de *construção composicional*), da iconicidade lexical e da linguístico-gramatical (a primeira se refere à seleção lexical, enquanto a segunda se baseia no emprego intencional de recursos gramaticais para provocar efeitos de sentido; correspondem ao que Bakhtin chamou de *estilo*) e da isotópica (relacionada à manutenção do tema do texto, o que corresponderia ao *conteúdo temático* de Bakhtin). Se retomarmos o que Bakhtin afirmou sobre os gêneros serem caracterizados por uma construção composicional, conteúdo temático e estilo específicos, perceberemos que podemos associar tais características aos tipos de iconicidade. Em relação aos gêneros de humor, também ressaltamos a predominância da tipologia narrativa em gêneros como piadas, histórias em quadrinhos, tirinhas, cartuns, contos e crônicas de humor.

A fim de enriquecer a abordagem do texto humorístico, nos detivemos nos fatores de textualidade propostos por Beaugrande e Dressler (1981), responsáveis por fazer com que um texto se configure como tal, dando especial atenção à coesão e à coerência, sendo esta a responsável pelo sentido do texto. Como explicar então que o texto humorístico, muitas vezes calcado na incongruência, na incoerência, possa ser considerado um texto, além de tudo, coerente? O conhecimento que o leitor tem sobre os gêneros humorísticos o autoriza a considerar a incoerência proposital, intencional, e não como falta de lógica, ausência de sentido. A incoerência não é considerada pelo leitor/ouvinte como um "defeito" do texto; ao contrário, ela faz parte do seu projeto de sentido. Em decorrência dessa constatação, passamos a tratar da leitura do texto de humor e da importância, para a sua compreensão, dos diversos tipos de conhecimento, dentre eles o de mundo ou enciclopédico, o linguístico, o superestrutural (sobre os gêneros), entre outros, e das estratégias de leitura.

A etapa posterior era pesquisar sobre a presença do texto de humor nos livros didáticos, fazendo um breve e sucinto retrospecto do livro didático no Brasil. Quem pensa que o texto de humor só muito recentemente passou a figurar nos livros didáticos de Língua Portuguesa comete um engano. Pesquisando, por exemplo, os Programas de Ensino do Colégio Pedro II, do século XIX, já encontramos referências a gêneros humorísticos como a comédia, a tragicomédia, a farsa, o entremez, a paródia,

o *vaudeville*, a ópera cômica, a poesia satírica, o poema herói-cômico, o poema jocoso, o poema satírico e o epigrama, destacando-se os gêneros humorísticos dramáticos. Esses programas, além de indicarem os conteúdos que deveriam ser ministrados em cada disciplina do ensino secundário da época, apresentavam também indicações de livros didáticos adotados, diretrizes pedagógicas, extratos da legislação do ensino, relação de nomes dos professores, influenciando outros colégios que tentavam imitar o modelo do CPII. Avançando um pouco no tempo, no *Quarto livro de leituras para uso das escolas primárias e secundárias* (Série Rangel Pestana), da coleção João Köpke, publicado em 1909, encontramos um trecho do romance *Memórias Póstumas de Brás Cubas* intitulado "A ponta do nariz", que se não pode ser considerado humorístico, é um exemplo representativo da ironia machadiana. No *Quarto livro de leitura*, da Livraria Salesiana Editora, publicado em 1929, já encontramos uma paródia, escrita por Côrrea d'Almeida, do poema "As pombas", de Raimundo Correia. Enquanto os livros de leitura eram dedicados aos alunos das séries iniciais, os alunos das séries mais avançadas estudavam em antologias, palavra que etimologicamente significa "coleção de flores", uma vez que tais obras reuniam textos considerados "flores da retórica" (SOUZA, 1999). Algumas antologias começam a apresentar textos de humor, como é o caso de *O vernáculo ou leituras portuguesas instrutivas e morais*, também de 1929. Ao lado de textos de natureza religiosa e moral, reúne textos de humor como *Mexericos*, *Boa resposta*, *Engraçados*, *Simplicidade de Germano* (de Garcia Redondo), *Epigrama a um avarento* (de Francisco Manuel) e *Quem porfia mata caça*. A *Antologia brasileira: coletânea em prosa e verso de escritores nacionais*, de E. Werneck, da Livraria Francisco Alves, de 1945, apresenta a seção intitulada *Humorismo*, com textos sobre França Jr. e Urbano Duarte (dois comediógrafos), além de dois textos escritos por esses autores, respectivamente, *Jantares* e *O matuto mineiro*; uma seção intitulada *Teatro*, composta pelas comédias de Martins Pena, *A família e a festa na roça*, e de França Jr., *Como se fazia um deputado*; e uma outra seção de sátiras e epigramas (composição poética, breve e satírica). A partir da década de 1970, com o surgimento do livro didático como nós o conhecemos atualmente e a adoção de uma concepção de língua como instrumento de comunicação, as histórias em quadrinhos e as charges passam a ter um lugar de destaque nessas obras; os textos literários perdem sua hegemonia, mas não sua relevância, seu lugar de destaque nos livros didáticos. Podemos citar como exemplo, a obra de Leite, Nunes e Erman, *Comunicação, Interpretação*, de 1978,

em que figuram cartuns, histórias em quadrinhos (tirinhas), anedotas, ao lado dos tradicionais textos literários. Outra coleção dos anos 1970, *Comunicação em língua portuguesa*, de Magda Soares e Adilson Rodrigues (1975) apresenta quantidade expressiva de textos humorísticos, como histórias em quadrinhos, tiras, cartuns, crônicas, dentre outros. Mais recentemente, com a publicação dos PCN, os *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1998), no final da década de 1990, o texto consolida seu lugar de destaque no livro didático, no entanto a perspectiva a partir da qual será trabalhado é que se modifica. O texto (e não mais a palavra ou a frase isolada) passa a ser o objeto de estudo em sala de aula. Portanto, o texto deve ser explorado em sua condição de gênero textual e não mais como um mero pretexto para o ensino de conteúdo gramatical. Pelo menos, em tese, é o que deveria acontecer.

Passemos à apresentação dos resultados obtidos com a pesquisa.

Resultados obtidos

Os resultados obtidos serão resumidamente apresentados a seguir. Primeiramente, organizamos tabelas com os gêneros textuais de humor encontrados, permitindo-nos verificar os mais recorrentes. Foi possível perceber que as tiras são o gênero predominante, o que talvez se justifique pela boa aceitação por parte tanto do público mais jovem quanto do mais velho (charges e cartuns exigem certo grau de maturidade dos leitores), portanto, por serem de fácil entendimento, e pelo pouco espaço ocupado, sendo mais adequadas às questões que tenham por pretexto abordar conteúdos gramaticais. As tiras são usadas em todos os anos do Ensino Fundamental; por sua vez, as charges e os cartuns são mais abordados nos volumes dos anos finais, enquanto as histórias em quadrinhos são mais exploradas nos anos iniciais. Apesar de comumente ser um texto breve, a piada (muito encontrada nos anos iniciais) não é uma preferência entre os autores. Outro dado interessante que pudemos identificar foi a preocupação com a seleção dos textos humorísticos: embora os autores tenham recorrido a piadas sobre tipos característicos (como o caipira) e sua variedade linguística (que, por vezes,

pode ser alvo de preconceito linguístico), nota-se uma preocupação em adequar a seleção textual ao ensino e à faixa etária dos alunos, evitando-se textos "politicamente incorretos".

Comparando a seleção textual contemporânea com a dos anos 1970, não percebemos diferenças muito significativas, excetuando-se a sua quantidade elevada e a variedade encontrada. Outro dado identificado é o predomínio de gêneros que utilizam a linguagem mista (como histórias em quadrinhos, tiras, cartuns, charges), enquanto outrora havia o predomínio das crônicas.

Sobre os capítulos específicos de humor, três casos foram identificados: havia coleções que reservavam capítulos específicos ao humor; outras não apresentavam tais capítulos, enquanto algumas destinavam capítulos específicos a um determinado gênero de humor (em geral, dedicados às histórias em quadrinhos).

Identificamos, em virtude de esses capítulos serem mais frequentes a partir do 7º ano, uma preocupação dos autores dessas obras em abordar o tema nas faixas etárias mais avançadas.

Após essa primeira etapa, passamos à análise das questões formuladas pelos autores. Foram identificadas questões em que o texto de humor é um pretexto para o ensinamento de algum conteúdo de natureza gramatical ou serve como exemplificação ou ilustração desse tipo de conteúdo. Embora conste no Manual do Professor dessas obras a informação de que estão em consonância com os PCN, em outros termos, de que o texto deve ser o centro do ensino, havendo uma abordagem contextualizada dos conteúdos linguísticos, não raro percebemos a velha prática de se empregar o texto como fonte para a retirada de palavras ou frases que serão utilizadas de forma descontextualizada, com o intuito de cobrar um conhecimento de ordem gramatical ou nomenclatural.

Vejamos o exemplo colhido em Beltrão e Gordilho (2009, p. 211), no volume do 6º ano:

> 6. As piadas são textos curtos que têm por finalidade provocar o riso. Leia a piada a seguir.
> O cientista e o motorista
> Aquele cientista famoso estava a caminho de uma conferência quando o seu motorista comentou:
> — Patrão, já ouvi tantas vezes o seu discurso que tenho certeza de que poderia fazê-lo no seu lugar, se o senhor ficasse doente.

— Isso é impossível!
— Quer apostar?!
E fizeram a aposta! Trocaram de roupa e, quando chegaram ao local da conferência, o motorista foi para a Tribuna enquanto o cientista instalou-se na última fila.
Depois da palestra, começou a sessão de perguntas, a que ele respondeu com precisão. No entanto, em certo momento, levantou-se um sujeito que apresentou uma questão dificílima.
Longe de entrar em pânico, ele saiu-se com esta:
— Meu jovem, essa pergunta é tão fácil... mas tão fácil... que vou pedir para o meu motorista responder!

Com base na leitura do texto, responda, em seu caderno.

a) Quando o motorista diz que poderia fazer o discurso pelo cientista, este reage com a frase: "Isso é impossível!". A que o pronome **isso** se refere?
b) Que função sintática esse pronome exerce na oração?
c) Em "Longe de entrar em pânico, ele saiu-se com esta:", o pronome prepara o leitor para a informação seguinte. Que efeito esse pronome produz ao que será dito a seguir?
d) Se o produtor do texto tivesse empregado o pronome **essa** em vez de **esta**, o seu uso estaria adequado à norma urbana de prestígio?
e) Na última fala do motorista, ele emprega o pronome **meu** com sentidos diferentes: "meu jovem" e "meu motorista". Que sentido o pronome atribui a cada substantivo que ele acompanha?

Nesse exemplo, o autor já explicita a finalidade do gênero textual piada (provocar o riso) e uma de suas características (a pouca extensão), entretanto as perguntas sobre o texto se resumem apenas à verificação do conteúdo linguístico-gramatical (o papel dos elementos coesivos *isso* e *esta*; a função sintática do primeiro; a adequação à norma urbana de prestígio). Apenas a questão *c* faz menção a uma das características do gênero textual (no caso, refere-se ao desfecho da piada, em que normalmente reside a graça decorrente de algo contraditório ou inusitado que é dito).

No próximo exemplo, o texto de humor serve como um repositório de frases ou de palavras de onde o autor do livro as retira "contextualizadas" para servir de exemplo de um conteúdo (em geral gramatical) apresentado no capítulo:

Conceituando
Tanto ao ler o poema quanto ao responder às questões anteriores, você pôde observar que, para identificar seres, nomear objetos e sensações, necessitamos de palavras: **piscina**, **água**, **cor**, **bala**, **bicicleta**, **alma**, **bem**, **mar**, etc. Essas palavras são chamadas de **substantivos**.

Substantivos são palavras que nomeiam seres — visíveis ou não, animados ou não —, ações, estados, sentimentos, desejos e ideias.
Veja outros exemplos de substantivos nesta piadinha:
Na **feira**, uma **senhora** vê um **agricultor** vendendo **morangos** e diz:
— Seus **morangos** são maravilhosos. Bonitos mesmo! O que é que você põe neles?
— Ah! — responde o **agricultor**. — Coloco **esterco** de **cavalo** misturado com **esterco** de **vaca**.
— Curioso! — diz a **senhora**. — Os **morangos** devem ficar com um **gosto** estranho. Eu prefiro colocar **chantilly**.
(CEREJA; MAGALHÃES, 2009, p. 79 – 6º ano)

Identificamos, em outras questões, a exploração do humor verbal, em especial, solicitando ao aluno que identificasse a sua causa. Em alguns casos, a abordagem é mais geral; em outras, mais detalhada.

Dentre os mecanismos que geram o humor, um dos mais produtivos é o jogo de palavras, que é explorado nas questões 1 e 2; nessa última, a questão da intertextualidade também é abordada:

1. A seguir você lerá algumas **Previsões de ano-novo**, feitas por Jô Soares, em uma crônica publicada na revista *Veja*:
- O Canal do Panamá passará a transmitir em cores.
- O Brasil exportará sua primeira remessa de poluição para o México.
- Até os Correios começarão a mandar sua correspondência por fax.
- Para desespero dos turistas, no Japão a população continuará insistindo em falar japonês.
- Será conservado um costume paradoxal: o mundo inteiro comemorará o Dia do Trabalho com um feriado.
a) De onde provém o humor do texto?
b) Se o título do texto fosse **Temores de início de ano**, como ficariam as frases? Sugestão: Comece com "Temo que...".
c) Os verbos que, no texto original, estavam no ♦ passaram a ser flexionados no ♦, no item **b**. Por que isso aconteceu?
2. O texto de Jô Soares termina assim:
"**Tome** uma resolução neste ano-novo: **seja** prático; não **deixe** para amanhã o que você pode não fazer nunca."
a) Com que provérbio o humorista brinca?
b) Qual a mensagem original do provérbio?
c) Na frase de Jô Soares, qual passa a ser a mensagem transmitida?
d) Em que **modo** Jô Soares usa os verbos? Por que tal escolha?
(DELMANTO; CASTRO, 2009, p. 80 – 7º ano)

Em consonância com as novas diretrizes sugeridas pelos PCN, os autores dos livros didáticos, em sua grande maioria, abordaram detalhadamente o texto de humor, considerando a sua condição de gênero textual (ressaltando para o aluno seus objetivos, função, composição e temática predominante, suas condições de produção e de recepção), principalmente nas atividades de leitura, interpretação e produção de texto, como veremos a seguir:

Sistematizando
Tira ou tirinha (marcas do gênero)
As **tiras** ou **tirinhas** narram episódios breves, curtos, que se desenrolam, geralmente, em três ou quatro quadrinhos.
Nelas são empregadas linguagem não verbal (visual ou icônica) e linguagem verbal (palavras).
A linguagem visual apresenta imagens das personagens e da situação, balões e outros recursos gráficos.
A linguagem verbal corresponde à fala das personagens e/ou à legenda.
A fala ou o pensamento das personagens, geralmente, aparece nos balões.
As legendas ficam, frequentemente, em um boxe e podem identificar as personagens, a situação vivida por elas, o cenário, assim como marcar o tempo.
O quadrinista desenha o contorno dos balões de acordo com o que quer indicar: fala, pensamento, monólogo, gritos, sussurros ou emoções de personagens.
Além dos balões, o quadrinista usa outros recursos gráficos para mostrar movimento, como traços, gotas, riscos de várias formas, negrito, entre outros recursos. Também utiliza onomatopeias (palavras que imitam sons), que pode colocar dentro ou fora dos balões.

(SETTE *et alli*, 2009, p. 62 – 6º ano)

Produção de texto
Criação de cartum
Para narrar "pequenos delitos" cometidos habitualmente por algumas pessoas, o jornalista usou a linguagem verbal; os cartunistas usaram uma linguagem não verbal: o desenho, além da verbal, no caso de Laerte.
Nos cartuns, observe:
a. o número de quadros criados para narrar o fato;
b. o uso de balões de fala;
c. o emprego de onomatopeias e a reprodução gráfica de sons;
d. a economia de palavras;
e. a comunicação por imagem.
Agora é sua vez de ser o cartunista!
1. Releia o texto do jornalista Michael Kepp.
2. Escolha um dos fatos narrados por ele como exemplo de um "pequeno delito".
3. Imagine a sequência das ações do fato narrado.
4. Defina o número de quadros que você utilizará para contar com imagens o mesmo fato.

5. Faça um esboço, como rascunho, do que você pretende desenhar: pessoas, cenário, objetos, ações, detalhes.
6. Pense nas possíveis falas e deixe espaço para os balões e também, se necessário, para a escrita ou desenho de onomatopeias.
7. Capriche no desenho e na pintura!
Depois de prontos os cartuns, organize, com seus colegas, uma exposição, e não se esqueçam de dar um nome a ela.
Divirtam-se observando como cada um representou o fato escolhido, comparando diferenças e semelhanças entre as produções...
(BORGATTO *et alli*, 2009, p. 261-262 – 7º ano)

Atualizando a pesquisa

A pesquisa ora apresentada foi realizada com os livros distribuídos pelo PNLD 2011; após essa edição, duas outras foram organizadas e distribuídas em todo o território brasileiro, as de 2014 e 2017. Com o intuito de verificar se houve alguma mudança nesse panorama, escolhemos uma coleção que fora estudada anteriormente para verificar o tratamento dado ao humor verbal na última edição do programa. Os exemplos aqui arrolados podem ser iguais aos anteriormente pesquisados ou inéditos, uma vez que o importante era identificar se ocorreu alguma mudança significativa ou se a abordagem do humor verbal permaneceu a mesma.

No próximo exemplo, observamos que as questões 5a e 5b, apesar de explorarem conteúdo linguístico-gramatical, colaboram para o entendimento do humor verbal, pois o aluno necessita saber que *mãe* desempenha funções sintáticas diferentes em cada uma das orações. O humor verbal é abordado na questão seguinte (6), em que se busca verificar se o aluno identifica sua causa.

Leia o texto a seguir para responder às questões 5 e 6.
A professora passou a lição de casa: fazer uma redação com o tema "Mãe só tem uma".
No dia seguinte, cada aluno leu a sua redação. Todas mais ou menos dizendo as mesmas coisas: a mãe nos amamenta, é carinhosa conosco, é a rosa mais linda do jardim, etc., etc., etc. Portanto, mãe só tem uma...
Aí chegou a vez de Juquinha ler a sua redação:

"Domingo foi visita lá em casa. As visitas ficaram na sala. Elas ficaram com sede e minha mãe pediu para mim (sic) ir buscar coca-cola na cozinha. Eu abri a geladeira e só tinha uma coca-cola. Aí, eu gritei para minha mãe: "Mãe, só tem uma!".

(*Viaje bem*, revista de bordo da Vasp, nº 4.)

5. Considerando que é muito comum, na linguagem coloquial, o emprego do verbo **ter** no lugar de **haver**, responda em relação às frases "Mãe só tem uma" e "Mãe, só tem uma!":
a) Qual é o sujeito de cada uma delas?
b) Qual é a função sintática do termo **mãe** em cada uma das frases?
6. O humor da anedota deve-se à diferença de significado entre as duas frases. Em que consiste essa diferença de significado?
7. Leias a frase abaixo:

O melhor aluno da classe, **Paulo**, transferiu-se.

Você deve ter observado que essa frase é ambígua.
a) Crie uma frase em que o termo **Paulo** só possa ser aposto.
b) Crie uma frase em que o termo **Paulo** só possa ser vocativo.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 179 – 8º ano)

No próximo exemplo, o texto da piada é utilizado com um único intuito: servir de base para a verificação de questões gramaticais, no caso, o emprego dos verbos:

O VERBO (II)
Os tempos verbais
Leia esta piada:
Numa sala de aula, o professor conta a história dos Três Porquinhos [...].
— Então, o primeiro porquinho encontrou um homem que transportava uma carroça de palha e pediu educadamente: "O senhor poderia me dar um pouco da sua palha, para que eu possa construir uma casa e me proteger do lobo mau?" E agora, quem sabe me dizer o que o homem respondeu?
Joãozinho [...] levanta a mão rapidamente.
— Eu! Eu!
— Pode falar, Joãozinho.
— O homem saiu correndo, gritando: "Socorro! Um porco falante!"

(*Piadas para rachar o bico*. São Paulo: Fundamento, 2010. p. 13.)

1. Observe este trecho do texto:
"o primeiro porquinho **encontrou** um homem que **transportava** uma carroça de palha"
a) Qual das formas verbais destacadas no trecho transmite a ideia de uma ação completamente concluída?
b) Qual delas transmite a ideia de uma ação em desenvolvimento?
c) Qual delas indica ação passada?
2. O narrador afirma que o porquinho "pediu educadamente".
a) Que expressão verbal empregada dá ideia de modo educado de fazer um pedido?
b) Que forma verbal simples equivale à locução empregada pela personagem?
c) Qual é o tempo dessa forma verbal com apenas um verbo?

3. Observe as frases:
"Numa sala, o professor **conta** a história dos Três Porquinhos."
"Joãozinho [...] **levanta** a mão rapidamente."
a) As formas verbais destacadas nas frases estão no presente, mas se referem a ações ocorridas no passado. Que formas verbais do passado poderiam substituí-las?
b) Que efeito de sentido o emprego das formas verbais **conta** e **levanta**, no presente, produz no texto?

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 258 - 6º ano)

Quanto às atividades de leitura, interpretação e produção textual, percebe-se que continuam a ser atividades detalhadamente elaboradas.

Agora é a sua vez

A seguir, há algumas propostas de produção de histórias em quadrinhos. Com a orientação do professor, desenvolva, se possível, todas elas. As histórias produzidas pela classe serão expostas depois na mostra **Quadrinhos: eu também faço!**, proposta no capítulo **Intervalo** desta unidade.
1. Leia com atenção esta piadinha:
O bebezinho da casa do Juquinha chorava o dia inteiro. Um dia, não aguentando mais aquele berreiro, o amigo de Juquinha disse-lhe:
— Seu irmão é chato, hein? O menino é chorão!
— Pois eu acho que ele tá certo.
— Certo como?
— Queria ver o que você faria se não soubesse falar, fosse banguela, careca e não conseguisse ficar de pé!

(Donaldo Buchweitz, org. *Piadas para você morrer de rir*. Belo Horizonte: Leitura, 2001, p. 10.)

Transforme a piadinha numa história em quadrinhos. Siga as instruções:
a) Risque em seu caderno ou em uma folha de papel sulfite cinco quadrinhos.
b) Desenhe em cada um deles uma parte da piadinha, assim:
- no 1º quadrinho, coloque um bebê chorando desesperadamente; use os recursos gráficos que você já estudou;
- no 2º quadrinho, o bebê chorando, dois garotos olhando para ele e um balão com a primeira fala do texto saindo da boca de um dos garotos;
- no 3º quadrinho, somente os dois garotos, e o irmão do bebê, indignado, respondendo:
- no 4º quadrinho, o outro garoto fazendo a pergunta com cara de espanto;
- no 5º quadrinho, a conclusão do irmão do bebê.
Procure mostrar o comportamento das personagens por meio de gestos e da expressão do rosto.
c) Dê um título à história, incorporando-o ao 1º quadrinho, e pinte os desenhos.
d) Terminando, troque sua história com as dos colegas ou exponha-a no mural da classe.

(...)
4. Crie uma história em quadrinhos digital. Existem programas que ensinam como criar histórias em quadrinhos. Você pode acessar, por exemplo, o *site* http://criancas.uol.com.br/atividades/crie-sua-hq.jhtm.
Planejamento do texto
- Organize sua história em partes, de modo que cada quadrinho represente uma das partes.
- Associe linguagem verbal e linguagem não verbal, uma complementando a outra.
- Indique o tempo (o momento do dia) e o lugar onde acontecem as ações por meio das imagens.
- Estabeleça um encadeamento entre um quadrinho e outro, baseado em uma relação de causa e efeito entre os fatos.
- Crie textos verbais curtos, a fim de deixar nos quadrinhos espaço para as imagens.
- Para criar humor, apresente uma surpresa no(s) último(s) quadrinho(s).
- Escreva as falas dos balões com letra de fôrma maiúscula.
- Procure utilizar exclamações e onomatopeias, empregando-as adequadamente.
- Utilize linguagem adequada às personagens e à situação de comunicação em que elas estão.
Revisão e reescrita
Antes de fazer a versão final da sua história em quadrinhos, observe:
- se a linguagem verbal e a linguagem não verbal se complementam;
- se o rabicho dos balões está posicionado corretamente, indicando com clareza a personagem que está falando;
- se a sequência dos quadrinhos se baseia em uma relação de causa e efeito;
- se o texto dos balões está legível;
- se no(s) último(s) quadrinho(s) ocorre um fato surpreendente, gerando humor;
- se a linguagem das personagens é coerente com o perfil de cada uma.

(CEREJA; MAGALHÃES, 2015, p. 89-90 - 6º ano)

Considerações finais

Esperamos ter contribuído, mesmo que de forma embrionária, para os estudos de língua portuguesa, principalmente aqueles relacionados ao livro didático, seu emprego e sua história.

Dentre os resultados obtidos com as edições de 2011 e de 2017, verificamos que as práticas desenvolvidas pelos autores continuam, de certa maneira, as mesmas. O texto de humor ainda serve, em algumas ocasiões, de pretexto ou exemplo para o estudo de conteúdos de natureza gramatical; em alguns casos, é solicitado ao aluno que identifique as causas do humor verbal, abordando-as detalhadamente. E as atividades de leitura, interpretação e produção textual continuam sendo elaboradas com riqueza de pormenores, explorando-se as características do gênero textual, o que pode ser

considerado um dos pontos positivos da atual abordagem proposta pelos livros didáticos de Língua Portuguesa. Tal prática, acreditamos, poderá permitir a formação de leitores e produtores de textos mais proficientes e críticos.

Referências bibliográficas:

BAKHTIN, M. (2003). *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes.

BEAUGRANDE, R. de & DRESSLER, W. U. (1981). *Introduction to textlinguistics*. Londres/Nova Iorque: Longman.

BELTRÃO, E. L. S. & GORDILHO, T. C. S. (2009). *Diálogo: língua portuguesa*. São Paulo: FTD.

BERGSON, H. (2001). *O riso: ensaio sobre a significação da comicidade*. São Paulo: Martins Fontes.

BEZERRA, M. A. (2007). Ensino de língua portuguesa e contextos teórico-metodológicos. In DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA, M. A. (Eds.). *Gêneros textuais e ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna.

_____. (2003). Textos: seleção variada e atual. In DIONÍSIO, A. P. & BEZERRA, M. A. (orgs.). *O livro didático de português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna.

BORGATTO, A. M. T, BERTIN, T. C. H. & MARCHEZI, V. L. de C. (2009). *Tudo é linguagem: língua portuguesa*. São Paulo: Ática.

BUNZEN, C. & ROJO, R. (2005). Livro didático de língua portuguesa como gênero do discurso: autoria e estilo. In COSTA VAL, M. da G. & MARCUSCHI, B. (Eds.). *Livros didáticos de língua portuguesa: letramento, inclusão e cidadania*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica.

CEREJA, W. R. & MAGALHÃES, T. C. (2009). *Português: linguagens*. São Paulo: Atual.

CEREJA, W. R. & MAGALHÃES, T. C. (2015). *Português: linguagens*. São Paulo: Saraiva.

DELMANTO, D. & CASTRO, M. da C. (2009). *Português: ideias & linguagens*. São Paulo: Saraiva.

FIORIN, J. L. (2011). A linguagem em uso. In _____ (Ed.). *Introdução à linguística I: objetos teóricos*. São Paulo: Contexto.

FREUD, S. (1959). *Obras completas de Sigmund Freud: o chiste e sua relação com o inconsciente* (1905). Vol. 5. Rio de Janeiro: Delta.

KÖPKE, J. (1909). *Quarto livro de leituras para uso das escolas primárias e secundárias*. Rio de Janeiro: Francisco Alves. (série Rangel Pestana).

LEITE, R. A. S., NUNES, A. V. & ERMAN, R. (1978). *Comunicação, Interpretação*. São Paulo: Companhia Editora Nacional.

O vernáculo ou leituras portuguesas instrutivas e morais (1929). Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: *língua portuguesa*/ Secretaria de Educação Fundamental. (1998). Brasília: MEC/SEF.

PFROMM NETO, S., ROSAMILHA, N. & DIB, C. Zi. (1974). *O livro na educação*. Rio de Janeiro: Primor/INL.

POSSENTI, S. (2010). *Humor, língua e discurso*. São Paulo: Contexto.

_____. (1998). *Os humores da língua: análises linguísticas de piadas*. Campinas, SP: Mercado de Letras.

PROPP, V. (1992). *Comicidade e riso*. São Paulo: Ática.

Quarto livro de leitura. (1929). São Paulo: Livraria Salesiana Editora.

RASKIN, V. (1985). *Semantic mechanisms of humor*. Dordrecht: D. Reidel Publishing Company,

ROCHA, C. M. da (2005). *Aprender Só...Rindo: aulas de português com alegria.* 2005. Dissertação de mestrado em Língua Portuguesa, Instituto de Letras, UERJ, Rio de Janeiro.

_____. (1996). *Sai de Baixo: uma experiência de desautomatização da linguagem*. 1996. Monografia de Pós-graduação Lato Sensu em Língua Portuguesa, Instituto de Letras, UERJ, Rio de Janeiro.

_____. (2013). *O humor verbal e o livro didático de Língua Portuguesa: uma análise do aproveitamento didático do humor*. 2013. Tese de doutorado em Língua Portuguesa, Instituto de Letras, UERJ, Rio de Janeiro.

SETTE, A. & STARLING, R. (2009). *Para ler o mundo: língua portuguesa*. São Paulo: Scipione.

SOARES, M. & RODRIGUES, A. (1975). *Comunicação em língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

SIMÕES, D. (2009). *Iconicidade verbal. Teoria e prática*. Rio de Janeiro: Dialogarts.

SOARES, M. (1998). Concepções de linguagem e o ensino de Língua Portuguesa. In BASTOS, N. B. (Ed.). *Língua Portuguesa: história, perspectiva e ensino*. São Paulo: EDUC.

_____. (2001). O livro didático como fonte para a história da leitura e da formação do professor-leitor. In MARINHO, M. (org.). *Ler e navegar: espaços e percursos da leitura*. Campinas, SP: Mercado de Letras, Belo Horizonte, MG: CEALE.

SOUZA, R. A. de. (1999). *O império da eloquência: retórica e poética no Brasil oitocentista*. Rio de Janeiro: EdUERJ/EdUFF.

TRAVAGLIA, L. C. (1995). Homonímia, mundos textuais e humor. *Organon*, v. 9, p. 41-50.

_____. (1989a). O que é engraçado? Categorias do risível e o humor brasileiro na televisão. *Estudos linguísticos e literários*, v. 5 e 6, p. 42-79.

_____. (1989b). Recursos linguísticos e discursivos do humor. Humor e classe social na televisão brasileira. In *XXXVI Seminário do GEL de São Paulo*, 1989, São Paulo. Estudos linguísticos – XVIII Anais de seminários do GEL-SP. Lorena: Prefeitura Municipal de Lorena/GEL-SP, v. XVIII, p. 670-677.

_____. (1990). Uma introdução ao estudo do humor pela linguística. *D.E.L.T.A.*, vol. 6, nº 1, p. 55-82.

WERNECK, E. (1945). *Antologia brasileira: coletânea em prosa e verso de escritores nacionais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.

Tópicos de Gramática Histórica em Viriato da Cruz: para introdução à história da língua portuguesa em Angola

David SUELELA
UBI
davidsuelela@yahoo.com.br

Resumo

Os séculos XV e XVI marcaram a passagem do português de uma língua unicontinental para uma língua pluricontinental cuja gramática histórica se tornou abordável nas diferentes variedades continentais e nacionais. É, com efeito, dentro deste período que se poderia definir um termo *a quo* da língua portuguesa em Angola, porquanto, neste país africano, a gramática do português tem vindo a observar um número considerável de fenómenos linguísticos evidenciadores de que o funcionamento, mudança e recursividade são interentes a todas as línguas naturais.

Palavras-chave:

Gramática histórica; metaplasmos; língua portuguesa em Angola.

Considerações iniciais

Para o conhecimento e sistematização de outras variedades do português como a angolana, é fundamental que se faça um investimento proporcional entre estudos linguísticos de natureza sincrónica e diacrónica, pois as línguas naturais, além de dinâmicas e "aparentemente" estáveis, são historicamente recursivas. O monema *le*, atestável na oralidade de muitos angolanos e cuja representação gráfica vem do galego-português, é ilustrador do fenómeno de recursividade linguística operada na gramática estrutural da língua portuguesa. A obra de Viriato da Cruz (2014) dispõe de referentes estruturais e históricos que permitem, por um lado, definir os termos *a quo* e "de transição" da língua portuguesa em Angola e, por outro lado, encarar a história da língua nos termos de Coseriu (1979) e Rosa Virgínia (2008): i) superação da antinomia entre sincronia e diacronia e ii) abordagem complementar entre objeto interno e externo.

Do autor, da obra e do objeto de estudo

Viriato da Cruz, angolano cujo "eu histórico" acabaria por se sobrepor ao seu "eu artístico" deixou-nos uma exígua produção literária: uma obra, *Poemas*, composta de seis textos (*Makèzú*, *Sô Santo*, *Namoro*, *Serão de menino*, *Rimance da menina da roça e Mamã negra* [*Canto de esperança*]), foi editada em 1961 pela Casa dos Estudantes do Império e mais três textos poéticos (*Sá da Bandeira*, *Dois Poemas à Terra* e *Na Encruzilhada*) publicados entre 1951 e 1953 em periódicos nacionais e estrangeiros. Segundo Mário António (1990, p. 374), o poema *Sá da Bandeira* foi escrito no Lubango aquando da transferência de Viriato da Cruz da Secretaria da Escola Industrial de Luanda para a Secretaria do Liceu Diogo Cão, sendo, primeiramente, publicado na revista *Sul de Florianópolis* (Brasil) e, depois, no nº. 2 da revista *Mensagem*. *Na Encruzilhada* também saiu pela revista *Sul* e foi depois republicado por Salim Miguel em *Cartas d´África e algumas poesias*. *Dois Poemas à Terra* saiu, pela primeira vez, no n.º 2 da *Mensagem* (ROCHA, 2008, pp. 46-47).

Conforme se fez constar, a produção literária de Viriato da Cruz é predominantemente poética, diferenciando-se, nesse particular, de Agostinho Neto, outro angolano cujo "eu histórico" acabaria por se sobrepor ao seu "eu artístico", que, a par de poesia, é autor de um conto, *Náusea*, uma obra cujos objetivos foram bem

inventariados no domínio da Narrativa do Mar das literaturas de língua portuguesa, à semelhança d´*As Naus* de Lobo Antunes (2004).

Os poemas *Makèzú* e *Sô Santo* espelham, à partida, a situação diglóssica da sociedade angolana marcada pelos fenómenos de coabitação e de contacto permanente entre línguas, principalmente as do grupo bantu (no caso em concreto da língua kimbundu) com a língua portuguesa que, com o fluir do tempo, adquiriu, foi e vai adquirindo marcas que a diferenciam da variante europeia de base nos planos fónico, lexical, morfossintático e semântico-pragmático.

Em *Makèzú*, Viriato da Cruz foi propositado ao intitular o texto e ao enunciar a primeira estrofe do mesmo em kimbundu «Kuakié*!.../*Makèzú/Makèzú» (CRUZ, 2014, p. 15); a segunda, terceira, quarta e quinta estrofes em português-padrão «O pregão da avô Ximinha/É mesmo como os seus panos/Já não tem a cor berrante/ Que tinha nos outros anos» (*idem*, p. 16) e as restantes estrofes do poema simultaneamente em kimbundu e em português não-padrão, portanto, de cariz mais oralizante que escrito «Kuakié!...Makèzú, Makèzú/Então, véia, hoje nada?/ Nada, mano Filisberto/Hoje os tempos tá mudado// Mas tá passá gente perto…/Como é aqui tá fazendo isso? (*ibidem*). Nestes versos, estão explícitos vários metaplamos linguísticos, como i) a vocalização pela despalatização do vocábulo *"velha"*, ii) a concordância realizada através do sujeito pelo determinante em vez deste pelo predicado e iii) a redução da desinência do infinitivo verbal, provocando a abertura ou o fechamento da respetiva vogal temática.

Este *leimotiv* alargaria o nosso horizonte de análise de um olhar de "hibridismo" cultural angolano para um olhar sobre uma tentativa de conceptualização/teorização, por parte de Viriato da Cruz, de uma história da linguística angolana. Para este poeta, a linguística angolana é, na sua fase *a quo*, africana (bantu e não-bantu) e passa para uma segunda fase, a do contato com a língua portuguesa vinda da Europa e que se foi impondo às línguas encontradas. A terceira fase seria, por conseguinte, o da coabitação dos dois grupos linguísticos, o africano, com relevo para o bantu, e o português. É nesta fase em que surge, em Angola, uma variante do português distanciada, conforme já se aludiu, da variante europeia de base: *[....] E diz ainda pru cima....(Hum... mbundu kéne muxima...)/Qui o nosso bom makézú/E pra véios como tu* (*idem*).

Os versos transcritos são, de igual modo, ilustradores de que uma história da língua portuguesa em Angola passaria por i) uma fase inicial (ou *a quo*) caraterizada

pela chegada dos portugueses e pelo estabelecimento dos primeiros contactos; ii) uma fase de transição marcada quer pela coabitação com as línguas africanas, quer pela missionação e ensino. A oficialização, a que se assistiu com o Estado Independente, abriria, com efeito, uma terceira fase da história do português em Angola, porém, *ad extra* à produção literária do poeta em estudo[607].

Embora não apareça atestado em Viriato da Cruz, Óscar Ribas (2014) documenta no romance *Uanga* o monema *le* como um arcaísmo funcional do atual sistema oral da variedade angolana do português cuja estrutura advém dos dois primeiros séculos do galego-português e registado em importantes documentos da época como o *Testamento de Afonso II (1214)*: « Amanhã memo vai no Luanda pra *le* ensinar» (RIBAS, 2014, p. 137). Do ponto de vista sintático, o monema em questão conserva a função cumulativa (objeto indireto e direto) que lhe era caraterística no português arcaico médio (*vide*, por exemplo, a *Carta de Pêro Vaz de Caminha* data de 1500). Assim, na variedade angolana do português, o monema *le* e o quadro regencial de verbos dinâmicos com preposições estáticas constituem elementos funcionais e plenamente atuais de fases pretéritas da história do português, tal como assinala Coseriu sobre a pertinência/não pertinência dos arcaísmos:

> É verdade que num estado da língua podemos comprovar, por exemplo, arcaísmos. Mas eles, enquanto existem e funcionam, são elementos atuais. Mais ainda: funcionalmente, um arcaísmo (um elemento que pode dar sabor arcaico a um discurso) só o é do ponto de vista atual; em outras épocas não teria podido cumprir essa função (Coseriu, 1979, p. 21).

Referências Bibliográficas

ADRIANO, Paulino Soma. (2014). *Tratamento morfossintático de expressões e estruturas frásicas do Português em Angola*. Tese (Doutoramento em Linguística). Universidade de Évora.

COUTINHO, Ismael Lima de. (1968). *Gramática Histórica*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica.

CRUZ, Viriato da Cruz. (2014). *Poemas*. Luanda: Grecima.

HUBER, Joseph. (1986). *Gramática do Português Antigo*. Trad. portuguesa de Maria Manuela Gouveia Delile. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

NASCENTE, Antenor . (1965). *O Idioma Nacional*. Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica.

[607] Contemporaneamente, os pesquisadores debatem-se pela nacionalização (ZAU, 2011) e pela normalização (SOMA, 2014) da língua portuguesa em Angola.

ROCHA, Edmundo *et alii* [coord.]. (2008). *Angola, Viriato da Cruz. O Homem e o Mito*. Lisboa: Prefácio.

ANDRADE, Mário de. (1980). *Antologia Temática da Poesia Africana 1. Na Noite Grávida de Punhais*. Lisboa: Instituto Cabo-verdiano do Livro.

ANTUNES, António Lobo. (2004). *As Naus*. Lisboa: Dom Quixote.

COSERIU, Eugenio. (1979). *Sincronia, Diacronia e História. O Problema da Mudança Lingüística*. Trad. de Carlos Alberto da Fonseca e Mário Ferreira. São Paulo: Presença.

NZAU, Domingos Ndele. (2011). *A Língua Portuguesa em Angola. Um Contributo para o Estudo da sua Nacionalização*. Tese (Doutoramento em Sociolinguística). Universidade da Beira Interior.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. (2008). *O Português Arcaico. Uma Aproximação*. Vol. 1. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda.

OLIVEIRA, Mário António Fernandes de. (1990). *Reler África*. Coimbra: Instituto de Antropologia da Universidade de Coimbra.

Ensino de Língua Portuguesa: produção textual e recursos semânticos de coesão

Denise Salim SANTOS
UERJ; Instituto de Letras; Departamento de Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa e Filologia; d.salim@globo.com; Rio de Janeiro; Brasil.

Tania Maria Nunes de Lima CAMARA
UERJ; Instituto de Letras; Departamento de Língua Portuguesa, Literatura Portuguesa e Filologia; taniamnlc@gmail.com; Rio de Janeiro; Brasil.

Resumo:

O maior problema que o professor de Língua Portuguesa certamente enfrenta na Educação Básica diz respeito à produção textual, a qual, segundo os Parâmetros curriculares Nacionais (PCN), deve constituir o início e o fim do processo de ensino e aprendizagem da língua materna. Tal problema surge como resultado de diversos fatores, alguns deles oriundos do próprio aluno e outros, da prática pedagógica do professor. No que diz respeito à metodologia, encontra-se o fato de não serem os conteúdos gramaticais apresentados como instrumentos da produção escrita, na medida em que, frequentemente, são estudados como assuntos estanques, sem qualquer relação morfossintático-semântica entre si, menos ainda com a produção de textos. Embora tal realidade venha apresentando mudanças significativas de procedimento, muito ainda precisa ser feito. A presente pesquisa tem como foco o segundo ciclo do Ensino Fundamental e visa à consecução de dois objetivos principais. O primeiro diz respeito a analisar a maneira como alguns dos livros didáticos indicados pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) apresentam e desenvolvem o conteúdo referente a sinônimos, antônimos, hiperônimos, hipônimos, entre outros. O segundo envolve a apresentação de atividades que destaquem o papel desses recursos semânticos como proficientes elementos de coesão textual, capazes de levar o aluno a evitar a repetição gratuita de palavras, marca tão presente nos textos produzidos nesse ciclo.

Palavras-chave

: ensino; língua portuguesa; produção textual; coesão lexical.

1-Introdução

O tema tratado neste estudo é provocado por algumas inquietações quando se trata do trabalho com Língua Portuguesa na escola. É sabido que, em um texto, há muito que pode ser dito sem que esse dito esteja materializado no enunciado e, ainda assim, a lacuna implica presença de sentido. Estamos falando, por exemplo, dos sentidos que podem ser produzidos não necessariamente pela soma dos significados individuais de suas unidades constitutivas de um enunciado, mas sim do que resulta da cumplicidade semântico-gramatical entre essas unidades, acrescida da intenção discursiva do produtor desse enunciado. Koch (2006, p.30) afirma que "os objetos de discurso a que o texto faz referência são apresentados em grande parte de forma lacunar permanecendo muita coisa implícita".

Também é possível afirmar que as unidades que lá estão elencadas não podem ser de natureza qualquer. Para que o processo comunicativo se efetive, é necessária a parceria pressuposta entre os interlocutores, ou seja, tem-se algo a dizer a alguém que precisa compreender o que está sendo dito. Para que o circuito se feche, é necessário que os princípios que costuram o texto produzido estejam alinhados no ato de dizer, seja na modalidade oral ou escrita da língua: coesão, coerência, intencionalidade, aceitabilidade, situacionalidade, intertextualidade e informatividade (MARCUSCHI, 2008, p.96). Esse conjunto de princípios vai construir o que se caracteriza como textualidade.

Textualidade é, portanto, "a condição que têm as línguas de somente ocorrerem sob a forma de textos e as propriedades que em um conjunto de palavras deve apresentar para poder funcionar comunicativamente (ANTUNES, 2009, p.50). Um texto não pode ser um amontoado de palavras que não apresentem entre si alguma relação semântico-sintática; que não sejam elementos empregados para efetivar uma intenção discursiva; que não construam sentido, a não ser que essa desconexão seja intencional, com valor estilístico, por exemplo. As palavras têm um significado de base, é fato, mas não têm autonomia absoluta e estão submetidas pelo sistema que as comporta a regras particulares de combinação, pois existe a interdependência das unidades sígnicas tendo em vista uma organização sequencial coerente, seja na micro seja na macroestrutura textual.

No presente estudo, nosso foco se encontra na produção do texto escrito no segundo ciclo do Ensino Fundamental (do 6° ao 9° ano). Acreditamos que o maior

problema que o professor de Língua Portuguesa certamente enfrenta na Educação Básica, especialmente nesse ciclo, diz respeito à produção textual, que, segundo os PCN (1998), deve constituir o início e o fim do processo de ensino e aprendizagem da língua materna. Tal problema, como anteriormente referido, resulta de diversos fatores, alguns deles advindos do próprio aluno e outros, da prática pedagógica do professor.

Assim, nesta pesquisa, buscamos a consecução de dois objetivos principais. O primeiro deles é analisar a maneira como algumas das coleções didáticas indicadas pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) apresentam e desenvolvem o assunto referente a sinônimos, antônimos, hiperônimos e hipônimos, entre outros conteúdos semânticos. O segundo, propor atividades que destaquem o papel desses conteúdos como recursos de coesão lexical, capazes de levar o aluno a evitar a repetição gratuita de palavras, marca tão presente nos textos produzidos nesse nível de ensino, ainda que não somente nele.

As palavras, consideradas isoladamente em um enunciado, não constituem a única forma para orientar o interlocutor na apreensão dos sentidos pretendidos pelo produtor do texto. Há que se considerar também sua organização pela estruturação sintática. Guimarães (2009, p.15), ao tratar as dimensões constitutivas de um texto – coesão e coerência -, diz que o processo coesivo "encerra diferentes possibilidades em que se podem conectar entre si, dentro de uma sequência, os componentes da superfície textual- palavras e frases[...]. A coesão descansa sobre as dependências gramaticais".

Segundo Koch (1989, p. 22), "a *coesão lexical* é obtida por meio de dois mecanismos: a *reiteração* e a *colocação*". O primeiro mecanismo – a reiteração – "se faz por repetição do mesmo item lexical ou através de sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos..." (KOCH, 1989, p.22), enquanto o segundo – a *colocação* ou *contiguidade* – "consiste no uso de termos pertencentes a um mesmo campo significativo" (KOCH, 1989, p.23). Ambos os mecanismos atendem aos propósitos da pesquisa em pauta, tópico a ser desenvolvido na análise das coleções didáticas selecionadas.

2-Léxico e Cultura

Nomear seres e objetos que estão ao seu redor é a forma que o homem encontra para registrar seu conhecimento do mundo, sua interação com ele, para estruturá-lo a partir da percepção de diferenças e semelhanças presentes no mundo real que o cerca, classificando-as, apropriando-se da realidade no momento mesmo em que lhe atribui um representante sígnico, que é a palavra.

Para Biderman (1998, p.11), léxico é o conjunto de palavras de uma língua gerado "por atos sucessivos de cognição da realidade e de categorização da experiência cristalizada em signos linguísticos: as palavras*".* Como patrimônio vocabular de uma determinada língua natural, é o resultado da história dessa língua .

Ainda citando Biderman (1998, p.13), a etapa mais primitiva do conhecimento da realidade identifica-se com a organização do léxico básico de uma língua natural. Mas a ampliação progressiva do conhecimento da realidade e a consequente apropriação do mundo, como já mencionado, fez com que o homem desenvolvesse técnicas e construísse o conhecimento científico. Justifica-se dessa forma a necessidade constante de expansão do repertório lexical para cobrir e registrar o avanço científico e técnico que se impôs às sociedades civilizadas, intensificada também pela velocidade frenética das mudanças sociais, da comunicação, do contato com outras culturas e pela influência inequívoca dos meios de comunicação de massa. A possibilidade de enriquecimento constante confirma a ideia de léxico como um sistema aberto a novos acréscimos, a outras adaptações, pois, à medida que muda a realidade, surge a necessidade de serem alteradas as representações que se fazem dela. Essas novas representações fixam-se no nível linguístico pelo léxico, que reflete e refrata o modo como o grupo social vê e representa o mundo, servindo também como mensageiro de valores pessoais e sociais que traduzem a visão de mundo do homem na condição de ser social".

Léxico, então, deve ser compreendido como a totalidade de palavras de uma língua ou o saber interiorizado por parte dos falantes dessa língua. Estudá-lo é uma forma de resgatar a cultura dos grupos sociais, traduzindo a maneira como as sociedades percebem o mundo em que estão inseridas nas diferentes etapas de sua história e de sua constituição.

Dentro da concepção de língua natural "como um sistema de representação do mundo e de seus eventos", Ferrarezi (2005, p.25) defende a Semântica de Contextos e Cultura (SCC), segundo a qual o comportamento semântico das unidades lexicais em

um texto é dado efetivamente dentro do contexto enunciativo em que ocorre, pois o significado é visto como aquilo que é cognitivamente ativado pela linguagem no nível neurológico. Ainda no dizer do estudioso "cada sentido é composto por um conjunto de traços de significado construído. Ainda no dizer do autor," cada sentido é composto por um conjunto de traços de significado construído, atribuídos e relevantes para uma comunidade e que esta mesma comunidade utiliza para representar, por meio de sinais, os elementos ou eventos de um mundo qualquer" (FERRAREZI, 2005, p. 11).

A representação do mundo, então, implica considerar a relação entre língua e cultura. Mattoso Câmara Jr. (1978, p. 268) afirma que língua e cultura se imbricam a partir do fato de que "cultura é o conjunto das criações do homem que constituem um universo humano, ou superorgânico, acima do universo físico ou inorgânico, e a língua é um dos produtos da cultura. Por sua vez, a cultura se perpetua por meio da língua que transmite às gerações subsequentes o que o homem produz de conhecimento dentro de uma comunidade." Assim, a cultura em mudança também provoca mudanças linguísticas, principalmente no que se refere às categorias gramaticais e ao léxico. (CÂMARA Jr., 1978, p.268).

As palavras, consideradas isoladamente em um enunciado não constituem a única forma para orientar o interlocutor na apreensão dos sentidos pretendidos pelo produtor do texto. Há que se considerar também sua organização pela estruturação sintática. Guimarães (2009, p.15), ao tratar as dimensões constitutivas deum texto – coesão e coerência – diz que o processo coesivo "encerra diferentes possibilidades em que se podem conectar entre si, dentro de uma sequência, os componentes da superfície textual – palavras e frases [...]. A coesão descansa sobre as dependências gramaticais".

O saber linguístico e as relações com o mundo de uma determinada comunidade, assim como representa simbolicamente saberes extralinguísticos partilhados por seus falantes, estão fixados no léxico de uma língua natural. Portanto, língua, cultura, léxico, textualidade e discurso são fatores a serem considerados quando se trata de produção textual.

3- Léxico e coesão textual

Elemento importante para estabelecer coesão e coerência de um texto é o léxico empregado nas formações enunciativas. A relação semântica entre os itens lexicais e a copresença de traços total ou parcialmente iguais destacam dois mecanismos de coesão lexical, como nos indica Guimarães (1995, p. 29): "a simples iteração ou repetição, e a substituição léxica. Fávero (1997, p 18) afirma que "há certos itens da língua que têm a função de estabelecer referência, isto é, não são interpretados semanticamente por seu sentido próprio, mas se referem a alguma coisa necessária à sua interpretação, constituindo-se em um primeiro grau de abstração". É relevante essa afirmação, uma vez que, na construção de sentidos, repousam informações do plano cultural em que o interlocutor/leitor está inserido e a relação sígnica deixa transparecer um objeto de discurso tal como o interlocutor / leitor o percebe dentro do contexto cultural que o envolve.

É fato que, na literatura dedicada a estudos do texto – Marcuschi (2008); Guimarães (2009); Roncarati (2010); Koch&Elias (2015), por exemplo -, temos uma mudança de foco na construção conceito de coesão referencial para *referenciação* ou *progressão referencial* a partir da concepção de que "os referentes de que falamos não espelham diretamente o mundo real, não são simples rótulos para designar as coisas do mundo. Eles são construídos e reconstruídos no interior do próprio discurso, de acordo com nossa percepção do mundo[...], nossas crenças, atitudes e propósitos comunicativos" (KOCH & ELIAS, 2015, p123); ou seja, nesse olhar, predomina a dimensão discursiva. Seguiremos, porém, a indicação feita por Marcuschi (2008, p.99) e nos apoiaremos em Antunes (2005) para o tratamento da coesão referencial, tal como é proposta pela autora, no que se refere ao nosso objeto de análise.

Neste estudo nos deteremos no tratamento didático dispensado ao trabalho com vocabulário, sua ampliação, sua substituição, e a existência ou não de preocupação com a exploração das unidades vocabulares como elementos de coesão textual. Servem-nos de *corpus* os volumes de duas coleções didáticas destinadas ao sexto ano do segundo ciclo do Ensino Fundamental. Motivou-nos a alta frequência com que é sinalizada a dificuldade em relação ao repertório vocabular dos alunos, muitas vezes insuficiente, nas atividades de produção textual, seja ela oral ou escrita, por exemplo, para evitar repetições desnecessárias, que, antes de atuarem no processo de retomada de um elemento prévio, prejudicam a progressão textual e não colaboram na "construção/reconstrução do objeto de discurso dentro do próprio discurso" (KOCH &

ELIAS, 2015, p.123). Segundo as autoras, ainda que configuremos a coesão como localizável na superfície do texto, é relevante que se considerem as relações de sentido que vão sendo estabelecidas entre os constituintes de um enunciado, uma vez que "os termos vão se ligando em sequência exatamente porque se vão relacionando conceitualmente" (KOCH & ELIAS, 2015, p. 123). A continuidade de sentido normalmente se expressa pelos mecanismos de reiteração, associação e conexão.

Segundo Val (1994, p.8), "é inegável a utilidade dos mecanismos de coesão como fatores da eficiência do discurso. Além de tornar a superfície textual estável e econômica, (...) também permitem a explicitação de relações que, implícitas, poderiam ser de difícil interpretação, sobretudo na escrita. È sabido que a coesão lexical se realiza pela reiteração, pela substituição e pela associação. Embora nosso olhar esteja mais direcionado para a orientação dada ao aluno do Fundamental II pelo material didático adotado quanto ao uso de sinônimos, antônimos, hiperônimos, hipônimos (recursos referentes à substituição), para a progressão textual, interessa-nos também verificar o emprego da reiteração – "simples repetição de um item léxico e também por processos como a nominalização" (VAL, 1994, p.7) e da associação – "processo que permite relacionar itens do vocabulário pertinentes a um mesmo esquema cognitivo" (VAL, 1994, p. 7). A capacidade de utilização desses recursos linguísticos, além de ampliar o vocabulário do aluno, faz com que ele perceba as respectivas funcionalidades dos referidos recursos, na medida em que não se trata de trabalhar com palavras soltas em exercícios dissociados da leitura e da produção textual.

No dizer da Abreu (2004. p.13), no tocante à necessidade de ampliação do vocabulário, "A maior parte das pessoas constrói razoavelmente a textualidade na língua oral, mas, quando se trata de escrever um texto, em geral se limitam a usar as palavras **mesmo** e **referido** (...)". Mostra ainda o autor o papel argumentativo da utilização do hiperônimo e da paráfrase, recursos coesivos que permitem "àquele que escreve manifestar sua atitude apreciativa, ou depreciativa, em relação aos termos-objetos da coesão (ABREU, 2004, p.15). Como exemplificação, o autor contrasta os enunciados "João Paulo II esteve, ontem, em Varsóvia. Lá, Sua Santidade disse que a Igreja continua a favor do celibato" e "João Paulo II esteve, ontem, em Varsóvia. Lá, o mais recente aliado do capitalismo ocidental, disse que a Igreja continua a favor do celibato" (ABREU, 2004, p.16), nos quais se mostra explícita, respectivamente, uma apreciação positiva e uma apreciação negativa.

Na seção a seguir, serão analisadas e avaliadas as atividades propostas nas obras que constituem o *corpora* do presente estudo.

4- Análise do *corpora*

Genouvrier e Peytard ([s/d], p.279-280) distinguem léxico de vocabulário. Para eles, o léxico é o conjunto de todas as palavras que, num momento dado, estão à disposição do locutor; são as palavras que ele oportunamente emprega, compreende e que constituem seu léxico individual. Vocabulário é o conjunto de palavras que efetivamente são empregadas por um locutor num ato de fala determinado e corresponde à atualização de uma certa quantidade de palavras pertencentes ao léxico individual do locutor. O vocabulário é sempre parte do léxico individual que, por sua vez, também é parte do léxico global, ponto extremo da cadeia, no qual se pode inventariar "uma soma considerável de palavras num período historicamente determinado" (GENOUVRIER & PEYTARD, [s/d], 279-280), distinção que é considerada por nós neste trabalho.

Acatar a noção de vocabulário como conjunto de palavras que efetivamente são empregadas pelo usuário num determinado ato de fala facilita entender que a seleção deste ou daquele item lexical na construção de um enunciado pode ter a influência de vários fatores diatópicos, diastráticos ou diafásicos (idade, sexo, raça, cultura, profissão, posição social, comunidade em que vive etc.), construindo a identidade desse enunciador ou a preocupação do enunciador em fazer-se entender, aproximar-se do enunciatário.

As coleções didáticas, pelos motivos expostos anteriormente, são duas. A primeira intitula-se *Para Ler o Mundo - Língua Portuguesa*, de autoria de Antonio Barreto, Graça Sette, Maria Angela Paulino e Rozário Starling. A coleção, publicada pela Editora Scipione, é formada por quatro livros de conteúdos e atividades – um para cada ano do Fundamental II– e um de Assessoria Pedagógica. A segunda, intitulada *Ponto de encontro,* é publicação da editora FTD. Seus autores são Marco Antonio Hailer, Maria Izabel Massoni, e Solange Aranha e é também formada por exemplares destinados a cada uma das séries do segundo ciclo do Ensino Fundamental. Em cada um dos volumes, encontra-se, para análise do docente, o anexo *Anotações para o*

professor, em que são apresentadas as linhas teóricas do trabalho a ser desenvolvido, as mesmas para todas as séries.

4.1 - *Para Ler o Mundo - Língua Portuguesa*

Iniciamos a análise da primeira coleção selecionada pelo volume intitulado *Assessoria Pedagógica*. Na parte relativa à Apresentação (p. 2), os autores dirigem-se ao professor e apresentam como objetivo principal da coleção auxiliar o trabalho docente no intuito de levar os alunos a perceberem os variados usos da língua, a refletirem sobre as estratégias decorrentes desses usos e a apropriarem-se de forma efetiva das habilidades de leitura/escuta e produção de textos de gêneros diversos, nas modalidades oral e escrita (BARRETO; SETTE; PAULINO; STARLING, p.2), o que, a princípio, demonstra um propósito concernente ao estabelecido pelos PCN.

O Sumário do volume apresenta cinco capítulos, cujos títulos são *A obra*; *Os eixos da coleção; A organização dos volumes; Os volumes* e *Palavra final.* No capítulo *Os volumes*, aquele que mais diz respeito a nossos propósitos, são apresentados o cronograma de trabalho e a distribuição dos conteúdos pelas unidades que formam o volume de cada ano escolar.

Na página 28 do volume *em questão,* os autores expõem os objetivos da seção *Gramática em uso*, presente na Unidade 3 do volume do 6° ano. Um desses objetivos remete a "uso de hiperônimos e compreensão de sua função nos textos". Passando ao referido volume, encontramos, na página 141, o texto 9 – "Vira-lata salva garotos de ataque de *pit bull* " – que relata a coragem da cadela Catita. Na página 143, na seção indicada acima, encontram-se, entre outros, os seguintes exercícios:

1- Para desenvolver o assunto, a jornalista usou substantivos para substituir **garotos** e **Catita**.
   a) Que outros substantivos a jornalista usou para se referir a garotos?
   b) Que outros substantivos a jornalista usou para se referir a Catita?
   c) Por que ela preferiu variar os substantivos para se referir a garotos e Catita?

2- Em seu caderno, reescreva o texto a seguir completando as lacunas com termos que podem substituir o substantivo **Catita**:

O heroísmo e a valentia de Catita comoveram as pessoas. A ficou famosa e virou até estrela de televisão e de comerciais. Os donos da resolveram cobrar para a se apresentar em programas e fazer comerciais.

Os gabaritos apresentados são respectivamente: *1- a) irmãos; meninos; crianças; Lucas e Leandro; b) vira-lata; cadela; c) Resposta pessoal. Professor(a), o objetivo da questão é levar os alunos a compreender que a substituição de palavras é um recurso coesivo importante para promover a continuidade do assunto e evitar repetições desnecessárias; 2- O texto poderia ser completado, por exemplo, com: cachorrinha, cadelinha, a valente (sic), a corajosa (sic), a fiel Catita (sic) etc. Sem especificação do artigo feminino também poderiam ser usados: o animal, o bicho.*

Ainda que não seja o foco de nossa pesquisa, julgamos importante destacar alguns problemas do gabarito. Em primeiro lugar, a redação do comando do item **c**da questão 1, que nos remete à antiga formulação "o que o autor quis dizer". Como o alunos pode saber a causa da escolha da jornalista, penetrar na mente da autora? Impossível! Uma possibilidade de escritura de enunciado que evita tal problema seria "Por que você acha que ela preferiu variar os substantivos...?". Outros deslizes encontram-se nas respostas sugeridas para a questão 2: em primeiro lugar, a presença do artigo impede que "valente", "corajosa" e "fiel Catita" se encontrem antecedidos de **a**; em segundo lugar, se o artigo feminino está presente e o enunciado solicita que os espaços vagos sejam completados, não há como utilizar substantivos masculinos. Na medida em que não se pode determinar as causas dos problemas apontados, deixa-se aqui o registro.

Cabe ressaltar que os exercícios acima são os únicos que tratam do léxico como elemento de coesão. Alguém poderá defender que o número de conteúdos a serem trabalhados é muito grande e que, por essa razão, não se pode realizar mais atividades.

Não comungamos dessa ideia, uma vez que nosso posicionamento é outro. Entendemos ser necessário estabelecer prioridades na seleção os assuntos a serem desenvolvidos. O texto deve ser o centro do processo e, desse modo, tudo quanto se relacione à leitura e escritura deve ser colocado como prioritário. Ampliação de vocabulário, seleção lexical mostram-se de extrema relevância no trabalho com o

texto. Na produção textual do aluno do 6° ano, é muito frequente a repetição de palavras, o emprego de termos inadequados ao grau de formalidade (ou de semiformalidade). Quanto mais cedo tiver o aluno a atenção despertada para esses aspectos textuais, menor será a possibilidade de ele arrastar esses problemas ao longo de sua vida escolar.

4.2- *Ponto de encontro*

A segunda coleção analisada, intitulada *Ponto de encontro,* é publicação da editora FTD. Seus autores são Marco Antonio Hailer, Maria Izabel Massoni, e Solange Aranha e é também formada por exemplares destinados a cada uma das séries do segundo ciclo do Ensino Fundamental. Esta coleção traz, em cada volume para análise do docente, o anexo *Anotações para o professor,* em que são apresentadas as linhas teóricas do trabalho a ser desenvolvido, as mesmas para todas as séries. Os autores fazem questão de apresentar os teóricos que fundamentam a publicação: Bakhtin, Piaget, Morin, Gardner e Vygotsky. As propostas metodológicas, por sua vez, vêm sob a forma de caixas de informação ao lado de questões para as quais julgam os escritores ser necessário orientar o professor quanto ao melhor encaminhamento da proposta de exercício.

Destaca-se, entre os objetivos a serem alcançados, o aprimoramento das competências textual, discursiva e linguística, privilegiando a língua e seus subsistemas como ponto de reflexão, discussão e reelaboração de conceitos e valores, pondo o texto – e não a frase – como ponto de origem do significado do signo verbal.
De perto nos interessa a seção das *Anotações* que trata da competência linguística, uma vez que ali são apresentadas as orientações para o trabalho com o vocabulário e a exploração semântica desse material. Segundo os autores, o desenvolvimento dessa competência permite ao aluno identificar mecanismos que são eficientes para a construção e interpretação de textos a partir do conhecimento das possibilidades sintático-semânticas, bem como, pelo domínio dessa competência, fazer suas escolhas, adaptando-as às situações de uso ou ao gênero proposto.

Levando em conta as considerações feitas pelos autores, passamos à análise de algumas propostas de atividades trazidas para o trabalho com o vocabulário em perspectiva semântica.

Nessa segunda obra analisada, na seção *Hora da Gramática* (p.124; 127), embora haja uma seção dedicada ao uso de dicionário propondo critérios de seleção e formulação de verbetes, observamos sistematicamente o estímulo à compreensão de termos sem que seja proposta a consulta a dicionários, a partir de enunciados como:

1- Leia o texto abaixo e diga o que você acha que significam as palavras destacadas:

Os itens destacados no texto são "vernáculo", "mera" e "ócios". A caixa de informação sugere ao professor *a construção do significado delas a partir da proximidade de outras palavras, pela adjetivação, pelo conhecimento prévio de mundo e dos conhecimentos partilhados na sociedade.*

2- Leia o parágrafo a seguir e tente substituir as palavras que você não conhece por outras que você considere apropriadas:

Perto de um garrido jardim, onde vociferavam blasfêmias, havia uma alameda, próxima a uma construção lúgubre.

A orientação dada ao professor sugere: *Professor, esta atividade objetiva levar os educandos ao entendimento de que em muitos casos não é possível descobrir os significados das palavras apenas pelo contexto*. Diante da sugestão, imagina-se o recurso ao dicionário para que a atividade se complete.

Em todo o volume, aparecem apenas duas propostas em que a terminologia "sinônimo" é empregada, mas sem qualquer referência à possibilidade de este ser utilizado como elemento coesivo, como estratégia de eliminação de repetições desnecessárias. Uma delas é a seguinte:

a) *"Radiopatrulha é uma palavra que se usava antigamente. Qual o sinônimo atual dessa palavra?"*

A noção de homonímia é apresentada na página 125, mas apenas teoricamente. Não há propostas de atividades para exploração desse conteúdo, a não ser em um desafio, localizado em um canto no alto da página 150, solicitando ao aluno explicar a alteração de sentido quando do uso de "cauda" em lugar de "calda".

Do mesmo modo, encontra-se, na página 159, uma única atividade proposta voltada para a antonímia, que sugere localizar, a partir das expressões temporais – antes e depois –, a noção de sentidos que , de alguma forma, se contrapõem semanticamente, :

10) O restaurante sofreu transformação entre o início e o final do texto. Escreva no caderno três adjetivos ou expressões que você usaria para qualificar o restaurante antes e depois.

As sugestões de resposta foram as seguintes: Antes: triste, silencioso, vazio, pequeno; Depois: movimentado, barulhento, agitado, bem-sucedido.

Quanto ao uso coesivo das palavras, pela primeira vez, observam-se algumas poucas referências a retomadas, mas também sem alguma valorização funcional da palavra na relação semântica entre hipônimos e hiperônimos, do geral para o específico, na página 157 :

4) Leia e responda:

"Era natural que a coisa não desse certo"

a) Que coisa era essa?

A caixa de informação orienta: "Professor, a questão **a** objetiva o uso do processo de retomada realizado pela palavra coisa".

5) (a) A palavra anzol é retomada no texto por uma expressão de sentido semelhante. Qual é essa expressão?

Sugestão de resposta: meia seta traiçoeira.

ANTUNES (2005, p 51) apresenta um quadro em que organiza "a propriedade da coesão do texto", no qual nos apoiamos para destacar algumas estratégias de reiteração e associação que envolvem diretamente o léxico na construção da coesão textual.

Um dos procedimentos de reiteração aponta para a repetição propriamente dita de unidades do léxico, defendendo-se aqui a posição de que nem sempre a

repetição é uma falha presente no texto. Esse recurso pode ser visto como estratégia que garante a continuidade temática, ou forma de dar ênfase a um elemento do texto No material em análise, encontramos o texto de Ziraldo intitulado "Tia", de onde transcrevemos , da página 171, apenas a passagem a seguir:

Tia

"Tem gente que anda na moda; tem gente que faz tudo certinho; tem gente que acha não ser politicamente correto chamar uma moça de ***tia*** *se ela não é* ***tia****, de fato.*

O menininho na escola chama de ***tia*** *sua mestra; e a madame da feira vira tia para o feirante; pro menino no sinal vendendo bala e chiclete quem vai ao volante é* ***tia***

E não há quem tenha tantas ***tias*** *como o pivete, correndo e atropelando outras* ***tias*** *pela rua [...]."*

No caso em tela, o argumento de que a repetição "enfeia" o texto se desfaz ao analisarmos o fragmento. Propor a exploração de um outro procedimento coesivo, como a sinonímia, seria desastroso. A substituição da palavra "tia" por expressões sinônimas imprimiria, no mínimo, artificialidade ao texto, retirando dele a afetividade que o escritor cultiva e aponta como tão própria das crianças. É fato que a sinonímia tem ampla funcionalidade em um texto, pois recupera uma palavra já anteriormente presente , mantendo a continuidade temática e permitindo a progressão textual.

A substituição lexical é bastante eficiente, e frequente o emprego da hiperonímia, unidade léxica de sentido mais geral "que designa uma classe de seres, e por isso mesmo chamada de superordenada" (ANTUNES, 2005, p.98), ou por hipônimos, palavra particularizadora, em relação a um termo mais geral, por exemplo, "Mercedinho" (hipônimo) e "automóvel" (hiperônimo), estabelecendo uma certa relação hierárquica entre as palavras, como se observa na página 217: *"Mas como eu ia dizendo, se há coisa que eu sei fazer é reconhecer automóvel pelo barulho do motor[...] Esta habilidade muito me valeu, em certa ocasião... Este que passou não foi um Mercedinho?".*

Como terceiro tipo de relação entre as palavras, Antunes (2005, p.98) cita a seleção lexical que está diretamente ligada ao que se quer dizer, ressaltando a escolha de itens semanticamente próximos. Estão nesse caso as relações antonímicas, em que o caráter semântico geral é de oposição, as co-hiponímicas e paronímicas, que envolvem relações entre a parte e o todo.

A utilização do léxico como elemento de coesão, observados todos os mecanismos envolvidos, é de extrema importância para a leitura e a produção textual do aluno. Os exemplos aqui trazidos, no entanto, expõem a pouca atenção dispensada ao assunto, o que reafirma nosso posicionamento em relação à necessidade de se rever e modificar a abordagem dos tópicos gramaticais nas aulas de Língua Portuguesa, fazendo valer a funcionalidade dos conhecimentos adquiridos.

5- Considerações finais

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), o alto índice de repetência na Educação Básica está diretamente ligado à dificuldade que a escola tem de ensinar os alunos a ler e a escrever. Não é difícil perceber que pouco se modificou no dia a dia da sala de aula. Assim sendo, a educação brasileira, em especial o ensino da Língua Portuguesa, ao lado da solução de outros problemas existentes, carece da consciência dos professores quanto à necessidade de desenvolver um olhar mais cuidadoso na abordagem dos fatos gramaticais, de modo que efetivas mudanças ocorram na expressão verbal do aluno e garantam a este aquilo que normalmente se ouve referir por educação cidadã.

De nada adiantam leis, decretos bem elaborados, se o cotidiano da sala de aula permanece o mesmo da há vinte ou trinta anos. Dominar o conteúdo gramatical significa, pois, para o aluno, desenvolver sua capacidade de expressão oral e escrita, na medida em que se torna capaz de perceber a língua materna como instrumento rico, que ele pode administrar de maneira funcional e criativa. E nessas circunstâncias, os estudos de coesão pelos recursos semânticos muito podem colaborar.

É certo que o professor de Língua Portuguesa do 6° ano do Ensino Fundamental não deve fazer uso da nomenclatura “elementos de coesão textual” ou “elementos coesivos do texto” ao solicitar que o aluno empregue, adequadamente ao contexto que se lhe apresenta, sinônimos, antônimos, hiperônimos, hipônimos, paráfrases; deve , no entanto, destacar o papel que esses mecanismos desempenham na relação entre elementos presentes no texto, na não repetição gratuita de palavras ou de expressões, proporcionando ao leitor do texto uma leitura agradável.

Tal cuidado acaba por refletir-se no livro didático. Endentemos, pois, que as seções *Gramática em Uso* e *Hora da Gramática*, que fazem parte, respectivamente, da primeira e da segunda obra aqui avaliadas, deveriam, em primeiro lugar, estar presentes em todas as Unidades apresentadas. Em segundo, o estudo dos mecanismos de coesão, do mesmo modo, deveriam estar presentes em todas essas Unidades, dada a relevância de seu estudo.

Rever procedimentos tais como os apresentados acima, bem como estabelecer novas metodologias no ensino da língua materna, no sentido de fazer dessa língua um objeto eficiente na interação social, é crucial.

Referências

Abreu, A. S. (2004). *Curso de redação*. São Paulo: Ática.
Antunes, I. C. (2009). *Língua, texto e ensino*: outra escola possível. São Paulo: Parábola Editorial.
------. (2005). *Lutar com palavras*: coesão e coerência. São Paulo: Parábola Editorial.
Barreto, A., Sette, G., Paulino, M. A., Starling, R. (2007). *Para ler o mundo* – língua portuguesa. São Paulo: Scipione.
Biderman, M.T.C. (1998). Léxico. IN Oliveira, A. M. P de & Isquerdo, A. N. (Orgs). *As ciências do léxico*: lexicologia,lexicografia,terminologia. Campo Grande, MS: Ed.UFMS.
Brasil. MEC/SEF (1998). *Parâmetros curriculares nacionais:* 5ª a 8ª do ensino fundamental. Brasília, MEC/SEF. Disponível na internet via http://mecsrv04.mec.gov.br/sef/estrut2/pcn5a8.asp
Câmara Jr., J. M. (1978). *Dicionário de linguística e gramática.* 8 ed. Petrópolis: Vozes.
Fávero, L. (2002). *Coesão e coerência textuais*. 4 ed. São Paulo: Ática.
Ferrarezi Jr. C., (2008). *Semântica para a educação básica*. São Paulo: Parábola Editorial.
Genouvrier, E, Peytard, J. [s/d]. *Linguística e ensino de português*. Coimbra: Almedina.
Guimarães, E. (1995). A articulação do texto. 4ed. São Paulo: Ática.
------. (2009). *Texto, discurso e ensino*. São Paulo: Contexto.
Hailer, M.A., Massoni, I. , Aranha, S. (2009). *Ponto de encontro*: língua portuguesa. São Paulo, FTD.
Koch, I. V. (1989). *A coesão textual*. São Paulo: Contexto.
------ (2006). *Desvendando os segredos do texto*. 5 ed. São Paulo: Cortez
------, Elias, V. (2015). *Ler e compreender os sentidos do text*o. 3 ed. 11 reimpressão. São Paulo: Contexto.
Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão.* São Paulo: Parábola Editorial.
Val, M. G. C. (1994). *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes.

Por uma educação sociolinguística: crenças e atitudes de alunos e professores fluminenses

Edila Vianna da SILVA

Gabriela Barreto de OLIVEIRA

UFF, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem, Instituto de Letras, pgletras@vm.uff.br, Niterói, Brasil.

Resumo:

Existe um conjunto de atitudes e sentimentos dos falantes em relação às suas línguas e àqueles que as utilizam (Calvet, 2002: 65). Consequentemente, formam-se preconceitos e estereótipos com respeito às variedades linguísticas, avaliadas pela sociedade como prestigiadas ou como "as que devem ser evitadas". Essa forma de pensar constitui um entrave ao ensino/aprendizagem de português como língua materna, uma vez que desmotiva os alunos detentores de falares considerados inadequados à comunicação. Por mais que a sociolinguística procure desmitificar essa posição, as conclusões dos estudos sociolinguísticos não têm chegado às salas de aula. Partindo desses pressupostos, objetiva-se investigar as crenças dos alunos e professores do Ensino Fundamental de Quissamã (município do estado do Rio de Janeiro) em relação à variedade do português que empregam, bem como sua avaliação dos dialetos da região. Pretende-se, com este estudo, oferecer contribuições para ações pedagógicas mais eficazes no sentido de anular falsas crenças e extinguir o preconceito que cerca o ensino de português como língua materna. Os dados para análise foram recolhidos na escola CIEP Brizolão 465 Dr. Amílcar Pereira, que conta com 1152 alunos aos quais – bem como a seus professores – foram aplicados questionários sobre suas crenças e características socioculturais. A análise das respostas aos inquéritos não foi ainda concluída, mas até agora os resultados mostram que os alunos creem que a norma-padrão é a única boa possibilidade de expressão, que existem modos de falar "mais bonitos do que outros", além de manifestarem preconceito em relação à sua linguagem e à de seus colegas.

Palavras-chave:

VARIAÇÃO LINGUÍSTICA; CRENÇAS LINGUÍSTICAS; ENSINO

INTRODUÇÃO

A relação entre o falante e sua língua nunca é neutra. Existe um conjunto de atitudes, de sentimentos dos falantes em relação às suas línguas e àqueles que as utilizam (Calvet, 2002: 65). Em consequência, formam-se preconceitos e estereótipos com respeito às variedades linguísticas, avaliadas pela sociedade como prestigiadas ou como "as que devem ser evitadas". Essa forma de pensar constitui um entrave ao ensino/aprendizagem de português como língua materna, uma vez que desmotiva os alunos detentores de falares considerados inadequados à comunicação.

Por mais que a Sociolinguística procure desmitificar essa posição, as conclusões dos estudos sociolinguísticos não têm chegado às salas de aula. Partindo desses pressupostos, a presente pesquisa investigou as crenças dos alunos e professores do Ensino Fundamental de Quissamã (município do estado do Rio de Janeiro) em relação à variedade do português que empregam, bem como sua avaliação em relação aos dialetos da região. Pretende-se, dessa forma, oferecer contribuições para ações pedagógicas mais eficazes no sentido de anular falsas crenças e extinguir o preconceito que cerca o ensino de português como língua materna.

Os dados para análise foram recolhidos na escola CIEP Brizolão 465 Dr. Amílcar Pereira, que conta com 1152 alunos – é a maior escola da região – utentes, em sua maioria, de variedades linguísticas não prestigiadas na sociedade e que, de acordo com avaliações internas, obtinham quase sempre notas abaixo da média em Português.

Para execução da pesquisa, no início do ano letivo, aplicaram-se a alunos e professores do CIEP dois tipos de questionários sobre suas crenças e características socioculturais. A análise das respostas aos inquéritos não foi ainda concluída, mas até agora os resultados mostram-se similares aos dos trabalhos de Barbosa e Cuba (2015) e Cyranka (2007), como se demonstra a seguir. Os alunos creem que a norma-padrão é a única boa possibilidade de expressão, que existem modos de falar "mais bonitos do que outros", além de manifestarem preconceito em relação à sua linguagem e à de seus colegas.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

A pesquisa tem como suporte os princípios da Sociolinguística, especialmente, da Sociolinguística Educacional (BORTONI- RICARDO, 2004), pois considera a língua como um conjunto de variedades, conceito que deve basear o ensino de Português, e tem seus procedimentos de investigação calcados na pesquisa-ação, definida por Tripp como "toda tentativa continuada, sistemática e empiricamente fundamentada de aprimorar a prática (2005:443).

1.1 Sociolinguística

Labov (2008:216), ao definir o objeto de estudo da Sociolinguística, afirma que este campo de estudo está preocupado "com as formas das regras linguísticas, sua combinação em sistemas, a coexistência de vários sistemas e a evolução destas regras e sistemas com o tempo". Assim, a língua seria um sistema composto por múltiplos subsistemas, estes determinados por vários fatores e pelos vários usos que os falantes nativos podem fazer de sua língua, comunicando-se uns com os outros no seu cotidiano.

Por isso, para o melhor estudo da variação linguística, é preciso compreender, primeiramente, o conceito de língua, a sua função no momento da comunicação, além de se verificarem os diferentes usos que um falante faz de sua língua, noções fundamentais para o desenvolvimento deste trabalho.

Segundo Preti (1987:01), uma língua é "um sistema de signos convencionais que faculta aos membros de uma comunidade a possibilidade de comunicação". Todas as línguas encontram-se permanentemente debaixo da pressão de duas forças que atuam no sentido da variedade e da unidade. Esse fenômeno ocorre por meio da interação e da tensão de impulsos contrários, de modo que as línguas exibem inovações, mas se mantêm coesas, ou seja, de um lado agem forças no sentido da variação e possivelmente da mudança; do outro, agem outras forças, contrárias, no sentido da convergência, fundamental para a manutenção da comunidade linguística.

Dessa forma, as línguas vão ser sempre, ao mesmo tempo, fixas e heterogêneas, isto é, apresentam uma unidade em meio à heterogeneidade.

A variação é, assim, a consequência da operação dessas forças, quando se põem à disposição dos falantes múltiplas possibilidades de uso do sistema linguístico. Em todas as línguas, ocorre variação nos diversos níveis linguísticos: fonético-fonológico, morfológico, sintático, semântico, lexical ou estilístico-pragmático. Acerca da unidade na diversidade que caracteriza os sistemas linguísticos, Camara pondera que

> Essa variação real é compensada por uma invariabilidade imanente, que faz de cada realização, a rigor diferente de qualquer outra, a apresentação de uma invariante que é o seu padrão. Assim sob a variação incessante dos discursos há a invariabilidade de um modelo, a que essa variação se refere, e cujo sistema constitui a língua, no sentido em que Saussure a opunha ao discurso. Cada elemento padronizado da língua tem suas variantes; há assim as variantes do fonema, do morfema, do semantema e dos padrões frasais (1968: 383).

As formas em variação recebem o nome de "variantes linguísticas", que Tarallo (1986: 08) define como “diversas maneiras de se dizer a mesma coisa em um mesmo contexto e com o mesmo valor de verdade.”

As variações de uma língua podem ser estudadas em duas dimensões: num período de tempo específico — uma análise sincrônica — ou na evolução de um momento a outro da sua história — uma análise diacrônica. Assim um estudo sincrônico diz respeito ao exame, num dado espaço de tempo, da estrutura de um sistema linguístico. Já um estudo diacrônico analisa as mudanças pelas quais uma língua passa ao longo do tempo.

Segundo Preti (1987:11), as variedades sincrônicas, aquelas que ocorrem num mesmo plano temporal, se dividiriam em três grupos, conforme o fator que as motiva: o aspecto geográfico, o sociocultural e o estilístico.

Preti (1987:33) ainda distingue três níveis de fala: o formal, o comum e o coloquial. No nível formal, a expressão se dá com grande cuidado, através de estruturas e termos ponderados a cada passo do enunciado, que se deve conformar às regras pertinentes; são os atos comunicativos oficiais, congressos científicos, conferências, contratos comerciais e documentos do Direito público ou privado que integram este nível. No outro extremo, fica o nível coloquial, em que a comunicação flui descontraidamente, sem restrições de cunho social; os exemplares mais autênticos desse nível são as conversas entre familiares ou entre amigos. Em posição

intermediária, está o nível comum, em que se verifica uma expressão com certo formalismo, mas exercida de maneira mais relaxada que no nível formal, embora sem a espontaneidade própria do nível coloquial; ocorre, por exemplo, quando vizinhos se avistam e trocam cumprimentos através de fórmulas consagradas como *bom dia*, *como vai*, entre outras.

1.2 Atitudes e crenças no ensino da língua portuguesa

A Teoria de Crenças e Atitudes (SANTOS, 1996 e CYRANKA, 2007) constitui uma das bases norteadoras do trabalho por sua importância no campo da Sociolinguística, uma vez que, por meio dos estudos de crenças e atitudes, é possível conhecer mais profundamente assuntos como a eleição de uma língua em sociedades multilíngues, a inteligibilidade, o planejamento linguístico. Além disso, as atitudes influem decisivamente nos processos de variação e mudança linguísticos que se produzem nas comunidades de fala e, interesse maior deste trabalho, no ensino de línguas, em especial, o de língua materna.

1.2.1 A crença de uma língua pura

No Brasil, sempre existiram iniciativas políticas de preservação da língua portuguesa, fortemente marcadas pela repressão, em sua maioria. Um exemplo disso é o "Diretório dos Índios", por meio do qual o Marquês de Pombal, em 1757, instituiu o português como única língua do Brasil em detrimento das línguas indígenas, faladas em todo o território nacional antes da colonização portuguesa. Outro exemplo (este bem mais recente) é a proibição do ensino e do uso do alemão e do italiano no governo do Presidente Getúlio Vargas. Durante a ditadura de Vargas, os imigrantes e seus descendentes sofriam punições, muitas vezes físicas, se fossem flagrados em utilização da língua alemã e da língua italiana.

Analisando mais profundamente essas atitudes opressivas, verificamos que a pureza do idioma português reside na obsessão política de se criar uma sociedade linguisticamente homogênea, que, na verdade, nunca existiu. A própria formação da língua portuguesa é heterogênea, pois além de sua base no latim vulgar, manifesta também contribuições celtas, fenícias, bárbaras, árabes com acréscimos posteriores de origem africana e tupi, o que é causa da diversificação da língua falada no Brasil.

Vale ressaltar que todas as línguas do mundo apresentam variação linguística, consequência do processo natural de adaptação da língua aos costumes do povo e ao espaço geográfico no qual ela se insere. A variação sociocultural gera a variação linguística, processo que não se pode parar.

A propósito, em relação ao Brasil, Paul Teyssier, em *Histoire de la Langue Portugaise*, relata que, no final do século XVIII, o brasileiro já aparece no teatro português como um personagem com peculiaridades em sua fala. Acrescenta ainda que, quando o Marquês de Pombal decretou a obrigatoriedade da língua portuguesa no Brasil, os brasileiros já haviam adotado palavras de origem africana e indígena em seu linguajar. Após a independência, o Brasil acolheu muitos imigrantes europeus, principalmente alemães e italianos, o que contribuiu ainda mais para a miscigenação linguística brasileira.

A distância geográfica e histórica entre Brasil e Portugal deu origem ao distanciamento entre os usos da língua portuguesa nos dois países, principalmente, no que diz respeito à pronúncia e ao vocabulário, que acompanhou a evolução econômica, social e cultural de cada país. Por isso, fala-se, atualmente, em português brasileiro e português europeu como duas formas distintas da mesma língua e, até mesmo, como duas línguas diferentes. Contudo é um equívoco pensar que o português de Portugal seria "melhor" que o português do Brasil, porque os portugueses são mais desenvolvidos socioeconomicamente. Portugal é um país de "Primeiro Mundo", mas a sua linguagem sofre – como é natural – influências de outros idiomas, principalmente do inglês, assim como acontece no Brasil. Nas ruas de Portugal, por exemplo, podem ver-se placas de trânsito com o termo *stop*, da língua inglesa, no lugar de *pare*, da língua portuguesa.

Apesar dessa constatação, entre leigos e até entre alguns estudiosos, são comuns declarações que fazem a projeção de um Brasil monolíngue, com gramática imutável e fiel representante do português europeu. Inúmeras pesquisas

sociolinguísticas comprovam que o português brasileiro é bem diferente daquele falado em Portugal, mas a variação é tratada como "erro" e o povo brasileiro é apontado como "culpado" por aquilo que consideram deturpação da língua portuguesa.

Deve-se esclarecer que a norma culta se estabeleceu como modelo a ser seguido porque, social e culturalmente, representa o uso de uma elite intelectual e não porque são mais legítimas e puras as construções que se produzem de acordo com essa norma. Santos (1996: 4) assinala que

> [...] a descrição tradicional seguiu o caminho oposto e que servia a seus fins: procurou estabelecer uma norma e, assim, obter uma descrição aproveitável no ensino da língua. Apresentou então como homogêneo um quadro que, na verdade, é fortemente heterogêneo. Reduzia o objeto em causa, mas tornava a descrição menos problemática.

A "pureza da língua", o mito do "monolinguismo" no Brasil, entre outras crenças apontadas acima, acabam influenciando o processo de ensino-aprendizagem da língua portuguesa. Oliveira (2013) afirma que os brasileiros, de forma geral, pensam que "aqui se fala uma única língua, a língua portuguesa. Ser brasileiro e falar o português (do Brasil) são, nessa concepção, sinônimos". O mais grave, porém, é que essas crenças podem induzir a um ensino de língua materna no qual apenas uma forma idealizada da língua merece ser estudada. De acordo com Santos (1996, p.8):

> O trabalho de "fixação" de uma variedade da língua acaba de levar a um compromisso com uma visão estática da língua e a consequentes assunções de crenças que ligam a *mudança linguística* a conceitos negativos avaliados pela escola. Essas crenças se tornam mais intensas quando maior é a pressão, inevitável, das forças que levam a língua, mesmo uma variedade "fixada" da língua, a mudar.

1.2.2 Crenças e atitudes na escola

Santos (1996: 8) afirma que *crença* seria uma convicção íntima, uma opinião que se adota com fé e certeza. Já *atitude* seria uma disposição, propósito ou manifestação de intenção.

> Tomando-se *atitude* como manifestação expressa de opinião ou sentimentos, chega-se à conclusão de que nossas reações frente a determinadas pessoas, a determinadas situações, a determinadas coisas seriam *atitudes* que

> manifestam nossas convicções íntimas, ou seja, as nossas *crenças* em relação a essas pessoas, situações ou coisas.

Cyranka (2014: 133), ao tratar do tema atitudes e crenças em sala de aula, destacou o importante papel da avaliação das variantes ressaltando que a avaliação linguística é um dos itens que merece ter destaque nas discussões contemporâneas sobre o trabalho escolar com a língua materna, visto que ela desencadeia um processo de construção de julgamentos subjetivos do falante em relação à sua própria língua, ao seu dialeto e à variedade usada por seu interlocutor na construção das atitudes linguísticas.

Assim, pode-se considerar que a avaliação linguística é o fenômeno social que leva os próprios falantes, mesmo que de forma inconsciente, a formular juízo de valor sobre as formas variantes de sua língua, sobre a variedade que utilizam e sobre a alheia. Esta ocorre em todas as línguas, dando lugar a variedades mais prestigiadas do que outras.

Dessa forma, é importante que a escola propicie aos alunos a construção de crenças e atitudes positivas sobre a língua. Isso facilitará o desenvolvimento das competências de leitura e de escrita, como afirma Cyranka (2014: 133).

É necessário, em função desses argumentos, que os educadores adotem a denominada "pedagogia da variação", pois, como afirma Cyranka (2014: 152), pouco adianta que o livro didático ofereça ao professor um roteiro a ser seguido se ele não tiver convicção fundamentada nos estudos linguísticos, de modo que consiga transitar pela teoria e dela extrair as bases de suas práticas de sala de aula.

O estudo que ora se desenvolve caminha nessa direção, pois pretende oferecer contribuições para ações pedagógicas mais eficazes no que se refere ao ensino de língua portuguesa como língua materna. Cabe aqui a afirmação de Santos (1996: 4) que, em sua pesquisa sobre crenças e atitudes linguísticas na escola, estabelece:

> As questões aqui levantadas interessam de perto aos professores da língua materna e são endereçadas também aos que atuam nas classes elementares. O professor de língua materna tem uma tarefa dupla: desenvolver análise crítica do seu objeto de trabalho, coerente com o estado atual dos estudos linguísticos, e simultaneamente estar apto e preparado pedagogicamente para dividir seu conhecimento e reflexões, sem tornar esse campo do saber um espaço árido e difícil.

Por conseguinte, a investigação das crenças dos professores de língua materna em relação à variação e à aprendizagem linguística auxilia os próprios docentes a compreender melhor as suas atitudes em sala de aula no que se refere às variedades linguísticas de seus alunos. Destaque-se que, para os professores desenvolverem

crenças positivas e adotarem atitudes igualmente positivas em relação às variedades de seus alunos, é fundamental que estejam alicerçados numa reflexão teórica sobre a língua. Nessa perspectiva,

> entende-se que a formação do professor de língua portuguesa, em qualquer nível, deva ser radicalmente modificada, passando a fundamentar-se no conhecimento, compreensão e interpretação das diferenças hoje – e sempre – existentes na escola, a fim de que haja uma mudança de atitude do professor diante das condições socioculturais e linguísticas dos alunos. Faz-se necessária também uma reformulação dos conteúdos e dos procedimentos de ensino da língua, que tem por objetivo o domínio da chamada norma culta, sem estigmatização, contudo, das variedades linguísticas adquiridas no processo natural de socialização. (CALLOU, 2013: 14)

Com isso, espera-se que os professores consigam ser sensíveis à questão do distanciamento entre o padrão escolar e a realidade sociocultural de seus alunos e, a partir disso, busquem encontrar soluções novas baseadas no que propõem as teorias linguísticas. É preciso também que reconheçam que os seus alunos são usuários competentes de um sistema complexo que eles próprios adquiriram naturalmente e com o qual são capazes de atuar em seu meio social.

A esse respeito Santos (1996: 18) explica:

> Sabe-se que a escola surgiu colocada a serviço dos interesses dos grupos dominantes dentro de uma sociedade complexa. Um dos interesses desse grupos é assegurar a manutenção de sua identidade e uma das marcas de seu *status* é a variedade que usam da língua. A escola recebe a missão de "fixar" e de transmitir essa variedade, ou seja, preservar o valor distintivo dessa variedade da língua e garantir-lhe a continuidade. Isto faz com que a escola assuma compromissos que vão determinar suas crenças e atitudes em relação à língua.

Consequentemente, é importante destacar que os professores, especialmente os de língua portuguesa, precisam fundamentar suas atividades didáticas na pedagogia da variação linguística, libertando-se de qualquer tipo de preconceito em relação às variantes empregadas por seus alunos.

2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para a consecução dos objetivos desta pesquisa, em que se pretende analisar o conhecimento dos discentes sobre a variação e o modo como os professores a exploram didaticamente em sala de aula, bem como as crenças que norteiam o seu fazer, considerou-se mais adequada a metodologia que se denomina de pesquisa-ação, definida por Tripp (2005:445), como "uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos".

Trata-se de uma pesquisa realizada em sala de aula, desenvolvida com base em um modelo qualitativo, associada ao interpretativismo, isto é, pretende interpretar os significados culturais das atitudes de alunos e professores. Permite, dessa forma, não só conhecer a realidade escolar de uma determinada sociedade, no caso Quissamã -RJ, mas também propõe ações relacionadas à prática docente, pois busca-se a melhoria do processo ensino/aprendizagem de língua materna.

2.1 Coleta de dados

Conforme já se informou na introdução deste artigo, para a recolha de dados, foram aplicados a alunos e professores questionários de natureza social e linguística, com base nos modelos de SANTOS (1996) e CYRANKA (2007), com a finalidade de analisar-se os julgamentos subjetivos dos informantes quanto à sua própria variedade linguística e à dos seus interlocutores

Inicialmente realizou-se um estudo-piloto com duas turmas do nono ano, a 904 e a 907 – uma investigação em pequena escala, portanto – que se pretendia estender a todos os alunos do 9º ano. O instrumento de pesquisa adotado, nesse primeiro momento, foi um questionário com 30 perguntas fechadas, que buscavam perceber as relações compreendidas entre as crenças e atitudes dos alunos em relação à variedade linguística que empregam, isto é, os significados que atribuem às suas ações diante da língua.

A primeira aplicação permitiu eliminar itens mal elaborados ou sem sentido (CALEFFE; MOREIRA, 2008: 127), tornando o questionário mais objetivo para facilitar a obtenção das informações pretendidas.

As questões propostas aos alunos versavam sobre variação, sobre o dialeto utilizado em comunidades e aquele que é ensinado na escola, as percepções sobre a variedade que falam e a importância que eles creditam ao ensino formal de língua portuguesa.

Procurou-se evidenciar o lugar que algumas crenças tão arraigadas na instituição escolar exercem no processo ensino-aprendizagem, investigando-se até que ponto as opiniões dos alunos sobre a Língua Portuguesa, principalmente em relação a variantes linguísticas, podem influenciar no aprendizado de sua língua materna.

Posteriormente, aplicou-se aos docentes da escola já referida um questionário com vinte e cinco (25) perguntas com o objetivo de avaliar suas crenças e percepções em relação ao processo ensino-aprendizagem e como elas poderiam estar impactando de forma positiva ou negativa o ensino da língua.

Vale ressaltar que as perguntas feitas aos professores – questões abertas e questões fechadas – eram semelhantes às perguntas dirigidas aos alunos. Constatou-se, adiante, a necessidade da aplicação de um questionário aos membros da equipe pedagógica da unidade escolar para aprimorar a análise, já que se intenciona, na sequência do trabalho, comparar os resultados para uma possível triangulação dos dados, uma vez que

> "A triangulação é um recurso de análise que permite comparar dados de diferentes tipos com o objetivo de confirmar ou desconfirmar uma asserção. Pode-se construir também uma triangulação combinando as perspectivas de diversos autores em uma ação." (BORTONI-RICARDO, 2008, p.61).

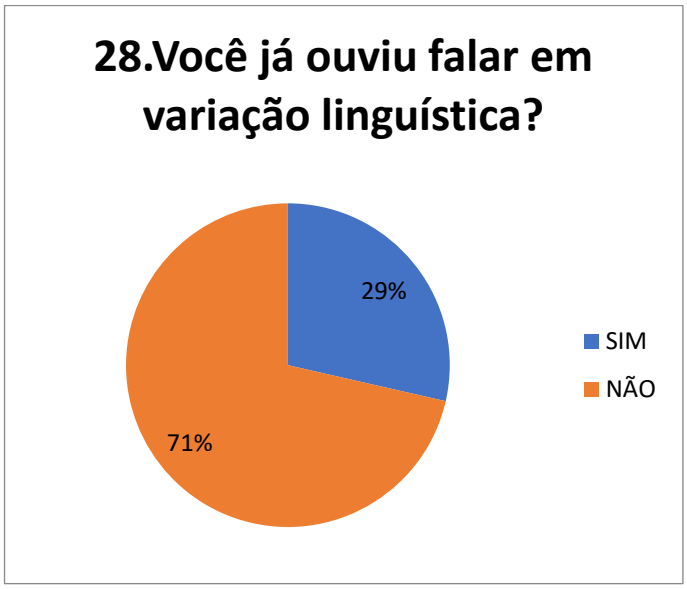
Até o momento, foi possível apenas analisar a perspectiva do professor e do aluno – embora se objetive contemplar, na continuação da pesquisa, as perspectivas dos diversos atores envolvidos: alunos, professores e equipe pedagógica. Comparando os aspectos em que eles se assemelham e em que se distanciam, haverá bases suficientes para uma interpretação mais segura dos dados no que diz respeito ao trabalho com a variação em sala de aula.

2.2 ANÁLISE PARCIAL DOS DADOS

Os resultados obtidos na aplicação do primeiro e do segundo questionários, embora sejam parciais, já indicam um caminho a seguir para construção de um projeto que contemple uma educação verdadeiramente linguística.

Segue a tabulação de alguns desses dados obtidos com a análise das respostas a itens dos questionários aplicados aos alunos e aos professores. Uma vez que não seria possível apresentar todos os resultados, destacaram-se, por meio de gráficos, os conteúdos considerados mais significativos para a pesquisa.

Contemplando a conscientização de docentes e discentes sobre a variação, a questão 28, no questionário do aluno, e 20, no do professor, procuram determinar se os alunos captam distinções no uso linguístico dos falantes e se esse tema é explorado de alguma forma em sala de aula.



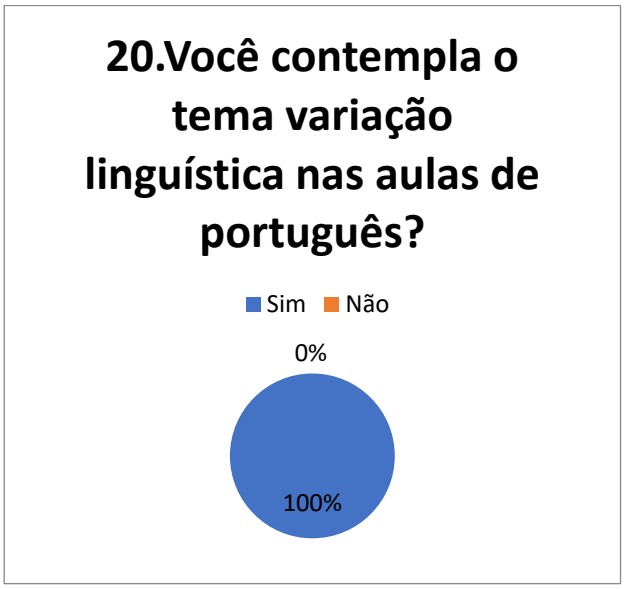


Gráfico 28. Você já ouviu falar em variação linguística? (ALUNO)

Gráfico 20: Você contempla o tema variação linguística nas aulas de português? (PROFESSOR)

A observação atenta dos gráficos revela uma clara contradição. Os professores são unânimes em declarar que tratam do assunto em sala, mas a maioria de seus alunos, concluintes do Ensino Fundamental, afirma o contrário. O fato de que 71% dos que responderam ao questionário tenham informado que nunca ouviram falar em

variação linguística talvez seja consequência da constatação feita por Oliveira (2014:54) em sua pesquisa com professores:

> Pela análise dos questionários, pode-se perceber que a variação está presente em sala de aula, mas ainda é tratada, por parte dos professores (59%), de forma estanque, vista apenas em alguns bimestres de determinados anos de escolaridade, respondendo, assim, a uma das indagações iniciais desse trabalho.

Apesar de os PCN orientarem, desde 1998, que "o estudo da variação cumpre papel fundamental na formação da consciência linguística e no desenvolvimento da competência discursiva do aluno, devendo estar sistematicamente presente nas atividades de língua portuguesa" (BRASIL, 1998: 82), a análise dos questionários indica que o tema não é muito presente nas aulas de português.

Uma das causas do tratamento dado à variação linguística (VL) deve-se, provavelmente, à própria forma como o assunto é tratado nos currículos das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação. A Secretaria Estadual de Educação do Estado do Rio de Janeiro (SEEDUC), por exemplo, elaborou, em 2010, as orientações curriculares e posteriormente, em 2011, estabeleceu o Currículo Mínimo (CM) para cada disciplina do ensino fundamental, para indicar de forma objetiva, os itens que não podem faltar em cada disciplina, em cada ano de escolaridade, no processo de ensino-aprendizagem. Constata-se que, no CM, a VL é abordada de forma descontinuada**,** já que os conceitos ligados à variação são explorados apenas no 1º, 2º e 4º bimestres do 6º ano. Nos programas dos outros anos, o tema não é abordado, situação confirmada pelas propostas curriculares de Quissamã, localidade em que se localiza a escola objeto desta pesquisa.

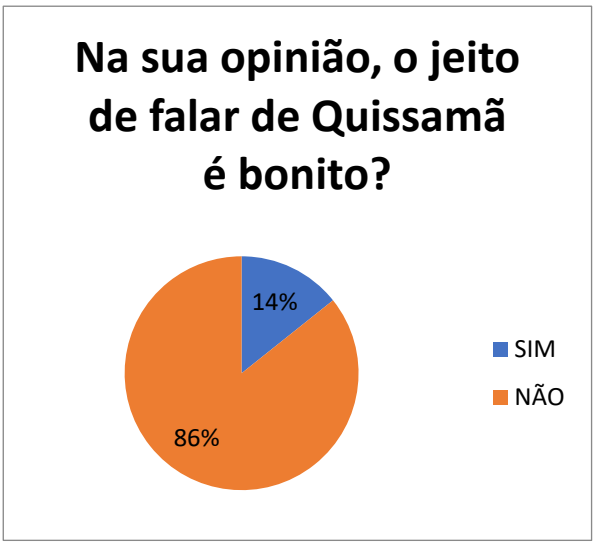
Percebe-se ainda que predomina na sociedade (e também na escola) o mito de que o povo brasileiro fala uma língua homogênea, mas o mais grave em tal atitude é fortalecer o ensino de língua materna com a crença de que apenas uma forma idealizada da língua merece ser estudada e as outras desprezadas, conforme salienta Santos (1996:18):

> ... a defesa da variedade prestigiada e o combate às outras, ou seja, o aspecto ativo da crença na superioridade da variedade que ensina leva a escola ao conhecido tipo de ensino prescritivo-proscritivo.

Abordando outro ponto de interesse da pesquisa, as questões de números 16 e 22 do questionário dos alunos focalizam o modo como avaliam o seu modo de falar. Examinado as respostas dadas, constata-se uma certa contradição entre elas e uma imagem negativa da variedade linguística que dominam, pois pelas respostas à questão 22, associam o falar rural de Quissamã a algo inadequado, incorreto, feio. Pelas respostas à questão 16, Os alunos não se consideram falantes do dialeto de Quissamã, apesar de a maioria (57%) ter vivido toda a sua vida na cidade.

Gráfico 16. Você tem orgulho do seu jeito de falar?

Gráfico 22. Na sua opinião, o jeito de falar de Quissamã é bonito?



Algo semelhante ocorreu com os resultados de pesquisas de Trudgill, que formulou a seguinte conclusão:

> Podemos dizer que as mulheres, em inúmeros casos, se autodefinem como usuárias das variantes mais prestigiosas sem realmente o serem, sem dúvida porque gostariam de utilizá-las ou pensam que deveriam fazê-lo, passando então a crer que realmente o fazem. Isso quer dizer que os falantes se veem como quem utiliza a forma a que aspiram e que para eles tem conotações favoráveis em comparação à forma que realmente usam (TRUDGILL, 1974:97).

Confrontando as observações dos alunos com a resposta à questão número 15 dos professores, representada no gráfico seguinte, é corroborada a dedução de que

realmente grande parte dos alunos não tem orgulho da variedade do português que emprega.

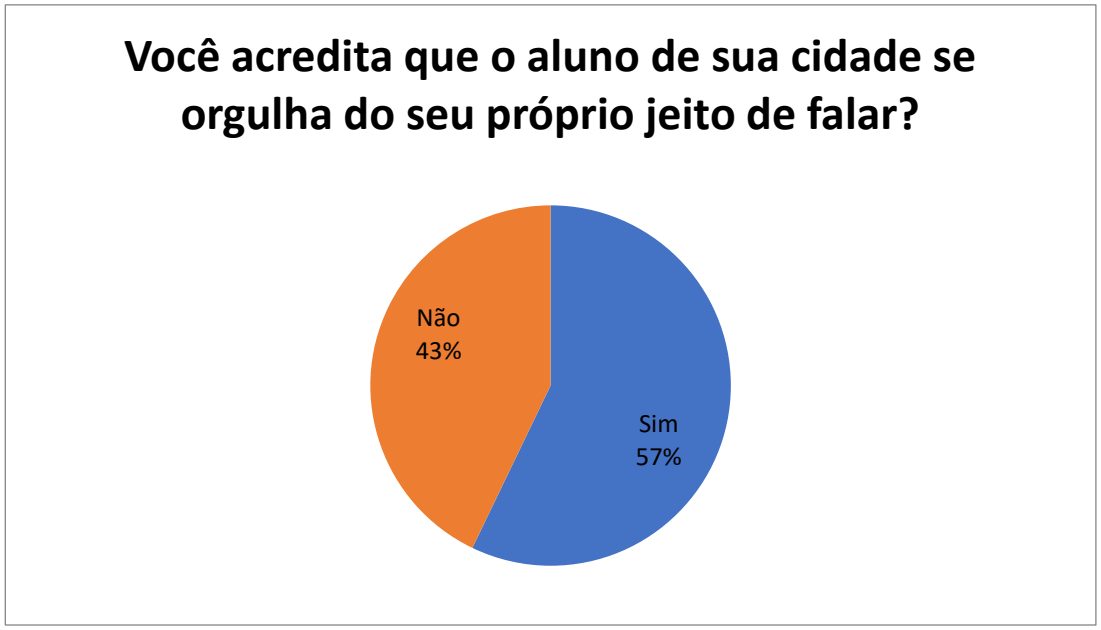


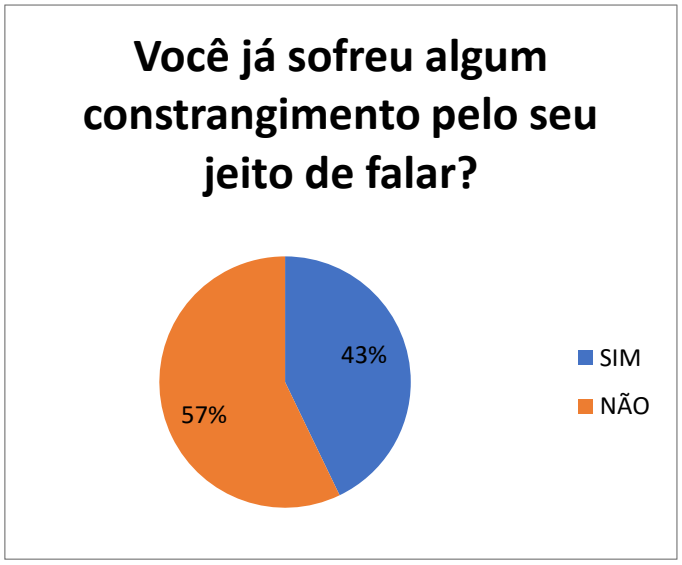
Gráfico 15: Você acredita que o aluno de sua cidade se orgulha do seu próprio jeito de falar?

Segundo as observações dos professores, 43% dos alunos não valorizam seu próprio falar e os alunos situados próximos à capital valorizam mais sua variedade linguística enquanto os das redes localizadas no interior do estado a depreciam.

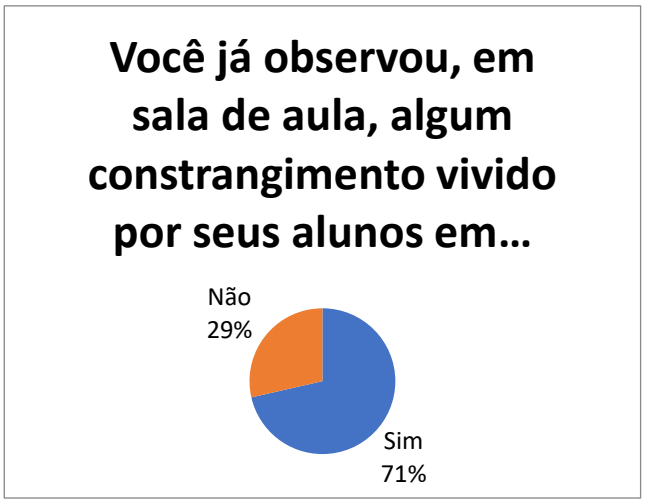
Os dados indicam, então, que, na sala de aula de língua portuguesa, é imprescindível tratar da noção de *contínuos linguísticos* (BORTONI-RICARDO, 2004:51), em especial o rural-urbano, e igualmente incrementar "hábitos de reflexão e conscientização linguística que reforcem imagens positivas sobre determinados usos, principalmente os rurais e os de pessoas com pouca ou nenhuma escolaridade, no combate ao preconceito linguístico e social." (SOARES, 2014: 110)

Em relação especificamente ao preconceito linguístico, as questões 24 e 29, que docentes e discentes responderam, fornecem valiosa informação.

Gráfico 29. Você já sofreu algum constrangimento pelo seu jeito de falar?



24.Você já observou, em sala de aula, algum constrangimento vivido por seus alunos em função das variedades linguísticas usadas por eles?



O resultado desse item chamou a atenção, pois 71% dos professores já observaram casos de constrangimento vivenciados por seus alunos em virtude das variedades linguísticas de que se utilizam, embora, de acordo com os jovens, menos da metade viveu essa experiência de preconceito linguístico.

O preconceito linguístico vincula-se, essencialmente, à língua falada. Os indivíduos que só falam dialetos desprestigiados são discriminados e estigmatizados; escutam as pessoas dizendo que eles "não sabem falar direito", quando, na verdade, apenas não dominam as variedades cultas e/ou as regras da gramática normativa. Cabe à escola trazer para sala de aula uma pedagogia da variação linguística que "sensibilize as crianças e os jovens para a variação, de tal modo que possamos combater os estigmas linguísticos, a violência simbólica, as exclusões sociais e culturais fundadas na diferença linguística." (FARACO, 2008, p.182).

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos dados coligidos das respostas aos questionários aplicados a alunos e professores, foi observada a existência de crenças prejudiciais ao ensino por parte dos dois grupos pesquisados no que se refere à variação linguística, sobretudo, equívocos associados ao emprego de variedades de menor prestígio social, julgadas de forma negativa e preconceituosa.

Considerando-se que as notas das avaliações de Português, de grande parte dos alunos, têm ficado abaixo da média estabelecida, propõe-se, para ampliar suas possibilidades linguísticas, uma Pedagogia da Variação, em que se considera fundamental explorar os aspectos da variabilidade da língua na aula de Português. É necessário, igualmente, conscientizar os alunos de que não há na linguagem "o certo" e "o errado", mas variantes do uso linguístico que se associam às diversas situações de comunicação que o falante vivencia. É muito importante também que se esclareça e se desmitifique o preconceito linguístico, além de se "reforçar a imagem positiva dos alunos como usuários competentes da língua portuguesa".

Referências Bibliográficas

BARBOSA, Juliana Bertucci; CUBA, Daiana Lombardi de**.** *Crenças e atitudes linguísticas de alunos do ensino médio em escolas públicas de Uberaba.* TODAS AS LETRAS Y, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 73-90, jan./abr. 2015

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna***:** a sociolinguística na sala de aula. São Paulo: Parábola, 2004.

––––––. *O professor pesquisador*: introdução à pesquisa qualitativa. São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. *Parâmetros Curriculares Nacionais*: língua portuguesa*.* Brasília, DF, 1998.

MOREIRA, H. e CALEFFE, L. G. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

CALLOU, Dinah. Gramática, variação e normas. In: VIEIRA, Silvia Rodrigues & BRANDÃO, Sílvia Figueiredo (orgs.). *Ensino de Gramática*: descrição e uso. São Paulo: Contexto, 2013.

CALVET, Louis-Jean. *Sociolinguística:* uma introdução crítica. São Paulo: Parábola, 2002.

CAMARA JR, Joaquim Mattoso. *Dicionário de filologia e gramática*. Rio de Janeiro: J. Ozon Editor, 1968.

CYRANKA, Lúcia Furtado de Mendonça. *Atitudes linguísticas de alunos de escolas públicas de Juiz de Fora (MG).* Tese de Doutorado apresentada à Coordenação de Pós Graduação em Letras da Universidade Federal Fluminense. Orientadora: Prof.ª Dr.ª Claudia Nívia Roncarati de Souza. Niterói –RJ, 2007.

_____. Avaliação das variantes: atitudes e crenças em sala de aula. In: MARTINS, Marco Antonio; VIEIRA, Silvia Rodrigues; TAVARES, Maria Alice (orgs.). *Ensino de português e sociolinguística.* São Paulo: Contexto, 2014.

FARACO, Carlos Alberto. *Norma culta brasileira*: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

LABOV, William. *Padrões sociolinguísticos*. São Paulo: Parábola, 2008.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. *Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador.* 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. *Monolinguismo e preconceito linguístico.* Disponível em www.ipol.org.br. Consultado em 20 de dez. 2016.

OLIVEIRA, Gabriela B. *Variação linguística na sala de aula:* Encontros e Desencontros. 2014. 195 f. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) – Universidade Federal Fluminense, Niterói.

PRETI, Dino. *Sociolinguística: os níveis da fala.* 6. ed. São Paulo: Ed. Nacional, 1987.

SANTOS, Emmanoel. *Certo ou errado?:* atitudes e crenças no ensino da língua portuguesa. Rio de Janeiro: Graphia, 1996..

SEEDUC. *Currículo Mínimo Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: SEEDUC, 2012.

SOARES, Gilvan M. *Variação linguística e o ensino de língua portuguesa*: crenças e atitudes. Dissertação de Mestrado. Montes Claros, MG: Universidade Estadual de Montes Claros, 2014. 282 p.

TARALLO, Fernando. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

TEYSSIER, Paul. *História da língua portuguesa*. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

TRUDGILL, Peter. *The Social Differentiation of English in Norwich*. Cambridge: Cambridge University Press, 1974.

TRIPP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v, 31, n. 3, 2005, p. 443-466

RELAÇÕES ENTRE A PRODUÇÃO DE TEXTO E O ENSINO DE GRAMÁTICA – UM OLHAR PARA A PRÁTICA EM SALA DE AULA

Loide Leite Aragão Pinto
Universidade do Estado do Rio de Janeiro / loide_aragao@yahoo.com.br

Luiz Antonio Gomes Senna
Universidade do Estado do Rio de Janeiro / senna@senna.pro.br

Resumo:

Este trabalho tem como objetivo apresentar alguns pontos da pesquisa intitulada "*Relações entre a produção de texto e o ensino de gramática –um olhar para a prática em sala de aula",* desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, cujo objetivo é caracterizar as propriedades linguísticas e pedagógicas das estratégias de ensino aprendizagem desenvolvidas no Instituto Politécnico da UFRJ em Cabo Frio, que favoreceram uma aprendizagem significativa de língua portuguesa a partir da produção de textos. O artigo traz uma breve descrição da experiência de trabalho desenvolvida com os alunos do nono ano do segundo segmento do ensino fundamental, durante os anos de 2008 e 2016, pelo grupo Interdisciplinar UFRJmar, cujas orientações basearam-se em contribuições de Vygotsky (2008, 2010), Marcuschi (2007) e KOCH (2003, 2011). Serão analisados os desafios vivenciados com a proposta, na busca por uma aprendizagem significativa de língua portuguesa, considerando-se, particularmente, as propriedades estruturais e semânticas presentes nos textos produzidos pelos alunos ao longo do processo de produção textual. As práticas de ensino de língua materna, baseadas no questionamento do fazer pedagógico e na procura por superação são consideradas, tendo os alunos em posição de atividade, transformando-os em pesquisadores e os ajudando a entender o papel da cultura nas práticas da linguagem Senna (2002) e Bruner (2003). Ao longo deste trabalhamos descreveremos a metodologia de pesquisa, seus pressupostos, os resultados obtidos, bem como nossas conclusões preliminares.

Palavras-chave:

Produção textual; Letramento; Língua portuguesa; Ensino-aprendizagem.

INTRODUÇÃO

O objetivo desse trabalho é trazer algumas questões abordadas no projeto de pesquisa "Relações entre a produção de texto e o ensino de gramática: um olhar para a prática em sala de aula", defendido no segundo semestre de 2017, no Programa de Pós-graduação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro[608]. A pesquisa teve como objetivo analisar a proposta metodologia de ensino de língua portuguesa desenvolvida no Instituto Politécnico da Universidade Federal do Rio de Janeiro em Cabo Frio, projeto de extensão da universidade que atuou na região de 2008 a 2016. A referida atividade motivou o desenvolvimento de estratégias de ensino que contribuiriam para o desenvolvimento satisfatório dos alunos com o texto e para a aprendizagem da língua portuguesa a partir da prática discursiva, principalmente com os alunos que mais apresentavam dificuldade com a produção escrita.

Na sequência do texto, traremos um breve resumo da organização da dissertação, ressaltando os pressupostos que nortearam a pesquisa. Apresentaremos os fundamentos teóricos que deram suporte ao tema da pesquisa, bem como as diretrizes legais que nortearam a proposta. Daremos enfoque às relações de cultura, direito, e ensino de língua portuguesa. Nesse sentido, partiremos do principio de que o ensino de língua portuguesa é feito entre fronteiras dos modos de pensamento e organização de sentido (Bruner, 1997, 2001 & Senna, 1995, 2000, 2002, 2003, 2008, 2011).

Por fim, apresentaremos as conclusões relativas ao recorte proposto e seu relacionamento com o escopo teórico utilizado. Também descreremos as estratégias do ensino no IPURFJ, que se sobressaíram na promoção do ensino da língua portuguesa pelas práticas de produção de textos, considerando as diferenças culturais dos alunos.

1. Apresentando o projeto de pesquisa Relações entre a produção de texto e o ensino de gramática: um olhar para a prática em sala de aula

[608] Dissertação defendida pela autora Loide Leite Aragão Pinto e orientado pelo professor Doutor Luiz Antonio Gomes Senna em agosto de 2017.

O referido projeto de pesquisa se organizou em cincos capítulos, discutindo incialmente os aspectos legais que respaldam o ensino da língua, tanto estabelecidos na constituição brasileira (Brasil, 1988), como nas Leis (BRASIL, 1996), Diretrizes e parâmetros norteadores do ensino. Neste sentido, procurou-se dissertar acerca do que é o ensino de língua portuguesa para a autonomia cidadã e discutir o papel dos Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997,1998) na orientação e organização do currículo no ensino fundamental suas metas, objetivos, seus conteúdos e diretrizes para o ensino da língua portuguesa. Neste trabalho, daremos enfoque às discussões acerca das relações de cultura, direito e ensino de língua portuguesa.

A constituição Brasileira promulgada em 1988, elaborada depois de 24 anos de ditadura militar, foi elaborada sobre os olhos e a atenção de um conjunto considerável de organizações político-sociais do país que, ainda que tendo dialogado com os interesses da elite nacional, configurou-se pelas garantias sociais dos ideais republicanos. Como coloca Bobbio (2004 p.13), sem as mudanças históricas e as disputas de poder, não haveria garantia de direito e transformações na lei, visto que "Os direitos do homem constituem uma classe variável, como a história destes últimos séculos demonstram suficientemente".

Se hoje, temos garantias legais de direito à educação básica para todos, é importantíssimo entender que estas se fizeram reais através de conflitos e pela busca de ideais de democracia e de cidadania, que não poderiam mais ficar detidos só no campo das ideias, mas precisavam ganhar concretude na legislação brasileira. A educação está garantida como direito fundamental, na nossa constituição, listado no caput do artigo 6-º DOS DIREITOS SOCIAIS:

> Art. 6. São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição (BRASIL, 1988).

No decorrer do texto constitucional teremos mais dez artigos (Art. 205 ao 214) deliberando sobre a competência, os meios e a obrigatoriedade do ensino. Dentre eles destacamos:

> Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da

> sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996a), cujo objetivo é reforçar também os direitos à educação firmados na constituição, e propor uma organização e sistematização para o programa educacional brasileiro. Destaca em seu artigo 32:

> Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)
> I - o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
> [...]
> § 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (BRASIL, 1996a)

Como podemos ver, há um destaque para uma formação do cidadão que lhe garanta a possibilidade de se expressar e dialogar com o mundo através da leitura e da escrita. Tanto a constituição (1988) quanto a LDB (BRASIL, 1996ª) reconhecem que o ensino da língua portuguesa é uma ferramenta valiosa para a cidadania, demarcada como língua materna, atentando somente para as especificidades dos povos indígenas. Todavia, as diretrizes Curriculares Nacional destacam que devemos considerar, no ato de ensinar, a cultura de nossos alunos, "em face da diversidade dos estudantes" (BRASIL, 2013, p.118), para que estes possam compreender em sentido mais amplo como os diferentes discursos se organizam, e para nós, principalmente na esfera da administração pública,

O quadro de organização de objetivos e conteúdos dos PCN de língua portuguesa é ímpar como proposta de ensino da língua portuguesa. Todos os materiais didáticos, que vieram depois desta proposta, buscaram dialogar com a mesma, contudo, ainda tomando, como ponto de partida, a tradição do ensino conteudista da gramática normativa e sua divisão em morfologia, sintaxe e semântica. Por mais coerente e teoricamente embasado que o texto dos PCN seja, o mesmo enfrenta limitações práticas de ação que ora estão no âmbito da força da tradição pedagógica clássica, que vê nos procedimentos arcaicos uma validade de ensino, ora estão na

incapacidade da equipe pedagógica em por em prática proposta que se organize para uma centralidade de ensino focada aluno e na aprendizagem. Muitas vezes, o texto acabava aparecendo como *pretexto* nas aulas.

O foco atualmente dos debates (2015/2017) sobre o ensino de língua portuguesa está centralizado na avaliação da versão da proposta de elaboração da Base Nacional Comum Curricular/BNCC (Brasil, 2016), pois acredita-se que esta possa dar uma orientação melhor do que trabalhar ao longo dos anos de formação da educação básica, a partir do currículo mínimo proposto pelas Diretrizes Curriculares Nacionais. O ensino de Língua portuguesa na BNCC em sua segunda versão tem como meta de trabalho que crianças, adolescentes, jovens e adultos:

> ... aprendam a ler e desenvolvam a escuta, construindo sentidos coerentes para textos orais e escritos; e a escrever e a falar, produzindo textos adequados a situações de interação diversas, apropriando-se de conhecimentos linguísticos relevantes para a vida em sociedade (BRASIL, 2016, p.87)

Este objetivo dialoga com a perspectiva discursiva da linguagem já apontada nos PCN, para os quais o texto é a centralidade da organização dos objetivos da aprendizagem. Na BNCC, o trabalho com a língua portuguesa está estruturado dentro dos seguintes aspectos:

> 1) o desenvolvimento de habilidades de leitura, escrita e oralidade (identificar, localizar, inferir, comparar, analisar, defender posicionamento, produzir etc.);
> 2) o desenvolvimento de atitudes e valores (apreciar, valorizar, reconhecer a importancia);
> 3) o dominio de conhecimentos sobre generos/tipos textuais e seus determinantes sociais;
> 4) o dominio de conhecimentos sobre o sistema linguistico, sua estrutura,seus recursos e as funcoes desses recursos(BRASIL, 2016, p98)

Procura-se oferecer, com isto, um currículo voltado para uma atuação social tendo como eixos os campos de atuação da linguagem desenvolvidos no cotidiano, na literatura, na questão politico-cidadã e na investigação (BRASIL, 2016, p.90). Nesse sentido, damos foco as ideias que foram pressupostas da concepção de cidadania e a construção do ideal de cidadania na perspectiva dos direitos político-sociais, cujo emaranhado de leis visa uma educação do cidadão que o torne capaz de circular nos

diferentes espaços públicos com liberdade para se expressar a favor ou contra os emaranhados de leis, tendo garantida sua identidade cultura, sua dignidade e seus direitos linguísticos.

A opção por se trabalhar com uma concepção de cidadania a partir da perspectiva do Direito se dá por entendermos que o que une os diferentes agentes sociais no estado democrático de direito são as leis que estes agentes constroem para a vida em sociedade na busca pelo consenso. Contudo, a dimensão da política educacional de um país, principalmente do ocidente, dialoga com diferentes correntes e perspectivas de pensamento que juntas, ainda que em posições opostas de ideais e de poder, encontram na vertente dos direitos humanos um denominador comum. Logo, ao traçarmos uma discussão na seara do direito, estamos nos permitindo dialogar com diferentes correntes de grupos sociais que propiciaram a formulação de nosso conjunto de leis, fruto de luta e disputa de poder dentro da sociedade, que tem muito a caminhar para ver garantidos os direitos expressos em nossa constituição cidadã.

A declaração de diretos do homem e a Revolução Francesa são um dos principais marcos do novo modelo político estatal dos países ocidentais, sendo a primeira carta de declaração de direito do homem. Este documento de declaração de direito do homem, nos colocou diante da primeira geração de direito, os direitos civis (BONAVIDES, 2011), que, a cima de tudo, queriam garantir o direito de liberdade do homem. A Declaração de direitos do homem e do cidadão, assinada em 1789, deixava ciente em seu prólogo que "*o esquecimento ou o desprezo dos direitos do homem são as únicas causas dos males públicos e da corrupção dos Governos*".
O que temos consagrados são os direitos civis, cujo objetivo principal era proteger o indivíduo enquanto ser único e portador de direitos. Declarava-se para além da liberdade, o direito a propriedade, a segurança e resistência a qualquer tipo de opressão, a nação passa a ser, na vontade de seus cidadãos – portadores de mesmos direitos, a grande protagonista social. Os embates econômicos e as grandes guerras pelas quais o mundo passou motivaram a discussão em torno dos direitos humanos, para além dos direitos civis, incluindo nestes os direitos sociais, de modo a proteger os diferentes grupos sociais que moviam o aparelho do estado.
Os trabalhadores passaram a se organizar e cobrar um reconhecimento de direitos que se concretizassem na segurança financeira, habitacional, na saúde e na educação, uma vez que se viram ainda mais despropriados diante dos engenhos da Revolução industrial. Em 1946 é aprovado o estatuto da Comissão de Direitos Humanos, composta de 54 Estados, que elabora a resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas de 10 de dezembro de 1948, adotando e proclamando a *DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS.* Seu texto introdutório declara que; "o reconhecimento da dignidade inerente a todos os membros da família humana e de seus direitos iguais e inalienáveis é o fundamento da liberdade, da justiça e da paz no mundo". Logo, percebemos que não se trata só de garantir direitos civis e

trabalhistas, é preciso garantir a dignidade da pessoa humana. O constitucionalista Bonavides (2006) pontua que as dimensões dos direitos fundamentais já alcançam uma quarta e quinta geração. A quarta guarda a dimensão da dignidade da pessoa humana, do direito das gentes, que alcançam:

> ... o direito à democracia, o direito à informação e o direito ao pluralismo. Deles depende a concretização da sociedade aberta para o futuro, em sua dimensão de máxima universalidade, para a qual parece o mundo inclinar-se no plano de todas as relações de convivência. (BONNAVIDES, 2006 p. 571)

Podemos observar que toda essa ampliação da noção de direito corrobora com a ideia de Bobbio de que os direitos do homem constituem uma classe variável e que se modificam ao longo do tempo conforme os interesses da civilização e "continua a se modificar, com a mudança das condições históricas, ou seja, dos carecimentos e dos interesses, das classes no poder, dos meios disponíveis para a realização dos mesmos, das transformações técnicas, etc." (BOBBIO, 2004 p.18).

Na declaração Universal dos Direitos Linguísticos (DUDL), promulgada na Conferência Mundial sobre Direitos Linguísticos realizada em junho de 1996 na Espanha, temos em sua introdução elencado um conjunto de argumentos que dispõem sobre a necessidade de um documento que garanta ao homem e as comunidades a que este faz parte o direito a língua como um determinante na constituição de sua dignidade, de seu direito de ser.

O grande desafio dos professores é o de considerar, na questão do ensino da língua, o direito do aluno de ter respeito sua língua, sua cultura, sem, contudo, desconsiderar o seu direito à língua do Estado. E assim, ajudar esse aluno na sua caminha de se tornar um cidadão pleno, diante de uma sociedade que está "constantemente sendo "descentrada" ou deslocada por forças fora de si mesma" (Hall, 2006, p.17). Esse novo sentido de estar em sociedade contribui para a formação de um novo tipo de sujeito, que nem é mais, e tão somente, um ser iluminista, cartesiano, nem um ser da sociologia, mas um sujeito pós-moderno que não tem uma identidade fixa, essencial e permanente, mas móvel (HALL, 2006, p.12). A formação do aluno-cidadão precisa reconhecer essa formação em processo, no meio do caminho.

O ensino da língua portuguesa, dentro dessa concepção pós-moderna, da variedade linguística, precisa se dar pelo reconhecimento de que a própria linguística passa por críticas e precisa se repensar. Nesse sentido, a linguística pode se ver em um

paradoxo quando, “com uma das mãos, defende as formas locais de existência, com a outra – por não levar inteiramente a sério o tema da identidade – ameaça com tirania essas mesmas formas locais de existência.” (SILVA, 2006 p. 24)

O professor em sala de aula está no meio desse caminho, vive o dilema da negociação entre o direito de ser do aluno e o direito dele de vir a ser. Formar para a cidadania, dialogando com um ensino múltiplo das línguas. E, por mais que o discurso seja para a diversidade, o caminho para alcançá-la está em processo. A escola é o lugar dos encontros, da interculturalidade, onde os diversos e os diferentes se encontram. O aluno que chega à escola e não pode mais ser visto como aquele que precisa ser iluminado, pois este traz consigo uma chama de saber sobre o mundo, sua existência, sua língua. As novas perspectivas curriculares de ensino de língua portuguesa presentes nos PCN (1997, 1998) e em construção pela BNCC (2016) focadas no ensino do gênero se equilibram na linha tênue do gênero textual enquanto prática social e do gênero textual enquanto conteúdo curricular.

A mudança de paradigma de ensino de língua portuguesa proposto pela linguística encontra no conteudismo do gênero um dos maiores empecilhos para o ensino dos gêneros textuais em consonância com as práticas de sociais de comunicação. Transformar os gêneros textuais em conteúdo escolar sem considerar a seu ato comunicativo, tende a reproduzir as falhas do modelo atual de ensino, ao prestigiar o ensino da regra em detrimento da prática e da vivencia da língua portuguesa.

2 - A produção de texto escrito – aspectos cognitivos

Tratamos da questão do ensino de língua materna partindo da perspectiva de que as diferenças entre o texto oral e o texto escrito estão para além das diferenças de suporte material e alcançam tanto uma dimensão cognitiva do desenvolvimento da linguagem quanto de usos sociais. Com base em contribuições de Vygotsky (1993, 2008, 2010), trabalhamos a questão da linguagem e da formação da mente como elementos sociais. A partir das contribuições de Bruner (1997, 2001) em torno da psicologia cultural, discutimos a cultura e os modos de pensamento paradigmático e narrativo, ampliando o tema com as contribuições de Senna (1995, 2000, 2003, 2008).

O aluno, ao chegar à escola, traz consigo um conhecimento prévio e uma maneira de ler e interpretar o mundo, que hoje, mais do que nunca ganhou destaque e valoração nos direitos universais propagados pela ONU. Quanto mais esse modo de

pensar estiver em semelhança ao modo de pensar difundido na escola, menor será o custo da aprendizagem para esta criança, visto não precisar assimilar, para além dos conteúdos da matriz curricular, uma forma diferente de interpretar esse conhecimento. Nesse ponto, podemos juntar as teorias de Vygostky (1993, 2008, 2010) com as de Bruner, especialmente em torno da questão da psicologia cultural, uma vez que para este: "aprender a usar a linguagem envolve ao mesmo tem o aprender a cultura e aprender como expressar as intenções em congruência com a cultura" (BRUNER, 1997 p 69), além de ressaltar que:

> ... a mente não poderia existir se não fosse a cultura. A evolução da mente do hominídeo está ligada ao desenvolvimento de uma forma de vida onde a "realidade" é representada por um simbolismo compartilhado por membros de uma comunidade cultural na qual uma forma técnico-social de vida é organizada e interpretada em termos desse simbolismo. (BRUNER, 2010 p 16).

Cada cultura construiu pra si um modo de interpretar o mundo e produzir conhecimento e a atividade mental humana precisa estar ligadas a um conjunto de ferramentas culturais. Enquanto seres sociais, a produção de cultura marca nossa diferenciada existência no mundo (LARAIA 1986 p 30 a 53). Bruner, em suas reflexões sobre cultura, propõe a existência de dois modos de pensamento na interpretação e construção da realidade (BRUNER, 1997, p.12): um modo paradigmático ou lógico-científico e um modo narrativo. A realidade construída pela linguagem por esses mundos, de acordo com Bruner, não estaria na cabeça de quem as formula, mas "no ato de discutir e negociar sobre o significado de tais conceitos" (IBIDEM, p.128).

O modo de pensamento lógico científico é exaltado na figura do sujeito cartesiano e por suas representações simbólicas (SENNA, 2011b, p.247-248). Para Senna o modo científico de pensamento foi abraçado pelos pesquisadores:

> [...] tanto por ser constituído à própria imagem e semelhança destes como por lhes apresentar a facilidade de poderem orientar suas investigações sobre uma figura não sujeita a variações de qualquer espécie, sempre capaz de compreender o mundo descrito e representado pelos cientistas e, acima de tudo, de reconhecer o valor de verdade na palavra da ciência (SENNA, 2011a, p. 137).

Contudo, como este discurso se faz em forma de linguagem narrativa, tem-se a percepção de que o modo pensamento científico pode ser depreendido do mesmo modo que o pensamento narrativo. Todavia, Bruner argumenta que a construção narrativa se faz a partir de uma hipótese imaginativa que espera que se coloque em suspenso a descrença e se aceite o narrado como supostamente real. Sua aplicação imaginativa:

> [...] leva, na verdade, a histórias boas, dramas envolventes, relatos históricos críveis (embora não necessariamente "verdadeiros" Ele trata de ações e intenções humanas ou similares às humanas e das vicissitudes e consequências que marcam seu curso. Ele se esforça para colocar seus milagres atemporais nas circunstâncias da experiência e localizar a experiência no tempo e no espaço.(BRUNER, 1997, p 14)

O modo narrativo alcança uma complexidade de explicações e construções. Narrar, ser oral e pensar de forma narrativa são elementos que se imbricam e, como afirma Bruner, são elementos impossíveis de se distinguir, pois cada um dá forma ao outro (BRUNER, 2001, p. 129). Para Senna (2003), o modo narrativo de pensamento "reflete exatamente a forma como cada cultura interage com o mundo" e só será equivalente ao **modo científico "**caso a cultura de determinada sociedade tenha as mesmas características da cultura idealizada pela Sociedade Moderna" (SENNA, 2003, p.11). Outro aspecto relevante é entender que o modo de pensamento narrativo terá ressaltada determinadas marcas e características culturais de acordo com a cultura na qual estará vinculado.

Em um país de população de base oral como o nosso, o modo narrativo de pensamento tem como característica, conforme elenca Senna (2003, pp. 16-17): ser centrado na realidade presente e imediata de mundo; Desprezar o futuro e dedicar pouca atenção à análise do passado; Operar sob um esquema de atenção multidirecional, projetando-se, ao mesmo tempo, sobre diversos focos de atenção; Demandar um esquema psicomotor em constante ação diante do mundo, resultando no privilégio ao movimento e à agitação; Privilegiar esquemas de ação que se organizam à medida que agem sobre o mundo; Privilegiar acordos orais, negociados caso a caso, conforme as relações que se estabelecem a cada contrato; Centralizar a

experiência intelectual no sujeito, caracterizando-a como fenômeno profundamente marcado sócio-afetivamente.

Em uma sociedade cada vez mais letrada como a nossa, o texto escrito ganhou destaque no ensino por vincular as ideias e saberes do discurso científico. Escrever, bem mais do que transpor conhecimento da fala para a escrita, é a possibilidade de se ver diante de diferentes modos de produzir sentido (MARCUSHI, 2001, p.47). As diferenças entre fala e escrita ultrapassam os suportes materiais e se espraiam para os modos de uso social da língua. Sendo assim, o ensino da escrita, principalmente a escrita cartesiana, precisa ser entendido como a aprendizagem de outra língua, outra forma de construção de sentido (SENNA, 1995, 2000, 2003), especialmente para os aprendizes de comunidades nas quais o discurso oral é predominante.

Por fim, precisamos desenvolver o entendimento de que a educação escolarizada teria um papel importante nesse processo e que o ensino precisa trabalhar na perspectiva de valorização dos diferentes modos de pensamento e seus intercruzamentos. Desse modo, o aprendiz estaria diante de múltiplas possibilidades de leitura, produção do conhecimento e especializações, o que favoreceria o entendimento da escrita não em dicotomia com a fala, mas em consonâncias com os usos sociais da língua. E ainda, segundo Senna, por se entender que:

> [...] cabe à escola desenvolver no aluno a habilidade de transitar e operar tanto na esfera do mundo narrativo e suas representações incidentais, quanto na esfera do mundo científico, regido por relações de causalidade mais rígidas e quase nunca incidentais. (Senna, 2008 p. 215)

Reconhece-se o direito do aluno de adquirir o dialeto de prestígio, não para que este substitua o seu dialeto de classe, mas para que o mesmo passe a integrar o domínio linguístico do aluno, como mais um instrumento de comunicação. No próximo tópico, apresentaremos a proposta de ensino que motivou a pesquisa, ressaltado de que forma as concepções e cultura e de produção de texto dialogam com nosso escopo teórico.

3. Produção textual dos alunos do Ipufrj – descrevendo a metodologia A construção da linguagem e o pensamento

O Ipufrj foi Criado em 2008, a partir do convênio estabelecido entre a Universidade Federal do Rio de Janeiro e a Prefeitura de Cabo Frio, o colégio abriu suas primeiras turmas na Escola Estadual Municipalizada Teixeira e Souza, com uma proposta de ensino baseada em uma visão de educação organizada de forma inter/transdisciplinar, a partir da pedagogia de projetos, buscando uma formação integral em tempo integral (MACIEL, 2014).

Em um ambiente escolar pautado no trabalho como princípio educativo e na politecnia, objetivava-se uma proposta de ensino focada nas necessidades de superação reais dos alunos. A produção regular de relatórios seria o primeiro passo para ajudar o aluno a entender as especificidades da língua e seu uso nos diferentes contextos social, bem como colocá-lo em atividade e estimular a produção da escrita autônoma. Essa ferramenta seria um poderoso instrumento de avaliação da escrita dos alunos. Um de seus objetivos seria promover a sistematização do conhecimento trabalhado pelos alunos, pois os mesmo ao escreverem suas atividades, necessariamente refletiriam os conteúdos e conceitos apreendidos e sua relação com a atividade. O ensino de Língua Portuguesa caminharia com a prática de escrita dos alunos.

A produção regular de relatórios era instrumento pedagógico-metodológico de avaliação e sistematização do conhecimento do aluno, usado por cada uma das áreas de conhecimento. Escolheu-se o gênero textual relatório como instrumento para o desenvolvimento da escrita, por seu favorecimento ao letramento científico, visto a adequação da linguagem necessária aos diferentes ambientes de construção técnico-científica. Todavia, sabia-se da necessidade de se produzir orientações e explicações que realmente possibilitassem aos estudantes a superação dos problemas encontrados em seus textos e gerassem um ensino-aprendizagem pelas práticas de escrita. Deste modo, conforme ressalta Sírio Possenti, promover-se-ia uma aprendizagem da escrita, na lógica do "*Escrevendo e lendo, e sendo corrigidos, e reescrevendo, e tendo nossos textos lidos e comentados muitas vezes*" (POSSENTI, 2000 p. 48-49).

Promover a escrita e o uso do dialeto padrão caminhariam no sentido de instrumentalizar os alunos para serem capazes de produzir discursos que os permitissem dialogar com e nos diferentes espaços sociais, mas especialmente nos

espaços de prestigio estatais e científicos, cujo predomínio é dos gêneros secundários. No IPUFRJ o ensino da gramática do português padrão caminharia com o ensino do gênero textual, criando assim condições para que os alunos aprendessem a estrutura da norma culta, pelas práticas de escrita.

Diante do que foi exposto, observa-se que o relatório do aluno deveria respeitar a estrutura prosa/paragrafação do texto, ser coerente em suas premissas (tema/rema), coeso e intertextual. Produzir texto é produzir sentido. Avaliar a qualidade da produção dos relatórios dos alunos era avaliar a capacidade que o texto teria de transmitir a mensagem desejada de forma coerente, entendendo coerência não como uma propriedade ou qualidade em si do texto, mas como um elemento compartilhado pelos participantes do discurso. A construção da coerência, compartilhada entre os diferentes atores da escola, alunos e equipe pedagógica, permitia a compreensão/avaliação do texto para além do dito/escrito pelo aluno, visto que "um discurso é coerente somente se for também coerente em um nível mais global, e que esta coerência global se dá enquanto for possível atribuir um tema ao discurso" [609] (Van Dijk, 1980, p.45).

Outro elemento que se esperava do texto do aluno era a organizar da informação, fazendo uso, quando necessário, de elementos coesivos referenciais, fazendo referência a outros elementos do texto ou inferíveis a partir do universo textual (KOCH, 2007 p.31), ou de elementos coesivos sequenciais, de modo a estabelecer, ao longo do texto, diversos tipos de relações semânticas e ou pragmático-discursivas entre diferentes termos. A coesão seria o elemento capaz de ligar os elementos, formando sequências veiculadoras de sentido (KOCH, 2010 p.45). Contudo, ainda nos apoiando em Koch, reconhecemos que a coesão por si só, não seria condição necessária, nem suficiente para estabelecer coerência, mas ambas ajudariam "a constituir as duas faces de uma mesma moeda" (KOCH, 2010 p.58).

Ao escrever sobre sua experiência em uma atividade educativa, os alunos iriam dialogar com outras vozes que colaboravam para a construção dos sentidos compartilhados na atividade proposta. Esperava-se também que o aluno ao produzir seu relatório, desenvolvesse a capacidade de se colocar em relação aos assuntos

[609] O texto em língua estrangeira é "um discurso es coherente sólo si es tambien coherente em um nível más global, y que esta coherencia global se dá em cuanto se pueda asignarle um tema o assunto al discurso."

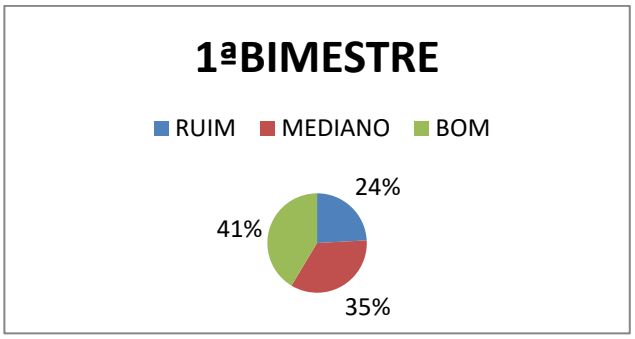
trabalhados, percorrendo a linha tênue entre a polifonia e a intertextualidade, demonstrando capacidade de dialogar com o texto de outros, sem perder sua voz:

> A palavra é o produto de relação recíproca entre falante e ouvinte, emissor e receptor. Cada palavra expressa o "um" em relação com o outro. Eu me dou forma verbal a partir do ponto de vista da comunidade a que pertenço. O Eu se constrói constituindo o Eu do Outro e por ele é constituído" (BAKHTIN, Apud: KOCH, 2006, p. 50)

Para analisarmos se a proposta conseguiu ou não alcançar seu objetivo, tomamos como base de referência a avaliação da área de PCSA, feita para cada aluno ao longo do processo, focando especificamente no desempenho da escrita. Para isto, fizemos um recorte do relatório dos alunos retirando da avaliação a parte específica correspondente à produção e avaliação do material escrito dos alunos. Para cada aluno elaboramos uma planilha de desempenho de avaliação, destacando seu desempenho ao longo dos quatro bimestres do ano 2014, bem como seu desenvolvimento com a pesquisa.

Ao final de nosso primeiro bimestre de trabalho observamos que a turma era heterogênea em relação à produção textual e que percentualmente vinte e quatro por cento dos alunos apresentavam desempenho ruim e necessitariam urgente de orientação para superação dos problemas apresentados. Os demais grupos estavam equilibrados, mas nosso objetivo era levar o maior número possível de alunos a alcançaram um bom desempenho na escrita.

Gráfico 1 – Desempenho dos alunos no 1º bimestre 2014



Fonte: Relatório de pesquisa – IPUFRJ 2014

Sabemos que o simples fato de escrever, por si só, sem orientação, não promove mudanças significativas na escrita. É preciso criar momentos de reflexão e análise pelos alunos de seu material escrito, bem como desenvolver espaços para orientações individuais de modo a realmente ensinar pela diferença e dialogando com o texto do

aluno, promovendo um ensino-aprendizagem interligado as novas dimensões de direito. O ato de aprender e de ensinar são atos entrelaçados, reconhecidos como tal, no próprio texto constitucional, ao garantir que "*O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...]; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber*" (BRASIL, 1988, art. 206). Formar para a cidadania é se entrelaçar no dilema da multiplicidade no/do ensino e permitir que nossos estudantes se formem enquanto cidadãos capazes de ler, produzir e reinventar nossos tipos de ser/estar no estado moderno de direito.

Observávamos, o quão difícil era, para muito dos alunos produzir textos que se organizassem dentro da estrutura cartesiana de pensamento, cujas bases estruturais marcam a forma dos textos escolares como redações, relatórios, ensaios, etc. Para este grupo de alunos, conversação é a principal forma narrativa. Quando fazíamos questionarmos sobre a ausência da informação em seus textos e a desorganização da mensagem, percebíamos que estes alunos eram capazes de complementar a informação solicitada à medida que íamos perguntando sobre o contexto de aprendizagem que motivou a escrita do relatório. Nas demais atividades de avaliação, que se faziam tomando a conversação e a atividade concreta como parâmetro, percebíamos o potencial de cada um dos alunos para a aprendizagem.

Dessa forma, constatávamos que estes alunos detinham o conhecimento sobre o assunto, mas tinham dificuldade em organizá-lo de forma ordenada no texto. Logo, não estávamos diante de alunos incapazes de produzir conhecimento ou de aprender o que haviam estudado, mas diante de alunos que precisavam apreender a organizar a informação apreendida a partir do modo de pensar cartesiano. Foi preciso um trabalho específico com cada um desses alunos para desenvolver uma compreensão de distinção de produção de relatório para além das diferenças de suportes materiais.

A problemática da produção do relatório encontrada por esses alunos estava na compreensão do que viria a ser um texto organizado dentro dos moldes da cultura acadêmico-científica, que, traz em seu bojo elementos de seleção e classificação prévia da mensagem, causalidade para assegurar coesão e unidade semântica, bem como a concepção de leitor ideal. O texto cartesiano se caracterizaria pelo controle do autor sobre a informação em sua mensagem e pela antecipação de suas etapas, característica própria do modo de pensamento científico (Senna 2003), no qual se opera sob um

esquema de atenção a apenas um foco, desprezando o seu contexto e centrado na percepção de uma fração da realidade de mundo. Este tipo texto privilegia esquemas de ação que somente se põem sobre o mundo após planejamento prévio, considerando o objetivo da mensagem, suas proposições e destinatários. Logo, falar em introdução, desenvolvimento e conclusão faz sentido quando estas funcionam no texto como elementos favorecedores de discriminação da informação.

O texto, organizado dentro destes princípios de seleção e classificação da mensagem, precisa gerar unidade semântica. A coesão e a coerência do texto (KOCH, 2007 2010) ganham sentido quando associadas a elementos maiores de causalidade. A promoção da causalidade é garantida quando o produtor da mensagem, antes mesmo de escrevê-la, é capaz de prever como os elementos selecionados por ele serão capazes de levar ao leitor a informação pretendida. O texto é um todo encadeado porque foi planejado para ser assim.

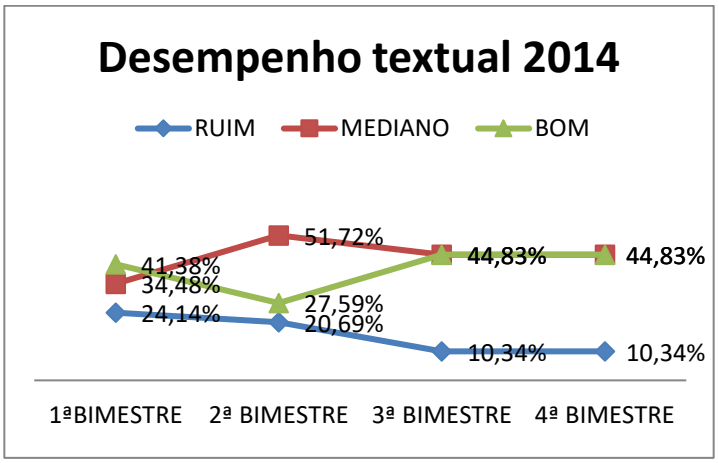
O papel do professor, ao alongo do processo, não foi de produzir a tarefa, esta cabia ao aprendiz, mas de "organizar e controlar a experiência do aluno" (VYGOSTKY, 2010, p 237), fazendo os questionamentos e ponderações necessárias para que o texto se concretizasse. *Fazer com o aluno* não era fazer pelo aluno, ou mesmos ditar o texto para ele, era criar condições para que este escrevesse e organizasse a informação presente em seu discurso oral, na estrutura linear e causal do texto cartesiano.

Ao proporcionarmos esses encontros de atividades colaborativas com este grupo de alunos que ainda não demostravam um desenvolvimento real do texto, conseguimos observar que eles apresentavam brotos de potencial para a escrita cartesiana. O ensino do e com o texto do aluno buscou promover uma compreensão do texto, para além da problemática da relação fala/escrita, alcançando a dimensão do modo de pensar a mensagem a ser produzida. Enxergar esses brotos de compressão sobre a organização do texto cartesiano desses alunos foi uma das argumentações usada para justificar a aprovação desses alunos na área de PCSA, uma vez que se constatou que havia um potencial de desenvolvimento da escrita.

Ao longo do processo, conseguimos diminuir bem o número de alunos com o desempenho ruim e equilibrar os alunos com desempenho mediano e bom. O grupo com desempenho mediano englobou um maior número de alunos no segundo bimestre, uma vez que os alunos que haviam sido classificados inicialmente com um

texto bom, não mantiveram um bom desempenho, diante de uma cobrança maior em relação à qualidade do texto. Conseguimos um maior sucesso com os alunos com um desempenho ruim, pois muito dos problemas iniciais com a produção textual como desorganização do texto, problemas de clareza e incorreção graves com certos termos e expressões da Língua Portuguesa, puderam ser sanado a partir das orientações pontuais nos momentos de pesquisas. Isto os ajudava a refletirem mais sobre sua produção escrita e forçava-os a elaborarem produções textuais melhores a cada encontro. Em termos de evolução do desempenho dos grupos, ao longo do ano, observamos os seguintes resultados:

Gráfico 2 – Percentual de desempenho dos alunos ao longo do ano letivo de 2014



Fonte: Relatório de pesquisa – IPUFRJ 2014

Diante do que foi exposto, podemos constatar que um ensino de língua portuguesa tendo como base as práticas de escrita, se mostrou eficiente com o grupo de alunos que normalmente encontram maior dificuldade na escola, devido a fatores ligados à variedade linguística e as dificuldades com os modos de pensamento cartesiano. O contato diário com o gênero textual, através das práticas de produção de relatório, aproximou esse aluno tanto da variedade linguística do português padrão, bem como do modo de organização do texto, a partir da lógica cartesiano.

Conclusão

A prática de ensino-aprendizagem fundamentou-se na relação de aprendizagem cooperativa, entre professores e alunos, na qual ambos foram se construindo pela aprendizagem, os primeiros buscando a eficácia de ensino, os últimos

a competência de escrita. Essa cooperação, tendo o trabalho como principio educativo e a aluno como centro do processo de ensino, conduziu à interculturalidade e a construção de saberes.

Observamos que a proposta buscou desenvolver estratégias de ensino que favorecem uma aprendizagem da língua portuguesa tendo a língua como sistema, não regra. Essa proposta de ensino dialógica se mostrou eficaz por considerar o outro, nesse caso o aluno, como ser em potencial, que apresenta questões em seus textos e falares em movimento com os saberes escolares que precisam ser considerados, pois fazem parte de sua identidade linguística e de seu direito de ser.

Ensinar para a cidadania é circular entre uma formação que não negue o que o aluno é, e, ao mesmo tempo, municiá-lo com ferramentas linguísticas que o permitam ser agente no estado de direito, usando a língua do Estado a seu favor e em negociação com os diferentes saberes e discursos produzidos em sociedade.

Referências Bibliográficas

BOBBIO, N. (2004). *A era dos direitos*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. 8ª reimpressão.

BONAVIDES, P. (2011).As cinco gerações dos direitos Fundamentais. Palestra proferida no X Seminário de Direito Militar, em 24 de novembro de 2011. Disponível em: , <http://ibdh.org.br/palestra-do-professor-paulo-bonavides-as-cinco-geracoes-dos-direitos-fundamentais-pode-ser-vista-online/>. Acesso em 20 de junho de 2017.

_____. (2006). Curso de direito constitucional**.** São Paulo, Malheiros, 2006, 18º ed.

BRASIL. (1988). Constituição*. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, 5 de outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%C3%A7ao.htm>. Acesso em: 23 de janeiro de 2016.

_____. (1996). Congresso Nacional. Lei n.º 9.394/1996a. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)***.** Diário Oficial da república Federativa do Brasil. Brasília, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 25 de maio de 2017

_____. (1997)Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1ª a 4ª séries). Brasília: MEC/SEF, 1997. 10 volumes.

_____. (1998)Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (5ª a 8ª séries). Brasília: MEC/SEF,1998. 10 volumes.

_____. (2010). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. *Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010*. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 14 jul. 2010, Seção 1, p. 824. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf>. Acesso em: 25 de maio de 2017

_____. (2016). Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular* – segunda versão. MEC. Brasília, DF, 2016. Disponível em: <http://historiadabncc.mec.gov.br/documentos/bncc-2versao.revista.pdf>. Acesso em: 24 de maio de 2017

BRUNER, J. (1997). *Realidade menta mundos possíveis* / Jceorne Bruncr: trad. Marcos A. G. Domingues -- Porto Alegre: Artes Médicas. 1997.

_____. (2001). *A cultura da educação*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, ONU, 1948. Disponível em: unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pd>; Acesso em: 04 de junho de 2016.

DECLARAÇÃO DE DIREITOS DO HOMEM E DO CIDADÃO -1789. [S.l.], 1789. Disponível em: < http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Documentos-anteriores-%C3%A0-cria%C3%A7%C3%A3o-da-Sociedade-das-Na%C3%A7%C3%B5es-at%C3%A9-1919/declaracao-de-direitos-do-homem-e-do-cidadao-1789.html> Acesso em: 29 de maio de 2017.

HALL, S. (2006) *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução de Tomas Tadeu da silva; Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A editora, 2006.

KOCH, I. G. V. (1997) *Linguística Textual*: retrospecto e perspectivas. Alfa, São Paulo, 1997, 41: 67-78,

_____. (2005). A possibilidade de intercâmbio entre Lingüística Textual e o ensino de língua materna. *Revista de Estudos Linguísticos Veredas*, Juiz de Fora, v. 5, n. 2, p. 85-94, 2005.

_____. (2007). *A coesão textual*. 21. ed. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. (2010). *O Texto e a Construção dos sentidos***.** 9ºed. São Paulo; Contexto. 2010.

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

MACIEL, C. L. A. (2014) *Educação integral em tempo integral: concepção e prática no instituto politécnico da Universidade Federal do Rio de Janeiro – Cabo Frio-RJ* / Cosme Leonardo Almeida Maciel – 2014, 195f. Dissertação. Mestrado em Educação pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2014.

MARCUSCHI. L. A. (2001). *Da fala para a escrita*: atividades de retextualização. São Paulo: Cortez; 2001.

_____. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Cortez, 2008.

POSSENTI, S. (2000). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas: Mercado das Letras e Associação de Leitura do Brasil, 2000.

SENNA, L.A.G. (1997). *O currículo na escola Básica*: caminhos para a formação da cidadania. Rio de janeiro: Qualitymark/Duya, 1997.

_____. (1995). *Psicogênese da lingua escrita, universais lingüísticos e teorias de alfabetização***.** In. ALFA – Revista de Lingüística. Vol. 39. São Paulo, UNESP. 1995 pp: 221-242.

_____. (2003). O planejamento no ensino básico & o compromisso social da educação com o Letramento**.** In: *Educação & Linguagem*, S.J. dos Campos, 7: 200-216, 2003. ISSN 1415-9902.

_____. (2008). Formação docente e educação inclusiva. *Cadernos de Pesquisa*, v. 38, n. 133, p. 195-219, jan./abr. 2008. Disponível em: <www.scielo.br/pdf/cp/v38n133/a09v38n133.pdf> . Acesso em: 16 de abril de 2017

CEDES nº 35. São Paulo: Papirus, 1995, 11-18.

_____. (2000). Linguagem e aprendizagem: Do mito ao sujeito cognoscente. V Jornada Carioca da Associação Brasileira de Neurologia e Psiquiatria Infantil. Mesa Redonda – Transtornos Múltiplos de Aprendizagem, Rio de Janeiro, 2000.
_____. (2006). Categorias e sistemas metafóricos: Um estudo sobre a pesquisa etnográfica. Educação em Foco, vol. 11-1, p. 169187, 2006..
_____. (2007). O conceito de letramento e a teoria da gramática: Uma vinculação necessária para o diálogo entre as ciências da linguagem e a educação. In: *DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada*, v. 23, nº 1, São Paulo, 2007.
_____. (2011). Psicolinguística e sistemas gramaticais no campo da psicopedagogia. In: GODOY, E.; SENNA, L. A. *Psicolinguística e Letramento*. Curitiba: Editora IBPEX, 2011a. p. 129- 194.
_____. (2011). Psicolinguística, letramento e desenvolvimento. In: GODOY, E.; SENNA, L. A. *Psicolinguística e Letramento*. Curitiba: Editora IBPEX, 2011b, p. 195-261.
SILVA, F. L.(2006). A tragédia saussuriana: por uma nova mitologia para a ciência da linguagem. In: RAJAGOPALAN, K.; FERREIRA, D. M. (Orgs.). *Políticas em linguagem: perspectivas identitárias*. São Paulo: Mackenzie, 2006.
UNESCO. (1996). Declaração Universal dos Direitos Linguísticos. Assembleia Geral. Barcelona, jun. 1996. Disponível em: unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pd>; Acesso em: 04 de junho de 2016.
VAN DIJK, T. A. (1980) *Estructuras y funciones del discurso*. Madrid: Siglo XXI, 1980.
VYGOTSKY, L. (1993). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.
_____. (2008). *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2008.
_____. (2010). *Psicologia pedagógica*. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

O ensino e a aprendizagem de língua Portuguesa para Surdos por meio dos gêneros textuais: leitura

Silvana ZAJAC

UNIFESP, Instituto de Ciências Ambientais, Químicas e Farmacêuticas, Departamento de Ciências Exata e da Terra. silvana.zajac@unifesp.br. Diadema, Brasil.

Resumo:

Este trabalho vem olhar para uma demanda emergente da situação educacional dos Surdos brasileiros, no que tange o aprendizado e o uso da língua portuguesa. A Libras – Língua brasileira de sinais, foi reconhecida como um direito de comunicação e expressão das comunidades de surdos brasileiros, por meio da Lei 10.436/02. No entanto, essa mesma lei determina que a Língua Portuguesa, na sua modalidade escrita, não pode ser substituída. Essa prerrogativa nos encaminha para o desafio de propor uma educação bilíngue para surdos, na qual o português é ensinado na perspectiva de segunda língua. Assim, o objetivo deste trabalho é mostrar a importância da proposta de oferecer um curso de leitura e escrita para surdos que, além de atender a uma prerrogativa legal e social, contribui para o desenvolvimento linguístico desse indivíduo e se torna um frutífero lócus de pesquisa de práticas metodológicas de ensino de língua portuguesa para surdos por meio dos gêneros textuais. Com base na pesquisa-ação é descrita e contextualizada a elaboração e a aplicação de uma metodologia de ensino de leitura e escrita da Língua Portuguesa para Surdos. Numa perspectiva interacionista sócio-discursiva esta pesquisa está amparada nas teorias abordadas por Dolz e Scheneuwly (2004), que acreditam numa proposta de ensino e aprendizagem de línguas organizada a partir dos gêneros textuais. Assim, esse projeto vem ampliar a capacidade dos alunos no uso das práticas de linguagem, de modo que se tornem mais competentes nas habilidades de leitura, escrita e “oralidade”.

Palavras-chave:

Ensino. Aprendizagem. Metodologia. Leitura. Surdos.

Há muitos anos o ensino de língua portuguesa para surdos tem sido envolto por um paradigma de dificuldades e impossibilidades. A história da educação de surdos, lembrada por Lacerda (1998); Moura (2000); Sacks (1998); Sánchez (1990) e Soares (2011), trouxe ideias que favoreceram esses pensamentos e perduram até hoje.

No entanto, a concepção de que as dificuldades dos surdos – de aprender a ler e escrever – estão na falta da audição e da fala oral tem sido confrontada por estudos que desmistificam a ideia de que o aprendizado da leitura e da escrita está diretamente ligado às habilidades de ouvir e falar pelas vias fonoarticulatórias.

Alguns autores, como Bizio (2008) e Zajac (2011), defendem a ideia de que a aquisição da leitura e da escrita precisa ser entendida como um processo de subjetivação, como efeitos do funcionamento linguístico. Já outros, como Soares (2013), ancorados em uma perspectiva cognitivista, defendem que o problema não está na deficiência do surdo e sim nas metodologias utilizadas e no currículo proposto.

É a partir desse panorama, que neste trabalho estamos trazendo um assunto muito evidenciado nas discussões sobre metodologias e práticas educativas em geral – a leitura – e como ela pode ser trabalhada pelos professores nos contextos da educação inclusiva em que estejam presentes alunos surdos.

O ponto de partida

No Brasil, a discussão sobre surdez, educação de surdos e acessibilidade por meio da língua de sinais vem sendo ampliada nos últimos anos por profissionais envolvidos com a educação de surdos, como também pela própria comunidade surda. Segundo Moura (2000), a educação e inserção social dos surdos constituem um sério problema e muitos caminhos têm sido seguidos na busca de uma solução.

A oficialização da Libras – Língua Brasileira de Sinais – sendo reconhecida como meio de comunicação e expressão das comunidades de surdos brasileiros, pela Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002 – começa a abrir novos caminhos, inclusive na perspectiva do ensino de língua portuguesa para surdos, visto que, essa lei no seu

Parágrafo único determina que a "Língua Brasileira de Sinais – Libras não poderá substituir a modalidade escrita da língua portuguesa". Ainda, o decreto de regulamentação nº 5626/05, da referida Lei, estabelece o direito dos Surdos de terem sua educação formal em escolas ou classes de educação bilíngue, ou seja, aquelas em que a Libras e a modalidade escrita da Língua Portuguesa sejam línguas de instrução, utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

Além das prerrogativas legais, outro ponto fundamental para discorrermos sobre o assunto deste trabalho – leitura – está no fato da importância que a língua de sinais exerce na constituição do Sujeito Surdo e dos processos identificatórios, culturais e principalmente cognitivos do indivíduo. Vários estudos sobre esses aspectos, em diferentes abordagens, vêm sendo desenvolvidos: Lodi (2006); Mrech (2001); Solé (2005); dentre outros. Dalcin (2006), ao romper com um modelo de intervenção calcado na matriz do conhecimento médico-científico e ultrapassar as discussões sobre os aspectos linguísticos e culturais que envolvem os surdos, promove um trabalho de escuta do que eles tinham a dizer a respeito de si mesmos, de sua comunidade, de sua língua e de sua cultura e conclui que

> ... o surdo filho de pais ouvintes, que tem acesso à língua de sinais e convive com a comunidade surda, apresenta condições de avançar no simbólico e de sair da estagnação subjetiva a que estava submetido antes de ter acesso a uma língua. Se seus familiares aprenderam a língua de sinais poderão compartilhar uma língua e as diferenças culturais, abrindo um canal para a transmissão dos valores familiares. Caso contrário, se permanecerem utilizando apenas a língua oral e/ou sinais caseiros, o surdo vai buscar a identificação e a transmissão dos valores na comunidade surda, lugar onde encontra acolhimento, pertencimento, uma filiação - a família surda (Dalcin, 2006, p. 212).

Nesse sentido, é de suma importância que a criança surda, desde muito cedo, tenha contato com a língua de sinais. Isso facilitará sobremaneira as interações promovidas pelos professores nas mediações do ensino e da aprendizagem.

Não obstante, é importante lembrarmos que no viés desse trabalho, ao ensinar a língua portuguesa, o professor deve ter em mente que o seu principal objetivo não se restringe aos modelos fechados das normas gramaticais. É preciso refletir sobre o que é importante o aluno aprender e pensar nos diversos usos da língua, nas práticas de

leitura e escrita, considerar a sua diversidade, relacionando-a aos diferentes contextos e objetivos de comunicação.

Sobre isso, Possenti (1996) discute que a partir dos anos 80, vários linguistas têm chamado atenção, principalmente dos professores de língua portuguesa, para a precariedade do ensino, pautado principalmente nos apectos gramaticais da língua. Para ele, a língua portuguesa não é o que está nas gramáticas normativas, e a escola deve ensiná-la sem que o foco esteja diretamente voltado para a as questões gramáticais.

Em contrapartida, o mesmo autor faz uma distinção entre gramática normativa, gramática descritiva e gramática como competência linguística e defende que há outros conceitos de gramática, além daqueles que a escola reforça tradicionalmente, e que alguns desses conceitos produzem representações possivelmente mais adequadas do fenômeno linguístico.

Indo de encontro às concepções tradicionais de ensino da língua portuguesa, a escola deve propiciar aos alunos, desde os primeiros anos de idade a sua participação na cultura escrita. As crianças cujos professores, diariamente, leem histórias de boa qualidade para elas, discutem reportagens ou notícias de jornais, trazem curiosidades científicas, dentre outras, estão aprendendo muito sobre a leitura e principalmente sobre linguagem escrita, mesmo antes de saberem ler e escrever convencionalmente. Sem contar que o aluno começa a tomar gosto pela leitura.

> Compete hoje ao ensino da literatura não mais a transmissão de um patrimônio já constituído e consagrado, mas a responsabilidade pela formação do leitor. A execução desta tarefa depende de se conceber a leitura não como resultado satisfatório do processo de alfabetização e decodificação de matéria escrita, mas como atividade propiciadora de uma experiência única com o texto literário (Zilberman, 1990, p. 18).

É preciso que a escola comece a pensar em metodologias e estratégias que deem sentido à leitura para os alunos surdos. Lembrando que aqui estamos falando de leitura e escrita da língua portuguesa. Então, é um equívoco pensar que somente assistir histórias traduzidas ou contadas em Libras levarão as crianças surdas ao aprendizado da leitura e da escrita. A língua de sinais é importantíssima, como já

pudemos assinalar anteriormente, mas para o aprendizado do português é preciso que o aluno esteja em contato com materiais escritos nesta língua.

O caminho

O acesso à comunicação pelos surdos é algo bastante restrito. Pois, a sociedade em geral ainda não conseguiu sair de uma visão unilateral de difusão da informação que se resume à modalidade oral-auditiva e escrita. Também, estamos caminhando para uma solidificação das propostas de uma sociedade inclusiva que hoje ainda gera muita polêmica.

Dentro dessa perspectiva, encontra-se o indivíduo Surdo e a problemática do acesso à informação por meio da Libras, língua esta que infelizmente, ainda não conquistou um status linguístico reconhecido pela sociedade em geral. No entanto, constituir-se cidadão compreende também o fato do "ser letrado", ou seja, conhecer a tecnologia da leitura e da escrita e fazer uso da mesma no meio social, ou seja,

> ... o estado ou condição de indivíduos ou de grupos sociais de sociedades letradas que exercem efetivamente as práticas sociais de leitura e de escrita, [...] mantêm com os outros e com o mundo que os cerca formas de interação, atitudes, competências discursivas e cognitivas que lhes conferem um determinado e diferenciado estado ou condição de inserção em uma sociedade letrada (Soares, 2002, p. 145-146).

Nesse sentido, entendemos que o fato de oferecer aos Surdos possibilidades de aprimorarem os seus conhecimentos sobre leitura e escrita promoverá uma aproximação de um grupo proeminentemente excluído dos seus direitos de acesso à comunicação, aos conhecimentos produzidos pela humanidade e à educação.

Assim, esse trabalho tem seu contexto em um curso livre de leitura e escrita para Surdos na modalidade de extensão acadêmica, promovido pela Universidade Federal de São Paulo – Campus Diadema. O público alvo do projeto foi alunos Surdos que tivessem concluído ou frequentando o Ensino Médio, que fossem fluentes na Libras e

alfabetizados[610] na língua portuguesa. Em média, tivemos quinze alunos por aula, ministradas uma vez por semana, com duração de duas horas.

Além das contribuições que o projeto aventa trazer diretamente para os alunos Surdos, ele carrega consigo os preceitos de indissociabilidade: extensão, ensino e pesquisa, uma vez que o Curso desenvolvido pode ser campo de pesquisas na área da surdez, bem como lócus para a produção e difusão de novos conhecimentos e ferramentas para a educação nas diversas áreas do conhecimento. Isso porque, esse trabalho tem seu nascedouro em um campus universitário voltado para as ciências exatas.

Contudo, ao se compreender que leitura e escrita, conforme Neves (1998), são habilidades desenvolvidas em todas as áreas do conhecimento e ao buscar o desenvolvimento de metodologias interativas e eficientes que estejam de acordo com as necessidades do público alvo. A interação entre as áreas das ciências exatas, da matemática e da linguística contempla a inter e a transdisciplinaridade[611], tornando o projeto mais completo, interessante e desafiador.

Para tanto, pautamo-nos na máxima de Paulo Freire (1987) de que não basta ao homem reconhecer-se enquanto indivíduo pertencente a um determinado grupo social, o fundamental é que esse indivíduo se reconheça e se constitua como sujeito no mundo, corresponsável pela construção das condições do mundo em que vive.

Em função disso, adotamos uma metodologia de investigação baseada na pesquisa-ação. A eleição deste viés metodológico se deu pelo fato de a pesquisa-ação ser um foro privilegiado para tratar dos impasses enfrentados na relação entre teoria e prática, pois, segundo Miranda e Resende:

> A educação é, afinal, uma prática social constituída na estreita relação com o conjunto das ciências sociais e outras áreas do conhecimento. Descobrir-se no seio dessa contradição e seus desdobramentos e, ainda, apreender a tensão que lhe é inerente são condições de todos aqueles que pensam a educação e nela atuam, seja ela entendida em sua dimensão mais particular, que é a educação escolar, ou mais global, a cultura (Miranda e Resende, 2006, p. 511).

[610] Nesse momento entendemos alfabetização como a capacidade de ler e escrever um texto simples, como por exemplo, uma lista de compras.
[611] Ver Sommerman (2006).

Além disso, é uma concepção de pesquisa que se define por incorporar a ação transformadora como sua dimensão constitutiva. No caso da pesquisa em questão, essa transformação foi percebida como necessária a partir das várias demandas que a educação de Surdos vem nos colocando, principalmente no que tange o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita da língua portuguesa.

Coroborando com a escolha metodológica da pesquisa, trazemos as contribuições de Dolz e Schneuwly (2004) que reconhecem a língua como fenômeno social e acreditam numa proposta de ensino e aprendizagem de línguas organizada a partir dos gêneros textuais.

> ... o trabalho escolar, no domínio da produção da linguagem, faz-se sobre os gêneros, quer se queira ou não. Eles constituem o instrumento de mediação de toda estratégia de ensino e material de trabalho, necessário e inesgotável, para o ensino da textualidade. A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem (Dolz e Schneuwly, 2004, p. 51).

Ainda, contribuindo com as questões didáticas e metodológicas para organização do Curso e do planejamento das aulas nos amparamos na proposta metodológica de Sequência Didática, definida como "um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito" (Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p.96), as quais possuem a finalidade de trabalhar com gêneros não dominados ou dominados parcialmente pelo aluno, possibilitando que este produza um determinado gênero de maneira mais adequada conforme o contexto de comunicação.

A prática

Várias pesquisas têm mostrado que a grande maioria dos brasileiros leem e escrevem muito mal. Já, outras mostram que esse sintoma está diretamente ligado à cultura escolar que, tradicionalmente, foi criada em torno do ensino da leitura e da escrita, ou seja, uma didática baseada na leitura de fragmentos de textos para responder a um

questionário e na escrita das famosas redações escolares que, segundo Soares (1999) não levam em consideração elementos fundamentais na produção de um texto: para quem vou escrever? Onde meu texto será veiculado? Qual a melhor estratégia para que minha ideia seja compreendida pelos meus leitores? E mais! Qual impacto meu texto provocará no grupo que irá lê-lo?

Assim, estratégias que privilegiam o trabalho com atividades que buscam desenvolver o processo de ensino e aprendizagem dentro de uma perspectiva sociocultural são muito bem vindas. Para isso, segundo Lerner (2002), é fundamental o desenvolvimento de projetos que articulam propósitos didáticos, comunicativos e sociais em torno de um produto final, ou seja, quais conteúdos serão mobilizados e aprendidos, para quem vou escrever e como o texto será veiculado.

Nesse viés, apresentamos uma sequência didática trabalhada em um projeto desenvolvido no Curso de leitura e escrita para Surdos[612]. O objetivo do projeto é promover a inserção dos alunos nas práticas de leitura e produção de textos da esfera jornalística, de modo que se tornem mais competentes, principalmente nas habilidades de leitura e escrita do gênero reportagem.

Para que o objetivo seja alcançado, temos como elemento motivador dos alunos, a possibilidade de fazer a publicação de uma reportagem em uma revista. Isso demandará o envolvimento deles, gerando responsabilidades e estímulos para que se dediquem ao aprendizado do que for proposto.

No caso desse projeto, a discussão temática da reportagem será sobre o "lixo nas ruas". Esse tema foi eleito em função de que todos os professores da Escola desenvolvem um projeto temático sobre sustentabilidade e reciclagem.

Para o início desse trabalho foi fundamental garantir a realização de atividades com alguns gêneros textuais jornalísticos, bem como, gêneros que trazem informações sobre o tema proposto para o projeto, que no caso é "o lixo nas ruas". Também, atividades que trabalhem com diferentes portadores de textos jornalísticos são imprescindíveis para a análise dos contextos de produção dos textos e principalmente, dos sentidos que eles veiculam.

[612] Esse mesmo trabalho foi publicado na Revista D+, nº 16.

É importante salientar que não temos a pretensão de formar jornalistas, nem de que os alunos produzam reportagens profissionais. O que está em jogo no projeto didático são os conteúdos, capacidades, habilidades e competências que serão desenvolvidas no decorrer das atividades. O produto final será o resultado, a "prova" do trabalho realizado durante o desenvolvimento do projeto, ele jamais poderá se sobrepor ao processo.

Por isso, conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), o planejamento das atividades deve contemplar um processo de avaliação formativa, ou seja, atividades que o professor propõe aos alunos através das quais possa diagnosticar os avanços individuais ou do grupo, podendo reorientar as ações no projeto, vistas a uma melhor aprendizagem. Assim, é fundamental que as etapas previstas para o projeto sejam explicitadas para o grupo, de modo que possa refletir sobre os conteúdos do projeto, sua responsabilidade em cada etapa e possíveis adaptações.

Dessa forma, a organização da sequência didática proposta no projeto, intitulada "*Leitura de textos jornalísticos"* e as discusões emergentes, advindas da fundamentação metodológica da pesquisa-ação, nos levou a refletir que vivemos em um momento no qual os avanços tecnológicos nos oferecem, a cada segundo, uma gama enorme de informações. Isso exige dos leitores o uso de capacidades e procedimentos específicos para que tenham acesso às informações. No caso de textos da esfera jornalística, é fundamental que os indivíduos se apropriem desses gêneros para que exerçam maior protagonismo na sociedade.

Contudo, sabemos que aprender a ler (decodificar) e escrever (codificar) não se faz suficiente para nos tornarmos leitores competentes dos diversos gêneros textuais que circulam nas diferentes mídias. A competência leitora e a escritora se desenvolvem a partir das necessidades comunicativas dos indivíduos. Assim, o desenvolvimento de capacidades de leitura de textos jornalísticos é condição fundamental para a formação de cidadãos atuantes no meio em que vivem.

Em função disso, o objetivo dessa sequência didática foi promover a prática de leitura e análise de textos jornalísticos do gênero reportagem e notícia. Ela teve duração de dois meses; foi organizada em seis atividades, planejadas semanalmente, tendo como base a seguinte organização:

1. Apresentação da sequência didática: expor a proposta aos alunos explicitando seus objetivos; compreender as etapas do trabalho; investigar os conhecimentos prévios do grupo sobre os textos da esfera jornalística.

2. Conhecimento dos diversos portadores de textos jornalísticos: com base nos conhecimentos que os alunos já trouxeram acerca dos textos jornalísticos, o professor traz para a sala diversos portadores de textos dessa esfera, tais como: jornais, revistas, internet, rádio e televisão (se possível). Deixa os alunos explorarem livremente esses portadores de texto. Após, faz uma discussão com a classe sobre as características de cada um, levando em consideração: a duração da informação, o público alvo, a abrangência, dentre outras.

3. Leitura e análise dos aspectos discursivos e estruturais do gênero notícia: inicialmente, esclarecer aos alunos a importância de compreendermos a diferença entre alguns gêneros jornalísticos, pois isso nos ajudará futuramente na produção da reportagem que iremos submeter a uma revista. Ofertar diversas notícias aos alunos para que escolham uma. Propor a leitura da notícia, seguida de reflexão sobre a situação de produção e a importância da informação e de sua circulação.

4. Leitura e análise dos aspectos discursivos e estruturais do gênero reportagem: ofertar diversas reportagens aos alunos para que escolham uma. Propor a leitura da escolhida, seguida de reflexão sobre a situação de produção e a importância da informação e da circulação da reportagem. É importante que a seleção dos temas, tanto das notícias, quanto das reportagens, seja adequada ao interesse da faixa etária do estudante.

5. Comparação dos aspectos discursivos e estruturais dos gêneros estudados: nessa atividade o professor irá propor que os alunos observem e analisem a linguagem utilizada pelos jornalistas em cada gênero estudado, explicando que isso é fundamental para percebemos a influência que a mídia exerce na formação de valores e opiniões na nossa sociedade. Assim, os alunos, com a mediação do professor, precisam compreender que a notícia possui uma característica mais informativa, enquanto a reportagem, além de informar, tem uma tendência mais opinativa.

6. Construção de um quadro com as principais diferenças entre os gêneros: após terem explorado bastante os textos, o professor propõe aos alunos a construção de um

quadro com as principais diferenças entre a notícia e a reportagem, levando em consideração os elementos temáticos, composicionais e estilísticos dos gêneros, ou seja, o conteúdo do texto, sua estrutura e formato e os recursos lexicográficos, fraseológicos e gramaticais escolhidos pelo autor do texto.

Nesse processo, é essencial que o aluno possa refletir sobre os textos lidos e encontrar as semelhanças e diferenças entre os gêneros, mesmo que essa seja uma tarefa mais complexa.

Dando continuidade ao projeto e sabendo quais são os conhecimentos que os alunos adquiriram nas sequências didáticas trabalhadas anteriormente, sobre o gênero reportagem, é importante ampliar o repertório que possuem para que possam ser desafiados a escreverem o texto.

Para isso, o professor precisa propor atividades de análise da estrutura do gênero, do ponto de vista dos aspectos discursivos implicados na organização e construção de sentidos do texto. Além do mais, essas atividades também devem se tornar situações de apreciação de textos bem escritos, em que os alunos possam identificar os acertos do escritor ao escolher determinados recursos linguísticos.

Para tanto, o professor precisa organizar e mediar várias atividades analíticas e reflexivas dos alunos sobre os textos. Esse trabalho se diferencia das aulas convencionais de gramática, que privilegiam as classificações e correções da linguagem. Mendonça (2006), diz que a análise linguística se preocupa em auxiliar os alunos a dominar recursos linguísticos e a refletir sobre em que medida certas palavras, expressões, construções e estratégias discursivas podem ser mais ou menos adequadas ao seu projeto de dizer, auxiliando na ampliação das capacidades de leitura e na produção textual dos alunos.

Em função disso, apresentamos as ideias de uma sequência didática[613] que possui o objetivo de fazer com que os alunos se apropriarem de recursos e estratégias discursivas que possam compor o seu rol de conhecimentos linguísticos e habilidades de escrita do gênero reportagem. Ela teve a duração de um mês e está organizada em seis atividades, planejadas semanalmente, tendo como base a seguinte organização:

[613] Essa mesma sequência didática será publicada na Revista D+, nº 17.

1. Apresentação da sequência didática: expor a proposta aos alunos explicitando seus objetivos; compreender as etapas do trabalho; investigar os conhecimentos prévios do grupo sobre o gênero reportagem. Essa etapa pode servir de avaliação da sequência didática anterior, visto que, muitos conhecimentos sobre o gênero já foram trabalhados.

2. Leitura de diversas reportagens: com base nos conhecimentos que os alunos já trouxeram acerca do gênero, o professor traz para a sala diversos portadores de textos que tenham reportagens escritas, tais como: jornais, revistas, internet. Deixa os alunos explorarem livremente esses veículos. Após, faz uma discussão com a classe sobre as características de cada uma, levando em consideração: a duração da informação, o público alvo, a abrangência, dentre outras.

3. Leitura e análise dos aspectos discursivos e estruturais mais amplos: inicialmente, esclarecer aos alunos a importância de compreendermos como se organiza esse gênero, pois isso nos ajudará futuramente na produção da reportagem que iremos submeter a uma revista. Ofertar diversas reportagens aos alunos para que escolham uma. Propor a leitura do texto, seguida de reflexão sobre a situação de produção e a importância da informação e de sua circulação. É importante que a seleção dos temas das reportagens seja adequada ao interesse da faixa etária dos estudantes.

4. Leitura e análise dos recursos linguísticos do gênero: nessa etapa os alunos olharão para aspectos mais específicos do texto, analisando quais palavras, expressões, construções e estratégias discursivas o autor da reportagem usou para compor o seu texto. O professor pode propor que eles anotem e listem esses elementos para fazer uma comparação entre as diversas reportagens e para possíveis consultas no momento da produção da reportagem que irão submeter a uma revista. Por exemplo: elencar elementos próprios da introdução, do desenvolvimento e da conclusão da reportagem; se possui fala direta de entrevistados, como elas são organizadas no texto; dentre outras.

5. Comparação dos aspectos discursivos, estruturais e recursos linguísticos entre as reportagens: nessa atividade o professor irá propor que os alunos observem e analisem a linguagem utilizada pelos jornalistas em cada texto estudado, explicando que isso é fundamental para percebermos como os textos são redigidos e quais são as

várias possibilidades e melhores escolhas no momento de organizarmos a redação de uma reportagem. Dependendo da familiaridade da turma com esse tipo de atividade, o professor pode deixar que os alunos façam a tarefa sozinhos ou poderá fazer junto.

6. Construção de um quadro com os principais recursos linguísticos do gênero: após terem explorado bastante os textos, o professor propõe aos alunos a construção de um quadro com as palavras, expressões e construções analisadas pelos alunos na introdução, no desenvolvimento e na conclusão das diferentes reportagens. Segue um exemplo de quadro organizado pelos alunos do Curso de leitura e escrita para Surdos:

INTRODUÇÃO	DESENVOLVIMENTO	CONCLUSÃO
Recentemente foi...	*Verifica-se que…*	*Após a discussão...*
Ao pensarmos sobre...	*Pode-se mencionar que...*	*Visto que...*
Diante de...	*Em consequência disso...*	*Dado o exposto…*
A fim de apoiar...	*A todo instante…*	*Levando-se em conta o que foi observado…*
Ao olharmos para...	*Alguns argumentam...*	*Por isso tudo…*
Sempre que...	*Além disso...*	*Em virtude dos fatos mencionados…*
Estudos apontam que...	*Isso sem contar que...*	*Dessa forma…*
Desde que...	*Porém...*	*Por todos esses aspectos…*
Todos sabem que...	*Há registros de que...*	*Levando-se em consideração esses aspectos…*
Há tempos que...	*Antigamente...*	*Em vista dos argumentos apresentados…*
Observa- se que…	*Quando...*	*Tendo em vista os aspectos observados…*
Hoje em dia…	*Atualmente...*	*Em virtude do que foi mencionado…*
É fundamental que...	*Observa-se que…*	*Assim, conclui-se que...*
É indiscutível que…	*Em consequência disso...*	*Com isso, entende-se que…*
É inegável que…	*Nota-se que...*	*Somos levados a acreditar que…*
Muito se discute sobre...	*Dentre os inúmeros...*	
Muito se debate sobre...	*É incontestável que...*	
Comenta-se que...	*A observação crítica...*	
Ao fazer uma análise...	*Fazendo um estudo...*	

A respeito do que...	*Percebe-se que...*	*Assim, percebe-se que...*
Apesar de muitos...	*Os motivos que...*	*Portanto…*
Ao contrário do que...	*Por meio de...*	*Logo…*
Pode-se afirmar que...	*Outro fator existente…*	*Então…*
Muitos acreditam que…	*Ainda convém lembrar…*	
Ao analisar...	*Por outro lado…*	
	Porém... Mas... Contudo... Todavia... No entanto... Entretanto...	

É importante frizar que as atividades apresentadas nesse trabalho são referentes a duas das etapas do projeto e pretendem fazer com que os alunos conheçam o gênero reportagem. Outras sequências didáticas podem ser planejadas para que os estudantes façam pesquisas sobre o conteúdo temático da reportagem que será produzida pelo grupo.

Finalizando uma etapa

As propostas apresentadas nesse projeto preveem que nos momentos de produção, os alunos observem como os escritores procedem durante as situações de escrita. Assim, cabe ao professor ajudá-los a se organizar para a escrita de textos, apontando-lhes as características da linguagem que se usa para escrever e ajudando-os a controlar o que eles já escreveram, bem como o que ainda falta redigir. Assim, a prática de análise linguística pode se tornar numa ferramenta importante para auxiliar os alunos na identificação dos pontos que podem melhorar seu texto e na mobilização dos conhecimentos que lhes permitam fazer as mudanças devidas.

No interim do desenvolvimento do projeto podemos observar que a maioria dos alunos surdos se empenhou no desenvolvimento, estabelecendo uma relação diferente com a língua portuguesa, se afastando do lugar de "não saber" e diminuindo a ogeriza produzida por um longo período de ensino descontextualizado e artificial da língua.

No mais, é importante reforçarmos que ensinar e aprender exige compreender que a educação deve ser uma forma de intervenção no mundo, que não é neutra e exige do professor uma constante reflexão sobre sua prática.

Referências bibliográficas:

Bízio, L. (2008). *Considerações sobre o ensino de língua portuguesa para surdos* (Dissertação de Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

Dalcin, G. (2006). *Um estranho no ninho: Um estudo psicanalítico sobre a constituição da subjetividade do sujeito surdo*. Capítulo 6. In R. M. Quadros (Org.). Estudos Surdos I – parte A (186-215). Série Pesquisas. Petrópolis, RJ: Arara-Azul.

Dolz, J.; Noverraz, M.; Schneuwly, B. (2004). *Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: Schneuwly, B.; Dolz, J. e colaboradores (2004). *Gêneros orais e escritos na escola.* [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras.

_____; Schneuwly, B. *Gêneros e progressão em expressão orale escrita – elementos para reflexões sobre uma experiência suíça (francófona)*. In: Schneuwly, B.; Dolz, J. e colaboradores (2004). *Gêneros orais e escritos na escola*. [Tradução e organização: Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro]. Campinas-SP: Mercado de Letras.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Lacerda, C. B. F. de. (1998). *Um pouco da história das diferentes abordagens na educação dos surdos*. Cadernos CEDES, 19(46), p. 68-80. Recuperado de https://dx.doi.org/10.1590/S0101-32621998000300007

Lerner, D. (2002). *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artmed.

Lodi, A.C. (2006). *A leitura em segunda língua: práticas de linguagem constitutivas da(s) subjetividade(s) de um grupo de surdos adultos*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 26, n.

69, p. 185-204, maio/ago.

Mendonça, M. (2006). *Análise Lingüística no Ensino Médio: um novo olhar, um outro objeto*. In: Bunzen, C.; Mendonça, M. (orgs) (2006). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo. Parábola Editorial.

Miranda, M. G.; Resende, A. C. A. (2006). *Sobre a pesquisa-ação na educação e as armadilhas do praticismo*. Rev. Bras. Ed., Rio de Janeiro, [Online]. v. 11, n. 33, p. 511-565. Recuperado em 01 abr 2016 de www.scielo.br.

Mrech, L.M. (2001). *Um olhar psicanalítico a respeito da questão da identidade do surdo*. VI Seminário Nacional do INES: Surdez e Diversidade Social.

Moura, C. (2000). *O surdo: caminhos para uma nova identidade*. Rio de Janeiro: Revinter.

Neves, I. C. B. et alli.(Orgs.) (1998). *Ler e escrever: compromisso de todas as áreas*. Porto Alegre: Ed da Universidade/UFRGS.

Possenti, S. (1996). *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, ALB. Mercado de Letras. Coleção Leituras do Brasil.

Sacks, O. (1998). *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Cia das Letras.

Sánchez, C. (1990). *La increible y triste historia de la sordera*. Caracas: Ceprosord.

Skliar, C. (1998). A surdez: um olhar sobre as diferenças. Porto Alegre: Artes Médicas.

Soares, M. (1999). *Aprender a escrever, ensinar a escrever*. In: Zaccur, E. (org.) (1999). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A. p. 49-73.

_____. (2002). *Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura*. Rev. Educação e Sociedade. Campinas, v. 23, n. 81 p. 143-160.

Soares, R. S. (2011). *Surdez: pressupostos filosóficos que implicam nos diferentes olhares sobre a educação de surdos*. Anais, VI Seminário Nacional de Pesquisa em Educação Especial, Nova Almeida-Serra, 11 a 13 abr.

_____. (2013). *Educação bilíngüe de surdos: desafios para a formação de professores* (Dissertação de Mestrado). Universidade de São Paulo, São Paulo.

Solé, M. C. P. (2005). *O sujeito surdo e a psicanálise – uma outra via de escuta.*, Porto Alegre: UFRGS.

Sommerman, A. (2006). *Inter ou Transdisciplinaridade? Da fragmentação disciplinar ao novo diálogo entre os saberes*. São Paulo: Paulus. Coleção Questões Fundamentais da Educação. 75 p.

Zajac, S. (2011). *Questões sobre ensino de língua portuguesa para surdos: um novo olhar, novas perspectivas* (Tese de doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

_____. (2017). Projeto Repórter: escrever uam reportagem para publicar em uma revista. Revista D+, 16, 82 – 84.

_____. (2017). Projeto Repórter: analisando aspectos discursivos do texto reportagem . Revista D+, 17, (no prelo).

Zilberman, R (1990). *Literatura e pedagogia: ponto e contr[illegible]to*. Porto Alegre: Mercado Aberto.

O Sistema Vocálico Pretônico em Manuscritos do Século XIX do Sul do Brasil

Tatiana KELLER

UFSM, Centro de Artes e Letras, Departamento de Letras Vernáculas. tatianakeller.ufsm@gmail.com. Santa Maria, Brasil.

Resumo:

A realização variável das vogais pretônicas ora como altas, ora como médias altas é uma característica antiga do português brasileiro, já identificada em Latim Vulgar, como em *festuca non fistuca*, por exemplo. Bisol (1981, 1983) mostra que essa variabilidade está presente em nossa língua desde o século XVI e continua ocorrendo até os dias atuais. A fim de contribuir para a descrição desse percurso linguístico e histórico da língua portuguesa, nosso trabalho analisa 17 manuscritos, redigidos no Rio Grande do Sul, entre os anos de 1818 e 1894, armazenados no Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul. Foram coletadas todas as ocorrências em que há substituição, na pauta pretônica, de vogal média por vogal alta seguida ou não de vogal alta na sílaba adjacente e de vogal alta por vogal média. Os dados apontam para a ocorrência dos fenômenos fonológicos de harmonia vocálica (como em m**e**nino ~ m**i**nino), de alçamento sem motivação aparente (m**e**lhor ~ m**i**lhor) e de abaixamento (v**i**zinho ~ v**e**zinho). Quando se observa um fenômeno linguístico variável ao longo do tempo, é possível que ele apresente-se como um caso de mudança, em que apenas uma das variantes sobrevive, ou de variação estável, em que as variantes coexistem. Os resultados desse estudo indicam que a alternância vocálica pretônica está neste último caso.

Palavras-chave:

português antigo; vogais pretônicas; variação fonológica; Rio Grande do Sul.

Introdução

Documentos antigos não têm apenas importância do ponto de vista histórico, mas são relevantes também do ponto de vista linguístico, pois podem refletir fenômenos da fala de períodos anteriores da língua. Por isso, neste trabalho, buscamos identificar, em manuscritos antigos, traços de oralidade os quais podem revelar indícios de variação fonológica.

No que diz respeito ao sistema vocálico pretônico, Carvalho (1969), Bisol (1981, 1983, 2015), Nasi (2014), Keller e Costa (2014), dente outros, apontam que a instabilidade na realização das vogais médias /e, o/ como /i, u/ em posição pretônica não é característica apenas do português atual e pode estar relacionada à incidência de processos fonológicos, tais como alçamento e abaixamento. Dessa forma, objetiva-se verificar e descrever a ocorrência dessa variabilidade no *corpus* selecionado.

O *corpus* é composto por 17 documentos, escritos no século XIX, coletados no Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul, disponíveis em edição diplomática no *Banco de dados: Português Histórico do Rio Grande do Sul* (COSTA et al, 2012).

Este artigo organiza-se da seguinte forma. Na seção 1, trazemos o referencial teórico; em 2, descrevemos os procedimentos metodológicos da pesquisa; em 3, apresentamos e discutimos os resultados; em 4, estão as considerações finais.

1 REFERENCIAL TEÓRICO

1.1 O registro escrito como *corpus*

Olhar para o passado pode ser de suma importância para explicar o comportamento das línguas modernas. Contudo, não podemos ter acesso ao passado senão através de documentos, os quais auxiliam na preservação da memória e da cultura de um povo e possibilitam o acesso a formas linguísticas de sincronias pretéritas, as quais, se comparadas a estados modernos de língua, podem apresentar indícios de variação ou mudança. Estudiosos como Poggio (2002), Monaretto (2005),

Berlinck, Barbosa e Marine (2008), entre outros, chamam a atenção para a importância das fontes escritas para esse tipo de estudo e para a explicação de fenômenos que perduram até os dias atuais. De acordo com Poggio (2002), para estudar a mudança linguística, é necessário investigar estágios linguísticos diferentes e empregar modelos e teorias desenvolvidos em pesquisas de fenômenos sincrônicos.

Conforme Weinreich, Labov e Herzog (1968), a preocupação atual com relação à mudança linguística vincula-se a sua origem, implementação e propagação; nesse sentido, busca-se responder à seguinte pergunta: como e quando as línguas mudam? Para tanto, o dado escrito é fundamental na análise de estágios antigos de uma língua.

Labov (1972) aponta para a atuação do *princípio do uniformitarismo*, segundo o qual mudanças ocorridas no passado podem vir a acontecer no presente, para justificar a afirmativa de que é preciso estudar o passado para melhor explicar o presente. Com relação ao uso do texto escrito para o estudo da mudança, o autor diz que a investigação que toma como fonte o dado escrito é uma tentativa de *fazer o melhor uso de um dado ruim*. A forma escrita pode apresentar características comuns à fala; entretanto, em função do sistema ortográfico, pode conter registros não significativos linguisticamente. Por isso, para utilizar esse tipo de dado é necessário estabelecer critérios que diferenciem questões de ortografia, caligrafia, estilo, influência da oralidade, entre outras. Além disso, conforme Lass (2000), é preciso diferenciar uma forma que pode ser considerada *lixo* ou *condicionada por fatores ortográficos*, que não se presta para uma análise linguística, daquela que apresenta uma *grafia significativa* e pode ser analisada fonologicamente.

Telles (2008) afirma que é o texto que nos leva aos dados da língua. No caso de estudarmos estágios mais antigos da língua, só é possível ter acesso aos dados por meio da escrita. Em função disso, é necessário fazer o estabelecimento do texto, ou seja, é preciso coletá-lo e transcrê-lo. Essa transcrição deve feita de modo conservador a fim de que se preserve todas as características linguísticas do documento.

1.2 O sistema vocálico pretônico do português

Em relação ao português arcaico, Fonte (2010) afirma que, na posição pretônica, não se verifica a oposição de timbre entre as vogais médias, ou seja, não ocorre a distinção fonológica entre *e* aberto (/E/) e *e* fechado (/e/), assim como entre *o* aberto (/O/) e *o* fechado (/o/), diferentemente do que acontece entre as vogais médias em posição tônica. Dessa forma, o sistema pretônico do português arcaico é composto por cinco vogais: /a, e, i, o, u/.

De modo semelhante, Câmara Jr. (1970) caracteriza o sistema vocálico brasileiro tomando como ponto de partida a tonicidade da sílaba. Na sílaba tônica, há o maior contraste entre os segmentos: sete vogais (/a, e, E, o, O, u/) podem figurar nessa posição; na sílaba pretônica, há a neutralização do contraste entre as médias abertas /E/ e /O/ em favor das médias fechadas /e/ e /o/, respectivamente, e o sistema reduz-se para cinco vogais (/a, e, i, o, u/); na sílaba átona final, há o menor contraste entre as vogais: apenas /a/, /i/ e /u/ aparecem nessa posição.

1.2.1 Variação das pretônicas

Carvalho (1969), Bisol (1981, 1983), Nasi (2014), Keller e Costa (2014), dente outros, apontam que a inconstância na realização das vogais médias /e, o/ como /i, u/ em posição pretônica não é característica apenas do português atual e pode estar relacionada à ocorrência de processos fonológicos.

Essa instabilidade já ocorria em latim vulgar como os dados extraídos do *Appendix Probi* (séc IV d. C), em (1), mostram:

(1) *Byzacenus non Bizacinus*

dysentericus non dysintericus
senatus non sinatus
palearium non paliarium
festuca non fistuca
bipennis non bipinnis
formica non furmica
formosus non formunsus

robigo non rubigo

Maia (1986) diz que é possível que durante um determinado período tenha havido flutuação fonética entre um [e] um [i̝], muito próximo de um [i], podendo ditongar-se em alguns itens lexicais (como em *edade* ~ *idade* ~ *eidade*). O mesmo se verifica em relação às vogais [o] e [u]: *Oliveira* ~ *Uliveira* ~ *Ouliveira* . A autora apresenta também indícios retirados de cartas trecentistas de que o alteamento vocálico já ocorria em português desde o século XIII: *meninice* ~ *mininice*, *vegiar* ~ *vigiar*, *fogueiras* ~ *fugueiras*, *outoridade* ~ *outuridade*.

Paiva (2008), ao tratar do português dos séculos XV e XVI, chama a atenção para a variabilidade no sistema vocálico. Nesse período, verificam-se alternâncias entre as vogais:

(2) [a] e [e] – piadade, menhã

[e] e [i] – sesudo, milhor

[a] e [o] – acupar

[e] e [o] – fermoso

[o] e [u] – fogyr, custume

Fernão de Oliveira (1536), no capítulo *Da semelhança e proximidade de certas vozes*, também já observava que "*as vogais /e i/* e */o u/ tem tanta vezinhença que quasi nos confundimos*". O autor cita como exemplo a alternância entre *somir/ sumir, dormir/ durmir* e *bolir/ bulir*. Essa afirmação do autor sugere que o processo de alçamento era recorrente e objeto de interesse para a descrição da língua portuguesa.

Madureira Feijó (1739), na sua *Orthographia, ou a arte de escrever, e pronunciar com acerto a língua portuguesa*, apresenta, nos moldes do *Appendix Probi*, as seguintes emendas que indicam a ocorrência de alçamento vocálico.

(3)

Emenda	Erro
agonia	agunia
borbulhar	burbulhar
acreditar	acriditar
abelhudo	abilhudo
abelhão	abilhão
cobertor	cubertor

No português atual, autores como Bisol (1981), Schwindt (2002), Viegas (2001), Klunck (2007), entre outros também observam a realização variável das vogais médias pretônicas. Tais trabalhos serão retomados na próxima subseção.

1.2.1.1 Fenômenos fonológicos relacionados às vogais médias

1) Harmonia vocálica

Do ponto de vista linguístico, dizemos que no processo de harmonia vocálica as vogais /e, o/ realizam-se como /i, u/ obrigatoriamente na presença da articulação alta de uma vogal seguinte, por exemplo, *coruja* [ko|uZ□] ~ [ku|uZ□], *menino* [meninY] ~ [mininY] (BISOL, 1981).

Os trabalhos de Bisol (1981) e de Schwindt (2002), sobre o português falado atualmente na região sul do Brasil, apontam que a ocorrência de harmonia vocálica é condicionada por diversos fatores linguísticos, dos quais selecionamos: *contexto fonológico precedente*, *contexto fonológico seguinte, homorganicidade e contiguidade*. Esse fenômeno também é condicionado por fatores sociais, mas não trataremos dessa questão neste trabalho.

O *Contexto fonológico precedente* (labial, alveolar, palatal e velar) diz respeito ao tipo de consoante que antecede a vogal média:

a) Labial (p, b, m, v, f): **b**onito
b) Alveolar (t, d, s, z, n, l): **d**omingo
c) Palatal (Σ, Z, =, ×):
d) Velar (k, g): **c**ozinha

O *contexto fonológico seguinte* (labial, alveolar, palatal e velar) refere-se ao tipo de consoante que sucede a vogal média:

a) Labial (p, b, b, m, f, v): do**m**ingo,
b) Alveolar (t, d, s, z, n, l): ve**s**tido,
c) Palatal(Σ, Z, =, ×):
d) Velar (k, g): se**g**unda

A *homorganicidade* diz respeito à concordância da vogal-alvo do processo de harmonia vocálica (/e/ ou /o/) e da vogal-gatilho (/i/ ou /u/) quanto à anterioridade/posterioridade da língua:

a) Homorgânica:
   Anterior – [e] e [i]: m**e**n**i**no
   Posterior – [o] e [u]: c**o**r**u**ja
b) Não-homorgânica
   Anterior [e] e posterior [u]: s**e**g**u**nda
   Posterior [o] e anterior [i]: d**o**m**i**ngo

A *contiguidade* faz menção à proximidade da vogal-gatilho e da vogal-alvo:

a) Contígua: c**o**m**i**da
b) Não-contígua: d**e**scobr**i**da

De modo geral, os resultados obtidos por esses autores indicam favorecimento da ocorrência de harmonia vocálica quando:

a) a consoante precedente é labial, alveolar ou velar;
b) a consoante seguinte é labial, alveolar ou velar;
c) a vogal-alvo e a vogal-gatilho são homorgânicas;
d) a vogal-alvo e a vogal-gatilho são contíguas.

2) Alçamento sem motivação aparente

Há casos em que as vogais médias pretônicas são pronunciadas como altas mesmo sem a presença de uma vogal alta em sílabas adjacentes. Nesse caso, diz-se que houve *alçamento sem motivação aparente*, ou seja, sem contexto linguístico

favorecedor, como por exemplo, em *boneca* [bonEk□] ~ [bunEk□], melhor [me×O|] ~ [mi×O|].

Em relação ao português atual, autores como Bisol (1981) e Klunck (2007) notam que esse tipo de alçamento não tem condicionador específico (ou seja, não há a vogal alta como gatilho da mudança), mas somente fatores circundantes que o favorecem, como certas consoantes (labiais e palatais) ou ser membro de um grupo de palavras com uma base variável em comum. Em virtude dessas observações, o alteamento sem motivação aparente, por vezes, é tratado como um fenômeno de caráter difusionista, isto é, uma mudança sensível ao tipo de item lexical.

3) Abaixamento vocálico

O abaixamento vocálico é tido como um processo de assimilação vocálica que modifica a altura e o ponto de articulação da vogal, como se vê em cunhado [ku↑adY] ~ [ko↑adY].

A seguir, descrevemos os procedimentos metodológicos para seleção e análise dos dados.

2 METODOLOGIA

2.1 Critérios de seleção dos dados e descrição do *corpus*

Monaretto (2005) assinala que é possível identificar e resgatar indícios de variação e de mudança com relação a alguns fenômenos fonológicos, tais como epêntese, rotacismo, harmonia vocálica, dentre outros. Para isso, o pesquisador deve preocupar-se com a constituição do *corpus* e com a filtragem dos dados a fim de que se possam diferenciar registros significativos linguisticamente de registros que não o são.

Em virtude disso, usamos a classificação proposta por Lass (2000) para a seleção de dados a qual descrevemos a seguir:

a) Lixo **–** são formas que não podem ser interpretadas, pois são lapsos do escriba. São os erros ortográficos visíveis a olho nu, por exemplo, a troca de grafemas, como em *fazenad* ao invés de *fazenda.*

b) Variação puramente gráfica – são formas resultantes de uma tradição ortográfica ou de busca por traços etimológicos. No caso do português brasileiro, temos a ocorrência de consoantes geminadas em vez de simples, como em *attendidos* e *atendidos;* e a utilização de *ph* em *pharmacia*. As formas com plural em –*es* também eram tradição gramatical do português antigo, como em capital - capitales.

c) Grafia significativamente fonológica – são formas em que a grafia pode expressar processos fonológicos, tornando a informação relevante para pesquisa linguística. Podem revelar traços próximos à fala.

O *corpus* deste trabalho é composto por 17 documentos, escritos no século XIX, coletados no Arquivo Histórico do Rio Grande do Sul, disponíveis em edição diplomática no *Banco de dados: Português Histórico do Rio Grande do Sul*. Nesse tipo de edição, "faz-se uma transcrição rigorosamente conservadora de todos os elementos presentes no modelo, tais como sinais abreviativos, sinais de pontuação, paragrafação, translineação, separação vocabular, etc" (CAMBRAIA, 2005, p. 92). Essa edição foi escolhida, pois preserva todos os traços linguísticos originais.

A fim de que a análise linguística seja confiável é necessário que tenha como base textos transcritos de modo fidedigno e rigoroso (TELLES, 2008), por isso seguimos as normas estabelecidas por Cambraia (2005): os caracteres alfabéticos devem ser transcritos como caracteres romanos redondos, reproduzindo-se as diferenças de módulo e dos alógrafos contextuais como no modelo; os diacríticos, os sinais abreviativos e de pontuação, a separação vocabular e a paragrafação têm de ser reproduzidos fielmente; os caracteres de leitura duvidosa devem ser transcritos entre

parênteses redondos simples, e os de leitura impossível como pontos dentro de colchetes, precedidos de uma cruz (†); os caracteres riscados devem ser transcritos com tachado; os caracteres apagados, modificados, nas entrelinhas ou nas margens, bem como as mudanças de tinta e de punho, ou quaisquer outras particularidades têm de ser informados em nota; a mudança de fólio, face ou coluna deve ser informada na margem de cabeça, em itálico e entre colchetes simples; e, por fim, a numeração de linhas deve ser disposta na margem externa, contando de 5 em 5, de forma contínua e em todo o texto.

A seguir, apresentamos um exemplo de transcrição diplomática.

Local: Porto Alegre

Data: 26 de julho de 1840

Fonte: ARQUIVO HISTÓRICO DO RIO GRANDE DO SUL

Ill^{mo}. [†.]

[1] (Tando) hoje participado (aVS.)do Ocorrido p^{r}.
(oque) faremos amanha depois da *descuberta*.
esta parte; faltando dar parte (dehua) partida
Eunão nao pus em pratica aminha
que (sefes) para afrente, o qual ao por do-
[†.....]; p^{r}. este mesmo *mutivo*, o que farei
sol veio em retirada *perciguida* de hua for
sendo (preçiado) Apartida Capturou [†.....]
ça inimiga, é e q. novo seu [†.....], p^{r}. não Se
hum das dapartida, que tinha sido de debanda
(puder) *descubrir*.
(dada) da Força de Jerônimo Jaçinto D^{a} [†.]
a VS Campo na porteirinha
26 de Julho de 1840 as 9 da
noite.

Illmo. [†.] Corel. João Anto. Da Silvr.a

[†..]

Sefor preciso? retirarmos? sera
com derição pa esa parte.

(Antonio) [†.....]

3 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS DADOS

Apresentamos e analisamos os dados dividindo-os conforme a nomenclatura de Lass (2000), descrita anteriormente.

a) Lixo: não há ocorrências nos dados.

b) Variação puramente gráfica: enemigo**.**

A ocorrência de *enemigo* não é um dado linguístico significativo, pois reflete instabilidade ortográfica. Essa palavra, embora apresente substituição de *i* por *e*, o que poderia ser considerado abaixamento vocálico, não é um registro significativo; pois, conforme Paiva (2008), podia apresentar diversas grafias: *ymigo, imygo, jmigo, jmiguo, emmigo, inmiguo, inimigo, ynmyguo*.

c) Grafia significativa: refirido, virificadas, discobrida, imidiações, poiscurrião, mutivo, perciguida, descubrir, milhor, oscastilhanos, nomiar, nomiado, arial, defeculdade, mederijo, vesinho, derigindoce, departecipar[614], vezita,

[614] Nas formas *oscastilhanos*, *poiscurrião*, *mederijo*, *derigindoce* e *departecipar* ,além do alteamento da vogal média, ocorre também hipossegmentação.

As ocorrências selecionadas foram as que apresentam substituição de vogal média (posterior ou anterior) em posição pretônica por vogal alta na presença ou não de vogal alta em sílabas adjacentes.

1) Substituição de [e, o] por [i, u] com vogal alta em sílaba adjacente: *refirido, virificadas, discobrida, imidiações, poiscurrião, mutivo, perciguida, descubrir*.

Do ponto de vista fonológico, essa substituição é chamada de *harmonia vocálica*, em que a vogal média "harmoniza" o traço de altura da língua com o da vogal alta de uma sílaba subsequente, como em *pedido ~ pidido, comida ~ cumida*. Conforme dissemos anteriormente, os trabalhos de Bisol (1981) e de Schwint (2002), sobre o português atual, indicam que esse fenômeno é condicionado por fatores linguísticos, tais como *contexto fonológico precedente*, *contexto fonológico seguinte, homorganicidade e contiguidade*. A seguir, analisamos nossos dados em relação a esses quatro grupos de fatores linguísticos.

No que tange ao *contexto fonológico precedente*, observamos que dos 8 casos de harmonia vocálica: 4 formas são antecedidas por consoante *labial* (*refirido, virificadas, imidiações, mutivo*), 2 por *alveolar* (*discobrida, perciguida*) e 2 por *velar* (*poiscurrião, descobrir*). No que diz respeito ao *contexto fonológico seguinte*, verificamos que em 5 a consoante seguinte é alveolar (*refirido, virificadas, discobrida, imidiações, motivo*), em 2 é velar (*poiscurrião, perciguida*) e em 1 é labial (*descobrir*). Tais resultados assemelham-se aos encontrados para o português falado nos dias de hoje, em que as consoantes labiais, velares e alveolares em contexto precedente e seguinte favorecem a realização das vogais médias como altas na pauta pretônica.

Dentre as formas harmonizadas, há 5 em que ambas as vogais são *homorgânicas* quanto ao traço anterior (*refirido, virificadas, discobrida, imidiações, perciguida*) e 3 *não-homorgânicas,* nas quais a vogal-alvo é posterior (/o/) e a vogal-gatilho é anterior (/i/) (*poiscurrião, mutivo, descubrir*). Dados do português moderno atualmente apontam para um ligeiro favorecimento do fenômeno quando as duas vogais compartilham a mesma posição de anterioridade/posterioridade da língua. É importante ressaltar que todas as ocorrências encontradas no *corpus* são de vogal média seguida de vogal alta anterior, o que corrobora os resultados de Schwindt

(2002), nos quais a vogal *i* teria maior poder de elevação independentemente da vogal pretônica envolvida.

Em 7 dados, a vogal alta localiza-se na sílaba *imediatamente adjacente* à vogal média (*refirido, virificadas, perciguida, imidiações, poiscurrião, mutivo, descubrir*) e em 1 dado (*discobrida*) a vogal alta *não é contígua* à média. Esse resultado está de acordo com as observações de Bisol (1981) e Schwindt (2002) sobre a fala atual, em que a contiguidade é um dos principais motivadores para o alçamento da vogal média pretônica.

2) Substituição de [e, o] por [i, u] sem vogal alta em sílaba adjacente: *milhor, oscastilhanos, nomiar, nomiado, arial*, *descuberta*.

Esse tipo de variação é tratado na literatura como um caso de *alçamento sem motivação aparente*, uma vez que a vogal média muda o traço de altura mesmo sem a vogal alta em sílaba adjacente, como em *fogão ~ fugão,*

O alçamento nas ocorrências *milhor, oscastilhanos* e *descuberta* pode ser explicado pela presença de uma lateral palatal e de uma labial na sílaba seguinte. Estudos variacionistas, como o de Klunck (2007), têm mostrado que a presença de consoantes palatais e labiais como contexto seguinte favorece a realização da vogal [i]. Isso se deve ao fato de a consoante palatal ser um segmento complexo, ou seja, ter um ponto de consoante e um ponto de vogal, e a vogal [i] ser um segmento palatal. Essa similaridade de traços entre vogal e consoante pode ser considerada um caso de facilitação articulatória, assim como ocorre nos casos de palatalização de [t, d] diante da vogal palatal [i].

No caso de *milhor*, há outra possibilidade de explicação. Viegas (2001) menciona que *milhor* nivelou-se analogicamente a *pior*. Como evidência, podemos citar a variação *peyor, pyor e pior e melhor, mylhor, milhor*, observada por Tavares (1961, *apud* VIEGAS, 2001) em textos medievais.

A ocorrência de *nomiar, nomiado,* e *arial* ao invés de *nomear, nomeado* e *areal* pode ser explicada pela tendência do português, desde o século XVI, a evitar hiatos. Hauy (2008, p. 58) diz que, "no caso de –*eo* e –*ea*, por serem diferentes as vogais, não podia haver crase; houve então desenvolvimento de uma semivogal, provocando uma

ditongação, por ser o *e* tônico e pré-vocálico". Consideramos que nos casos em análise, não há a inserção de uma semivogal entre *e* e *a*, pois a vogal média não é tônica, mas sim, pretônica. Nessa situação, parece-nos que a criação de um ditongo crescente seria mais facilitada. Além disso, as palavras *nomiar* e *nomiado* fazem parte de um mesmo paradigma, o que, conforme vimos anteriormente, favoreceria o alçamento.

3) Substituição de [i, u] por [e,o]: defeculdade, mederijo, vesinho, derigindoce, departecipar, vezita.

Tais ocorrências poderiam ser tratadas como abaixamento vocálico. Grande parte dos estudos sobre esse fenômeno centra-se nas vogais /e/ e /o/ que passam a /ɛ/ e /ɔ/. Contudo, Amaral (1996) constata que há casos de abaixamento vocálico no português falado na região da Campanha Gaúcha (Bagé, Uruguaiana, Piratini, etc) que se caracteriza como uma regra variável em exemplos como d[e]reção, d[e]reito e c[o]nhado.

Por outro lado, essas ocorrências podem ser consideradas casos de hipercorreção. Feijó (1739) cita como emendas as formas bugiar, bugio, accumular e afigurar (com vogal alta) para as formas (com vogal média) bogiar, bogio, accomular, affegurar.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nosso trabalho, foi possível verificar a ocorrência de substituição de vogal média (posterior ou anterior) em posição pretônica por vogal alta, o que corrobora a instabilidade do sistema vocálico pretônico verificada já no português antigo e ainda no português atual. Além disso, observamos que os mesmos condicionadores linguísticos envolvidos na ocorrência dos fenômenos de alçamento relativos ao português atual parecem atuar de modo semelhante no português antigo. Tais fatos sugerem a incidência de fenômenos fonológicos em estágios anteriores da língua portuguesa que perduram modernamente.

Essa variabilidade, observada até os dias de hoje, parece indicar que não estamos diante de uma mudança em curso, mas sim, de variação linguística estável. Schwindt (2002), no entanto, salienta que essa variação é estável, porém não estagnada, uma vez que, ao comparar seus resultados com os de Bisol (1981), observa que há aumento no uso de formas alçadas com o passar do tempo (de 24% para 36% para /e/ e de 36% para 42% para /o/).

Observamos também a substituição de vogal alta [i, u] por média [e, o] o que poderia indicar a ocorrência de abaixamento vocálico; no entanto, esse não parece ser o caso, pois em português atual esse fenômeno tem baixíssima aplicação. Temos por hipótese que se trata de uma situação de hipercorreção, como já observava Feijó (1739).

REFERÊNCIAS

Amaral, L. I. C. (1996). O abaixamento de /i/ e /u/ no português da Campanha gaúcha. 1996. 132f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Católica de Pelotas. Pelotas.

Berlinck, R. & Barbosa, J. & Marine, T. (2008). Reflexões teórico-metodológicas sobre fontes para o estudo histórico da língua. *Revista da Abralin.* v. 7, nº 2. João Pessoa.

Bisol, L. (1981). *Harmonia vocálica: uma regra variável*. 332 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Faculdade de Letras, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Bisol, L. (1983). A variação da pretônica na diacronia do português. *Letras de Hoje, v. 18*, n. 4.

Bisol, L. (2015). A harmonização vocálica como indício de uma mudança histórica. *D.E.L.T.A*. 31-1.

Câmara Jr., J. M. (1970). *Estrutura da língua portuguesa.* Petrópolis: Vozes.

Cambraia, C. N. (2005). Introdução à crítica textual. São Paulo: Martins Fontes.

Carvalho, J. H. (1969). Nota sobre o vocalismo antigo português: valor dos grafemas *e* e *o* em sílaba átona. *Estudos Linguísticos.* v. 2, p. 75-103. Coimbra: Atlântica.

Costa, E. P. F. de S. et al. (2012). Banco de dados de textos escritos: português histórico do Rio Grande do Sul (PHRS). In J. P. SILVA, J. P. (Org.). *Crítica textual e edição de textos, interagindo com outras ciências*. Curitiba: Appris.

Feijó, J. M. (1739). *Orthographia, ou a arte de escrever, e pronunciar com acerto a língua portugueza.* Lisboa: S. Clara de Santarém.

Fonte, J. S. (2010). *Rumores da escrita, vestígios do passado: uma interpretação fonológica das vogais do português arcaico por meio da poesia medieval*. São Paulo: Editora UNESP; São Paulo: Cultura Acadêmica.

Hauy, A. B. (2008). Séculos XII, XIII e XIV. In S. SPINA (Org.). *História da língua portuguesa*. Cotia, SP: Ateliê Editorial.

Keller, T.; Costa, E. P. F. de S. (2014). A instabilidade das vogais médias pretônicas em cartas pessoais do Rio Grande do Sul do século XIX. *Sociodialeto*, vol.4, n. 12.

Klunck, P. (2007). *Alçamento das vogais médias pretônicas sem motivação aparente*. Dissertação de Mestrado. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007.

Labov, W. (1972). On the mechanism of linguistic change. In J. J. Gumperz & D. Hymes, *Directions in sociolinguistics*: the ethnography of communication. New York: Hold, Rinehart and Winstion.

Lass, R. (2000). *Historical Linguistics and Language Change*. Cambridge: Cambridge University Press.

Maia, M. C. (1986). *História do galego-português:* estado linguístico da Galiza e do noroeste de Portugal desde o século XIII até o XVI. Coimbra: I.N.I.C.

Monaretto, V. (2005). O estudo da mudança de som no registro escrito: fonte para o estudo da fonologia diacrônica. *Letras de Hoje, v.40* (nº3). Porto Alegre.

Nasi, R. (2014). Elevação de vogais médias pretônicas: registros históricos em jornais do século XIX. *Fragmentum n. 39*.

Oliveira, F. de. (1536). *Grammatica da Lingoagem Portugueza*. Lixbõa: Germão Galharde.

Paiva, D. de F. (2008). Século XV e meados do século XVI. In S. SPINA (Org.). *História da língua portuguesa*. Cotia, SP: Ateliê Editorial.

Poggio, R. (2002). *Processos de gramaticalização de preposições do latim ao português*. Salvador: Edufba.

Schwindt, L. C. (2002). A regra variável de harmonização vocálica no RS. In L. Bisol & C. Brescancini, C. (Orgs.*), Fonologia e variação*: recortes do português brasileiro. Porto Alegre: EDIPUCRS.

Telles, C. M. (2008). Textos escritos por mãos inábeis, sua importância para o estudo da fonologia. *Calidoscópio*, vol. 6, n.1.

Viegas, M. do C. (2001). *O Alçamento de Vogais Médias Pretônicas e os Itens Lexicais.* Tese de Doutorado. Faculdade de Letras/Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

Weinreich, U. & Labov, W. & Herzog, M. (1968). *Fundamentos empíricos para uma teoria da mudança linguística*. São Paulo: Parábola.

Documento a enviar para

- Email(s) do(s) coordenador(es) do Simpósi

SIMPÓSIO

76

NEOLOGIA E EMPRÉSTIMOS NO PORTUGUÊS EM CONTEXTO ANGOLANO[615]

Catele Conceição JEREMIAS

Faculdade de Ciências Sociais e Humanas – UNL. Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa catelejeremias@hotmail.com Lisboa, Portugal.

[615] Este artigo foi escrito a luz do novo Acordo Ortográfico.

Resumo:

Toda a língua observa mudanças e variações no seu léxico que levam à sua evolução. A evolução do léxico da língua ocorre em fases desencadeadas pela criação de novas palavras pelos seus falantes e pelo registo constante de inovações lexicais provenientes de outras línguas que aumentam e desenvolvem o léxico da língua em questão. As unidades lexicais criadas, modificadas ou incorporadas pertencem a diferentes domínios de experiência ou a determinadas áreas de especialidade a fim de suprirem as necessidades lexicais de novos conceitos.

No contexto angolano têm surgido várias unidades lexicais derivadas desses processos de inovação, algumas vezes no discurso oral e outras nos discursos escritos que se adaptam progressivamente à variante angolana da língua portuguesa.

Palavras chave:

neologia, neologismos, critérios de identificação de neologismos.

Neologia em contexto angolano.

O conceito de neologia está associado às características de novidade linguística que se podem observar a nível das diferentes estruturas que caracterizam uma língua. Essas características incluem diferentes processos de criação ou de transformação de uma unidade, a nível morfológico, fonológico e semântico que fornecem à língua as características essenciais para a sua evolução (cf. Aves, 1996).

Toda a língua sofre na sua estrutura mudanças e variações nos constituintes lexicais que levam à sua evolução. A evolução do léxico da língua ocorre por fases desencadeadas pela produção neológica dos seus falantes que aumentam e desenvolvem o léxico.

Um dos fatores de grande relevância nas comunidades é o processo de formação de nomes para os seres e objetos (cf. Sandmann, 1992). Tais processos passam pelo registo das denominações que mais tarde enriquecem o léxico das línguas.

Os falantes de uma língua são os elementos imprescindíveis para a criação, a transformação e a importação de unidades lexicais de outras línguas, num processo constante de diversificação do léxico e de estilo na língua.

O processo linguístico que consiste em produzir formas e significados inéditos no léxico de uma língua, denomina-se neologia, base de inovação lexical (Ferraz, 2010 p. 258).

Os neologismos são os termos derivados dos processos de inovação lexical, importantes na estrutura de cada língua e que contribuem fundamentalmente para a renovação e enriquecimento do léxico, estando sempre vinculados ao carácter social da linguagem humana.

Apresentamos neste artigo algumas perspetivas de análise (definição) dos neologismos que a nosso ver permitem classificar as inovações lexicais verificadas no português, variante angolana.

Segundo Guilbert (1975) o neologismo é o um termo que resulta do processo de criação de um novo sentido, modificação do sentido da unidade já existente ou adoção de um termo de um outro sistema linguístico. Os neologismos resultantes do processo

de classificação propostos por Guilbert (1975) são agrupados em neologismos fonológicos, sintagmáticos, semânticos e neologismos por empréstimos.

Alves (2002, 2010) define o neologismo como um elemento resultante do processo de neologia em que há novas criações na forma e sentido ou combinações de determinados elementos lexicais já existentes na língua para criar novas palavras e novos sentidos. Esta autora classifica os neologismos em sintáticos, semânticos, fonológicos e neologismos por empréstimos.

Um neologismo designa uma palavra ou expressão nova que surge numa língua ou a modificação de uma das unidades lexicais já existentes por meio de um dos vários processos de formação de palavras conhecidos na língua e também a criação de um novo sentido a ser incluído no sistema linguístico[616].

Cabré (1991) defende a adaptação e continuidade da língua face às mudanças sociais que se incorporam no léxico, evidenciados pelos processos de recolha das mudanças linguísticas para a sua inclusão no dicionário. A autora estabelece 4 critérios essenciais para a distinção dos neologismos num sistema linguístico[617]:

a) O critério diacrónico que analisa o período de aparecimento de uma unidade lexical.
b) O critério lexicográfico que determina o carácter neológico de uma unidade lexical em função da sua inclusão ou não num dicionário.
c) O critério da instabilidade sistemática, centrado na variação da estrutura gráfica, fonética, morfológica ou semântica de uma unidade.
d) O critério psicológico, ligado à perceção prática e de uso que os próprios falantes têm sobre uma unidade aparentemente nova no sistema linguístico.

Os critérios estabelecidos por Cabré são essenciais para determinar o carácter neológico de uma unidade lexical por englobarem um conjunto dinâmico de possibilidades de análise lexicográfica conscientes para a parte mais prática dos fenómenos de neologia.

[616] Cf. Pruvost. *Les neologismes*, pág. 3.
[617] Cf. Cabré (1993 : 493),

Apesar de existirem vários meios que se podem associar aos diferentes critérios, não é possível fazer frente a todos os neologismos existentes, como postula Lino, et ali (2010, p. 188)

> "Os critérios de identificação dos fenómenos de neologia, tradicionalmente aceites, são insuficientes para dar conta desta nova realidade; os corpora textuais e lexicográficos, os bancos de terminologia internacionais e os documentos produzidos por instituições nacionais de normalização continuam a ser parâmetros importantes, mas não conseguem contribuir de uma forma clara e inequívoca na delimitação de um neologismo, em consequência da dinâmica da Língua nos vários países, com culturas específicas".

É por causa dessa insuficiência do material usado para a delimitação dos neologismos que muitas unidades lexicais passam à margem do sistema linguístico, são criadas, usadas e conhecidas por vários grupos sociais e durante anos, mas nunca chegam a ser formalmente incluídas no sistema linguístico.

No contexto do português angolano, as obras literárias, os meios de comunicação em massa e as redes sociais apresentam diariamente novas unidades, sendo as redes sociais (Facebook e WhatsApp) os meios mais usados para "disseminar" os neologismos que não têm criação na literatura. Nos últimos anos, as redes sociais têm sido um tipo de discurso, onde se podem encontrar neologismos, havendo produtividade e partilha das unidades criadas nos diferentes grupos. Esta realidade tecnológica que se expande cada vez mais, tem de ser considerada no processo de recolha de neologismos.

A nomeação de um fenómeno ou situação nova, a mudança do nome de um conceito já conhecido para facilitar a comunicação, ou ainda a expressão de uma realidade linguística, constituem as motivações para a criação de unidades lexicais na variante do português angolano.

Como razões para a inovação lexical na realidade angolana, podemos identificar a fuga à pressão linguística que impõe precisão e adequação no uso das palavras certas, a

possibilidade de tornar a situação de comunicação linguística mais original possível, o esforço para a coabitação entre a norma e a capacidade criativa e um protesto à realidade social que se pode evidenciar por meio do uso da língua.

A neologia no contexto angolano caracteriza-se principalmente pela criação de novas unidades lexicais para denominar conceitos já existentes ou pela criação de unidades para denominar novos conceitos, mudança da estrutura das palavras existentes para se adequarem aos discursos usados, e igualmente a incorporação de unidades de outras línguas (angolanas e estrangeiras) para nomear as realidades mais conhecidas na língua, enriquecendo assim o léxico daquela variante angolana.

Tipos de neologia mais frequente no português angolano.

A neologia pode ser classificada em 3 tipos essenciais, como já constatamos acima, a neologia formal caracteriza-se pela criação de palavras novas com recurso a vários processos linguísticos a nível morfológico, sintático e fonológico (Ferraz, 2010, p. 262). A neologia semântica ocorre quando há uma mudança de sentido de um lexema[618], decorrente de um facto social visível com impacto significativo no seio dos falantes. A neologia por empréstimos prima pela adoção e uso contínuo de uma unidade lexical proveniente de um outro sistema linguístico.

No português angolano observa-se com maior predominância a neologia semântica associada ao fenómeno de estilo linguístico, inovação e facilidade na comunicação, verificado entre os falantes jovens do país. Aliás, é nessa camada da sociedade onde ocorrem as maiores inovações lexicais registadas frequentemente no português angolano. Outros atores a considerar no processo de inovação lexical são os escritores que criam novos sentidos e novas palavras que são algumas vezes adotadas no sistema linguístico.

Apesar de haver uma capacidade de criação neológica acentuada nos falantes do português em Angola, muitas das unidades lexicais criadas só se limitam à oralidade e caem em desuso por não haver mecanismos abrangentes de recolha e inclusão das

[618] Cf. Guilbert : 1975 ; Alves, 2002.

unidades lexicais em glossários ou dicionários. Entretanto, tal falta em breve será ultrapassada com a criação de um Observatório de Neologismos em Angola que tornará a tarefa da recolha e catalogação dos neologismos mais rápida.

Neste último caso, os estrangeirismos são adotados na sua forma originária e algumas vezes adaptados à fonética local.

O progresso científico e os avanços tecnológicos são um outro elemento de expansão lexical já que os conceitos existentes nessa área são as principais motivações para a criação de outros termos para os identificar e também a ocorrência de uma mudança dos termos usados para melhor identificar os conceitos existentes. A área da saúde tem-se mostrado ser uma outra alternativa de vulgarização dos termos médicos para uma melhor compreensão dos fenómenos que ocorrem na sociedade angolana (Quivuna, 2014, p. 123), como é o caso das unidades "katolotolo", "gipalo" (doença da traição), "mbaco" (infértil), "mina" ou "mbaço" (trombose e suas variantes), entre outras.

Para além de se criarem palavras novas na língua, podemos também verificar a predominância dos processos linguísticos mais usados para criar palavras novas, a sufixação e a parassíntese, pois, muitas vezes há acréscimos de prefixos e sufixos no radical das palavras existentes para criar novas unidades, muitas vezes com outros significados, como se poderá constatar neste artigo.

A "utilização pedagógica dos neologismos" (Lino, 2017) é quase inexistente, quer seja no contexto de ensino de língua materna ou no ensino da língua oficial. Não se verifica uma exploração profunda dos neologismos criados no ambiente escolar, o que consequentemente dificulta a sua análise para posterior dicionarização. Ao contrário do que se poderia esperar, a criação lexical também não é incentivada nas escolas, onde o aluno poderia aperfeiçoar a capacidade criativa lexical e a invenção de novas palavras que consequentemente aumentariam o seu vocabulário.

A respeito dessa possibilidade de reinvenção do mundo (lexical) pela criatividade lexical, Quivuna salienta que "na escola moderna a criatividade lexical é uma componente indispensável, uma forma de trabalho que contribui para o desenvolvimento de capacidades e habilidades dos alunos do aluno" (Quivuna, 2014: 124) mas que é pouco aproveitada e pouco incentivada nas salas de aula.

Desta forma, as estratégias de ensino de vocabulário existentes nos livros de ensino nas escolas angolanas poderiam ser associadas ao incentivo da capacidade de criação lexical dos alunos e a adoção e estudo, nas escolas, de novas palavras já enraizadas no discurso dos falantes angolanos a fim de que as criações lexicais deixem de ser tomadas como desvios significativos na língua (calão) e percam a possibilidade de serem palavras dicionarizadas o que enriqueceria o léxico da Língua Portuguesa. Em consequência, a falta de registos que preservem as novas palavras criadas fora do âmbito académico, tem levado a um rápido desaparecimento de muitas unidades lexicais que só circulam no seio dos falantes por um determinado período de tempo até atingirem o ponto de saturação.

Corpus de estudo

Para efetuar este estudo, constituímos um corpus considerável, constituído por 47 jornais angolanos de diferentes edições, de 2015 a 2017; analisamos também alguns autores angolanos e observamos um conjunto de discursos escritos e orais, e analisamos algumas mensagens nas redes sociais WhatsApp e Facebook. Foi nestes contextos que retiramos os neologismos apresentados neste artigo.

Para classificarmos as unidades encontradas como neológicas ou não, usamos o critério Lexicográfico e o critério da Instabilidade sistémica, caraterizado numa "filtragem por meio de um corpus de exclusão" (Alves, 2010) composto pelos *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, o Dicionário da Língua Portuguesa* da Porto Editora e o *Dicionário angolano*[619]*.*

Atendendo ao critério lexicográfico, ao critério de instabilidade sistemática, ao critério diacrónico e ao critério psicológico propostos por CABRÉ (1993) e apoiando-nos principalmente nos critérios lexicográfico e de instabilidade sistemática, identificamos os neologismos mais comuns entre os falantes angolanos, cujos significados e usos encontram-se apresentados abaixo.

[619] Cf. http://casadeluanda.blogspot.pt/2008/03/dicionrio-angolano-de-a-d.html

Classificação dos neologismos

O português no contexto angolano vivencia uma crescente criação e uso dos diferentes tipos de neologismos no discurso dos falantes. Tais criações permitem retratar a realidade existente, mediante o uso de determinadas palavras que dão mais vivacidade ao discurso em situações pontuais de comunicação.

Apesar de não haver grandes fronteiras distintivas entre os tipos de neologismos apresentados acima, podemos distinguir neologismos do tipo formal, semântico e por empréstimos, criados e usados diariamente no português, variante angolana.

Dos neologismos recolhidos, descrevemos as inovações lexicais que cada vez mais vão enraizando-se nos discursos:

"Caminar": formação de um verbo regular transitivo que se refere à ação de negar alguma coisa a alguém. Esta unidade lexical é um empréstimo proveniente das línguas Bantu, especificamente do verbo Cokwe *kumina* que tem o mesmo significado aqui apresentado.

Exemplo: João, não me *camines* uma boleia.

"Luvualar[620]": verbo regular intransitivo criado a partir da base nominal Luvualo. A etimologia desse verbo refere-se a alguém que afirma categoricamente inverdades absolutas e universais a favor de uma pessoa, crença ou prestígio. Pode observar-se nesse verbo um "incremento ou transferência de propriedades, estados ou entidades" (Rio Torto, e outros,2013 p. 310)[621] do agente causador para o verbo. Este verbo dá origem a outros neologismos como luvuação, luvualante, luvualamento e luvualador.

Exemplo: o Jacques está a *luvuar* muito.

Já estamos cansados de tantos *luvualamentos*.

[620] Este verbo não foi criado em circunstâncias "normais". Foi criado por falantes como protesto social e uma forma de vaiar a figura do Embaixador Itinerante angolano, o senhor Pascoal Luvualo, por este ter estado a dar várias opiniões contrárias ao senso comum, das quais se destaca a frase: "…até o oxigénio que respiramos é um ganho da paz". O verbo foi criado em 2017.

[621] Cf. Imprensa da Universidade de Coimbra Email: imprensauc@ci.uc.pt URL: http://www.uc.pt/imprensa_uc Vendas online: http://livrariadaimprensa.uc.pt

"Maguelar": verbo regular reflexivo que se refere a alguém que vai à boleia sem ser convidado ou de forma ilegal. Este verbo é acompanhado de outras unidades de outras classes gramaticais, tais como *maguelo* e *maguelamento.*

Exemplos: não te *magueles* no meu carro se não cais.

Amanhã vou ao mercado de *maguelo*.

"Malaicar": este verbo refere-se a todo o indivíduo que apresenta tendências maníacas no seu comportamento. O substantivo comum criado por este verbo pode caracterizar outros tipos de pessoas.

"Malaike" – pessoa de má fé;

"Malaike" – polícia de trânsito.

Exemplos: não vás por aquela rua que está aí um *malaike.*

O Mateus é um grande *malaike*.

Bisnar: este verbo é criado a partir da base nominal "bisno" que por sua vez provém da transformação da palavra inglesa "business" no discurso oral angolano. Porém, atendendo à expansão do campo conceptual da palavra "bisno", ela originou o verbo. "bisnar"- roubar sorrateiramente; participar de um esquema de burlas ou de corrupção.

"Bisno" – negócio, trato.

"Bisneiro" – aquele que bisna.

Exemplos: temos que arranjar formas para *bisnar* aquele artigo. Levar aquela moto é um bom *bisno*.

"Pisa-pés": composição criada para se referir aos estribos laterais que existem nas portas de alguns veículos, a fim de ajudar a pessoa a subir[622].

Neologismos formais

[622] Esta unidade é uma criação do escritor Soberano Canhanga. Fonte: Nova Gazeta, 21-08-2017.

Atendendo à capacidade de modificação do léxico para se enquadrar na situação comunicativa, sublinhamos as unidades lexicais criadas a partir dos processos de neologia formal por derivação.

"Zamigos, zamigas, zotros, zotras, e zangolanos", representam uma nova tendência de comunicação estilística no discurso oral e escrito atual, verificado no seio dos jovens que tendem a suprimir os artigos que definem o plural de alguns nomes iniciados por vogais, transformando-os em unidades sem artigos ou determinantes cuja consoante inicial é a letra z.

Exemplos: Os amigos => zamigos.

As amigas => zamigas

Os outros => zoutros.

Os angolanos => zangolanos.

Variações gráficas: z´amigoss, z´tros, z´angolanos[623].

Exemplos: "Desculpem o lapso na 1ª frase, queria dizer é uma vergonha para os zangolanos". Comentário do jornal *Angonotícias,* edição online datada de 23/02/2006.[624]

"Emojis": por outro lado, a adição de *s* à palavra *emoji* cria a formação do seu plural (emojis) , mostrando uma nova tendência ligada às redes sociais.

Exemplo: podes comentar a minha frase usando vários *emojis*.

Variação gráfica: *emogis*.

Nos processos de neologia formal por composição, podemos apresentar as composições presentes nas tendências "migrantes matinais, cuiacard, canta pedras, kixicrédito, espalha-dores".

A composição "migrantes matinais" refere-se aos trabalhadores e moradores das centralidades do Sequele e do Kilamba em Luanda, também chamados por

[623] Jornal Gazeta de 28-08-2017.
[624] Cf. http://www.angonoticias.com/Artigos/item/8337/foco-da-colera-desloca-se-para-outras-areas

madrugadores, caracterizados por estarem sempre a abandonar as suas residências logo de madrugada para irem trabalhar, voltando para elas à noite para descansarem por algumas horas[625].

"Espalha-dores": é uma composição que remete para alguém que cria em outrem um sentimento de tristeza e insatisfação por causa dos seus atos. Esta unidade lexical semanticamente pertence à família de "lotadores"[626], visto que os espalhadores trabalham desonestamente, aproveitando-se dos empurrões nos táxis para roubar carteiras e outros bens aos passageiros. Uma outra variante usada é "espalhadores", de espalhar dores. Esta unidade é uma extensão semântica da palavra espalhadores[627].

Sinónimo: ladrões.

No processo de neologia estilística, identificamos:

A unidade lexical "cuiacard" refere-se a um cartão pré-pago recarregável da rede multicaixa disponibilizado pelo BCGA (Banco Caixa Geral Angola) a fim de facilitar os pagamentos das despesas correntes. Esta composição é formada pela palavra cuia+card.

"Kixicrédito": composição do termo kixi+crédito para se referir a um programa de crédito bancário desenvolvido pelo Banco Nacional de Angola para permitir a inclusão de pessoas com baixo rendimento a fim de propiciar maior sustentabilidade nas famílias angolanas; o programa está presente em 14 províncias de Angola.

"Fantasingola": truncação resultante das unidades fantasia e Angola.

Durante a nossa pesquisa, identificamos também unidades como siglas, acrónimos, reduções e truncações como por exemplo:

"AMA": Angolan Music Award.

[625] Estima-se que mais de 90% dos moradores (centenas de pessoas) façam diariamente o trajeto das centralidades para o centro da cidade de Luanda. Fonte: Novo Jornal, nº 488 de 23-06-2017.

[626] Cf. Mais abaixo.

[627] Fonte: Jornal Gazeta, 3-08-2017.

"FRESAN": (Fortalecimento da Resiliência Alimentar e Nutricional): projeto do governo angolano, financiado pela FAO e pela EU que pretende apoiar angolanos afetados pela seca no sul de Angola. Um dos objetivos do projeto será ajudar a combater a fome e a vulnerabilidade alimentar e nutricional nas províncias de Namibe, Huíla e Cunene.

"Mboio": redução da unidade comboio que apresenta a forma de plural "mboios".

No âmbito na neologia semântica, destacamos a preferência que alguns falantes por polissemias e homonímias, e a capacidade que estes têm em atribuir novos sentidos a unidades já existentes. São exemplos dessas extensões de sentidos:

"Aguentar": verbo transitivo direto que define a ação pela qual, alguém reclama (à força) a posse de alguma coisa que não lhe pertence. Roubo. Este verbo dá origem a outras unidades como "aguentador" e "aguentacional".

Exemplos: a Anabela não é uma "aguentadora, ela estava simplesmente a andar com alguém que tem a mania de "aguentar" os outros.

"Madrugadores" – substantivo plural que se refere aos migrantes matinais.

"Pinar" – verbo intransitivo que se refere ao ato de mergulhar euforicamente num rio, lago ou numa praia. "Pinar" também se refere ao ato de furtar alguma coisa de alguém.

"Lotador" – substantivo singular que designa o indivíduo que tem a função de anunciar o destino, chamar e convencer as pessoas a preferirem viajar num táxi específico (lotar um táxi).

Como empréstimos de outros sistemas, as unidades lexicais "men" e "wi" são constantemente usadas no discurso oral e escrito para se referirem a uma outra pessoa tratada com muita estima ou a um amigo muito chegado. As duas palavras são empréstimos do inglês, mas são usadas com um outro sentido no português angolano.

"Imbambas": é uma palavra usada para se referir aos pertences de uma pessoa. O uso desta unidade lexical às vezes é pejorativa e serve para desvalorizar o valor dos utensílios da outra pessoa. Esta palavra é um empréstimo da língua Cokwe.

Exemplo: Jacques, tira as tuas *imbambas* do meu lugar.

"Talenu Tv": a palavra *talenu* (do Cokwe olhai) é usada para demoninar um canal de televisão existente em Angola. A estratégia é usar a compreensão que os tucokwe e outros falantes têm para convence-los subjetivamente a aumentarem as audiências.

Conclusão

Questionamos a permanência na língua das unidades lexicais acima apresentadas, isto é, se estas irão sobreviver por mais tempo, e se irão ser incluídas no dicionário.

Os falantes angolanos têm desenvolvido a sua capacidade de criação lexical; mas, muitas vezes os neologismos criados desaparecem por não serem estudados e por alguns deles não fazerem parte do nível mais formal da língua.

O desenvolvimento das tecnologias de informação e o uso da internet deveriam motivar políticas linguísticas para uma maior informação linguística dos usuários das redes sociais, proporcionando um maior enriquecimento do sistema linguístico.

Referências Bibliográficas

Alves, Ieda Maria (2010) *Neologia e Neologismos*. São Paulo: Paulistana.

Alves, Ieda Maria (2002). *Neologismos: criação Lexical*. São Paulo: Ática.

Alves, Ieda Maria (1996). *O conceito de Neologia: da descrição lexical à planificação linguística.*

Barbosa, Adriano (1989) Dicionário Cokwe – Português, Coimbra, Instituto de Antropologia da Universidade de Coimbra.

Barbosa, Adriano (2011) Dicionário Cokwe – Português. Luanda, GestGráfica, SA.

Barbosa, Adriano (2011) Dicionário Português – Cokwe. Luanda, Gest Gráfica, SA.

Cabre, Maria Teresa (1993) *La Terminologia*. Teoria, Metodología, Aplicaciones. Barcelona: Antartida/Empúries.

Ferraz, Aderlander Pereira (2010) *Publicidade: a Linguagem da Inovação Lexical* in ALVES, Ieda Maria (2010) Neologia e Neologismos. São Paulo. Paulistana. Pp. 251-275.

Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris, Clé International.

Guilbert, M. Louis (1975) *Créativité Lexicale*. Paris, Larousse.

Quivuna, Manuel (2014). *Lexicologia aplicada ao ensino do léxico em português língua não materna.* Lisboa: Edições Colibri.

Rio-Torto, G., Rodrigues, A. S., Pereira, I., Pereira, R., Ribeiro, S. (2013). *Gramática Derivacional do Português*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Sandmann, J. A. (1992) *Morfologia Lexical*. São Paulo. Contex

Neologia Jurídico-Administrativa em Contexto Angolano

Eugénia da Gama Victorino Samalombo

CLUNL - Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa. eugeniasamalombo@gmail.com. Lisboa, Portugal.

Resumo:

Esta comunicação tem por objeto a Neologia Jurídico-Administrativa em Contexto angolano, por apresentar particularidades que contribuem para melhorar o conhecimento da Língua de Especialidade; de igual modo verificamos um número significativo de neónimos (neologismos terminológicos) inerentes a conceitos utilizados no domínio jurídico angolano passíveis de reflexão e análise.

O tema em estudo tem atingido cada vez mais importância nos contextos profissionais e organizativos, mesmo naqueles que não exercem uma atividade de prestação de serviços linguísticos direcionada aos clientes mas que, por necessidade de tornar eficiente a sua organização e comunicação, interna e externa, necessitam de gerir a sua informação terminológica.

A pertinência da escolha do tema reflete a essência da Neologia e da Terminologia da Língua Portuguesa como uma fonte potenciadora de conhecimento especializado, tendo em conta que no séc. XXI este conhecimento é encarado como um bem extremamente valioso para quem o produz e preocupa quem tem que estudar essa área de investigação.

Nunca foi feito um trabalho sobre a temática em questão a nível do contexto Administrativo angolano, por isso abordaremos nesta comunicação alguns neologismos terminológicos que surgem em textos recentes de carácter jurídico e administrativo.

Palavras-chave:

neologia, neologismos terminológicos, terminologia e terminologia jurídico-administrativa.

Introdução

Estamos a trabalhar na terminologia de um organismo público angolano e, por isso, decidimos apresentar esta comunicação sobre a neologia jurídico-administrativa no contexto angolano.

Como corpus para esta investigação, temos utilizado alguns textos jurídicos tais como *Diplomas Legais*, *Constituição, Regimentos, Acordos Ministeriais, Decretos-lei*, entre outros.

Segundo Jorge Gouveia na obra de *Direito Público Angolano* do jurista Carlos Feijó (2001:08), "o mundo jurídico angolano é extremamente complexo". Quando nos referimos à Administração Pública temos presente um domínio terminológico que recobre um conjunto de necessidades coletivas, cuja satisfação é assumida como tarefa fundamental do Estado, ou por outras entidades públicas.

Esta pesquisa envolve aspetos jurídicos, históricos, políticos, entre outros, e tem como objeto de estudo a neologia jurídico-administrativa. No entanto, articula-se a uma série de relações entre categorias sociológicas e tipos de representações culturais que, de uma ou de outra maneira, se prendem estreitamente com os aspetos acima referidos. O que levamos a cabo – se se preferir esta formulação – é no fundo uma investigação socioterminológica, que sublinha os aspetos culturais da terminologia jurídico-administrativa, em contexto angolano, que pouco a pouco vai ganhando especificidades próprias.

Por isso, estamos com entusiasmo a observar esta área pouco estudada, com a missão de identificar os neologismos terminológicos presentes no corpus selecionado, constituído por textos legislativos que apresentam vários neónimos e termos jurídicos que vão ser importantes na descrição terminológica e na lexicografia de especialidade. Reunimos a Bibliografia jurídica e de lexicografia de especialidade, a fim de observarmos as variantes terminológicas resultantes dos usos efetivos dos profissionais da área jurídica e os respetivos níveis de especialização.

Justificação da escolha do tema

A pertinência da escolha do tema reflete a essência da Terminologia como uma fonte potenciadora de conhecimento especializado, tendo em conta que no séc. XXI este conhecimento é encarado como um bem extremamente valioso para quem o produz e preocupa quem tem que estudar essa área de investigação.

Por outro lado, pelo facto de nunca ter sido feito um trabalho sobre esta temática, tão pertinente, a nível da neologia jurídico-administrativa angolana, e ainda pela dimensão e visibilidade que os estudos terminológicos atingiram nos últimos anos, verifica-se que se tem dado nas sociedades contemporâneas, extrema importância à formação de terminólogos.

Assim, apresentamos as grandes questões que irão orientar a nossa investigação:

1- Porquê a escolha da problematização da neologia jurídico-administrativa?
2- Que razão nos leva a questionar a Administração Pública como campo de análise terminológica?
3- Porquê abordar os neologismos terminológicos?

A Terminologia é um termo polissémico que, segundo a Norma ISO1087 (1990)[628], designa o estudo cientifico das noções e dos termos utilizados nas línguas de especialidade[629], isto é, nos subsistemas linguísticos constituídos por um conjunto de meios linguísticos que caracterizam um domínio particular relativo a uma disciplina, ciência, técnica, tecnologia, profissão; estes meios linguísticos têm por objetivo a não ambiguidade da comunicação especializada.

As terminologias conferem potencialmente precisão conceptual às interlocuções especializadas, dada a importância que os especialistas e técnicos têm em conhecer e utilizar com eficácia as terminologias existentes nas respetivas áreas de trabalho.

A escolha desta área de investigação, intrinsecamente ligada ao objeto da análise terminológica, é normalmente feita por necessidades da comunidade de especialistas e da comunidade em geral, que muitas vezes apresentam preocupações alheias à Linguística e à Terminologia. O trabalho terminológico normalmente responde a necessidades provenientes do exterior, orientadas pelos especialistas do domínio.

[628] Definição segundo a *Norma Internacional ISO*1087:1990, AFNOR, Outubro 1990 (X03-003).
[629] Cf. Desmet, I. & Maria Teresa Lino (1991). «Terminologia da Terminologia e Terminografia». In: Dicionário de Termos Linguísticos, Lisboa, Tomo II, 1992.

Logo, o terminólogo é um linguista ao serviço da sociedade e, em particular, da comunidade científica que se serve de um vocabulário especializado.

No nosso caso, como anteriormente descrito, a escolha está associada à familiaridade com as questões normativas e também por motivos pessoais inerentes ao contexto profissional, nomeadamente ao desenvolvimento da terminologia. Assim, surge a necessidade de se trabalhar com os neologismos terminológicos, visto que a língua falada e escrita está em permanente desenvolvimento e é afetada pela dinâmica social, intrinsecamente ligada a mudanças de vária ordem que ocorrem nas sociedades contemporâneas.

O desenvolvimento científico e técnico trouxeram novos conceitos e termos e apercebemo-nos que os mesmos não têm sido tratados nem repertoriados. Tendo em conta que toda a política linguística orientada por princípios pragmáticos reconhece que o uso de terminologias adequadas às diferentes situações de comunicação é componente essencial para o sucesso das ações desenvolvidas no âmbito organizacional e profissional.

Objeto do trabalho

Como foi referido anteriormente o mundo jurídico angolano é extremamente complexo e a terminologia deste domínio é muito diversificada. Por conseguinte, optamos por extrair os termos usados nesta área, com base no corpus em estudo, propomos examinar os seguintes pontos:

- Identificar os neologismos que surgem no domínio jurídico tendo em conta o *corpus* selecionado;
- Averiguar quais os processos lexicais que estão na origem da criação desses neologismos;
- E pretendemos verificar algumas necessidades terminológicas do domínio jurídico-administrativo.

Administração Pública Angolana: Breve Caracterização

O *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2003:113) define *Administração Pública* como o sector da administração expressamente ligado ao governo ou ao Estado.

Etimologicamente Administração provém do latim e significa ação de prestar ajuda, execução, administração, gestão e direção.

A *Administração Pública* é o conjunto de decisões e operações mediante as quais o Estado e outras Entidades Públicas procuram, dentro das orientações gerais traçadas pela política e diretamente ou mediante estímulo coordenação e orientação das atividades privadas, assegurar a satisfação regular das necessidades coletivas de segurança e bem estar dos indivíduos, obtendo e empregando, racionalmente para esse efeito os recursos adequados (cf. Caetano:2001).

Interessa-nos sobretudo a definição dada pelo jurista angolano Carlos Feijó (2016:17) que define *Administração Pública* como "sistema de órgãos, serviços e agentes do Estado, bem como das demais pessoas coletivas públicas, que asseguram em nome da coletividade a satisfação regular e contínua das necessidades coletivas de segurança, cultura e bem estar económico e social".

Para melhor compreensão da estrutura organizacional da *Administração Pública* de Angola, é imperioso observar os pressupostos históricos que caracterizam a nação angolana. O estudo do pleno funcionamento administrativo angolano permite-nos efetuar uma análise factual histórica, tendo presente a sua evolução ao longo do tempo e a sua diversidade plural ao longo do espaço.

O processo histórico subjacente à organização da *Administração Pública* advém de três fases basilares, circunscritas a três Repúblicas. A primeira República verifica-se, naturalmente, com a proclamação da independência, a 11 de Novembro de 1975, período em que entra em vigor a primeira Lei Constitucional da história de Angola. Nesta época, vivia-se no país o regime de partido único.

A segunda República efetuou alterações à Lei Constitucional, introduzidas em Março de 1991, através da Lei n.º 12/91, consagrando a democracia multipartidária, definindo Angola como um: "(…) Estado democrático, de direito assente num modelo de organização do Estado baseado na separação de funções e interdependências dos órgãos de soberania e num sistema político semipresidencialista que reserva ao Presidente da República um papel ativo e atuante".

A terceira República caracteriza-se pela entrada em vigor da Constituição aprovada em 2010, como Lei suprema e fundamental da República de Angola. É neste período que focaremos a nossa investigação.

Começaremos por falar da conceção orgânica da *Administração Pública* a nível central, dadas as implicações que este ponto tem para a linha geral da argumentação que aqui apresentamos.

O Decreto-Lei nº 13, de 1 de Julho de 1994 estabelece a Orgânica dos Serviços Públicos Centrais e Locais da Administração do Estado; à luz do artigoº. 3º são considerados Serviços Públicos, as estruturas administrativas criadas no seio dos Ministérios e Secretarias de Estado e Institutos Públicos, com a finalidade de desempenharem determinadas atribuições sob a direção dos respetivos órgãos.

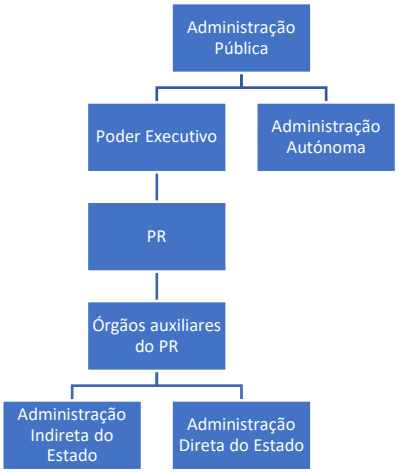
Considerando o disposto no Decreto supracitado no artigo.10º, define-se *Serviços Centrais* como sendo aqueles que exercem a sua competência a nível de todo território nacional e organizam-se em Ministérios e Secretarias de Estado. Os *Serviços Centrais* estruturam-se em Serviços de Apoio, Serviços de Conceção, Execução e Serviços de Coordenação.

Após termos abordado de forma sucinta a *Administração Pública*, é importante referir que no Direito angolano, como na generalidade dos países com um sistema de governo presidencialista, o poder Executivo é composto pelas seguintes entidades e organismos: Presidente da Republica; órgãos auxiliares do Presidente da República, conforme (CRA[630], arts. 134º a 136º) que são o Conselho de Ministros, o Conselho da República e o Conselho de Segurança Nacional.

Os membros do Conselho de Ministros são o Vice-presidente da República, Ministros de Estado, Ministros, Vice-Ministros e Secretários de Estado.

Os órgãos, serviços e organismos da administração direta do Estado e as entidades públicas pertencem à administração indireta do Estado, conforme o exposto na seguinte figura:

[630] Constituição da República de Angola



De referir que os poderes do Estado são o Legislativo, o Executivo e o Judicial.

Neologia Terminológica ou Neonímia

Os neologismos terminológicos, quando são criados têm por finalidade associar um novo termo a um novo conceito. É em contexto especializado que adquire o seu estatuto neológico e terminológico.

No entanto, a difusão e divulgação dos novos termos, nem sempre fica circunscrita à área de especialidade onde foi criado. A informação especializada acaba por vezes por ser disseminada a outras áreas de especialidade e ao grande público, pois a comunicação social, o marketing e a publicidade e outros meios de transmissão de informação, escritos e audiovisuais, agem como catalisadores na divulgação e na difusão nos novos termos de especialidade a todos os domínios especializados ou vulgarizados, facilitando um maior acesso dos termos de especialidade a todos os falantes em geral. Contudo, estes termos quando são apropriados pela língua corrente perdem o seu estatuto terminológico (cf. Rondeau 1984:133).

O constante progresso científico, técnico e jurídico em várias vertentes, políticas, sociais, económicas e culturais, impulsionam o desenvolvimento da renovação da língua, desencadeando novos termos. Deste modo, as línguas de especialidade têm de harmonizar a terminologia das diversas áreas com a finalidade de acompanhar as

dinâmicas sociais, porque a língua é um fenómeno vivo e encontra-se em permanente evolução.

Certos investigadores defendem que a Terminologia Cultural reflete a cultura de uma comunidade humana, espaço de encontro de experiências diversas e da produção de saberes (cf. DIKI-Kiridi, 2000 e 2008).

A abordagem cultural da terminologia, que assenta em fundamentos socioculturais, históricos, fenomenológicos e psicológicos, torna-se sem dúvida necessária para compreender os aspetos linguísticos das línguas. Todavia, revela-se igualmente útil e provavelmente será a única via para compreender o funcionamento das terminologias em línguas e culturas diferentes ou no âmbito da mesma língua em culturas diferentes, como é o caso da Língua Portuguesa.

Tipos de Neologismos

Os neologismos surgem numa língua através de diferentes processos, apresentando fundamentalmente três tipos de processos de criação de neologismos: os neologismos formais, os neologismos semânticos e os empréstimos.

Os neologismos são identificados do seguinte modo:

"novidade formal" (a sua forma significante é nova): quando o neologismo apresenta uma forma não atestada no estádio anterior do registo de língua (ex: derivados e compostos novos, palavras de origem estrangeira);

"novidade semântica": quando o neologismo corresponde a uma nova associação significado-significante, isto é, uma palavra já existente adquire uma nova acepção;

"novidade pragmática": quando a neologia resulta da passagem de uma palavra previamente usada num dado registo da mesma língua. A novidade pragmática implica, normalmente, novidade semântica[631].

Segundo Pruvost & Sablayrolles (2003), a neologia é um fenómeno inerente à língua e um recurso a que o Homem recorre para comunicar, quer esteja na sua comunidade, quer entre falantes da mesma língua, ora munindo-se das regras de formação de

[631] Um mesmo neologismo pode, então evidenciar, ao mesmo tempo, tipos de novidades diferentes, o que acontece com frequência". Correia e Lemos (2005:18)

palavras nela disponíveis, ora dando guarida, com ou sem adaptação, a palavras aceites como empréstimo.

Corpus Textual

Em cumprimento desta fase da investigação decidimos selecionar um texto sobre o *Direito Administrativo Angolano*. Por se tratar de um texto representativo que, hipoteticamente, engloba uma grande quantidade de termos, constituindo-se como um corpus específico, monolingue e sincrónico.

Segundo Costa (2001:16) o "*corpus*, objeto de estudo que está na origem das linguísticas de corpora é um lugar de observação que permite a descrição de atualizações da língua organizadas em enunciados, discursos ou textos".

Depois de constituirmos o corpus de análise, tratamos a informação, fazendo a normalização do mesmo, com vista a eliminar os ruídos, a eliminação dos espaços duplos entre as formas, bem como a eliminação de imagens e tabelas.

Para prossecução dos objetivos do nosso trabalho, utilizamos os softwares-hipertextos, para a extração semiautomática dos candidatos a termos, fraseologias e colocações. Para o efeito, servimo-nos de duas ferramentas informáticas o AntConc e o *Concapp.*

A partir das ferramentas acima descritas, verificámos que o nosso corpus de análise é constituído por 7626 formas, das quais 1948 são formas únicas, conforme os dados que se seguem:

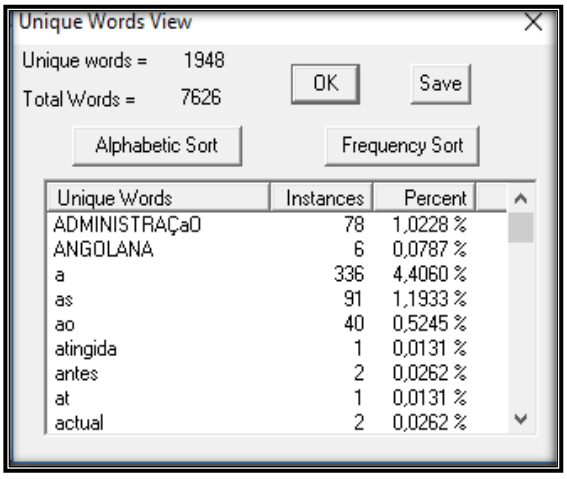


Tabela nº 1 dados estatísticos

O propósito da utilização das ferramentas semiautomáticas neste *corpus* teve como objetivo a identificação de neónimos do domínio jurídico-administrativo. Permitindo a identificação do número de ocorrências de determinadas formas, consideradas como possíveis neónimos, verificamos os elementos que com eles coocorriam e como se situavam em contexto de especialidade.

Decorrida a fase de seleção de candidatos a termos no referido corpus, identificamos uma lista de mais de cem formas que possivelmente poderão ser candidatos a termos, destas selecionamos apenas quatro por estarem mais direcionadas aos objetivos da nossa investigação, entre quais: *ato, direito, estado e administração.*

De seguida apresentamos algumas imagens do programa *AntConc* para o tratamento semiautomático do *corpus*.

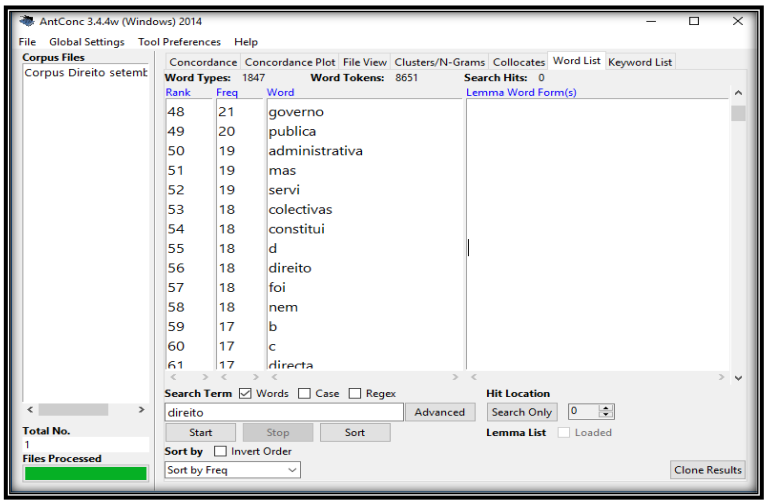


Fig. 1- *AntConc*

No seguimento da nossa abordagem, recorremos à função *concordância*, funcionalidade usada para a pesquisa de uma forma simples em combinatórias linguísticas em qualquer parte do *corpus*. A *concordância* consiste num conjunto de formas dispostas à esquerda e à direita da forma "*pivot*" (cf. Contente, 2008:156).

Quando recorremos à funcionalidade *Concordância* da função de tratamento semiautomático *AntConc*, a partir de uma forma *pivot*, podemos observar as combinatórias em que ocorre uma determinada unidade lexical. Verifica-se na figura seguinte, a partir da concordância da forma *pivot* os seus coocorrentes, quer à esquerda, quer à direita. De acordo com *Lino et alii* (1991:82), a coocorrência é a "*presença simultânea, mas não forçosamente contígua, num fragmento de texto*

(sequência, frase, parágrafo, vizinhança de uma ocorrência, parte do corpus etc.) das ocorrências de duas formas determinadas."

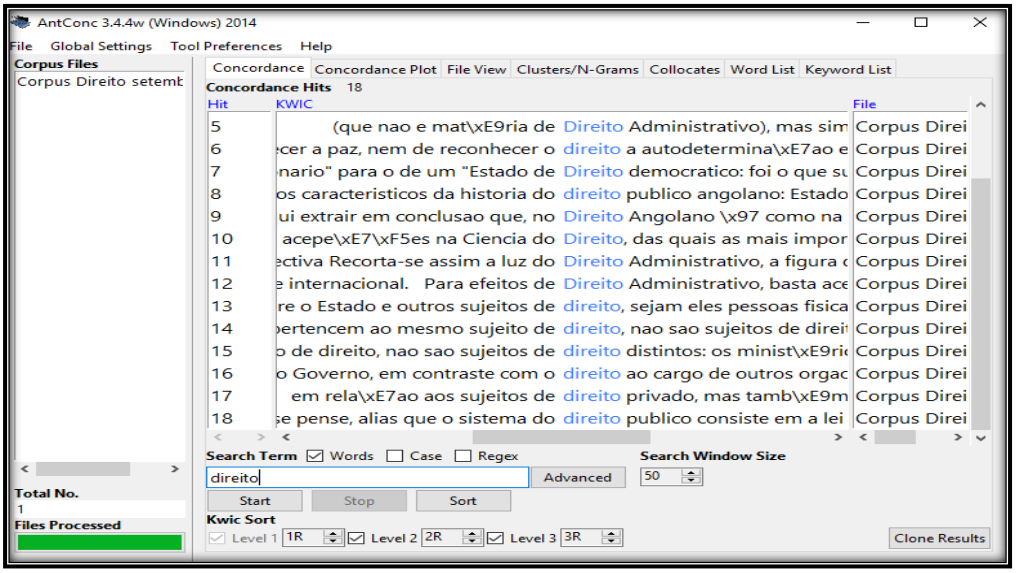


Figura 2: Concordância de "Direito"

A concordância da forma *pivot*, direito, uma forma frequente no corpus, permitiu identificar combinatórias; à esquerda e à direita da referida forma identificamos termos complexos, nomeadamente: "Direito Administrativo", "Direito Público" e "Direito Privado".

Para observarmos o termo direito, recorremos à funcionalidade *Contexto*, de forma a estudarmos as suas ocorrências em contexto, conforme ilustra a Figura 3.

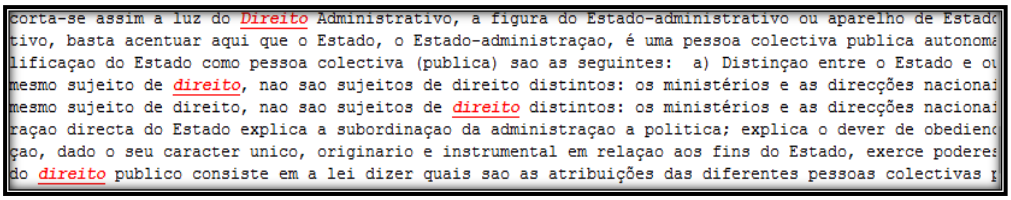


Figura 3: contexto de *direito*

Os contextos permitem observar a estabilização de neologismos e sinónimos de níveis de especialização, em que encontramos termos novos ou termos com novas particularidades cognitivas, resultantes da evolução permanente da ciência jurídica ou de outras áreas da ciência que se traduzem na dinâmica da(s) língua(s) de

especialidade; tais termos não aparecem de forma arbitrária, mas, provavelmente, através de uma forte motivação concetual de carácter terminológico, traduzindo novos conceitos ou de novas particularidades dos conceitos. como é o caso do termo, "direito administrativo" que se refere à figura do Estado-Administrativo ou aparelho do Estado e do termo "direito público" que apresenta as atribuições das diferentes pessoas coletivas.

Identificação de Neologismos do Domínio Jurídico

A propósito da identificação de neologismos Maarten Janssen (2009:68) afirma o seguinte:

" Nos últimos vinte anos, tem sido construído um número elevado de ferramentas novas para a deteção automática de neologismos. No entanto, (…) o funcionamento básico das ferramentas mais recentes é ainda quase o mesmo que o de ferramentas mais antigas".

Segundo o autor não existem muitos processos de detetar neologismos e os objetivos das ferramentas para a deteção automática continuam a ser os mesmos, esta é a principal razão da ausência de uma evolução significativa das ferramentas para deteção de neologismos.

O dicionário é o fiel depositário das unidades lexicais da língua; segundo a definição apresentada por Rey (1976:17) e tendo como fio condutor os trabalhos mais recentes em neologia, tomando o critério lexicográfico, alicerçamos as linhas desta investigação no recenseamento de neologismos terminológicos no domínio jurídico-administrativo; o corpus de extração foi recolhido do livro de *Direito Administrativo* referente ao regime jurídico-administrativo angolano.

Pruvost & Sablayrolles (2003) sublinham que as leis impressas exercem impacto social sobre os leitores e apresentam-se como uma grande «fábrica de palavras[632]», transmissora de neologia e ela própria juíza de neologismos (cf. Castro (2002)), logo a via mais fidedigna para conhecer quais os usos reais das palavras, bem como para decidir quais devem ser incluídas no dicionário.

[632] Expressão usada em Pruvost & Sablayrolles (2003:17) para definir o jornal Le Monde quanto à produtividade neológica.

Importa referir que os neologismos, pela força de nomeação da realidade que têm, não se circunscrevem a palavras gramaticais, já que a estas não é atribuído sentido referencial, ao passo que as de cariz lexical permitem uma associação entre conceito e objeto. Melhor dizendo, as primeiras não comportam qualquer sentido denominativo da realidade, ainda que muitas vezes sejam parte integrante de um neologismo. Deste modo, podemos afirmar que os neologismos nascem da necessidade de denominar a realidade.

Análise dos dados obtidos

Através da observação dos dados obtidos na análise do corpus, selecionamos quatro termos, tais como, *ato, direito, estado e administração*; estes termos são suscetíveis de levantarem problemas semânticos que refletem questões de ordem cultural e social.

Apresentamos de igual modo, alguns exemplos de variantes terminológicas de termos resultantes de processos morfológicos como veremos a seguir:

ato de administração (usado em Portugal)

ato administrativo (usado em Angola)

Ana PRATA, no *Dicionário Jurídico do Direito Civil*... (2006:43) define em sentido lato, *ato*: *"ato que tem por fim a gestão normal de um património, conservando o seu valor e fazendo-o frutificar. Em sentido restrito, opõe-se ato de mera administração a ato de disposição: o ato de administração tende a manter os direitos no património e não pode, em princípio, acarretar a sua transmissão*".

No entanto, o jurista angolano, Carlos Feijó, no livro sobre *Direito Administrativo Angolano*, (2016:441) diz o seguinte: "*o ato administrativo é o ato jurídico unilateral praticado, no exercício do poder administrativo, por um órgão da Administração ou por outra entidade pública ou privada para tal habilitada por lei, e que traduz a decisão de uma questão de Direito Administrativo, visando produzir efeitos jurídicos numa situação individual concreta*".

Verificamos que o referido termo em Portugal, apresenta uma morfologia e particularidades concetuais diferentes daquelas que existem no contexto angolano. Esta questão poderá estar intrinsecamente ligada a critérios socioculturais.

Celso Cunha e Lindley Cintra, na *Nova Gramática do Português Contemporâneo* (1999 :02) reforçam esta questão, salientando que a Sociolinguística é um ramo da linguística que estuda a língua como fenómeno social e cultural; estas inter-relações são muito complexas e podem assumir diferentes formas. Na maioria das vezes, comprova-se uma covariação do fenómeno linguístico e social. Em alguns casos, no entanto, faz mais sentido admitir uma relação direcional: a influência da sociedade na língua ou a língua na sociedade.

De realçar a existência de termos do domínio jurídico-administrativo, direta ou indiretamente ligados aos atuais desenvolvimentos desta área de especialidade que devem ser descritos, nomeadamente: *Direito administrativo, Direito público e Direito privado.*

O *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* (2008) define o *direito administrativo* como; "*conjunto de normas que regulam o funcionamento e a organização da Administração pública, como o seu funcionamento com os cidadãos*".

Carlos Feijó, na obra de *Direito Administrativo Angolano*, (2016:50) diz que este termo "*deve ser definido como o ramo de direito público constituído por normas jurídicas que regulam a organização e o funcionamento da Administração Pública, bem como as relações por ela estabelecidas com outros sujeitos de direito no exercício da atividade administrativa de gestão pública e, ainda, os termos e os limites das suas atividades de gestão privada*".

No *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* da Academia das Ciências de Lisboa, (2001:1268) o *direito administrativo* "*é o conjunto das normas que regulam o funcionamento da administração pública e as suas relações com os cidadãos*".

O *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2003:1361) define o *direito administrativo* como um " *conjunto de norma de princípios e normas jurídicas que regulam o funcionamento das atividades de Estado, determinam a organização dos serviços públicos e o relacionamento da administração com os cidadãos*".

Relativamente ao termo *direito público*, segundo Carlos Feijó, na obra, *Direito Administrativo Angolano*, (2016:09) "*é conferido as normas jurídicas que conferem ao Estado e demais entidades públicas poderes de autoridade sobre os cidadãos e as empresas privadas, num plano vertical de supremacia-sujeição".*

No *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* da Academia das Ciências de Lisboa, (2001:1268) o *direito público* " *regula as relações dos Estados entre si ou com os seus cidadãos ou a própria organização do estado*".

No *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2003:1361) o *direito público " é a faculdade assegurada a qualquer pessoa, de querer realizar algo ou de agir e reagir até onde o seu direito não atinja o de outrém*".

Relativamente ao último termo referente ao *direito privado*, Ana Prata, no *Dicionário Jurídico* (2006:523) define-o como; "*Conjunto de normas que disciplinam as relações entre os sujeitos privados, ou entre estes e o Estado ou qualquer outro sujeito de direito público quando estes últimos intervenham nas relações em situação de paridade com os particulares*".

No *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa* (2008) o *direito privado* é o " *ramo do direito que rege as relações entre particulares*".

Carlos Feijó, em *Direito Administrativo Angolano* (2016:53), diz que o *direito privado* " *é um direito estatutário que se define subjetivamente em função da categoria de pessoa coletiva pública*".

O *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* da Academia das Ciências de Lisboa, (2001:1268) define o *direito privado*, como o direito que regula as relações sociais de cada pessoa.

Notas Conclusivas

O desenvolvimento científico e técnico trouxeram novos conceitos e termos, por essa razão é fundamental que os organismos públicos, privados e outras instituições que produzem e transmitem conhecimentos, tenham terminologias organizadas; estas são o reflexo ou de uma cultura universal ou de uma cultura de um povo ou de um país. Por um lado, permitem a transmissão de conhecimentos, por outro lado, facilitam a comunicação entre os especialistas, os vários serviços, entre os atores sociais dos vários órgãos e serviços, tanto a nível interno, como a nível externo. A existência ou não de terminologias tem implicações em vários setores da comunidade: na

investigação, nas instituições, nos serviços públicos e nas empresas. Assim, a existência de terminologias é um fator de desenvolvimento.

Na Terminologia, a definição assume um papel de tal modo importante que para alguns autores é considerada um dos seus pilares. Para Béjoint "*la définition est à la base même de la teminologie*" (1997:19), visto que um termo apenas é um termo se puder ter uma definição. Se aqueles que conhecem o domínio se contentarem com uma lista de termos sem definições, outros têm necessidade de saber mais, principalmente quando não são especialistas do domínio. É a definição terminológica que vai ajudar o utilizador a situar o conceito dentro do sistema conceptual[633] e fornecer-lhe informação sobre o mesmo.

Após a análise do *corpus* e do respetivo tratamento semiautomático, verificamos que os resultados que aqui apresentamos são apenas uma amostra da especificidade da neologia jurídico-administrativa angolana em contexto angolano, relativamente a terminologia jurídica de outros países de Língua portuguesa.
De referir, que ao nos debruçarmos sobre a língua de especialidade constatamos que a mesma organiza-se conceptualmente, segundo o domínio, o grau de intelectualização, de especialização, mas também segundo o grau de particularização do conhecimento e os diferentes contextos situacionais da comunicação especializada, escrita ou oral. Este critério conduz a uma conceção pragmática de língua de especialidade.

Referências bibliográficas

Bibliografia linguística

[633] *Il s'agit de matéialise, par des moyens langagies, les relations qu'entretiennent entre eux les concepts du domaine, sans la connaissance desquelles toute acquisition conceptuelle ne peut être que parcellaire*"(Béjont 1997:21)

Alves, I. (Org.) (2010). *Neologia e Neologismos em diferentes Perspectivas, Paulistana*, São Paulo.

Barros, L. A. (2002). *Curso básico de Terminologia*. S.Paulo, Edusp.

Béjoint, H. (1997). "Regards sur la Définition en Terminologie", in *Cahiers de Lexicologie*, nº 70, 1997-1. Paris: L'Institut National de la Langue Française. 19-21.

Béjoint, H. / Philippe T.,(2000). *Le Sens en Terminologie*. Lyon: PUL, 281 p.

Boulanger, J. C. (2010). "Sur I'existence des concepts de «néologie» et de «néologisme». Propos sur un paradoxe lexical et historique". In: *Atas do I Congrés Internacional de Neologia de les Liengues Romániques* – Cineo. Barcelona: IULA-UPF, pp. 31-73.

Cabré, M. T. (1999). *La Terminologia: Representación y Comunicación. Elementos para una Teororía de Base Comunicativa y otros Artículos*, Barcelona: Univesitat Pompeu Fabra.

Câmara, J. R. M. (1970). *Princípios de Linguística Geral*, Rio de Janeiro, Livraria Acadêmica, 4ª edição.

Cardeira, E. (2006). *O essencial sobre a história do português*. Coleção o Essencial sobre a língua portuguesa. Lisboa: Caminho.

Correia, M. (1998). *"Neologia e Terminologia".* In Mateus e Correia (orgs). *Terminologia: questões teóricas, métodos e projectos*. Lisboa: Europa-América, pp.59-74.

Correia, M.; LEMOS, Lúcian San Payo de (2005). *Inovação Lexical em Português*, Lisboa: Edições Colibri e Associação de Professores de Português.

Correia, M. (2007). *«Versão portuguesa Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa: um dicionário do português europeu?».* in: Mirayes, Leonel Ruiz, Alex Muñoz Alvarado e Célia Alvarez Moreno (eds). *Atas do X simpósio internacional de comunicación social Santiago de Cuba* (Santiago de Cuba, 22-26 de Janeiro de 2007). Santiago de Cuba: Centro de Linguística Aplicada, pp. 270-274.

Détrie, C. (2001). *Du sens dans le processos métaphorique.* Paris: Honoré Champion.

Depecker, L. (2002). *Eléments de terminologie générale*, Paris :Presses Sorbonne Nouvelle, , 197 p.

Diki-Kiridi, M. (2000). "Une aproche culturelle de la terminologie", *Terminologie nouvelles*. 21:27-31.

Diki-Kiridi, M. (2008): *Le vocabulaire scientifique dans les langues africaines. Pour une appoche culturelle de la terminologie,* Paris: Karthala.

Felber, H. (1984). *Terminology Manual*. Paris: Unesco, Infoterm.

Felbert, H. (1987). *Manual de Terminologie*, Paris, Unesco, Infoterm.

Gaudin, F. (2003). *Socioterminologie. Une approche sociolinguistique de la terminologie*, Bruxelles : Editions Duculot, 286 p.

Germain, P. (1990). *Le Français dans les sciences et les techniques*. Paris: Conseil Supériuer de la Langue Française, p.5.

Gonçalves, C. C. & Maria Teresa Oliveira Santos (1996). *Terminologia da Documentação da Informação*, Lisboa Mila Serviços,1996, 2ª edição.

Guilbert, L. (1973). "Théorie du néogisme". *Cahiers de I' Association internationale des études françaises*. Vol. 25, pp. 9-25.

Kageura, K. (2002). *The Dynamics of Terminology*: a descriptive theory of term formation and terminological growth. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 322 p.

Krieger, M. G. (Orgs). (2004). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia e terminologia*. Campo Grande: Editora UFMS.

Krieger, M. G.; Finatto, M. J. B. (2004). *Introdução à Terminologia*. São Paulo: Contexto, 223 p

Lakoff, G.; Johnson, M. (1985). *Les métaphors dans la vie quotidienne*. Paris: Les Editions de Minuit.

Lemos, L. (2005). *Inovação Lexical em Português*, Lisboa: Edições Colibri e Associação de Professores de Português.

Lerat, P. (1995), *Les Langues Spécialisées*, Paris, PUF, p. 203.

Lino, M. T., Mocho, M. C. & Costa, M. R. (1991). "Terminologia da Lexicologia e da Lexicografia". In: *Dicionário de Termos Linguísticos*. Lisboa, tomo II. 1992.

Sager, J. C. (1990*). A Practical Course in Teminology Prcessing*, John Benjamim Publishing Campany Amstedam/Philadelphia.

Sinclair, J. (1995). *Corpus, Concordance, Colocation*. Oxford University Press.

Wuster, E (1979/1998). *Introducción a la Teoria General. de la Terminologia y a la Lexicografia Terminológica.* Barcelona: IULA

Picht, H. (ed.) (2006), *Modern Approaches to Terminological Theories and Applications.* Coll. Linguistic Insights. Studies in Language and Communication. Bern – Berlin: Peter Lang, p. 434

Pruvost, J.; Sablayrolles, J. F. (2003). *Les Néologismes*. Col. «Que sais-je?», Paris: Presses Universitaire de France.

Rey, A. (1976). "Néologisme. Un Pseudo-concept?", in *Cahiers de Lexicologie*, nº28, pp. 3-17.

Rey, A. (1979). *La Terminologie. Noms et Notions*. Col. «Que sais-je?», Paris: Presses Universitaire de France.

Rondeau, G. (1984). *Introduction à la Terminologie*, 2ªed., Chicoutimi: Gaetan Morin Éditeur.

Dicionários e Gramáticas

Academia das Ciências de Lisboa (2001). *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*, 1 vols., Lisboa , Fundação Calouste Gulbenkian .

Andrade, M. (1991). *Dicionário Jurídico Português-Inglês/Inglês-Portugês*, 3 ªed. Lisboa, Quid Juris.

Cunha, C. & Cintra, Lindley C. (1999). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Lisboa, Edições João Sá da Costa, 15.ªed., 734p.

Instituto Antônio Houaiss de Lexicografia (2003), *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*, 3 tomos, Lisboa, Temas e Debates, 3770 p.

Prata, A. (2008). *Dicionário Jurídico*, 1 vol, 5ª Edição. Lisboa, Almedina.

PRATA, Ana, Veiga, Catarina e Vilalonga Manuel (2008) *Dicionário Jurídico*, 2 vols, 2ª Edição. Lisboa, Almedina.

RONDEAU, G. (1984). *Introduction à la Terminologie*. Gaetan Morin Éditeur. Quèbec.

GLOSSÁRIOS CONSULTADOS NA INTERNET

http://www.investopedia.com/dictionary

https://www.google.pt/search?q=dicionario+pribera&aqs

Bibliografia jurídica

Caetano, M. (2001) "*Manual de Direito Administrativo*", Coimbra: Almedina.

Feijó, C. (2016) *Direito Administrativo Angolano*. Lisboa, Almedina.

Feijó, C. (2001) *Direito Público Angolano*. Principia, S. João do Estoril.

O LÉXICO NO DESENVOLVIMENTO DA COMPETÊNCIA LEXICAL EM LÍNGUA MATERNA

Jaques Mpova Nzuze Tomás

UNL – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, jacquesmpova@hotmail.com Lisboa, Portugal.

Resumo:

Ao nível das competências linguísticas, o léxico é uma componente fundamental de uma língua. O objetivo da nossa investigação é fazer com que o aluno adolescente adquira e desenvolva a competência lexical, permitindo-lhe que saiba utilizar um vocabulário variado, enriquecido semanticamente e adequado ao contexto da situação de comunicação. Por se tratar de um processo dinâmico da língua, é importante fazer-se referência à neologia como uma das formas pelas quais se enriquece o léxico de uma língua. A neologia implica o surgimento de novas unidades através de formação de palavras, seguindo as normas morfológicas, fonológicas e semânticas da língua em que se insere. A neologia pode ser utilizada pelo professor como um processo de motivação e de ensino na sala de aula. Este desenvolvimento da competência lexical é fundamental, na medida em que permite ao aluno o acesso à leitura e à escrita e a novas áreas do saber científico.

Palavras-chave:

léxico; língua; neologia.

1. Introdução

Falar do mundo implica o domínio do conhecimento. Mas o conhecimento que, aqui, abordamos tem a ver com a competência lexical e com o uso do léxico ou das unidades lexicais em determinado domínio de experiência.

A aquisição e desenvolvimento da competência lexical em língua materna constituem uma das aprendizagens de maior impacto social e profissional; é da língua materna que se parte para a aquisição da língua segunda ou estrangeira. É do domínio lexical da língua materna que, através de práticas pedagógicas e didáticas, o professor transmite aos alunos um conjunto de conhecimentos e valores sobre a realidade que nos circunda. A escola tem esta tarefa de ensinar a língua materna de forma sistemática, permitindo que o aluno adquira e aplique as regras de sua utilização.

Assim, a competência lexical consiste na capacitação que o aluno adquire na escola e na família sobre os usos das unidades lexicais em diferentes contextos comunicativos.

2. Competência lexical

Relativamente ao conceito de competência, Jonnaert (2009: 52) diz-nos que "o conceito de competência tem sido fértil em educação. Alimenta reflexões no quadro das novas orientações curriculares dos sistemas educativos". Este conceito reflete a capacidade que um indivíduo tem em adquirir saberes numa determinada área.

Competência implica o "saber que se traduz na capacidade efetiva de utilização e manejo – intelectual, verbal ou prático – e não a conteúdos acumulados com os quais não sabemos nem agir no concreto, nem fazer qualquer operação mental ou resolver qualquer situação, nem pensar por eles" (Roldão, 2004: 20).

Ao nível da língua, competência implica o conhecimento, domínio que um falante-ouvinte tem da sua própria língua.

Assim sendo, a competência lexical designa o "conhecimento lexical por parte de um indivíduo real (e não de um locutor ideal) que pertence a uma comunidade com características sociais e culturais próprias" (Mudiambo, 2014: 163). A sua aquisição resulta, em parte, do desenvolvimento do processo da leitura e da escrita e constitui

um dos pressupostos para que o aluno desenvolva o conhecimento em matéria da compreensão da estrutura das unidades lexicais de uma determinada língua, sobretudo a materna.

Assim, a competência lexical compreende "o conjunto de palavras que o indivíduo usa em discurso, de acordo com funções de comunicação e com necessidades de expressão própria que, por vezes, podem levar à criação de neologismos. Este conceito é caracterizado pela diversidade que existe entre os indivíduos de um mesmo nível social, consoante a sua capacidade de memória, a idade e o grau de cultura" (Xavier e Mateus, 1992: 88-89).

Por experiência, sabemos que as pessoas não alfabetizadas possuem um léxico próprio de uma língua, mas não com um desenvolvimento suficiente. No entanto, o ato de ler e de escrever são fundamentais para a aquisição e desenvolvimento dessa competência.

É um processo que deve ser iniciado no ambiente familiar, sobretudo pelos pais, que devem incentivar a leitura e a escrita, tal como sublinha Quivuna (2014: 97):

> "A leitura reflete-se de forma significativa na escrita da criança (e do adulto também), na medida em que, ao ler, memorizamos as correspondências grafema-fonema (sem memorizarmos as regras e também as exceções das mesmas), ampliamos o vocabulário e o conhecimento das estruturas de diferentes textos, o que contribui significativamente para o aumento do reportório lexical, refletindo-se numa escrita melhor".

A competência lexical, enquanto componente do funcionamento da língua, sem a qual não se processa a comunicação por falta do domínio do léxico, define-se como

> "(…) o conhecimento que um determinado utente de uma língua tem sobre as unidades lexicais (características morfossintáticas, semânticas e pragmáticas), o conhecimento e a capacidade que o indivíduo tem para as utilizar, convenientemente, em contextos linguísticos e em diferentes situações de comunicação" (Quivuna, 2014: 76).

Assim, o desenvolvimento da competência lexical em língua materna é um aspeto fundamental para um conhecimento aprofundado da própria língua, uma vez que "O conhecimento lexical faz parte do conjunto de conhecimentos que todos os falantes possuem acerca da sua língua materna. Na medida em que a capacidade de linguagem pressupõe, entre outros saberes gramaticais, o domínio do léxico da língua, pode dizer-se que qualquer falante, escolarizado ou não, possui este conhecimento" (Laranjeira, 2013: 12), tendo em conta a necessidade comunicativa que caracteriza o ser humano, na sua convivência social.

Uma "língua que não se desenvolve no plano lexical e que não atualiza o seu léxico, acabará por ser uma língua de pouco interesse nacional e internacional, podendo ser considerada quase uma língua morta" (Quivuna, 2014: 50).

A competência lexical não se desenvolverá se o indivíduo não se dedicar à leitura e à escrita. É através da leitura e da escrita que o indivíduo consegue distinguir as grafias e pronúncias das unidades lexicais e enquadrar o seu nível semântico com ajuda dos contextos em que se atualizam. Ler e escrever constituem, neste âmbito, a alavanca fundamental para essa aquisição.

É preciso um trabalho aprofundado com os alunos, para que a competência lexical seja adquirida, de modo a que o aluno fale sobre o mundo através de unidades lexicais devidamente inseridas nos contextos; assim, "o desenvolvimento do conhecimento lexical assegura uma melhor compreensão do mundo, na medida em que permite organizar e estruturar melhor o pensamento" (Laranjeira, 2013: 14).

3. O papel da escola e da família no desenvolvimento da competência lexical do aluno

É sobretudo em famílias sedeadas em ambientes urbanos, que as crianças aprendem muitas coisas em casa, embora de forma assistemática. A escola surge como uma instituição que, a partir de uma orientação pedagógico-didática, desenvolve e continua a dinamizar o processo das aprendizagens adquiridas em casa, organizando-as de forma sistemática, obedecendo a um programa estabelecido.

A criança aprende a sua língua materna em casa, junto do meio familiar, vizinhos e grupos que a rodeiam. Porém, cabe à escola a tarefa de desenvolver e orientar este processo de aprendizagem, permitindo que o indivíduo adquira as regras gramaticais, estruturais e funcionais da língua.

Segundo Quivuna (2014: 23), "Embora a aprendizagem da língua possa ocorrer em diferentes meios extraescolares, a escola é a entidade legitimada para o desenvolvimento e aperfeiçoamento das competências da língua em quase todos os domínios, contribuindo para o bom uso da língua e para um verdadeiro processo de socialização".

Tendo em conta as necessidades que o sistema educativo exige no contexto angolano, em geral, e na província do Uíje, em particular, Manuel Quivuna sublinha que a escola deve caracterizar-se do seguinte modo: "Precisamos de uma escola onde as novas gerações não só vão aprender a prática da leitura e da escrita, mas que seja uma escola que ensine também a falar e mais precisamente a falar em público" (Quivuna, 2014: 23).

Assim "o professor deve ter a preocupação de promover a mobilização dos conhecimentos prévios dos alunos e sobre os conteúdos a trabalhar e tê-los em conta na organização das atividades que vai desencadear"(Silva, *in* Sousa, Otília e Cardoso, 2011: 33).

Para desenvolver a capacidade de aprendizagem, independentemente dos vários fatores a que estão submetidos os alunos (sobretudo de ordem pessoal, social, económica), o trabalho tem de ser conjunto entre professores e alunos. Por outras palavras, Roldão (2004: 45) aconselha que

> "Os alunos têm de investir e trabalhar para aprender, qualquer que seja a sua situação social ou pessoal (…). Mas é a escola que tem a função de organizar adequadamente, através da ação dos seus professores e do seu modo de estruturar a sua prática, os modos de trabalho ('modos de dar as matérias') que permitam que esse esforço de aprender ocorra, seja orientado adequadamente, e dê a quem chega ao sistema mais favorecido social ou economicamente, justamente as condições para aprender bem".

Portanto, o trabalho da escola, através dos professores, deve contar com a colaboração dos próprios alunos, desenvolvendo tarefas que permitam o aprimoramento dos conhecimentos adquiridos e a sua aplicação.

Num processo que se quer dinâmico e que envolve muitos agentes educativos, a escola deverá mostrar-se cada vez mais eficaz. Desta forma, "A escola eficaz seria (…) a que consegue levar os alunos para além do que seria esperado, dadas as características iniciais desses estudantes, aquando do seu ingresso na instituição" (Lima, 2009: 31).

Para que a escola cumpra com seus requisitos, o seu papel na formação de alunos competentes que saibam lidar com as situações do quotidiano, compete à escola dinamizar uma organização pedagógica íntegra. Esta organização pedagógica é aquela que "compreende os métodos e meios pedagógicos, - livros, práticas (gabinete de trabalhos manuais, etc.), professor; as relações entre a família e a escola; inspeção escolar, etc. Cada um destes meios deve ser estudado em relação ao fim que serve" (Coimbra, 2004: 396).

A partir do momento em que a criança começa a dar os primeiros sinais de interação comunicativa verbal com os seus interlocutores, ela vai ouvindo um conjunto de sons que, passado algum tempo, será capaz de os repetir. Esses sons são, na maior parte das vezes, unidades lexicais construídas, embora nem sempre devidamente pronunciadas. Porém, na idade pré-escolar e escolar, a criança já é capaz de pronunciar bem e fazer perceber o que diz. O impacto da família e da escola nesse processo é muito evidente, na medida em que são também fatores ou instituições de socialização. Dito isto, temos:

a) **Família.** O meio familiar é o primeiro berço da aquisição da língua. A aquisição da língua implica, na primeira fase, o uso das formas orais produzidas no meio em que a criança se encontra inserido. A sua tarefa, nesta fase, é imitar a forma como os pais, irmãos mais velhos, vizinhos falam. Quanto maior for o nível lexical dos adultos, durante os momentos de diálogo com a criança, quando for aluno, maior será a probabilidade de a criança desenvolver o seu léxico.

Genouvrier e Peytard (1974: 283) sublinham a importância do fator família, aludindo que "O léxico do aluno dependerá, em grande parte, da capacidade de seu ambiente familiar em manter com ele discussões e diálogos, em orientar a sua curiosidade para temas diversificados, em cercá-lo do que se convencionou chamar de 'clima cultural'; é pelo multiplicar de trocas linguísticas com o seu meio que o aluno aprende a precisar o sentido das palavras que emprega e estende a área do seu léxico".

O afeto que os pais transmitem aos seus filhos é uma alavanca fundamental para motivar o sucesso escolar. Esta atitude dos pais mobiliza os esforços da criança e permite que ganhe uma maior facilidade nas aprendizagens. Por assim dizer, "Para a aprendizagem acontecer é imprescindível ter uma orientação motivacional, já que a maior parte das estratégias necessárias para o sucesso escolar – como é o caso da atenção – têm por base estes aspetos afetivos" (cf. Marujo, *et al.,* 2010: 15).

b) **Escola.** A escola é o lugar por excelência onde o aluno adquire e desenvolve o léxico da sua língua. Nela se aprendem, com mais precisão, a distinção das funções e significados de cada unidade lexical, as suas polissemias em diferentes áreas do conhecimento e contextos.

Nesta relação conjunta, deve haver uma interação entre professores e pais, contribuindo para a motivação do aluno. Cabe aos professores e aos pais o acompanhamento do desenvolvimento da criança, da orientação das suas escolhas, mostrando caminhos que a possam levar ao conhecimento da ciência e ao desenvolvimento social, cultural, económico e político.

Se a motivação para a aprendizagem for incentivada pelos professores e pais, obviamente, o resultado será sempre bom, pois "A criança é curiosa por natureza. Bem incentivada, a curiosidade acompanha o ser humano ao longo da vida, e deve ser objetivo fundamental de qualquer pai, mãe ou professor mantê-la viva. Para tal, e partindo sempre dos interesses da criança ou jovem, há que ampliar o círculo de interesses e estimular nele ou nela uma atitude recetiva" (Marujo, *et al.,* 2010: 17).

A relação sadia entre professores e família será fundamental para que o professor desperte a atenção dos pais para as aprendizagens dos folhos. A família é o núcleo onde a criança cresce e são os pais que, na fase inicial da escolaridade, devem estar mais interessados pela formação do seu filho.

Esta relação que se estabelece entre escola e família não cabe unicamente aos professores, mas a todo o conjunto de organismos internos da escola (Diretor e subdiretores, coordenações de curso, diretores de turma, comissões disciplinares), o pessoal administrativo não docente e os próprios colegas de escola, os colegas de turma e da escola no seu todo.

Sendo função da escola, "A transmissão de conhecimentos por parte do professor é necessária e ajuda o aluno a adquirir a herança cultural da humanidade, ou seja, os saberes já construídos nos domínios científico, tecnológico, literário e artístico" (cf. Estanqueiro, 2012: 38).

Assim, a escola vai definir-se como a instituição que transmite conhecimentos e valores dignos de uma credibilidade socioprofissional.

4. A neologia e o enriquecimento lexical do aluno

Na Linguística contemporânea, a Lexicologia é um ramo importante que tem como objeto de estudo as unidades lexicais de uma língua (unidades lexicais em uso, as unidades lexicais antigas ou em desuso ou arcaísmos, as unidades lexicais novas e unidades lexicais que podem de surgir (virtuais) na língua.

Frequentemente, o aluno cria novas unidades lexicais que, por vezes, se enraízam no grupo.

Através da neologia, o aluno além de adquirir novas unidades lexicais, também adquire unidades lexicais novas.

Laranjeira (2013: 23), referindo-se ao desenvolvimento vocabular do aluno através neologia, afirma que "A compreensão e apropriação de novo léxico facilitam a compreensão da leitura e permitem aos alunos expressarem-se com menos dificuldades, despertando neles a necessidade de conhecer e adquirir novos vocábulos".

A neologia, objeto do nosso estudo, compreende as novas unidades lexicais que vão surgindo na língua. Por neologia da língua corrente entende-se o processo «que se

caracteriza por uma espontaneidade, dependente do 'uso' e da consciência coletiva da comunidade» (Mendes, 2000: 55). Os neologismos resultam do processo de neologia.

Correia e Almeida (2012: 17) sublinham que «As palavras neologia e neologismo têm por base a composição com recurso às raízes de origem grega *neo-*, com o significado de 'novo' e –*logos*, com o significado de 'noção'».

Assim, o surgimento de novas palavras numa língua constitui uma fonte de enriquecimento e evolução da mesma língua que as recebe, pois «Os neologismos de língua são exemplos claros da produtividade lexical, entendida como a capacidade inerente ao próprio sistema linguístico que permite a construção de palavras por processos interiorizados, aplicados normalmente de modo inconsciente e sistemático» (*ibidem,* p. 19).

Do ponto de vista da criação, o «Neologismo é uma unidade lexical cuja forma significante ou cuja relação siginificado-siginificante, caracterizada por um funcionamento efetivo, num determinado modelo de comunicação, não se tinha realizado no estágio imediatamente anterior ao código da língua» (*ibidem, p. 23*).

Yaguello (1990: 119) afirma que "a criação lexical, o neologismo quer sejam populares ou académicos (…) fazem com que a língua seja viva, evolua", isto é, é através da criatividade lexical que a língua evolui.

Os neologismos são, assim, "(…) palavras novas que se constroem, são muito comuns e acontecem tão vulgarmente, que não há um só dia em que se não invente um ou vários" (Aguiar, 2009: 129).

Para Correia e Lemos (2009: 13), o processo neológico «traduz a capacidade natural de renovação do léxico de uma língua pela criação e incorporação de unidades novas, os neologismos».

O surgimento de novas unidades lexicais numa dada língua acontece de várias formas: umas formam-se dentro da língua e outras são importadas.

Assim, Rocha e Costa (2009: 108) definem neologismos como sendo «palavras ou expressões novas formadas no interior da língua ou importadas de outros sistemas linguísticos, necessários para a designação de novas realidades».

Azeredo, *et al.* (2014: 278) definem neologia como «os processos de criação de palavras ou expressões ou ainda a atribuição de novos sentidos às já existentes, muitas vezes motivadas pela necessidade da língua se adaptar a novas situações e contextos culturais, constituem a neologia».

O processo neológico é uma forma de manter viva uma língua, que se enriquece também por meio de unidades lexicais vindas de outras línguas. Nesta perspetiva, "O neologismo constitui, de facto, uma forma inovadora da língua, uma fonte importante de alargamento do léxico, fruto do contacto de culturas" (Casanova, 2006: 84).

5. Língua materna e formas de aquisição

A língua materna é aquela que a criança aprende em primeiro lugar, quase sempre junto da mãe, no ambiente familiar. No entanto, existem argumentos não consensuais sobre a existência ou não de língua materna; Ançã (1998: 323) afirma que "Se se fala em língua segunda (L2), pressupõe-se a existência de uma língua primeira, materna (LM), de anterior aquisição".

A língua materna adquire-se de forma não formal e sistemática, na convivência do indivíduo com o meio que o rodeia. Esta "aquisição ocorre na criança numa idade em que se dá a mais importante maturação física e mental. Não é que acontece habitualmente na aprendizagem da língua segunda. A criança aprende a língua materna porque é esse o meio de comunicação com as pessoas que a rodeiam" (cf. González, 1998, *in* Barbosa, Jorge Morais, *et al*., 1999: 75).

Na mesma perspetiva, o autor continua, sublinhando que "No processo de aprendizagem da língua materna, a estrutura linguística apresenta-se à criança toda de uma vez, sem nenhum tipo de ordenação ou configuração; é à criança que compete ir selecionando, de todo esse caudal linguístico, os aspetos necessários à construção da sua própria organização interna da língua" (cf. González, António Martínez, 1998, *in* Barbosa, Jorge Morais, *et al*., 1999: 75).

Do ponto de vista da aquisição, a língua materna ocorre como processo espontâneo, porque resulta da necessidade inata de comunicar com os seus semelhantes. A escola é a instituição que orienta de forma sistemática o bom uso e o

funcionamento da mesma língua. Assim, a aquisição, na perspetiva de Cuq (2003: 12), assemelha-se ao processo de aprendizagem, mas distingue-se da aquisição: "L'acquisition n'est pas toujours distinguée de l'apprentissage, ni par les psychologues, ni par les didacticiens. Elle est associée au milieu naturel, et l'apprentissage est alors associée au milieu institutionnel. Pourtant, du point de vue didactique, il est utile de distinguer l'une involontarie (acquistion) et l'autre, la démarche consciente et volontaire (l'apprentissage)".

Para o autor, "L'apprentissage est la démarche consciente, volontaire et observable dans laquelle un apprenant s'engage, et qui a pour but l'appropriation"(Cuq, 2003: 22).

Nesta perspetiva, a aprendizagem é um ato voluntário do indivíduo e, tratando-se de uma língua, o seu aprendizado ocorre em instituições, cujas metodologias, técnicas e meios, devem ser favoráveis e eficazes.

Conclusões

É através do léxico que se pode falar sobre o mundo. A sua aquisição é um processo complexo. Cabe à escola a responsabilidade de orientar as aprendizagens e capacitar os alunos de técnicas comunicativas, recorrendo a um léxico adequado.

A família e a escola são duas entidades que não se substituem cabendo a cada uma motivar e desenvolver as capacidades da criança, contribuindo para o desenvolvimento da competência lexical da criança.

A neologia e os neologismos devem merecer uma atenção especial no ensino-aprendizagem, por constituírem um fenómeno linguístico que motiva o aluno para a aprendizagem, desenvolvimento e consequente aquisição lexical, levando-o a desenvolver a sua competência lexical.

Referências bibliográficas

Aguiar, C. (2009). *Charlas sobre a Língua Portuguesa. Alguns Deslizes mais Comuns de Linguagem*. Coimbra: Almedina.

Ançã, M. H. (1998). "Dificuldades de Aprendizagem e Ensino da Língua", *in VIII Encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa* (AULP), Macau.

Azeredo, M. O., Pinto, M. I. M e Lopes, M. (2014). *Gramática Prática de Português.* Lisboa: Raiz Editora.

Casanova, I. (2006). *A Língua no Fio da Navalha.* Lisboa: Universidade Católica Editores.

Coimbra, L. (2004). *Obras Completas.* Vol. I, Tomo II, Imprensa Nacional – Casa da Moeda, Lisboa.

Correia, M., Almeida, G. M. (2012). *Neologia em Português.* São Paulo: Parábola Editorial.

Cuq, J. P. (Coord.) (2003). *Dictionnaire de Didactique du Français: langue étrangère et seconde.*Asdifle.

Dias, F. (2004). *Relações Grupais e Desenvolvimento Humano.* Lisboa: Instituto Piaget.

Estanqueiro, A. (2012). *Boas Práticas na Educação – o papel dos professores.* 2ª Edição, Lisboa: Editorial Presença.

Genouvrier, E. e Peytard, J. (1974). *Linguística e Ensino do Português.* Livraria Almedina, Coimbra.

González, A. (1999). "Gramática e Ensino das Línguas". *in* Barbosa, Jorge Morais, *et al. Gramática e Ensino das Línguas. Actas do I Colóquio sobre Gramática.* Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Almedina, Coimbra.

Jonnaert, P. (2009). *Competências e Socioconstrutivismo.* Tradução de João Duarte. Lisboa: Horizontes pedagógicos, Instituto Piaget.

Laranjeira, R. (2013). *Desenvolvimento Lexical: perspetivas e práticas de professores no 1.º ciclo do ensino básico.* Instituto Politécnico de Lisboa, Escola Superior de Educação de Lisboa.

Lima, J. (2009). *Em Busca da Boa Escola.* Fundação Manuel Leão, Vila Nova da Gaia.

Manuel, Q. (2014). *Lexicologia Aplicada ao Ensino do Léxico em Português Língua não Materna.* Lisboa: Edições Colibri.

Marujo, H., *et al.* (2010). *A Família e o Sucesso Escolar.* 5ª Edição, Lisboa: Editorial Presença.

Mendes, I. (2000). *O léxico no Português de Moçambique (aspectos neológicos e terminológicos).* Maputo: Edições Promédia.

Montadon, C. & Perrenoud, P. (2001). *Entre Pais e Professores, um diálogo impossível? Para uma análise sociológica das interacções entre a família e a escola.* Oeiras, Portugal: Celta Editora.

Mudiambo, Q. (2014). *Estudos Linguísticos sobre a Lexicologia e a Lexicografia de Aprendizagem (aplicados) ao Ensino da Língua Portuguesa.* Lisboa: Edições Colibri.

Rocha, M. R. & COSTA, J. M. (2009). *Cuidado com a Língua!* 2ª Edição, Lisboa: Sociedade Editorial.

Roldão, M. C. (2004). *Gestão do Currículo e Avaliação de Competências: as questões dos professores.* 2ª Edição, Lisboa: Editorial presença.

Xavier, M. F. e Mateus, M. H. (Org) (1992). *Dicionário de Termos Linguísticos.* 1ª Edição, vol. II, Associação Portuguesa de Línguas, Instituto de Linguística Teórica e Computacional, Lisboa: Edições Cosmos.

Yaguello, M. (1990). *Para Compreender a Linguística. Alice no País da Linguagem.* Lisboa: Editorial Estampa.

A inovação lexical do Português na Zona Linguística Umbundu

José Cambuta

UNL, Faculdade de Ciências Sociais e Humanas. Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa. E-mail: kambutaafroangojoseph97@yahoo.com Lisboa, Portugal.

RESUMO

As sociedades humanas vivem, hoje, no mundo o fenómeno da modernidade em que a comunicação entre os Povos se tornou uma realidade muito privilegiada. A comunicação une pessoas, encurta distâncias, gere negócios, transmite cultura, orienta a política e torna o mundo numa "aldeia global". Em consequência disso, há uma exigência imperiosa imposta por este ambiente comunicacional: a criatividade da língua no que diz respeito aos vocábulos. Aliás, a língua tem de se renovar de modo a manter a sua própria preservação. É deste modo que surgem as unidades lexicais neológicas.

Este artigo é uma reflexão sobre a neologia do Português em Angola. Uma vez que Angola é um país poliglóssico, cuja poliglossia corresponde à respectiva multiculturalidade; este estudo sobre neologia do Português circunscreve-se apenas à Zona Linguística Umbundu (ZLU). Pretendemos fazer uma verificação e atestação do fenómeno da neologia (tipologias e processos subjacentes à sua realização) na zona geográfica que fala Umbundu, em Angola, em situação de contacto (Português/Umbundu), e registar as problemáticas decorrentes de todo este conjunto funcional.

Palavras-chave:

Neologia; neologismo; Língua Portuguesa em Angola; Língua Umbundu

Introdução

O artigo que ora apresentamos resulta de uma etapa de investigação já muito avançada de um projecto de pesquisa em curso na área da Lexicologia, Lexicografia e Terminologia. O nosso desafio é a neologia do Português (neologia da língua corrente), particularmente, na Zona Linguística Umbundu (ZLU). O principal argumento deste artigo consiste na observação, verificação e atestação da existência de unidades lexicais neológicas do Português em contacto com a Língua Umbundu, através da análise do *corpus* constituído para o efeito designado por PORUMBUNEO, composto por jornais angolanos do sul de Angola ou com colunas de jornais sobre a parte sul de Angola, e por textos literários e blogs.

Tal objectivo foi impulsionado pelo actual momento que Angola vive, de tomada de consciência cada vez maior da proficuidade das Línguas nacionais angolanas e dos reptos lançados por elas à Língua Portuguesa em Angola em situação de contacto. A criatividade lexical do "Português em situação" é um destes desafios. O estudo que estamos a empreender confirma a pertinência da neologia do Português de Angola. Assim, esta breve reflexão de síntese pretende oferecer um contributo à problemática tão debatida da neologia e da sua essencialidade no âmbito da renovação lexical das línguas naturais e, muito concretamente, da Língua Portuguesa em Angola.

1. Breve caracterização da Zona Linguística Umbundu (ZLU)

A maioria dos linguistas modernos, na linha de Malcolm Guthrie, concorda com a proposta de que a Língua Umbundu pertence ao grupo linguístico Níger-Congo e na classificação de Guthrie (1971: 60) está alocada na categoria R. 10 [5V; 1Q] R.11. A Zona Linguística Umbundu é apresentada pelos estudiosos numa extensão que abrange as Províncias do Bié, do Huambo e de Benguela, uma parte do Kwanza-Sul e da Huíla, podendo-se mesmo estender por quase todo o território nacional angolano e além-fronteiras, onde se pode localizar sempre alguma comunidade de falantes ou que a utilizam para fins específicos (INAL, 1980; Etnologue (2009). No entanto, a Língua Umbundu é caracterizada como língua do grupo etnolinguístico da zona Centro-Sul de Angola, o que neste estudo designamos por Zona Linguística Umbundu (ZLU).

2. Os conceitos de neologia e de neologismo

A percepção do dinamismo do Português (PE), na Zona Linguística Umbundu (ZLU), foi possível mediante a leitura e a reflexão sobre os conceitos de neologia e de neologismo no debate científico dos linguistas. A exploração destes conceitos tem sido importante porque reenvia directamente para o âmbito das unidades lexicais neológicas resultantes do fenómeno neológico e dos processos deles decorrentes.

O estudo da neologia vem de uma consciência linguístico de que, como diz Desmet (2002: 78)

> «l'étude des mots et l'étude des langues ne peuvent être réduites à une approche strictement linguistique, car les mots sont utilisés dans des situations de communication concrètes, qui s'intègrent à leur tour à des situations socio-historiques plus larges. Ainsi, la linguistique se voit-elle souvent dans l'obligation de prendre en considération des optiques complémentaires».

Guilbert (1975) em *La créativité lexicale* faz um estudo sobre o dinamismo da renovação das línguas naturais. Define a neologia lexical como «la possibilité de création de nouvelles unités lexicales, en vertu des règles de production incluses dans le système lexical». Neste sentido, «l'étude de la néologie lexicale consiste donc aussi à rassembler un ensemble de néologismes apparus dans une période précise de la vie de la communauté linguistique» (1975: 31).

Assim, para Guilbert, a neologia é o estudo dos neologismos ou de unidades lexicais novas que entram na língua numa perspectiva diacrónica. Rey no seu artigo intitulado *Néologisme: un pseudo-concept?*, chama a atenção para a problemática que envolvia a relação neologia-neologismo. Entende que o conceito de neologismo, não pode ser visto como uma invenção dos linguistas (Rey 1970), como também defende Alves (2002). Ele é consequência da interacção do ser humano com o seu meio social, político, cultural e religioso. Ou seja, a neologia e o neologismo aparecem no contexto da civilização humana em contínua evolução e da consequente necessidade, da parte do homem, da conceptualização, definição e designação das realidades que advêm deste movimento civilizacional dinâmico.

Guilbert (1975), para a definição dos conceitos de neologia e neologismo, toma os conceitos de *créativité lexicale / néologie lexicale*. Estes conceitos compreendem a

possibilidade que toda a língua tem de criar novas unidades lexicais de acordo com as virtualidades do seu sistema lexical (Desmet 2002: 81). Daí que a neologia e os neologismos são duas realidades totalmente indissociáveis (Guilbert 1971; Desmet 2002: 79). Se a neologia é um processo de inovação lexical de uma língua natural, este fenómeno linguístico tem algum resultado concreto na língua. Ele é um processo, pois tem em vista a formação de uma unidade lexical nova na língua (Desmet 1998; 2002).

Em relação ao neologismo, qualquer que seja a perspetiva que se dê a este conceito, ele é reconhecido pela maioria dos linguistas e conceptualizado como sendo um conceito que significa uma palavra nova numa língua natural ou uma nova acepção de uma palavra já existente nesta mesma língua (cf. por exemplo, Xavier e Mateus 1990; Villalva 2008). O neologismo, enquanto resultado do processo da neologia, é uma exigência do tempo e das circunstâncias. Tomando as palavras de Beccaria, «le parole vengono coniate per nuove esigenze, nuove scoperte, nuove oggetti e nuove tecnologie» (1994: 506). Por isso, os neologismos evidenciam a história humana de uma determinada época, são a expressão de uma civilização de um determinado tempo histórico.

Sublinhe-se que a maioria dos linguistas reconhece e define *neologia* como processo de formação de novas unidades lexicais numa determinada língua e *neologismo* como produto deste processo (Dubois *et alii* 1973; Guilbert 1975; Cabré 1993; Ramos 1995; Lino 1998; Alves 2002; Pruvost e Sablayrolles 2003; Adamo 2003).

3. Tipologia neológica

A investigação que estamos a desenvolver tem vindo a exigir uma reflexão sobre o tema da tipologização das novas unidades lexicais que têm vindo a ser individualizadas no processo da sua selecção e análise. A complexidade que envolve o conceito de neologia, considerado ora como processo, ora como resultado deste processo, faz com que este fenómeno ou processo linguístico se apresente em tipologias; e considerando também sobretudo a diversidade da sua realização nas línguas enquanto processo linguístico, em virtude das suas características que dificilmente se apresentam homogéneas. Desmet (2002), a este respeito, fala da instabilidade como característica inerente ao processo da neologia. Falar da tipologia

em neologia é tratar das suas variadas realizações enquanto processo de inovação lexical.

Em relação à tipologia da neologia, parece-nos haver algum consenso entre os linguistas na consideração de dois grupos ou tipos. Estes dois grupos subdividem-se em outras classificações. Nesta sucessão de perspectivas, no reconhecimento da tipologia da neologia, os linguistas evidenciam dois tipos: a neologia formal (ou de forma) e a neologia semântica (ou de sentido) (Cabré 1993; Alves 2002; Desmet 2002).

Contudo, se esta classificação se apresenta mais ou menos consensual, o mesmo não se pode dizer das suas subdivisões. Estas parecem ser as mais polémicas entre os linguistas. Para referir apenas um exemplo, parece haver um grande repto na inclusão do subtipo empréstimo na categoria da neologia formal. Por exemplo, enquanto Rondeau (1983: 127) distingue neologia formal, neologia semântica e a neologia por empréstimo, Boulanger (1979: XII-XVIII) inclui o empréstimo na categoria da neologia formal. É um desafio linguístico.

4. Neologismos umbundísticos

Designamos por neologismos umbundísticos as unidades lexicais neológicas da Língua Portuguesa em Angola que resultam da situação de contacto com a Língua Umbundu. Estes vocábulos, por necessidade, têm vindo a ser integrados quer no discurso oral quer no discurso escrito. São umbundismos que passaram pelo processo linguístico do aportuguesamento ou simplesmente do empréstimo. O quadro nº 1 mostra algumas dessas unidades lexicais neológicas que ocorrem no *corpus* e que tentam entrar no sistema linguístico do Português com quase as mesmas características da língua de chegada. Estes vocábulos estão quase todos dicionarizados excepto as unidades lexicais *ongandalas* e *seculos/sekulus*. Para uma questão de orientação, vamos utilizar nos quadros alguns sinais. O sinal (^) sobre o vocábulo indica que a nova unidade lexical não está dicionarizada; e o sinal (**) ou

simplesmente (*) indica que a nova unidade lexical neológica está dicionarizada em mais de dois dicionários ou em apenas um. Em relação à apresentação das novas unidades lexicais nos quadros, as duas primeiras formas (ou mesmo só a primeira em casos de haver somente duas) são as mais frequentes numa tentativa de completo aportuguesamento e a última forma é a forma original na língua de origem.

Quadro 1

Nova unidade lexical	Significado em (con)texto
ombala**	A sede do *osoma*, o chefe tradicional na Comunidade Umbundu
ongandalas^	Conjunto de utensílios de significado simbólico, preparados pela noiva para levar para a sua casa no dia do casamento
onjango / jango [ondjango]**	Espaço para a educação da juventude na Comunidade Umbundu ou de resolução de problemas pelo *osoma*; também pode significar assembleia
seculos/sekulus^	O mais velho; o sábio, o conselheiro na Comunidade Umbundu
quissangua*/ kisangwa [o-tchisangwa]	Bebida tradicional caseira nas Comunidades Ovimbundu
quimbombo/ocimbombo [otchimbombo]**	Quissangua fermentada

Os quadros 2 e 3 contêm unidades lexicais neológicas recorrentes no *corpus* e que, apesar de muitas delas aparecerem com uma certa frequência, parece resistirem à mudança das suas características morfossintácticas, e principalmente fonético-fonológicas. Esta constatação lança um grande desafio à sua análise dentro da estrutura morfossintáctica e fonológica do Português (PE).

Quadro 2

Nova unidade lexical	Significado em (con)texto
akokoto ^	Instituição de poder da autoridade tradicional umbundu com forte componente ritual religiosa

Ekulã-ndombe ^	É um topónimo
mbeta-mbeta ^	Expressão cultural tradicional dos Povos Ovimbundu para a saudação sociocomunitária do Natal e do Ano Novo
Kupapata ^	Pessoa cuja profissão é o mototaxismo para a sua sobrevivência
kwata-kwata **	Refere-se à guerra de luta contra a ocupação colonial no Reino de Ombalundu
Maka **	Problema, dificuldade, desafio

Quadro 3

Nova unidade lexical	Significado em (con)texto
wanditombi ^	Tipo de gerador de energia eléctrica, de pequeno tamanho, muito utilizado em Angola para uso doméstico
kapuka ^	Tipo de bebida alcoólica tradicionalmente caseira
Okulomba^	A cerimónia que marca a última etapa dum percurso relativamente longo de namoro, que consiste no pagamento da última parte do ónus tributário requerido, passo importante para se levar a noiva ao casamento
Okulumbula ^	acto de engravidar fora do casamento ou do Matrimónio
Okutambela ^	Cerimónia nupcial que marca a segunda instância do percurso para o casamento, orientado para a oficialização da relação entre os jovens (homem e mulher)
Okutiuka ^	Designação de uma organização comercial
Cikolotola [tchikolotola] ^	Diarreia
Cikata [tchikata] ^	Gonorreia

Quadro 4

Antropónimos	Topónimos
Ngandu (Gando)	Kaquelewa [Kakelewa] (Caqueleua)
Savita / Navita;	Tchisãlã (Quissala)

Savihemba / Navihemba	Tchingwali (Chinguar)
	Kandjala (Canjala)
	Ndombe-Grande

5. Alguns processos neológicos

Muitos linguistas contemporâneos entendem que a diversidade da tipologia neológica observada nos trabalhos a partir dos *corpora* linguísticos está na base das múltiplas possibilidades de descrição e classificação dos neologismos. Por isso, face à esta diversidade e multiplicidade, a Lexicologia, para o estudo dos neologismos, tem vindo a utilizar o método da diferenciação de alguns níveis que ajudam a distingui-los: o nível fonológico (Alves 2002), o nível morfológico, o nível sintáctico e o nível semântico (Alves 2002; Correia e Lemos 2005; Adamo 2010).

Estes níveis de diferenciação partem dum pressuposto de que, em todas as línguas, encontram-se uma classe de palavras gramaticais e outra de palavras lexicais (Pruvost e Sablayrolles 2003: 10). À primeira categoria pertenceriam assim as chamadas classes fechadas. Ou seja, é a classe de palavras que não são produtivas do ponto de vista da criatividade linguístico. Nesta classe encontram-se, por exemplo, as conjunções e os advérbios. À segunda categoria pertencem as classes abertas, ou seja, unidades lexicais que têm muitas possibilidades de contribuir para a renovação da língua. Esta classe compreende unidades lexicais com potencialidades de serem candidatas a contribuintes para a inovação lexical no âmbito da criatividade lexical das línguas (Pruvost e Sablayrolles 2003).

Face a esta realidade, o linguista vê-se, amiúde, na necessidade de individualizar quer os factores quer os fenómenos ou os processos que concorrem para a concessão destas possibilidades que se encontram nas classes das unidades lexicais. No entanto, os estudos específicos deparam-se com uma dificuldade neste campo, pois a complexidade das línguas leva-as a obedecer a variadíssimos processos, critérios, fenómenos e multiplicidade de operações, exigência de factores intralinguísticos e extralinguísticos ou ainda metalinguísticos. Deste modo, qualquer

tentativa ou desejo de individualização de algum processo linguístico está condicionado por estes reptos linguísticos e extralinguísticos.

Por esta razão, como procedimento metodológico, no intuito de se apresentar um quadro teórico compreensivo sobre os processos neológicos, fez-se individualização de alguns deles mais frequentes. Assim, os processos a que fazemos referência são, exclusivamente, aqueles que são recorrentes nos *corpora* analisados e decorrentes da sua observação na análise e que foram individualizados através de uma metodologia para a identificação das novas unidades lexicais, dentro dos *corpora* constituídos.

Assim, foram individualizados os seguintes processos neológicos:

- **Morfossintácticos**

Muitos linguistas têm reflexões sobre esta problemática (Martinet 1960; Mateus 1990; Bechara 1992; Pena 1993; Monteiro 2002; Mateus *et alii* 2003; Vilalva 2008; Caetano 2002, 2006, 2008, 2010, 2013) para citar alguns. A neologia pressupõe outros argumentos que justifiquem a sua existência e que lhe deem legitimidade e vida. Alguns destes argumentos são os processos com que ela dialoga para desempenhar as suas funções de renovadora das línguas transmitindo-lhes vida. Os processos morfossintácticos de inovação lexical localizam-se neste domínio.

Por exemplo, em ***kalupetekismo*** o morfema -ismo, afixo sufixal, seleciona nomes (Bechara 1992: 177) e, na formação de uma nova unidade lexical, mediante o processo da nominalização denominal, o significado da nova unidade lexical depende do semantema a que o morfema afixal se associou.

Os processos morfossintácticos são processos derivacionais que procedem, para a formação das novas unidades lexicais através de afixos que Vilalva (2008: 84) classifica como especificadores, os que transmitem as informações morfossintácticas, derivacionais, os que transmitem a informação gramatical e semântica e os modificadores, ou seja, aqueles que comunicam simplesmente a informação semântica. Como exemplos no *corpus*, temos as unidades lexicais neológicas ***sanzaleiro*** e ***kapoko***.

- **Semânticos**

Os vocábulos de uma língua têm uma evolução em termos de significação. Contudo, os princípios que regulam este processo nem sempre foram consensuais entre linguistas. Esta discussão é manifesta em Read 1948; Darmester 1950; Ullmann 1951; Ullmann 1964; Barbosa 1979; Meillet 1982; Pruvost e Sablayrolles 2003; Correia e Lemos 2005; Rastier e Valette 2009; Sablayrolles 2010.

Para Sablayrolles (2010: 97), o problema consiste no facto de que «il est nécessaire de faire la distinction entre l'histoire des mots, leur évolution de sens et les néologismes sémantiques qui s'installent d'une part, et, d'autre part, la perception synchronique des membres de la communauté linguistique».

A observação do *corpus* em análise apresenta, por exemplo, as unidades lexicais ***manter*** (forma verbal) e ***povo*** (forma nominal) que, apesar de já existentes nos seus contextos de ocorrência, têm um significado diferente das polissemias habituais.

- **Composição**

Relativamente à composição, a gramática tradicional distingue dois tipos: a composição por aglutinação e a composição por justaposição (Said Ali 1964; Cunha e Cintra 1984). No entanto, se por um lado, estes linguistas admitem este processo de inovação lexical, por outro lado, não se pode olvidar a grande problemática existente entre os linguistas acerca do enquadramento deste processo morfológico (Said Ali 1964; Cunha e Cintra 1984; Anderson 1992; Aronoff 1994; Almeida 1996; Vilalva (1994, 2008; Rio-Torto 2006; Santos 2009; Caetano 2002, 2008, 2010, 2013).

Uma observação mais atenta do *corpus* em análise evidencia a presença de compostos em unidades lexicais com origem na Língua Umbundu, cuja classificação não é fácil, apesar de apresentarem características de compostos. É o caso do antropónimo ***Sukwakwetche*** (que Deus te entregue – significado na língua de origem); ao sofrer o processo de aportuguesamento, o composto fica esvaziado do seu conteúdo, passa a ter quase conteúdo ø. Temos também dois topónimos difíceis de análise: **Ndombe-Grande** e **Ekulã-Ndombe**.

- **Empréstimo**

Muitos linguistas (Dubois *et alii* 1973; Pagliaro 1983; Thomason e Kaufman 1988; Pruvost e Sablayrolles 2003; Duarte 2000; Monteiro 2002; Aikhenvald 2002;

Correia – Lemos 2005; Vilalva 2008; Winford 2010; Heine e Kateva 2005) entendem que os empréstimos integram os chamados processos de inovação lexical não-morfológicos. É o mais comum no nosso *corpus*. Por exemplo ***ombala, ondjango, olundongo***, etc. É um processo que opera de forma diferente dos outros processos. Pruvost e Sablayrolles (2003: 116) reconheceram esta características dos empréstimos, quando afirmam que

> «…la dernière matrice s'oppose à toutes les autres en ce sens que les nouveautés ne sont pas produites par le système de la langue mais sont importées d'autres systèmes linguistiques de langues étrangères vivantes ou anciennes».

No entanto, a questão dos empréstimos é muito problemática para os linguistas. A discussão à volta deles é grande e complexa.

- Engendramento onomatopaico

A tradição linguística do português de vários gramáticos (Coutinho 1958; Cunha e Cintra 1984; Alves 2002; Pruvost - Sablayrolles 2003; Correia e Almeida 2012) consagra o processo onomatopaico da inovação lexical, no âmbito da criação lexical, como um processo que consiste na imitação do real, do barulho ou de ruídos emitidos (Coutinho 1958; Cunha 1984; Cunha e Cintra 1987). Deste modo, de acordo com Coutinho (1958: 198), no âmbito da inovação lexical e do ponto da vista da imitação de sons, a prática mais frequente e mais comum é a imitação de sons ou ruídos protagonizados pelas armas de fogo, sinos ou campainha, veículos, instrumentos musicais e vozes de animais.

Na verdade, estas formas, em Umbundu falado, têm uma existência real, isto é, estão atestadas. E, em consequência, exercem uma grande influência sobre o Português falado e escrito naquela zona linguística. Como exemplos, temos a imitação do som ou ruído produzido pela arma de fogo (como por exemplo, ***tá-tá-tá-tá ou tátátátátá***….), pelos sinos ou campainha (***ndelém-ndelém-ndelém-ndelém*** ou ***nguelém-nguelém-nguelém-nguelém***….), **tátrakaça**; **puápualakatá**, etc. São sons muito frequentes em Umbundu principalmente na língua oral.

6. Lexicultura: uma 'relação de cumplicidade' entre a língua e a cultura

A individualização dos processos neológicos acima referidos termina com uma sucinta abordagem sobre a lexicultura, uma das maiores fontes da neologia na Zona Linguística Umbundu. A relação língua-cultura levou à inferência de que elas são duas componentes de uma grande 'cumplicidade' e proximidade. Daí, o aparecimento do termo 'lexicultura' para designar um processo de criação lexical ou de neologização em que o fenómeno da neologia aparece dentro de um ambiente cultural que se vive ou que se conhece. Como se sabe, o vocábulo lexicultura, um neologismo da autoria de Robert Galisson, criado na década de 80 do século passado, segundo Lino *et alii* (2010: 188) «designa os elementos de cultura presentes no léxico, quer no subsistema da língua corrente, quer nos subsistemas das línguas de especialidade». Para Galisson (1995: 6), a lexicultura é «… la culture mobilisée et actualisée dans et par les mots de tous les discours dont le but n´est pas l´étude de la culture pour elle-même».

De facto, Galisson (1991: 118-119) quatro anos antes, já tinha considerado que

> «pour accéder à la culture, quelle qu'elle soit, le meilleur truchement est le langage, parce qu'il est à la fois véhicule, produit et producteur de toutes les cultures. Il est véhicule 'universel' dans la mesure où, par l'intermédiaire des signes, que sont les mots, il peut rendre compte, au plus près, de tout ce qui les concerne, qu'il s'agisse de littératures, d'arts, des sciences…des mythes, des rites…ou des comportements. Il est leur produit, parce que, pour être un produit fidèle, il doit s'adapter, évoluer avec elles, être constamment un porteur approprié des significations, des valeurs, des charges nouvelles qu'elles génèrent. D'où la création continue de néologismes, qu'il y a lieu d'interpréter dans cette perspective, comme des marques d'adaptation culturelle. Il est un producteur de culture, puisque c'est par son entremise par l'échange, par la communication entre individus du groupe, que les représentations, les attitudes collectives se font (s'affinent, s'équilibrent et se modélisent)… et se défont».

A perspectiva galissoniana de considerar a língua como veículo, produto e, concomitantemente, produtora da cultura, introduz uma nova reflexão sobre a neologia enquanto fenómeno e processo. Dá conta de que a relação do binómio língua-cultura realiza-se dentro de uma circularidade em que a língua faz a cultura e a cultura cria uma necessidade linguística. Por isso, talvez não seja excesso afirmar-se que não há cultura sem língua e que esta pressupõe aquela. O que é cultural é também o que é 'nomeado' e a nomeação supõe a existência do 'ser cultural'. Por isso, justamente

observou Galisson que a partir da língua tem-se acesso à cultura mediante as palavras (cf. *De la langue à la culture par les mots*).

Díaz (2003: 111) explorando o conceito de lexicultura numa dimensão didáctico-pedagógica das línguas-culturas, entende que «la langue est considérée comme faisant partie de la culture, produit de la culture et condition de la culture». Não obstante isso, esta concepção encontra, efectivamente, um ponto de convergência com a visão de Galisson. É inegável a relação língua-cultura e a sua influência no âmbito da construção do léxico das línguas.

Uma vez que «os fenómenos da Lexicultura estão presentes nas macro e microestruturas do dicionário de especialidade, instrumento indispensável aos especialistas das diferentes áreas do conhecimento, aos tradutores e ao ensino-aprendizagem da língua materna e das línguas estrangeiras para fins específicos» (Lino *et alii* 2010: 118) resulta o reconhecimento da importância da lexicultura no campo da criação lexical ou da renovação linguística. O estudo da neologia não pode olvidar esta dimensão (Lino 2001; 2007), pois ela pode proporcionar ao linguista um ambiente favorável ao estudo das novas entidades linguísticas que entram na língua, no âmbito do dinamismo cultural de um povo, civilização ou sociedade humana.

Quadro 4

Nova unidade lexical	Significado em (con)texto
alumbo ^	Ritos mais ou menos secretos para efeitos de demonstração do poder invulgar do mágico sobre a natureza
epalanga	Assistente do *Osoma* em negócios de administração e tratamento dos assuntos da comunidade da Ombala
kalúndus ^	Os que repousam na região da morte; os mortos
Kesongo ^	Conselheiro do *Osoma* e comandante ou general do exército
lombí **	Folhas de feijoeiro, aboboreira cozinhadas para refeição
Mwekalya ^	O responsável na *Ombala* pela preservação dos usos e costumes dos Povos Ovimbundu
olondindi ^	Uma espécie de sandália, mas tradicional
olundongo ^	Dança tradicional dos Povos Ovimbundu
onjuluka [ondjuluka]	Interajuda no tempo das lavouras ou colheitas
quimbanda/quimbanda**	Aquele que cura as doenças do corpo e, aparentemente, do espírito
ulonga ^	Breve história de viagem de quem chega

Considerações finais

Esta viagem que acabámos de fazer pelos complexos caminhos da neologia e dos seus processos linguísticos e não-linguísticos dá-nos alguma possibilidade de afirmar que o Português na Zona Linguística Umbundu (ZLU), como em qualquer outra zona linguística, está articulada à realidade do meio. Um dos primeiros reptos é a lexicultura. Esta obriga o Português a assumir um "comportamento inovador" na sua relação de contacto com a língua local (a Língua Umbundu). Este contexto favorece um ambiente linguístico de permutas do material linguístico. Entre vários reptos que temos vindo a observar nesta investigação, apresentamos apenas os três que seguem.

Em primeiro lugar, observa-se que há um grande intercâmbio de vocábulos e uma 'predisposição' de aceitação, assimilação e integração destas unidades lexicais nas duas línguas. O processo de integração que se assiste é complexo, pois nem todos os casos podem ser estudados sob o ponto de vista dos processos neológicos. Muitos umbundismos são opacos. A integração das unidades lexicais neológicas cruza-se constantemente, com as questões morfossintácticas do género e do número.

Outra dificuldade que merece atenção é a questão dos instrumentos de trabalho. Trata-se da questão dos dicionários-base utilizados para a atestação e análise das novas unidades lexicais. O *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea* da Academia das Ciências de Lisboa (DLPCACL) e o *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* são, sem dúvidas, a maior fonte e as melhores ferramentas para o estudo lexicológico e lexicográfico das novas unidades lexicais do Português que se vão formando nas suas variedades fora do território português. No entanto, em relação ao Português falado em Angola, do ponto de vista lexical, a dificuldade reside no facto de que, entre os colaboradores e consultores linguísticos, nota-se apenas o seu domínio do Kimbundu. O que nos leva a inferir que, os dois dicionários tenham tido um défice de participação de representantes de outras línguas. Isto leva a que, muitas definições

não estejam em conformidade com o significado e, às vezes, há uma confusão no étimo de um determinado neologismo (empréstimo).

Uma outra dificuldade tem a ver com o fenómeno do aportuguesamento. Os dicionários supracitados têm a maior parte dos seus neologismos (empréstimos) aportuguesados. Em muitos casos, este processo linguístico contribui para o ofuscamento da própria semântica da unidade lexical; ou seja, esta, em muitos casos, concorre para a perda da composicionalidade lexical do neologismo.

9. Referências bibliográficas

Adamo, G. (2010). «La neología italiana: panorama histórico, procesos de formación y nuevas tendencias...» in Alves, I. M. (Org.) (2010), *Neologia e Neologismos em Diferentes Perspectivas*. São Paulo: Paulistana, CNPq, 35-62.

Aikhenvald, A. (2002). *Language Contact in Amazonia*, Oxford: Oxford University Press.

Almeida, N. M. (1996). «A contribuição de Said Ali para os estudos da composição» in *Revista de Letras* nº 2, vol. 18 (Julho/Dezembro 1996) 40-43.

Alves, I. M. (2002), *Neologismo. Criação lexical*, SP: Editora Ática.

_____ (2007). «Neologia e níveis de análise linguística» in ISQUERDO, Aparecida Negri & ALVES, Ieda Maria (Org.), *As Ciências do Léxico: Lexicologia, Lexicografia, Terminologia*. Vol. 3, 1ª ed., São Paulo: Editora Humanitas, 77- 91.

_____ (Org.) (2010). *Neologia e Neologismos em Diferentes Perspectivas*. São Paulo: Paulistana, CNPq.

Anderson, S. R. (1992). *A-Morphous Morphology*, Cambridge: Cambridge University Press.

ARONOFF, Mark (1994), *Morphology by Itself: Stems and Inflectional Classes*, London: The MIT Press.

Barbosa, M. A. (1979). «Aspectos semânticos da produtividade léxica» in *Língua e literatura* 8, 165-183.

Beccaria, G. L. (Dir.) ([1994]1996). *Dizionario di linguística e di filologia, métrica, retorica*, Torino: Giulio Einaudi editore.

Bechara, E. (1992). *Moderna Gramática Portuguesa*, 34ª ed., Rio de Janeiro: Companhia Editora Nacional.

Boulanger, J. C. (1979). *Néologie et terminologie. Néologie en Marche*. Montreal : Editeur Officiel de Québec.

_____ (2009). «Neologica. Revue internationale de néologie, nº 1, Paris, Éditions Garnier, 2007, 230» in *Meta* 542 (2009): 372–376.

Cabré, T. (1993). *La terminología. Teoría, medotologías e aplicaciones*, Barcelona: Editorial Antártida/Empúries.

Caetano, M. C. (2002). «Análise de algumas mudanças do sistema sufixal nominal do português» in *Actas do XVII Encontro Nacional da Associação Portuguesa de Linguística*, Lisboa: Colibri/APL, 91-99.

_____ (2008). «Considerações acerca da Produtividade Morfológica» in *Actes del I Congrés Internacional de Neologia de les Lengües Romàniques*, Barcelona: IULA - Institut Universitari de Lingüística Aplicada - Universitat Pompeu Fabra, 353-362.

_____ (2010). «A meio caminho entre a derivação e a composição» in *Estudos Linguísticos / Linguistic Studies* 5, 131 – 140.

_____ (2013). «A composição nominal em gramáticas históricas do português» in Val Álvaro, J. F. *et al.*, *De la unidad del lenguaje a la diversidad de las lenguas*, Zaragoza: Universidad de Zaragoza - Servicio de Publicaciones, 99-105.

Correia, M., Lemos, L. (2005). *Inovação lexical em Português*, Lisboa: Edições Colibri e Associação de Professores de Português.

Correia, M., Almeida, G. M. (2012). *Neologia do Português*, São Paulo: Parábola Editorial.

Coutinho, I. (1958). *Pontos de Gramática Histórica*, 4ª edição revista e aumentada, Rio de Janeiro: Livraria Acadêmica.

Cunha, C., Cintra, L. (1984). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, Lisboa: João Sá da Costa.

Darmesteter, A. (1950 [1897]). *La vie des mots étudiée dans leurs significations*, Paris : Delagrave.

Desmet, I. (1990). «A propósito da neologia terminológica do português. O caso do empréstimo» in *Actas do Colóquio de Lexicologia e Lexicografia* (26 e 27 de Junho de 1990), Universidade Nova de Lisboa: INIC, pp. 182-187.

_____ (1998). «Contribution à une étude morphologique des vocabulaires spécialisés : la notion de paradigme dérivationnel appliquée aux terminologies scientifiques et technologiques» in *Actes de XXIIème Colloque International de linguistique fonctionnelle*, Évora : Université de Évora.

_____ (2002). «Néologie du portugais contemporain: une zone d'instabilité linguistique» in *Travaux et documents* 16, Presses Universitaires de Vincennes-Saint-Denis, pp. 77-99.

Díaz, G. (2003). «Une exploration du concept 'lexiculture' au sein de la Didactique des Langues-Cultures. An exploration of the concept of 'lexiculture' in the domain of the teaching of languages and cultures» in *Didáctica (Lengua y Literatura)*, vol.15, 105-119.

Duarte, I. (2000). *Língua Portuguesa – Instrumentos de Análise*, Lisboa: Universidade Aberta.

_____ (2008). *O Conhecimento da Língua. Desenvolver a Consciência Linguística*, Lisboa: PNEP, Ministério da Educação.

Dubois, J. (1973). *Dictionnaire de Linguistique*, Paris: Librairie Larousse.

Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*, Paris: CLE International.

GUIBERT, L. (1975). *La créativité lexicale*, Paris: Libraire Larousse.

Guthrie, M. (1971). *Comparative Bantu. An introduction to the comparative linguistics and prehistory of the Bantu languages*, London: Gregg International Publishers.

HEINE, B., Kuteva, T. (2005). *Language Contact and Grammatical Change*, Cambridge: Cambridge University Press.

Instituto Nacional de Línguas de Angola (1980), *Histórico sobre a criação dos alfabetos de línguas nacionais*, Lisboa : Edições 70.

Lino, T. (1980). «Importância de uma Lexicologia Contrastiva» in *Revista da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas*, Nº 1, 137 - 152.

_____ (1990). «Banco de Neologismos do Português Contemporâneo – Balanço de uma experiência» in *Letras de hoje* nº 82 (Dezembro) 103-116.

_____ (coord.) (2001). «De la néologie à la lexicographie spécialisée d'apprentissage en langues-cultures étrangères et maternelles», *Études de Linguistique Appliquée*, 135.

_____ (coord.) (2007) .«Rede de Neologia e de Terminologia em Língua Portuguesa (em situação de contacto de Línguas)» in *Actas do encontro da Associação das Universidades de Língua Portuguesa*, Praia, Cabo Verde.

_____ (coord.) (2010). «Neologia, terminologia e lexicultura. A língua portuguesa em situação de contacto de línguas» in *Filol. Linguist. Port*, 12, 187-201.

Martinet, A. (1960). *Éléments de linguistique générale*, Paris : A. Colin.

Mateus, M. H. (1990). *Fonética, Fonologia e Morfologia do Português*, Lisboa: Universidade Aberta.

_____ (1993 [2003]). *Gramática da Língua Portuguesa*, 5ª edição, Lisboa: Caminho.

Mateus, M. H. *et alii* (2005). *Fonética e Fonologia do Português*, Lisboa: Universidade Aberta.

Meillet, A. (1982 [1921]). *Linguistique historique et linguistique générale*, Paris : Champion.

Monteiro, J. (2002). *Morfologia portuguesa*, 4ª edição, São Paulo: Pontes Editores.

Pagliaro, A. (1983 [original, 1922]). *A vida do sinal. Ensaios sobre a Língua e outros símbolos*, tradução do original italiano de Aníbal Pinto de Castro, Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pena, J. (1993). «La formación de verbos en español: la sufixación verbal» in Soledad Varela Ortega (ed.). *La formación de palabras*, Madrid: Taurus Universitaria, pp. 217-281.

Pruvost, J., Sablayrolles, J. F. (2003), *Les néologismes*, Paris: PUF.

Ramos, G. (1995). *Neologismos en el español actual*. Cadernos de Lengua Española, Madrid: Arco/Libros.

Rastier, F. V., Mathieu (2009). «De la polissemie à la néosémie» in *Le Français moderne*, nº 1, pp. 97-116.

Read, A. W. (1948). «Na account of the Word *Semantics*» in *Word*, IV, pp. 78-97.

Rey, A. (1970). *La Lexicologie. Lectures*, Paris : éditions Klincksieck.

_____ (2008), *De l'artesanat du dictionnaire a une science du mot*, Paris: Armand Colin.

Rey-Debove, J. (1970). «Le domaine du dictionnaire» in *Langage* 19 (Paris) 3-34.

Rio-Torto, M. G. (2006). «Léxico: semântica e gramática das unidades lexicais» in Maria Francisca ATHAYDE (coord.) *Estudos sobre léxico e gramática*, Coimbra: Cadernos do Cieg nº 23, pp. 11-34.

Rondeau, G. (1983). *Introduction à la terminologie*, Chicoutimi (Quebec) : Gaëtan Morin.

Sablayrolles, J. F. (2010). «Néologisme homonymique, néologisme polysémique et évolution de sens. Pour une restriction de la néologie sémantique» in ALVES, Ieda Maria. *Neologia e neologismos em diferentes perspectivas*, Paulistana, CNPQ, pp.83-100.

Said Ali, M. (1964a). *Gramática Secundária e Gramática Histórica da Língua Portuguesa*, São Paulo: Editora Universidade de Brasília.

Santos, A. (2009). *Compostos sintagmáticos nominais VN, NN, NA, AN e NprepN no português arcaico (sécs. XIII-XVI*), Dissertação de doutoramento apresentada ao

Programa de Pós-Graduação em Letras e Lingüistica do Instituto de Letras da Universidade Federal da Bahia.

Thomason, S. G., Kaufman, T. (1988). *Language Contact. Creolization and Genetic Linguistics*, Berkeley: University of California Press.

Ullmann, S. (1964, 1974). *An Introduction to the Science of Meaning*, Oxford: Basil Blackwell.

Vilalva, A. (1994). *Estruturas morfológicas. Unidades e hierarquias nas palavras do português*. Tese de Doutoramento. Lisboa: FLUL (publicada em 2000 pela Fundação Calouste Gulbenkian / FCT).

_____ (1994). *Estudos de Lexicologia do Português*, Coimbra: Livraria Almedina.

_____ (2008). *Morfologia do Português*, Lisboa: Universidade Aberta.

Winford, D. (2010). «Contact and borrowing» in HICKEY, Raymond (Ed.), *The Handbook of Language Contact*, Malden-Oxford-Sussex: Wiley-Blackwell Publishing.

Xavier, M. F. & MateuS, M. H. (1990), Dicionário de Termos Linguísticos vol. II. Lisboa: Edições Cosmos.

Neologia Terminológica e Mediação Comunicativa na Língua Médica

Madalena CONTENTE
Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa – CLUNL. E-mail: **madalena.contente@gmail.com** Lisboa, Portugal.

Maria Teresa Rijo da Fonseca LINO
Professora Catedrática da Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa. Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa – CLUNL. E-mail: **unl.tlino@mail.telepac.pt** Lisboa, Portugal.

Resumo:

Em Medicina, o termo é usado pelos locutores e pelos especialistas da comunidade científica detentores de uma mesma especialidade ou de uma especialidade diferente, facto que leva a uma mudança semântica do termo.

A diversidade cada vez maior de denominações relativas a novos conceitos contribui para a circulação desses mesmos conceitos. O conceito evolui, descreve e explica novos aspetos da ciência médica; mas as convergências e os consensos entre especialistas contribuem para a estabilização do conceito científico médico.

A evolução de um conceito acarreta, no plano da língua, à criação de novas denominações ou a mudanças semânticas que estão na base de vários tipos de neologia semântica.

As competências linguísticas e as competências interculturais são muito importantes no quadro das relações entre os profissionais de saúde, e em particular, entre médicos e pacientes que tornam a comunicação mais eficaz. Os médicos devem estar conscientes da importância da língua na comunicação.

A mediação em língua e comunicação médicas estabelecem-se entre: o terminólogo e o especialista do domínio; os especialistas de uma comunidade científica, a comunidade científica nacional e internacional, os locutores e os especialistas de um domínio científico, os profissionais de saúde, o médico e o paciente.

Palavras-chave:

mediação; mediação linguística; mediação comunicativa; mediação terminológica; mediação na saúde.

Introdução

Em Medicina, o termo é utilizado pelos locutores, pelos especialistas da comunidade científica detentores de uma mesma formação ou de uma especialidade diferente, facto que leva, frequentemente, a uma mudança semântica do termo.

As relações entre disciplinas (especialidades médicas) e a interdisciplinaridade acentuam a circulação de conceitos. Tal facto conduz cada vez mais a um maior número de denominações que contribuem para a circulação de novos conceitos.

O conceito evolui, descreve, constrói e explica novos aspectos da ciência médica; mas as convergências e os consensos entre especialistas contribuem para a estabilização do conceito científico médico.

A extensão de um conceito a outras disciplinas conduz, frequentemente, a uma mudança desse conceito e, por vezes, assistimos à criação de novos conceitos. Consequentemente, no plano da língua, assistimos quer à criação de novas denominações, quer a mudanças semânticas que estão na base de vários tipos de neologia semântica.

A dimensão semântica que se estabelece, nesta relação concetual, tem um papel heurístico, dando origem a fenómenos de neonímia terminológica que surgem em novos contextos.

Esta dinâmica concetual reflete-se na língua de especialidade, onde novos termos e novas significações são criados para denominar novos conceitos e mudanças conceptuais, surgindo neologismos terminológicos que apresentam novas particularidades cognitivas relativas a um conceito.

Os modelos da ciência estão diretamente ligados à concetualização inventiva, que permitem, por sua vez, comunicar, sendo fatores inseparáveis da fase heurística da reflexão.

Mediação linguística e comunicativa

O conceito de «mediação» é utilizado, presentemente, em diferentes áreas do saber, e, consequentemente, segundo os domínios científicos, muitas polissemias e diferentes definições refletem a evolução deste conceito.

Alguns autores e, particularmente, Guillaume-Hofnung, procura definir a mediação, como uma disciplina em crescendo; a teoria desta nova disciplina tem

necessidade de um « SMIC terminologique » que deverá precisar e delimitar o seu quadro concetual:

> « Pour une discipline naissante comme la médiation contemporaine, il en va de sa survie, quand ce n'est pas de son existence même. La médiation a besoin de dessiner ses contours, d'affirmer son autonomie. Elle ne peut le faire avec un vocabulaire totalement emprunté à une autre discipline. Les mots sont les signes qui dessinent les contours des disciplines. […] La théorie de la médiation ne pourra s'affermir dans la confusion terminologique qui l'affecte aujourd'hui. […] Comment envisager le développement de la médiation autrement que sur la base d'un SMIC terminologique ? Un Seuil Minimum d'Intelligibilité Conceptuelle, qui comme son homologue garantit la survie ». Guillaume-Hofnung, 2014: 8-9.

Na obra *Mots de médiation. Un lexique bilingue français-italien – Parole di mediazione. Un lessico bilingue francese-italiano*, os autores, a partir de dois *corpora* eletrónicos bilingues contrastivos, delimitaram um campo lexical autónomo da mediação.

> Este léxico é : « l'un des résultat d'un projet de recherche *Il discorso della mediazione fra terminologia e traduzione*, né de la constatation que de nouvelles pratiques professionnelles de médiation ont surgi dans notre vie sociale et que celles-ci s'accompagnent, entre autres, de nouvelles pratiques langagières et notamment discursives ». De Gioia et Marcon, 2014 : 13.

No entanto, presentemente observa-se uma multiplicidade de conceitos de mediação existentes em diversos domínios científicos, assim como em diferentes meios sociais e culturais.

O conceito de mediação é utilizado por diferentes instituições e autores com perspetivas diferentes; apresentamos algumas nos parágrafos seguintes.

Numa perspetiva intercultural das línguas, Jean-Pierre Cuq define mediação da seguinte maneira:

> « Le terme de médiation désigne généralement une relation qui s'opère entre des personnes sous le guidage de tiers spécialistes (des médiateurs). Plus largement, on peut dire que la médiation est présente d'emblée dans le langage dès lors qu'on admet que les mots ne sont pas les choses, même si ces mots veulent désigner, représenter ces choses. La médiation peut donc influencer la relation de l'homme à la réalité du monde et, en ce sens, elle est centrale dans l'analyse des représentations sociales et dans l'approche interculturelle ». Cuq, 2006 : 168.

O *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* resume as atividades linguísticas de mediação da seguinte forma:

> « […] les activités écrites et/ou orales de médiation, permettent, par la traduction ou l'interprétariat, le résumé ou le compte rendu, de produire à l'intention d'un tiers une (re)formulation accessible d'un texte premier auquel ce tiers n'a pas d'abord accès direct. Les activités langagières de médiation, (re)traitant un texte déjà là, tiennent une place considérable dans le fonctionnement langagier ordinaire de nos sociétés ». 2001 : 18.

Na nossa pesquisa, a «mediação» é uma noção central pois encontra-se em muitas situações, processos, contactos linguísticos e culturais, facilitando a circulação de informações, de relações interpessoais e de integração social. A dinâmica da nossa sociedade atual (muito complexa) reflete-se na complexidade das línguas; leva igualmente ao interesse dos papéis endossados por diferentes atores: instituições, investigadores, especialistas, médicos, pacientes, público em geral, migrantes, entre outros.

Mediação Terminológica

O Conselho da Europa sublinha a importância da mediação nas dificuldades de comunicação:

> « Les difficultés de communication peuvent être liées, entre autres, à des différences linguistiques ou terminologiques, à un manque de compétence dans l'autre langue ou registre (par exemple, entre locuteurs de langues différentes, ou entre des spécialistes d'un domaine donné et des non-spécialistes), à des lacunes cognitives, c'est-à-dire à une méconnaissance de certains concepts ou processus ».
> www.coe.int/fr/lang-migrants/linguistic-and-cultural-mediation.

Louis-Jean Rousseau define o termo «mediação linguística» numa perspetiva terminográfica:

> « On pourrait définir la médiation linguistique comme toute activité de communication nécessitant la transmission ou l'adaptation d'un message parlé ou écrit, de manière à le rendre intelligible à un public cible dans une situation linguistique donnée ».
> Rousseau, 2007, www.realiter.net/wp-content/uploads/.../Louis-Jean Rousseau. pdf.

A medicina, assim como todas as outras ciências, mantém, presentemente, relações estreitas com outras ciências ou ramos do saber conexos. A interdisciplinaridade e a dinâmica da produção científica internacional justificam, em grande parte, a evolução concetual assim como a rápida diacronia da língua e da terminologia médicas.

O conceito científico não está confinado aos limites de uma definição. Está em contacto com diferentes níveis de língua de especialidade, descreve, constrói e explica o saber. Está associado a um termo que se atualiza em diferentes níveis de língua de especialidade.

Os termos circulam entre os diversos discursos científicos, a sua utilização pressupõe um consenso e uma mediação entre os locutores de uma comunidade científica.

No que concerne o nosso trabalho de terminólogo, a «mediação em Terminologia» releva de várias problemáticas: a arbitragem; a intervenção; o consenso; o intercultural; o social; e o estatuto/função no quadro das Instituições Nacionais e/ou Internacionais.

Mediador linguístico e cultural

A mediação na terminologia médica efetua-se, quando é preciso encontrar um consenso sobre um termo a utilizar, assim como os contornos da sua definição numa comunidade de especialistas ou profissionais de saúde.

As competências linguísticas e as competências culturais são muito importantes no quadro das relações entre os profissionais de saúde e entre os profissionais e os pacientes. Parece-nos muito importante a integração de uma dimensão linguística em todas as formações de profissionais de saúde.

Os médicos, os técnicos de saúde, assim como os decisores de políticas de saúde devem estar conscientes da importância da língua e da cultura na comunicação.

Qualquer cultura é fundamentalmente pluricultural e constrói-se graças ao contacto entre as diferentes comunidades que transmitem as suas formas de pensar, de sentir e de agir. As trocas culturais não produzem todos os mesmos efeitos, nem consequências, mas é a partir destas trocas que se produzem a hibridação cultural.

A comunicação não se define apenas como a transmissão de informações, mas também e sobretudo como a partilha de uma experiência e de uma relação. A comunicação, em geral, e a comunicação médica, em particular, pressupõe o conhecimento de factos linguísticos e culturais assim como da apropriação do seu emprego pragmático.

Mediação na saúde

A mediação em saúde pode ser analisada em diversas perspetivas, a nível:

- Institucional;
- Instituição/Técnicos de saúde;
- Instituição/População;
- Técnicos de saúde/população.

Como afirma Michèle Guillaume-Hofnung, sobre a «mediação em saúde» «dans le domaine de la santé, la complexité des situations mobilise toutes les fonctions de la médiation et dépasse les questions strictement médicales » Guillaume-Hofnung, M. 2015: 45.

No início do ano de 2017 houve um pequeno surto de atividade epidémica do sarampo, tendo a Direção Geral de Saúde (DGS) emitido alguns comunicados a diferentes destinatários. Apresentamos alguns desses comunicados/documentos.
Para a população em geral encontra-se um documento, na página da DGS para consulta e divulgação, como prevenção da população em geral, documento que foi divulgado pelos diferentes meios de comunicação social (jornais, rádios e televisões):

"Sarampo – Perguntas frequentes sobre o Sarampo". https://www.dgs.pt/paginas-de-sistema/saude-de-a-a-z/sarampo1/perguntas-e-respostas.aspx

Este documento apresenta as perguntas (das quais referimos algumas) e fornece as respostas para esclarecer a população.

. O que é o sarampo?
. Como posso prevenir o sarampo?
. Quais são os sinais e sintomas do sarampo?
. Qual o período de contágio?
. Se tiver confirmação de sarampo, qual o tratamento?
. Qual o esquema de vacinação recomendado em Portugal?
. Devo vacinar os meus filhos contra o sarampo antes da idade recomendada?
. Após a vacina contra o sarampo (VASPR) quando começo a estar protegido?
. Em Portugal pode ocorrer uma grande epidemia de sarampo?

A resposta formulada à pergunta, «o que é o sarampo?», é a seguinte:

«. O sarampo é uma infeção provocada por um vírus. É uma das infeções mais contagiosas e transmite-se de pessoa-a-pessoa, por via aérea, através de gotículas ou aerossóis de pessoas infetadas (por exemplo, tosse ou espirro).
. Habitualmente a doença é benigna mas, em alguns casos, pode ser grave ou levar à morte.»

Como se verifica, este documento funciona como uma «mediação institucional e a população em geral».

Neste documento a estratégia de divulgação/ação comunicativa é um processo de mediação institucional: o acesso ao conhecimento, neste caso específico, é um alerta para o surto de atividade epidémica do sarampo.

O comunicado de Orientação nº 007/2017 de 20/04/2017, assinado pelo Diretor Geral de Saúde, destinado ao Sistema de Saúde, com o assunto:

Sarampo VASPR

Neste documento existe um nível de língua de especialidade do domínio da saúde, que passamos a transcrever um extrato.

1. A vacina contra o sarampo, em apresentação trivalente e designada VASPR, deve estar acessível em todos os pontos de vacinação do País;
2. A vacinação de acordo com o Programa Nacional de Vacinação continua a ser a melhor medida de prevenção contra o sarampo:
2.1 Primeira dose aos 12 meses e segunda dose aos cinco anos de idade;
3. A vacina contra o sarampo deve ser administrada, sem bloqueios administrativos e sem qualquer pagamento por parte do utente, como definido no Programa Nacional de Vacinação;
4. As equipas de todos os pontos de vacinação devem proceder à administração de vacinas, nos termos previstos no ponto anterior, nas seguintes situações:
4.1. A VASPR deve ser administrada a crianças com idade entre os seis e os 12 meses ou, no que se refere à segunda dose, antes dos cinco anos, exclusivamente mediante prescrição médica em suporte de papel, como previsto, em situações especiais, no Programa Nacional de Vacinação.»

Outro comunicado de Orientação nº 006/2017 de 19/04/2017, assinado pelo Diretor Geral de Saúde, destinado ao Sistema de Saúde e Comunidade Educativa, com o assunto:

Sarampo. Informações à Comunidade Educativa

Neste caso, a mediação é feita entre os profissionais de saúde e toda a comunidade escolar, referindo a seguinte Orientação:

Considerando a proximidade do início do ano letivo 2017/2018, torna-se fundamental reforçar a importância da vacinação, devendo ser acompanhada por aconselhamento e esclarecimento sobre os seus benefícios.

1. O sarampo
2. Coberturas vacinais
3. Verificação do Boletim Individual de Saúde (Boletim de Vacinas)
4. Recomendações para vacinação
5. Afastamento temporário escolar
6. Saúde escolar

Através da ação comunicativa, a mediação gera um compromisso, numa estrutura social complexa da comunidade.

A mediação deve ser bidirecional, na comunicação entre diferentes destinatários. Com efeito, os interlocutores podem necessitar de uma mediação de modo a apreenderem melhor uma determinada comunicação.

Conclusões

O terminólogo tem, frequentemente, a função de mediador terminológico nas Instituições de normalização terminológica nacionais e/ou internacionais (ISO, representantes nacionais da ISO, Redes Internacionais de Terminologia – REALITER, RITERM).

No entanto, nos grupos de especialistas (médicos) de uma comunidade científica, o terminólogo é um mediador que ajuda à harmonização terminológica da comunidade científica nacional ou internacional; mas a mediação é um processo

importante também na comunicação especializada entre os especialistas de um domínio científico, entre profissionais de saúde, e, particularmente, entre médico e paciente.

Referências bibliográficas

Contente, M., Lino, T. (2017). « Médiation linguistique et interculturelle dans la communication médicale » *In* Acteurs et Formes de Médiation pour le Dialogue Interculturel, GLAT 2016 – PADOVA , De Gioia, M., Gourvès-Hayward, A., Sablé, C. (ed.), Glat, 2016, Padoue, Télécom-Bretagne, Université Degli Studi di Padova, ISBN: 978-2-908849-25-7, p. 161-168.

Contente, M., Lino, T. (2017). A neologia – reflexão sobre a variação e a instabilidade conceptual, *in De Volta ao Futuro da Língua Portuguesa, V SIMELP - Simpósio Mundial de Estudos de Língua Portuguesa,* Lecce – Itália, Università del Salento; http://www.siba-ese.unisalento.it; ISBN 978-88-83-05-127-2.

Contente, M., Lino, T. (2015). " Neologia na Terminologia Médica: empréstimos entre subsistemas", *in Neologia das Línguas Românicas*, Alves, Ieda Maria et Pereira, Eliane Simões (org.), São Paulo, CAPES, 863- 876.

Contente, M., Lino, T. (2015). « Les systèmes terminologiques en médecine et le travail terminologique intra- et interlinguistique: Processus de médiation », *in Actes du Glat 2014* : *Adaptations aux diversités: médiation et traductions, aproches interdisciplinaires – Adapting to Diversity: Interdisciplinary aproches to mediation and translation*, 2-4 juin 2014, 92-101.

Conseil de l'Europe (2016). « Médiation linguistique et culturelle », Strasbourg, http//www.coe.int/fr/web/lang-migrants/linguistic-and-cultural-mediation. (consultado 2/07/2017).

Delagneau, J. M. (2015). « La diversification linguistique spécialisée : facteur de médiations ou obstacle pour la communication professionnelle dans un monde globalisé et interconnecté ? ». *in Actes du Glat 2014 : Adaptations aux diversités: médiation et traductions, aproches interdisciplinaires – Adapting to Diversity: Interdisciplinary aproches to mediation and translation*, 2-4 juin 2014, 127-140.

Di Gioia, M.; Marcon, M. (2014). *Mots de médiation. Un lexique bilingue français-italien, Parole de mediazione. Un lessico bilingue francese-italiano, Padova, Padova University Press*.

Guillaume-Hofnung, M. (2014). « Préface », in Di Gioia, Michele ; Marcon, Marco, *Mots de médiation. Un lexique bilingue français-italien, Parole de mediazione. Un lessico bilingue francese-italiano, Padova, Padova University Press.*

Guillaume-Hofnung, M. (2015). *La médiation*, Paris, PUF-Presses Universitaires de France, coll. *Que sais-je ?,* 7ème édition ; (2012), 6ème édition.

Humbley, J. (2015). « Rédaction/traduction techniques : deux versants de la médiationinterculturelle/interlinguistique ? », *in Actes du Glat 2014 : Adaptations aux diversités: médiation et traductions, aproches interdisciplinaires – Adapting to Diversity: Interdisciplinary aproches to mediation and translation*, 2-4 juin 2014, 114-126.

Rousseau, J. L. (2007). « La médiation linguistique : vers l'adaptation des principes méthodologiques et des pratiques terminographiques » *Colloque Realiter*, Bertinoro, www.realiter.net/wp-content/uploads/.../Louis-Jean Rousseau. pdf. (consultado 25/07/2017).

Documentos :

Direção Geral de Saúde (2017) - "Sarampo – Perguntas frequentes sobre o Sarampo". https://www.dgs.pt/paginas-de-sistema/saude-de-a-a-z/sarampo1/perguntas-e-respostas.aspx (consultado 7/09/2017).

Direção Geral de Saúde (2017) : Sarampo. VASPR, comunicado de Orientação nº 007/2017 de 20/04/2017 https://www.dgs.pt/paginas-de-sistema. pdf.Direção Geral de Saúde (2017): Sarampo. Informações à Comunidade Educativa comunicado

de Orientação nº 006/2017 de 19/04/2017, https://www.dgs.pt/paginas-de-sistema. Pdf.

SIMPÓSIO

78

A relação de adolescentes surdos com leitura e escrita na escola inclusiva sob a perspectiva do letramento crítico

Rodney Mendes de ARRUDA

UFMT, Instituto de Linguagens. E-mail: rodney.arruda@cba.ifmt.edu.br,Cuiabá, MT, Brasil.

Resumo:

Este trabalho apresenta parte das reflexões da nossa pesquisa de doutoramento, que busca refletir acerca de como se instauram as relações entre leitura, escrita e aprendizagem, tendo como sujeitos de estudo adolescentes surdos aprendizes de língua portuguesa na modalidade escrita, nas séries finais do Ensino Fundamental, ambiente em que o ensino ofertado parte de práticas orais, tendo a fala como recurso predominante, a despeito da perspectiva interacionista. Esta, de acordo com recomendações atuais para o trabalho com textos (orais) e conhecimento de mundo, não contempla os sujeitos surdos, principalmente quando não conseguem usar sua primeira língua (de sinais) ou seu uso é limitado. A maior via de comunicação dos surdos é com intérprete em sala de aula e docente especializado na Sala de Recursos Multifuncional (SRM), no contraturno. Dentre as situações que merecem atenção, destacam-se: adaptação metodológica, atualização teórico-prática na formação docente e, ainda, o envolvimento dos pais, em sua maioria ouvintes, que não dominam a língua de sinais, o que compromete a comunicação com seus filhos. Essa discussão se insere na área da Linguística Aplicada Crítica e de estudos do Letramento Crítico, ancorados nos pressupostos teóricos de Bakhtin e o Círculo (1929; 1952-53; 1970-1971/1979; 1974/1979), Vygotsky (1930; 1934), Freire (1987; 2001), The New London Group (1996),
Cassany (2008), Pereira (2009) e Paes de Barros (2012; 2016).

Palavras-chave:

Língua Portuguesa; Leitura; Escrita.

Introdução

Discutir Inclusão em nível mundial demonstra a existência do lado oposto, revelando haver exclusões sociais de variada natureza, inclusive no âmbito educacional. No Brasil, ao referir-se a este tema, parte-se sempre de documentos internacionais[1] como primeira base e, depois, os nacionais[2], mais recentes, dos quais a Lei nº 10.436, de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais[3], e o Decreto nº 5.626[4], de 2005, são os mais significativos na luta do movimento surdo, tema específico deste trabalho.

Implantar políticas públicas da inclusão escolar significa reconhecer que a escola deve estar aberta a acolher todos, sem exceção. No entanto, apesar das metas pactuadas em documentos importantes, os docentes brasileiros não foram acadêmica e pedagogicamente capacitados para realizarem este trabalho com qualidade, a exemplo de vários programas educacionais (políticas de governo, portanto, descontínuos), implementados de forma descencional, como apontado por Paes de Barros (2000) em pesquisa de mestrado.Mantoan (2003, p. 11) caracteriza a transição do paradigma científico totalmente excludente para o da abertura para inclusão como um período instável, em que se perdem os fundamentos anteriores, porém ainda sem haver os pilares que sustentarão a mudança. Passados 15 anos da lei de Libras e 10 anos do Decreto, as ações pedagógicas ainda são tumultuadas e inconsistentes.

[1] Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948); Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU, 1975); Declaração de Salamanca (1994); Declaração Universal dos Direitos Linguísticos (Barcelona, 1996); Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão (2001); Convenção ONU Sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2007).

[2] Lei nº 9394 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBN (1996); Constituição Federal(1988); Lei nº 8069 Estatuto da Criança e do Adolescente (1990); Lei de legenda Nº 2.469 (2002); Lei nº 10.436 (2002); Decreto nº 5.626 (2005); Decreto Nº 6.215, institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência (2007); Decreto Nº 186, que aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo (2008); Plano Nacional da Educação (2014-2024)

[3] Na lei de 2002, aparece grafada a sigla LIBRAS, como na nota de rodapé abaixo. Porém, adoto a

grafia 'Libras', baseado na regra de usar somente a inicial maiúscula, quando formar uma palavra pronunciável (Manual de Comunicação do Senado Federal – Brasil, https://www12.senado.leg.br/manualdecomunicacao/redacao-e-estilo/estilo/siglas).

[4] Regulamenta a lei 10.436, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS, determinando acerca de: inclusão da libras como disciplina curricular; formação do professor de Libras e do instrutor de libras; uso e da difusão da libras e da língua portuguesa para o acesso das pessoas surdas à educação.

O número de surdos e deficientes[5] na escola tem aumentado gradativamente, com resultados diversos, sendo um deles o de analfabetismo funcional e, por isso, o descrédito na capacidade cognitiva desses sujeitos.O objetivo que direcionou este trabalho foi investigar como alunos surdos de Escolas Públicas Inclusivas, em Cuiabá-MT (Brasil), chegam às séries finais do Ensino Fundamental, em relação à leitura e escrita em Língua Portuguesa (LP), considerada sua segunda língua (L2). No cenário anterior à escola inclusiva, e mesmo atualmente, dependendo de como é o trabalho com esses alunos, "as diferenças [linguísticas e] culturais podem, de fronteiras, derivar para barreiras" (COX, 2002, p.17).

Base teórica

Opondo-se à perspectiva saussuriana, Bakhtin entende a língua para além de mera estrutura, dissociada da pessoa, esta constituída por linguagem, que se expressa por enunciados concretos, via interação verbal (ou sinalizada, no caso de surdos) e que vive em constante dialogia, com o (discurso do) outro (1929). Nesse *continuum*, o texto é a manifestação do discurso e a palavra é a grande manifestação ideológica da linguagem. Este autor analisa que a estrutura formal da fala depende da relação "do enunciado com o conjunto de valores presumido do meio social onde ocorre o discurso" (1976). Sendo assim, os sentidos não estão dados de antemão, mas se concretizam no ato dialógico.

Vygotsky é um autor que muito contribui no entendimento da aquisição e desenvolvimento da linguagem (1934), ao esclarecer a relação desta com o pensamento, esperado nas diversas fases da vida da criança, que pressupõe o

domínio de recursos que representam as devidas experiências vividas, fazendo uso de instrumentos específicos para este fim. Seu estudo sobre defectologia (1983) o torna leitura obrigatória em relação a aprendizagem de surdos e cegos. Sua proposição do

[5] Apesar de serem apresentados nos documentos e na mídia como sinônimos, o público surdo não se reconhece como deficiente, sendo este um item constant na luta por respeito às suas especificidades.

Conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal (1934), associada ao reconhecimento das potencialidades desses sujeitos, comprova sua capacidade de aprendizagem, desde que elaborada conscientemente e aplicada com uso de instrumentos e mediação adequados. Assim, a surdez e outras necessidades físicas são dissociadas da perspectiva negativa de incapacidade.

Freire (1987) associa a palavra à prática, numa perspectiva declaradamente ideológica. Defende o diiálogo, a ideologia, a ação opondo-se à neutralidade, como um direito natural, em vez de privilégios. Segundo ele, a autonomia não é dada de uma pessoa a outra. Professores precisam discutir sobre sua própria

(re)aprendizagem (Freire e Shor, 1986, p. 18), num processo de pesquisa, apreensão da realidade, respeito aos saberes dos educandos e à sua autonomia, criticidade, reflexão crítica sobre a prática, rejeição à discriminação, crença na mudança, comprometimento. A criatividade, espaço de atuação discente, precisa de liberdade e a pedagogia crítica se encarrega de promovê-la, com atuação coerente e engajada na micropolítica da sala de aula (idem, p. 20).

Paes de Barros (orientadora e coordenadora do Grupo de Estudos Linguísticos e de Letramento [GELL/UFMT/CNPq]) trabalha com o alinhamento teórico entre Bakhtin, Freire, Vygotsky, entre os quais podem-se reconhecer conceitos em comum de sujeito e palavra (sinal/escrita). Na visão dos três autores, o sujeito é histórico, ativo, responsável, envolvido em processo interacional com outros, com

quem trabalha, se posiciona, enuncia, seja para dizer ou responder.

Costumeiramente, professores brasileiros dizem identificar-se e realizarem as práticas sugeridas pelos métodos, teorias e programas de política pública educacional, a exemplo de intitularem-se interacionistas, e em entrevistas de pesquisa afirmarem trabalhar com os gêneros discursivos. Em sua dissertação, Paes de Barros (2000) pesquisa as práticas de uma professora alfabetizadora que dizia trabalhar de acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais, ainda pouco conhecido e, principalmente, colocado em prática, para verificar, pouco tempo depois, tratar-se de um ensino tradicional, focado na repetição.
Em 2002, ao analisar questões denominadas fricções linguísticas, Cox apresentou a recorrente situação de que crianças afirmam não aprender na escola, e isso ser relativo, uma vez que não aprendem aquilo que é esperado, como "os saberes escolarizados deliberadamente ensinados pelos professores" (p. 108). Este discurso docente (também enunciado por pessoas fora do contexto educacional) continua atual, ora ratificado por estatísticas de desempenho discente, ora refutado por exemplos de alunos que demonstram várias habilidades de leitura e produção desconsideradas pelo fazer docente.

Os estudos da/na Linguística Aplicada Crítica (LAC) se ocupam da "identidade, sexualidade, acesso, ética, desigualdade, desejo ou a reprodução de alteridade" (Pennycook, 2006, p. 68). Nesta perspectiva, a linguagem é analisada de forma situada, como práticas e fenômeno discursivo da/ pela linguagem, associada a questões éticas, dialógicas e construções históricas. Segundo Pennycook (p. 67), o

termo crítico deve ser entendido no sentido de desenvolver distância crítica e objetividade; ser relevante socialmente; seguir a tradição neomarxista de pesquisa e estar associado à prática pós-moderna problematizadora.

Com este panorama, observa-se a interface entre a Linguística Aplicada Crítica com os pressupostos do Letramento Crítico (LC), cujo maior expoente é Paulo Freire, por sua teoria representada nos conceitos apresentados anteriormente. Próximo ao pensamento freireano, está Green (1998, p. 156), ao situar que o LC

> "é a base para assegurar que os indivíduos sejam não apenas capazes de participar de algumas práticas de letramento existentes, fazendo uso delas, mas que sejam também, de vários modos, capazes de transformar e produzir ativamente estas práticas".

O letramento crítico tem caráter interventivo. Nesse sentido, Cassany (2008), que utiliza o termo *Literacidad Crítica*, apresenta a escrita como prática social**,** discute a estreita relação entre leitura e escrita, representativas da identidade e do poder, entendidas de forma global e organizada, principalmente na atualidade, com influência da tecnologia. Por sua vez, Pereira (2009, p. 19), que usa o termo *Literacia Crítica*, explica que

> "refere-se àquelas práticas sociais em que os leitores e/ou ouvintes vão além da mera utilização dos textos para construírem significado, realizando deliberadamente uma análise questionadora dos significados aí presentes e da influência que essas representações têm sobre si próprios nos contextos sociais, bem assim como mobilizando essa informação para denunciar e subverter publicamente a presença desse poder social oculto".

Paes de Barros propõe capacidades de leitura e de escrita (2008), ampliando as possibilidades de mediação do conhecimento discente; discute a relação entre capacidades de leitura e Letramento crítico (2016); e, ainda, apresenta critérios para o trabalho com leitura de gêneros discursivos tomados como objetos de ensino, de forma gradual (2009, p.27-9): leitura de variados textos no gênero escolhido; observação da forma composicional em cada texto e comparação entre textos, observando diferentes contextos de circulação; apresentação da história do gênero; observação dos componentes multimodais; busca de aspectos linguísticos (estilo); comparação e discussão do estilo de autores diferentes; reflexão e discussão da forma composicional, estilo e tema como componentes indissociáveis para a atribuição dos sentidos dos textos. Uma vez que este trabalho se dá na vertente bakhtiniana, há espaço para a dialogia, a percepção dos enunciados e de si na construção dessas leituras, portanto, uma mediação crítica

The New London Group (1996, 2012) apresenta a Pedagogia dos Multiletramentos, aborda o respeito ao contexto cultural, linguisticamente diversificado (considerando os Estados Unidos, Grã-Bretanha e Austrália, países de origem dos membros do grupo), propondo a elaboração de um currículo social e culturalmente responsivo, atento ao contexto tecnológico (item que os aproxima de Cassany).

Com o LC, vislumbra-se a problematização de temas e realidades que envolvam as relações desiguais de poder, ocorridas no interior da escola, como reflexo das práticas externas a ela, a exemplo dos temas citados por Pereira (2009): diversidades, racismo, sexismo, machismo, homofobia, consumismo, desigualdades sociais, fobias, censura, intolerância de toda ordem, questões relacionadas à desigualdade e abuso de poder, historicamente produzidas e (retro)alimentadas. Caso não haja intervenção de nenhuma ordem, em sala de aula serão reproduzidos discursos e práticas que perpetuam os silenciamentos e opressões, sem contribuição efetiva ao processo formativo como cidadão ativo, capaz.

O ensino de LP a surdos tem sido estudado em nível acadêmico, incorporando os estudos de letramento e gêneros do discurso. O histórico desse ensino parte do predomínio da abordagem oralista até o enfoque atual, com a luta por escolas bilíngues (Lodi, 2013). A autora critica o fato de muitos casos, ainda atuais, em que os docentes transferem a responsabilidade do ensino para o(a) intérprete, cuja prática descaracteriza a sala de aula como espaço de socialização, apropriada ao ensino-aprendizagem para estudantes surdos.

Botelho (2015) apresenta a diversidade do contexto familiar de leitura e de escrita dos surdos oralizados e não oralizados, e revela que, mesmo insuficentes, em termos gerais, as práticas escolares destinadas à leitura e escrita nas escolas regulares são quantitativa e qualitativamente superiores em relação às práticas oferecidas pelas escolas de surdos (p. 66).

As três autoras concordam na defesa do ensino de LP escrita como segunda língua aos surdos, preferencialmente, ofertada após domínio linguístico-discursivo da língua de sinais. Caso contrário, ocorrerá o que fora constatado por Albres (2005, p. 6), ao analisar publicações do MEC com propostas curriculares e orientações metodológicas destinadas a alunos com surdez: "[LP] não se caracteriza com proposta pedagógica, mas como proposta conceitual de interpretação de que

língua o aluno surdo tem, ou de que língua deve aprender, reiterando a supremacia da língua portuguesa".

Metodologia

A concepção deste trabalho surgiu quando, em 2016, o projeto de doutorado se orientava para o foco na interação linguística de sujeitos surdos – alunos das séries finais do Ensino Fundamental – e seus pais, no processo de aprendizagem de Língua Portuguesa escrita, na perspectiva do letramento crítico. Por esse motivo, havia entrado em contato com intérpretes, que foram as pessoas que mais me indicaram alunos com o perfil desejado; e havia percorrido escolas, para ter contato com prováveis sujeitos6, dos quais destaco quatro para esta análise.

Esta é uma pesquisa de caráter qualitativo e participativo, com base em Creswell (2007) e Godoy (1995), e de natureza crítico-dialógica, com base em Brait (2012). Creswell (2007) apresenta a pesquisa qualitativa como a que ocorre em ambiente natural, para haver observação para geração de dados (p. 186). Embora o trabalho parta de objetivos delimitados, é comum haver mudanças no percurso, sendo necessário haver percepção e abertura do pesquisador, caracterizada como alguém que reflete sistematicamente sobre si na investigação, "sensível à sua biografia pessoal e à maneira como ela molda o estudo", numa prática interativa e multifacetada (p. 187), o que combina com o perfil de sujeito de Bakhtin, e o que, de fato, aconteceu com a primeira proposta, que precisou ser redimensionada.

Godoy (1995) atenta para o posicionamento do olhar do pesquisador para "colocar-se no papel do outro", vendo o mundo pela visão dos pesquisados (p. 61), item caro à teoria bakhtiniana, que será usada como aporte para análise dos dados. Ela destaca o uso do enfoque indutivo na análise de dados (p. 62) e, assim como Creswell, valoriza o ambiente natural.

Brait (2012) propôs a Análise Dialógica do Discurso (ADD), com a qual apresenta uma versão brasileira de análise discursiva, com foco no entendimento e aplicação dos conceitos bakhtinianos, principalmente acerca da dialogia, discurso, texto, com contextualização histórica. Para isso, dedicou-se ao estudo de conceitos

específicos, que resultaram em obras que se transformaram em referência no estudo acerca de Bakhtin que, pessoalmente ou com o Círculo, não tivera tal objetivo.

[6] Um tempo depois, percebi que seria difícil lidar com diversos alunos, de escolas diferentes que, sendo menores de idade, precisariam se deslocar até o lugar da realização das Oficinas. Também constatei que seus pais tinham pouco conhecimento em Libras, e conseguir que tivessem disponibilidade de frequentarem oficinas para reflexões como critério de seleção dos alunos, inviabilizaria a proposta. Por este momento, optei por sujeitos estudantes do Ensino Médio, de uma mesma escola, cujos pais acompanham seu rendimento escolar.Pelas escolhas teórico-metodológicas, esta pesquisa apresenta interface entre Linguística Aplicada Crítica e Letramento Crítico, apresentados anteriormente e retomados na análise.

Rohling (2014, p.46) esclarece que "a arquitetônica bakhtiniana fornece elementos que contribuem para (...) horizontes possíveis para se estudar a linguagem e os discursos numa perspectiva dialógica", cujo objeto por excelência é o discurso, ideológico por natureza, uma realização material que suplanta a língua, pois que pode enunciar-se pela expressão não-verbal. Em relação a este signo ocorre a conexão com a língua de sinais, de modalidade espaço-visual (Quadros, 2005[7]), sobre a qual admite-se que há dizer, sem associação com a fala, oralização, mas num processo em que se reconhece uma "voz" dos sujeitos surdos.

Os quatro alunos apresentados neste estudo pertencem a três escolas públicas da cidade de Cuiabá-MT, sendo 2 estaduais (1 aluno em cada) e 1 municipal (com 2 alunos), situadas em pontos geográficos distantes uma das outras. Além desses, fazem também parte as professoras da Sala de Recursos e suas intérpretes (TILS). Como tratava-se de uma fase inicial de coleta de dados, não houve gravações em vídeo, por precisar da autorização dos pais, por serem menores de idade. Então, os dados são resultado de observação, entrevista e conversas informais[8].

Análise e Discussão de dados: a relação entre leitura, escrita e aprendizagem

Língua Portuguesa é das disciplinas do currículo escolar sobre a qual recai grande parte da responsabilidade do desempenho dos alunos, nos contextos formal e informal e nas modalidades escrita e oral. As práticas escolares são baseadas na oralidade, fato natural para todos os ouvintes, porém limitador para deficientes auditivos[9] e surdos, que possuem um histórico pobre de estímulo linguístico.Torna-se difícil elencar todas as variáveis que justificam a realidade do desempenho linguístico dos brasileiros, tão criticada e comprovada por resultados em exames nacionais e internacionais, assim como denunciado por várias pesquisas acadêmicas. É uma engrenagem complexa. A

[7] Quadros, R.. M. de. (2005). *A relação entre leitura e escrita da Língua de Sinais.* Editora ArtMed. Porto Alegre.

[8] Na área da surdez, é comum haver ricas informações de casos, contextos e depoimentos para os quais não são autorizados o registro. Então, registramos em caderno de anotações para não comprometer a imagem desses informantes junto a comunidade surda a qual participam.

educação de crianças nas séries iniciais é responsabilidade de pedagogos, que, frequentemente, não possuem base linguística em profundidade, para desenvolver um bom trabalho de alfabetização e letramentos, nem conhecimento suficiente acerca de como trabalhar com vários casos de deficiência. O mesmo vale para todos os licenciados, que apenas cursam uma disciplina de Libras com carga horária que varia entre 45 a 60h, insuficiente como capacitação para um bom trabalho docente. Mantoan apresenta uma análise bastante realista da escola no Brasil: a de que "democratizou-se, abrindo-se a novos grupos sociais, mas não aos novos conhecimentos" (2003, p. 13). Sendo assim, a prática implementada demonstra a defesa da massificação de ensino, sem criar a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos. Da parte institucional e da parte do movimento surdo, reconhece-se a confusão e conveniência quanto ao discurso da

"diferença" e da "igualdade", dependendo do contexto. Acerca disso, é coerente a proposição de Santos (2003, p. 56):

> "Temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito a ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as forma, as proposições e análises não são feitas de forma isolada, atendendo a conveniência pelo interesse em algum respaldo legal, sem atender às questões legais de direitos e deveres[10].

A partir da perspectiva bakhtiniana/vygostkyana/freireana, adotamos o olhar exotópico, e partimos da premissa da capacidade desses sujeitos em entender, produzir, em aprender, o que depende de como é o ensino. Quando não há fala, há enunciado concreto sinalizado, mediado por TILS, ao menos no ambiente escolar, o que não tem continuidade em casa, em todos os casos, como se vê abaixo. Com isso,

[9] Faz-se necessário esclarecer acerca dos sentidos e uso desses termos no Brasil, em diferentes inscrições ideológicas. Pela perspectiva clínica, orgânica, Deficiência Auditiva (DA) e surdez são sinônimos, utilizados para referir-se a qualquer tipo de perda auditiva (unilateral ou bilateral), cuja recomendação é o tratamento com fonoaudiólogos, uso de prótese auricular ou Implante Coclear. Pela perspectiva histórica e cultural, seguida pelo povo surdo, utiliza-se o termo Surdo (com S maiúsculo), representando pessoas que utilizam a língua de sinais, valorizam sua história e identidade. Para esses, deficientes auditivos são as pessoas que não se identificam com a cultura e a comunidade surda. No âmbito escolar, legalmente, são considerados 'deficientes', assim identificados no ato da matrícula, para fins de Censo Escolar. Dependendo do grau de conhecimento acerca da surdez e suas inclinações ideológicas, os professores (da sala de aula regular ou da Sala de Recursos) têm um ou outro entendimento ou inclinação iedológica. Os intérpretes, por pertencerem à comunidade surda e terem contato com maior intensidade, inscrevem-se na segunda perspectiva. Assim, tem-se um conflito instaurado, constantemente alimentado pelas ações de ambos os lados diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades".

apresentamos a problemática de os pais (ouvintes, na maioria dos casos[11]) não conhecerem a língua de sinais, a mesma que querem garantir que seus filhos tenham acesso na escola via TILS. Com a detecção desse desconhecimento, é lógica a

interpretação de que crianças e jovens surdos passam muito tempo expostos à oralidade, com poucas oportunidades de comunicação real com seus pais.No

quadro abaixo são apresentados os estudantes, cujos nomes são fictícios, atribuídos de acordo com o sexo, com as iniciais das palavras que compõem a sigla LIBRAS, num acróstico incompleto. Em comum, há o fato de que havia Sala de Recursos em todas as escolas.

Ident.	**Características**	**Leitura**	**Escrita**
Laura	Fem; 8º ano; 16 anos	Lê com dificuldade; pouco vocabulário	Dificuldades (pouco estímulo familiar)
Ivan	Masc; 9º ano; 18 anos	Conhece bastante palavras em LP; algumas dúvidas	Usa grafia correta/soletra; pouco desenvolvimento textual; recorre a ILS.

[10] Tema para análise em outro(s) trabalho(s), é comum surdos alegarem direitos com respaldo na Lei de 2002 e no Decreto de 2005, de forma unilateral e equivocada, desconsiderando que há outros grupos de de deficientes envolvidos no processo de exclusão social. Estas demandas são de grupo de surdos adultos, porém estes são líderes e formadores de opinião entre crianças e jovens, motivo que embasa nossa argumentação em prol da discussão de temas pela perspectiva do Letramento Crítico, de forma a contribuir para discussões com fundamentação e posicionamento consciente.

[11] Na literatura da área encontra-se o número estimado de 95% de casos. Entretanto, não há fonte

Bruna	Fem; 9º ano; 16 anos	Lê com dificuldade; intui palavras	Escreve razoavelmente bem, pelo fato de oralizar
Raul	Masc; 9º ano; 14 anos	Excelente nível	Excelente desempenho; tem posicionamento crítico

Laura não é usuária de Libras, desconhece sinais, o que dificulta o trabalho da intérprete em sala, solicitada pela família, mesmo ciente de seu nível linguístico nesta língua. O contexto educacional familiar é de mãe semi-alfabetizada, com 11 filhos, dos quais somente 3 leem. Esse panorama justifica as dificuldades leitoras da aluna, que apresenta comportamento arredio para comunicação.

De acordo com a profissional intérprete, que sugeriu à coordenação escolar não solicitar novo profissional para Laura no ano seguinte, a aluna tem perda auditiva leve, constatada por exame audiométrico. Um tempo depois deste exame, passou por um procedimento de limpeza no ouvido e melhorou a acuidade auditiva. Por isso, formula a hipótese de que não haja problema de surdez, e sim de dislexia, o que já foi indicado à mãe[12], que ainda não levou a filha para realizar os devidos exames. A professora da SRM também atesta a dificuldade leitora da aluna, identificando o desconhecimento lexical e atribuição de sentido aos textos.

Dos casos acompanhados, este é o mais sério em relação a uma problemática complexa engendrada pela política de Inclusão: a responsabilização do bom desempenho de alunos surdos aos profissionais intérpretes, de quem se exige algumas atribuições que não lhes são próprias[13]. Esta situação é caracterizada por

[12] Em trabalho anterior (2016), apresentado no 64º GEL (UNESP ASSIS), intitulado "A atuação de mães de surdos no processo ensino-aprendizagem da Língua Portuguesa: um estudo na perspectiva do Letramento Crítico", apresento o perfil de cinco mães, sendo recorrente o fato de serem separadas, responsabilizando-se pela criação e educação dos filhos.

[13] Ainda assim, muitos intérpretes submetem-se a algumas atividades, alegando amor ao trabalho,

baseados em princípios religiosos, o que divide as opiniões entre os profissionais da área. Essas concepções tem sido discutidas em nível de especialização, com orientação para a devida profissionalização.

Mantoan como "o especial na educação" (2003, p. 15), o que incide na "justaposição do ensino especial ao regular". Tentando criar um ambiente favorável à aprendizagem dos alunos deficientes, deslocam-se profissionais da educação especial para a escola regular (caso de TILS e estrutura da RSM, com espaço, profissionais e materiais). Como consequência, há expectativa e pressão por vagas de concurso para esses profissionais.

Ivan é filho de ouvintes, que não o reconhecem como surdo, a ponto de ele oralizar em casa todo o tempo. Até o 8º ano estudou em escola particular, dada a condição financeira da família. Na escola anterior, oralizava. Na escola atual, passou a ter contato com outros surdos (também tem amigos surdos que cursam ensino médio), tendo encontrado ambiente propício ao desenvolvimento de Libras. Oraliza com alguns colegas ouvintes, porém sinaliza a maior parte do tempo, em sala regular e na SRM.

Apresenta um comportamento linguístico fluido, fazendo uso das duas línguas[14], ainda que sem muita fluência em Libras. Utiliza bastante o recurso de datilologia (soletração) para referir-se a alguns sinais, no contato com professora da SRM e com a ILS (estratégia que usa para realizar algumas atividades). Dada sua condição oralizada e o estudo em escolas particulares, tem bom desempenho na escrita correta das palavras, porém com pouco desenvolvimento textual quanto a argumetação.

Apesar da identificação no ato da matrícula, *Bruna* não tem identidade surda, motivo pelo qual não busca a SRM para atendimento. Quando comparece nesse

lugar, é para

[14] Ao referir-se ao ensino de LP a surdos, dá-se ênfase à modalidade escrita, considerando o sujeito como aquele que não ouve nada e a quem não pode ser cobrada a oralidade. Entretanto, os estudos pouco consideram a variedade de casos

> realmente existentes nas escolas. Na situação deste aluno, deve-se considerar sua oralização, o que demanda estratégias diferentes na perspectiva de ensino-aprendizagem. Isso é discutido na tese, uma vez que não há unidade na identidade dos alunos surdos. Mesmo com a classificação da identidade surda de Perlin (1998) (identidade surda; identidades surdas híbridas; identidades surdas de transição: identidade surda incompleta; identidades surdas flutuantes), os autores que advogam em prol dos surdos acabam referindo-se a eles de forma una, o que desencadeia um trabalho pedagógico impreciso, com resultados errôneos.

conversar com algum amigo ou com a professora, o que faz de maneira bimodal. Tem a oralidade bastante desenvolvida e usa a estratégia de adivinhar/completar palavras, quando não sabe exatamente o significado da escrita.

Raul é surdo de nascimento; filho de pais surdos, e tem irmão surdo. Tem identidade surda, apesar de oralizar um pouco. Comunica-se em sinais com os pais e oralmente com os familiares. Mesmo surdos, a família investiu em seu letramento, motivo pela qual o aluno tem ótimo desempenho escolar no tocante à leitura, produção, iniciativa em expressar-se. Pode-se afirmar que tem autonomia. Em trabalho recente, Arruda e Amaral (2016), analisando um aluno autista do Ensino Fundamental e um aluno surdo do Ensino Médio, em escolas públicas em

Cuiabá-MT, apresentam o resultado de que nas salas de aula em que estão inseridos o texto não é trabalhado na perspectiva bakhtiniana, de modo que, não só os alunos do estudo têm pouco estímulo quanto ao uso social e discursivo, mas toda sua turma. Da mesma forma, verifica-se esta lacuna no ensino da LP nas turmas dos alunos do presente estudo. Raul é quem se destaca, pelo fomento recebido pela família, cuja abertura e interesse pela aprendtambém é reforçada na SRM.

Os intérpretes, com quem os alunos surdos tem maior contato, analisam que estes possuem pouco conhecimento de Libras, não passando do nível básico. Os professores da sala de aula regular apontam o baixo rendimento em leitura e produção escrita desses alunos quase ao término do Ensino Fundamental. Esta realidade comprova a relação direta no desenvolvimento do que deveria ser a segunda língua, em decorrência do limitado repertório lexical na língua primeira, também decorrente do pouco estímulo linguístico, principalmente familiar.

Lidando num mesmo ambiente com uma língua que é, ao mesmo tempo L1 e L2, torna-se difícil promover reflexões sobre a língua ensinada/aprendida. Se acontece, quando acontece, é em torno da língua utilizada pela maioria, justificando sua condição de majoritária. Esta situação complexa demonstra a necessidade de docentes terem capacitações específicas, indicado no plural por considerar que há possibilidades teóricas, diversidade de estratégias, sobretudo, casos diversos de deficiência. Este texto se ocupa da surdez, mas há escolas com situações de autismo, Síndrome de Dow, deficiência intelectual (com níveis diferentes e sobreposição de especificidades).

A língua oral é naturalmente utilizada no ambiente escoolar, porém pouco trabalhada enquanto uso para algumas situações comunicativas escolares e, futuramente, acadêmicas, que podem ser adaptadas para a expressão em língua de sinais, com mediação de TILS, como é o caso de apresentações de trabalho, exposição de argumentos. Nesse sentido, não é algo que falta no ensino a surdos, mas que não é oportunizado ao coletivo das turmas. As práticas de apresentação (mesmo de ouvintes) são pouco analisadas como estudo da língua, o que reforça nos alunos surdos a falsa interpretação de que ouvintes são exímios usuários da própira língua. Portanto, o processo de ensino-aprendizagem nas instituições observadas não podem ser considerados de acordo com as premissas do Letramento Crítico, o que se configura como desafio e possibilidades de pesquisa acadêmica.

Nas práticas observadas e baseadas nos relatos, no trabalho com a LP escrita pode-se apontar como fragilidade o fato de haver pouco tempo em sala de aula para a produção e retextualização e, ainda, sem a devida discussão para levantamento de ideias, informações, identificação de problemas e possibilidades de argumentação, entre outros itens. No caso específico dos alunos surdos, falta material adaptado (visual, imagético, multimodal) ou uso de estratégias visuais na sala de aula regular, cuja prática fica relegada à SRM.

Guarinello (2007) evidencia que as práticas escolares não favorecem a construção do conhecimento de alunos surdos. Não basta estigmatizá-los como aqueles que escrevem de forma anormal ou irregular, que precisam adaptar sua escrita, assim

como não é correto negligenciar o conhecimento que se tem acerca do fraco desempenho desses alunos.

Um equívoco a evitar é quanto a estabelecer expectativas de desempenho para surdos, comparando-os com o ideal de alunos ouvintes, quando estes tampouco alcançam os mesmos objetivos. É preciso ser pedagogicamente coerente no processo: planejamento, aplicação, avaliação, reflexão das práticas docentes nos vários momentos. Para isso, é necessário o investimento (pessoal e público) em capacitação docente, com cursos acerca da língua de sinais, da surdez, de metodologias voltadas ao atendimento a esses alunos.

Reiteramos algumas considerações para fins de encerramento da presente análise, com a certeza de que o processo de ensino-aprendizagem a surdos está aquém do seu direito cidadão, principalmente ao tratar-se, especificamente, da LP na modalidade escrita. Ainda que não abordado em detalhes neste trabalho, em função do foco principal, também é necessário discutir no âmbito escolar a má compreensão das atribuições de TILS, cuja responsabilização da família, da gestão ou por parte dos alunos atendidos é exagerada, e fere princípios éticos de sua formação, a exemplo de solicitações feitas para que ensine os conteúdos, copie atividades, entre outras situações. Os pais precisam comprometer-se com os letramentos de seus filhos para estimular as capacidades requeridas no processo de estudo e aprendizagem. São vários desafios que vislumbramos no cenário da educação de surdos, o que corrobora a tese de inexistência de Inclusão.

Referências

Bakhtin, M. (Volochínov) (1929/1986). *Marxismo e filosofia da linguagem.* Trad. Paulo Bezerra. 3. ed. São Paulo: Hucitec.

Bakhtin, M.. (1970). *A poética de Dostoievski.* Paris: Ed. Du Seuil.

Bakhtin, M. *(*1974/1979). *Estética da criação verbal.* São Paulo: Martins Fontes, São Paulo: Martins Fontes,

Brait, B & Souza e Silva, M.C. (Org.). (2012). *Texto ou discurso?* São Paulo: Contexto.

Brait, B.. (2006). Análise e Teoria do Discurso. In: Brait, B. (Org.). *Bakhtin:* Outros

Conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 9-31.

Cassany, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas.* México: Sevilla Editores.

Cox, M. I. P. (2002). Fricções linguístico-culturais na arena da sala de aula: fronteiras ou barreiras? *SIGNUM*: Estud. Ling., Londrina, n. 5, p. 107-123.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1981). *Ideologia e Educação:* reflexões sobre a não neutralidadeda Educação. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Green, B. (1998). *Subject-specific literacy and School learning:* a focus on writing. Australia Journal of Education, 30(2): p. 156-69.

Paes de Barros, C.G.. (2016). Letramento Crítico e o Ensino-Aprendizagem de Português Língua Estrangeira. In: SÁ, Rubens Lacerda de; AUGUSTO, Rita de Cássia. (Org.). *Português Para Falantes de Outras Línguas:* Ensino-Aprendizagem, Tecnologias e Letramentos.. 1ed.Campinas: Pontes Editores, v. 2, p. 70-87.

Paes de Barros, C. G. (2012). Discursos do Professor de Língua Materna. *Papéis* (UFMS), v. 36.

Paes de Barros, C. G. (2000). *Vovô ainda vê a uva?* A prática de uma alfabetizadora nos tempos dos PCNs. Dissertação de Mestrado em Educação. Universidade Federal de Mato Grosso. Ver número de páginas.

Pereira, I. S. P. (2009). *Literacia crítica*: concepções teóricas e práticas pedagógicas nos níveis iniciais de escolaridade. Lisboa: Lidel, p. 17-34.

Rohling, Nívea. (2014). Pesquisa qualitativa e análise dialógica do discurso: caminhos possíveis. In: *Cadernos de Linguagem e Sociedade*, 15(2), p. 44-60.

Santos, B. S. (2003). Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. *Introdução:* para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

The New London Group (1996). *A Pedagogy of Multiliteracies:* designing social futures. Harvard Educational Review, v. 66, n. 1, p. 60-92.

Vigotski, L. S. (1934/2001). Pensamento e palavra. In L. S. Vigotski. *A construção do Pensamento e da Linguagem.* São Paulo: Martins Fontes.

Vygotsky, L. S. (1983). *Obras Escogidas – Tomo V*. Moscou: Editorial Pedagógica.

Os gêneros textuais numa escola do campo

Raquel Pontes AVILA
UERJ, Instituto de Letras, Pós-graduação em Língua Portuguesa (Doutorado em Língua Portuguesa). E-mail: raquelpavila2@gmail.com Rio de Janeiro, Brasil.

Resumo:

O presente trabalho representa parte da pesquisa do curso de Doutorado em Letras, na área de Língua Portuguesa, que está em andamento na Universidade do Estado do Rio de Janeiro, sob orientação da Professora Doutora Tania Maria Nunes de Lima Camara. Tendo como base da investigação uma escola do campo localizada na cidade de Duque de Caxias, Rio de Janeiro, a pesquisa contemplará o caráter diferenciado da educação do campo através das aulas de língua portuguesa, mapeando desafios e traçando estratégias. Entendendo-se como primordial a valorização dos sujeitos e dos espaços, promove-se uma reflexão sobre o meio rural em contraponto com o meio urbano. Os diversos gêneros orais e escritos têm sido explorados sob essa perspectiva dual de valorização e pensamento crítico. Como base teórica, auxiliam-nos autores como Marcuschi e Bakhtin, que apresentam estudos aprofundados dos gêneros textuais; além de outros, que acentuam o caráter social do ensino de língua. A partir de produções dos alunos do 6º ao 9º ano de escolaridade, tem-se analisado em que medida os gêneros textuais podem e/ou devem contribuir no aperfeiçoamento das habilidades escrita e leitora, e na formação de um cidadão crítico, consciente de seu papel social e capaz de transformar o ambiente em que está inserido.

Palavras-chave:

gêneros textuais; escola do campo; língua portuguesa.

Considerações iniciais

A partir da máxima da ilustre professora Tania Maria Nunes de Lima Camara, “Somos textos ambulantes”, investigações, reflexões e estudos em diversas áreas das ciências humanas poderiam ser empreendidos. Para este trabalho, voltado para os estudos da linguagem, a epígrafe mostra-se como síntese do vasto terreno dos gêneros textuais, em que pretendemos adentrar. Por si só, revela a carga de complexidade dos textos. Uma complexidade que é inerente ao ser humano.

A sentença remete-nos, irresistivelmente, aos estudos de Bakhtin (2011), através dos quais se compreende que a comunicação e a construção de pensamento são, em suma, elaborações de textos:

> Se entendido o texto no sentido amplo como qualquer conjunto coerente de signos, a ciência das artes (a musicologia, a teoria e a história das artes plásticas) opera com textos (obras de arte). São pensamentos sobre pensamentos, vivências das vivências, palavras sobre palavras, textos sobre textos (BAKHTIN, 2011, P. 307).

Definir o que é humano talvez seja uma das grandes perguntas da história da Filosofia. Se as interações, segundo Bakhtin (2011), realizam-se por textos e os processos interacionais são inúmeros, inúmeras também serão as possibilidades de comunicação, ou seja, de textos/enunciados. É nesse sentido que o estudo dos gêneros textuais está diretamente ligado às potencialidades humanas. Às potencialidades que os professores de língua pretendem desenvolver em seus alunos.

> A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo (BAKHTIN, 2011, p. 262).

Essas reflexões serviram de mote para este recorte da pesquisa, que toma como arcabouço teórico os estudos do texto de abordagem socio-histórica, como os desenvolvidos por Bakhtin e Luiz Antônio Marcuschi. Baseados nesses e em outros autores, o trabalho apresentará alguns exemplos de textos elaborados por alunos do segundo segmento do Ensino Fundamental da escola do campo Escola Municipal Sargento João Délio dos Santos, localizada na cidade de Duque de Caxias, Rio de Janeiro. A coleta de dados vem sendo feita desde 2015.

A decisão de investigar os meandros envolvidos no ambiente de uma escola do campo, sobretudo nas aulas de Língua Portuguesa, surgiu dos desafios por mim encontrados naquela nova etapa da vida profissional, ou seja, das especificidades advindas daquele espaço. Era preciso reestruturar práticas, rever métodos, selecionar materiais e compreender aquele cenário. Vislumbrava-se um desafio e os gêneros textuais mostram caminho bastante profícuo na relação ensino-aprendizagem, ou seja, para ambas as partes, aluno e professor.

Interessa-nos, nesse sentido, analisar "como" o aluno escreve e "o que" ele escreve. Caso pretendamos construir práticas significativas, não há como fugir das dimensões individualizantes encontradas no processo ensino-aprendizagem. Almeja-se mostrar como as produções e gêneros textuais guardam estreita relação com o universo em que vivem os alunos daquela escola do campo.

Os gêneros textuais entram em campo

Parece ponto pacífico que os gêneros textuais devem constituir base do ensino de língua materna. Diversos teóricos discutem sua importância para o ensino e avaliam o impacto gerado por esse "novo" enfoque. As aspas insinuam a cautela dispensada ao assunto, ainda tão discutido e investigado.

A Linguística Textual surge na década de 1970, o que dissiparia a ideia de novidade. No entanto, se nos detivermos na quantidade de estudos do tema e nas dificuldades encontradas para a real incorporação às práticas pedagógicas, veremos que há ainda muito frescor nessa área. Marcuschi (2008) volta seu olhar a

um passado longínquo e obtempera:

> O estudo dos gêneros textuais não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática iniciou-se em Platão. O que hoje se tem é uma nova visão do mesmo tema. Seria gritante ingenuidade histórica imaginar que foi nos últimos decênios do século XX que se descobriu e iniciou o estudo dos gêneros textuais. Portanto, uma dificuldade natural no tratamento desse tema acha-se na abundância e diversidade das fontes e perspectivas de análise (MARCUSCHI, 2008, p. 147).

O dito ponto pacífico, portanto, queda mais no campo das teorias que nas práticas pedagógicas. No prefácio do livro de Antônio Augusto Gomes Batista (1997), Magda Becker traça um breve histórico sobre o ensino de Português no Brasil. Refletindo as fases mostradas nesse histórico, compreende-se de que maneira o ensino chegou a projetos didáticos que preconizam o texto como elemento central das aulas. Becker mostra como a disciplina Língua Portuguesa é, sob certo prisma, recente. Sua autonomia foi conquistada há não muito tempo, estando subordinada à cátedra "Didática Geral e Especial", durante longo período, bem como ocorrera com as demais disciplinas que hoje vemos nas grades da educação básica brasileira. Seus rumos estavam, assim, presos a didáticas que não lhe eram próprias:

> Assim, se examinada a produção intelectual sobre o ensino do Português até os anos 70, encontram-se as mesmas características da produção na área de conhecimento, a Didática, a que se vinculavam os estudos e pesquisas sobre esse ensino: de um lado, propostas de natureza normativa, prescritiva, conjunto de normas, recursos e procedimentos que deveriam informar e orientar a prática dos professores; de outro lado, pesquisas, poucas e quase sempre de natureza experimental, que, em geral buscando de empréstimo fundamentos na Psicologia da Aprendizagem, procuram intervir no processo de ensino para verificar como melhor prescrever-lhe as sempre perseguidas e desejadas normas e procedimentos (BECKER,1997, p. 8).

Segundo a autora (1997), três grandes fenômenos foram responsáveis pelas mudanças nos vieses adotados por estudos e pesquisas sobre o ensino do Português. Primeiro, a democratização do acesso à educação, iniciada nos anos 60. Depois, a reforma do ensino superior, que concedia mais autonomia ao ensino da

língua materna. E por último, os conhecimentos trazidos pelas ciências linguísticas. O fracasso escolar, exposto pela mudança no perfil dos estudantes, evidenciou os equívocos das práticas até então utilizadas. Uma pronta conclusão foi a de que outros métodos precisariam ser aplicados. Aquelas fórmulas tornavam-se obsoletas, pois, a rigor, não há uma fórmula. As metodologias estavam alinhadas com um período marcado pelo pensamento tecnicista, conforme atesta Camara (2015):

> É importante também lembrar que tal situação coincidiu com a visão tecnicista que então se instalava e que marcou os estudos linguísticos. Tal tecnicismo ligou-se à visão da língua como simples instrumento de comunicação, de que resultou um trabalho voltado para a prática de exercícios estruturais, o treinamento de habilidades de leitura e o ensino de técnicas de redação, que efetivamente não garantiram ao aluno o papel de comunicador proficiente, basicamente porque a comunicação verbal entre os indivíduos de uma comunidade linguística não se apoia unicamente na utilização de fórmulas e de esquemas aplicados à língua, com vistas à construção do discurso (CAMARA, 2015, p. 55).

Diante desse quadro, as pesquisas na área de ensino de língua e, consequentemente, as leis que regem a educação no Brasil e o teor das pesquisas acerca da Língua Portuguesa passaram a repensar os modos de ensinar e o que ensinar. Inevitavelmente, outras formas de expressão linguística precisavam ser consideradas. O texto começava a dirigir-se ao centro do palco:

> Tendências de muitas direções, nomeadamente desde o campo da Pragmática, conduziram a investigação linguística até o domínio da textualidade e, a partir daí, até o domínio mais amplo da atuação social, domínio e dimensão em que se dão os fatos de realização da língua. Tais domínios e dimensões ampliaram sensivelmente o objeto da investigação linguística e a deixaram na condição epistemológica de dar conta, mais globalmente, daquilo que acontece quando as pessoas falam, ouvem, escrevem e leem, nas mais diferentes situações sociais (ANTUNES, 2002, p. 66).

Nesse ponto, convém recorrer aos estudos de Antônio Augusto Gomes Batista (1997) quando pergunta "Quando se ensina Português, o que se ensina?". Seu questionamento é pertinente, porque o ensino da disciplina, como é amplamente sabido, pode comportar os mais diversos recortes. São muitas as variáveis do processo, desde os objetivos da disciplina, passando pelo posicionamento do professor, até a escolha dos conteúdos a serem ministrados, que também dependerão da instituição e/ou do docente. Batista (1997, p. 4) aponta que "[aquilo que se transmite através de uma prática de ensino] Parece ser também – e talvez principalmente – o resultado das condições sob as quais se exerce essa prática de transmissão" (BATISTA, 1997, p. 4). Elucida, na sequência, quais seriam essas condições:

> Com certeza, os pontos de vista assumidos pelos professores e pelos envolvidos nessa prática podem ser considerados elementos dessas condições. Há outros, entretanto, de igual peso: o campo social mais amplo, o estatuto social e profissional dos docentes e as formas de exercício profissional dele decorrentes, o livro didático escolhido e o mercado editorial; a socialização primária dos alunos e as expectativas de seu grupo social em relação ao ensino de Português e à escola, e assim por diante. Há, ainda, porém, elementos dessas condições que frequentemente são esquecidos: as relações sociais escolares, as formas de avaliação e de exercício, a demarcação do tempo e do espaço escolares – aspectos, dentre outros da organização do trabalho na sala de aula. (BATISTA, 1997, p. 4)

Isso não significa dizer que condições adversas, muitas vezes encontradas nessa transmissão, devam ser encaradas como empecilhos que paralisem o professor. Elas serão norteadoras da sua prática. Não se trata de uma visão heroica ou romantizada, apenas uma constatação de que as *condições* interferirão diretamente na nossa prática.

Quais seriam, então, as *condições* (BATISTA, 1997) encontradas no meio rural? Consta nas "Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica" (DCNEB) um documento voltado para a educação do campo, "Parecer 36/2001 Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo". Nele, tem- se uma

definição bastante esclarecedora de como a educação do campo deve ser entendida na atualidade:

> A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. Assim focalizada, a compreensão de campo não se identifica com o tom de nostalgia de um passado rural de abundância e felicidade que perpassa parte da literatura, posição que subestima a evidência dos conflitos que mobilizam as forças econômicas, sociais e políticas em torno da posse da terra no país. (DCNEB, 2013, p. 267, grifo nosso).

Aliando essas *condições* aos objetivos preconizados pelos Parâmetros Curriculares Nacionais, PCN (BRASIL, 1998), defendemos que as aulas de Língua Portuguesa podem converter-se em espaço único na formação discente. Lançando mão dos estudos dos gêneros textuais, entendemos ser possível levar aqueles alunos do campo a elaborarem documentos históricos sobre sua comunidade, estabelecerem sentido na relação com o texto que vão produzir, além de contribuírem para o mapeamento de sua própria identidade e da coletividade, seguindo, assim, as orientações curriculares nacionais:

> Os gêneros existem em número quase ilimitado, variando em função da época (epopeia, cartoon), das culturas (haikai, cordel) das finalidades sociais (entreter, informar), de modo que, mesmo que a escola se impusesse a tarefa de tratar de todos, isso não seria possível. Portanto, é preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada. Sem negar a importância dos textos que respondem a exigências das situações privadas de interlocução, em função dos compromissos de assegurar ao aluno o exercício pleno da cidadania, é preciso que as situações escolares de ensino de Língua Portuguesa priorizem os textos que caracterizam os usos públicos da linguagem. Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem

> como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada (BRASIL, 1998, p. 24).

As postulações de Bakhtin (2011) acerca dos gêneros discursivos sustentam as diretrizes encontradas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998). Segundo o filósofo, há três elementos que determinam a completude de um enunciado: "1) exauribilidade do objeto e do sentido; 2) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3) formas típicas composicionais e de gênero do acabamento" (BAKHTIN, 2011, p. 281). Para ele, este último figura como o mais importante, na medida em que todas as nossas manifestações comunicativas, das mais simples às mais formais, se ajustarão a um determinado gênero.

> Falamos através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo.* Dispomos de um rico repertório de gêneros de discursos orais (e escritos). *Em termos práticos,* nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas em *termos teóricos* podemos desconhecer inteiramente a sua existência (BAKHTIN, 2011, p. 282).

Sob esse prisma, deve-se considerar que há vários gêneros discursivos dominados pelos alunos daquela escola: alguns lidam com agricultura; outros atuam em comércio, pesca, extração mineral. Teríamos habilidade em vender algum item do ramo hortifrúti? Saberíamos lidar com os agricultores de maneira eficiente? Conseguiríamos manter diálogo fluido com os pescadores daquela região? São vivências que produzem gêneros do discurso que, muitas vezes, os professores desconhecem. É inescusável ignorar esses saberes. Deve-se aproveitá-los e, ao mesmo tempo, ofertar o máximo possível de diferentes situações conversacionais existentes.

Em grande parte, a dificuldade de interpretação de muitos alunos reside na seguinte explicação de Bakhtin (2011): "Sem levar em conta a relação do falante com o outro e seus enunciados (presentes e antecipáveis), é impossível compreender o gênero ou estilo do discurso" (BAKHTIN, 2011, p. 301). O que ocorre é que os alunos não reconhecem aquela maneira de dizer; não reconhecem

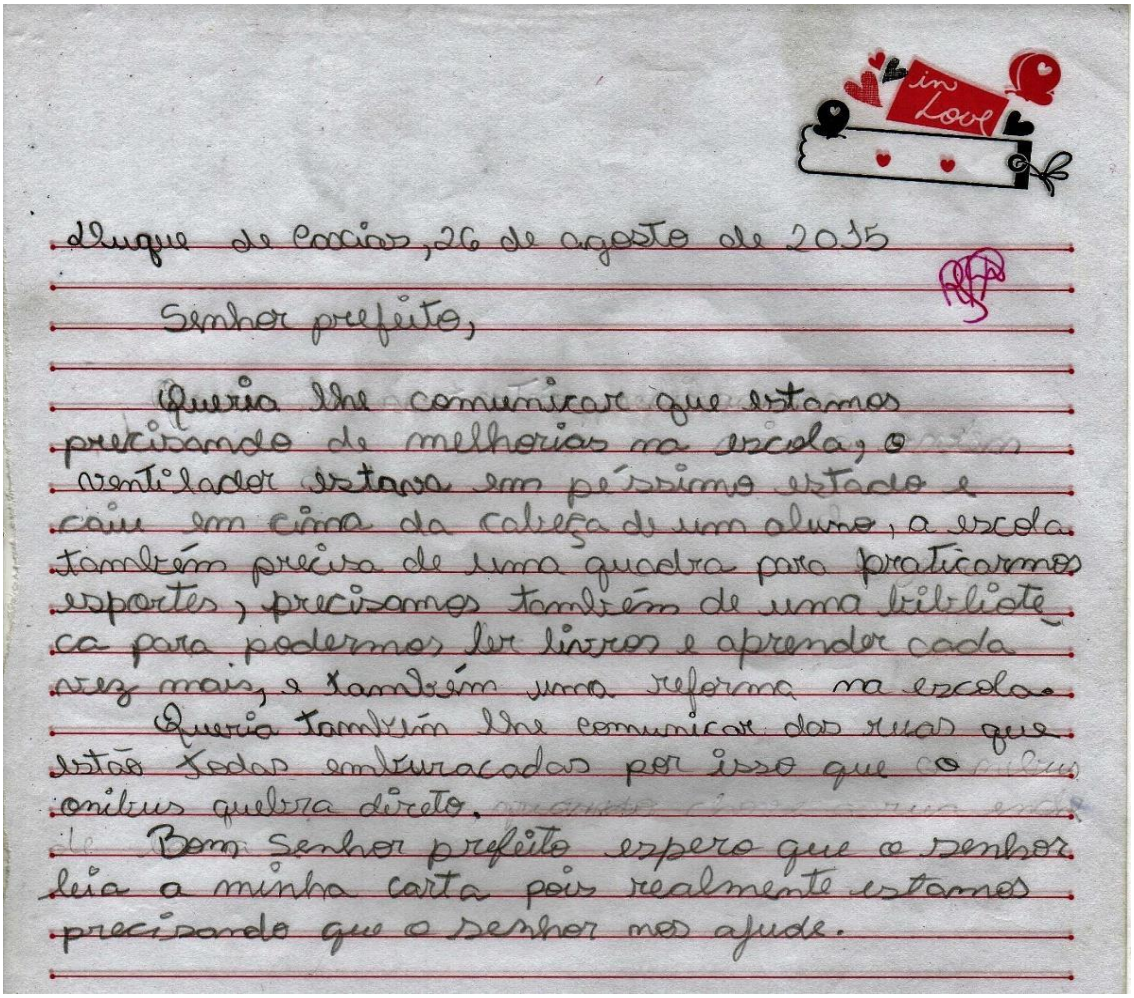
aquele discurso. O desconhecimento dos elementos basilares daquela manifestação discursiva coloca-os em situação de estranhamento. Grosso modo, seria como se nos entregassem um texto numa língua que não dominamos.

Carta – um gênero que resiste

A opção pelo gênero carta fez-se pela compreensão de que, apesar de ser pouco usado na atualidade, ele traz em si proximidade com outras formas de comunicação. A diferença é que se vive em uma época apressada. O que não modificou, no transcurso da história, foi a necessidade, inerente ao homem, de se comunicar.

Foi proposta ao 7º ano de escolaridade uma produção de escrita de carta, com livre escolha de destinatário. Explicou-se que esse destinatário poderia ser alguém de seu convívio ou alguém com quem não se tivesse convivência, mas a quem se tivesse algo para dizer. Nessa experiência, as cartas não foram enviadas. No entanto, após avaliação do processo, julgou-se que seria mais consistente que certas epístolas fossem remetidas.

Vejamos um caso:



Para a redação dessa carta, o aluno escritor teve de fazer uma avaliação da situação da unidade escolar e, em seguida, organizar seu pensamento no papel. Essa transposição mostrou-se fácil para a maioria que optou por escrever algo para o prefeito, o que revela um olhar crítico latente sobre as condições da escola. Através do gênero, os alunos puderam demonstrar suas insatisfações em relação à situação da escola e da rede de ensino como um todo. Esse campo de conhecimento foi rapidamente ativado pelos alunos. A produção revelou ao grupo mais uma forma de expressar-se, de colocar-se no mundo.

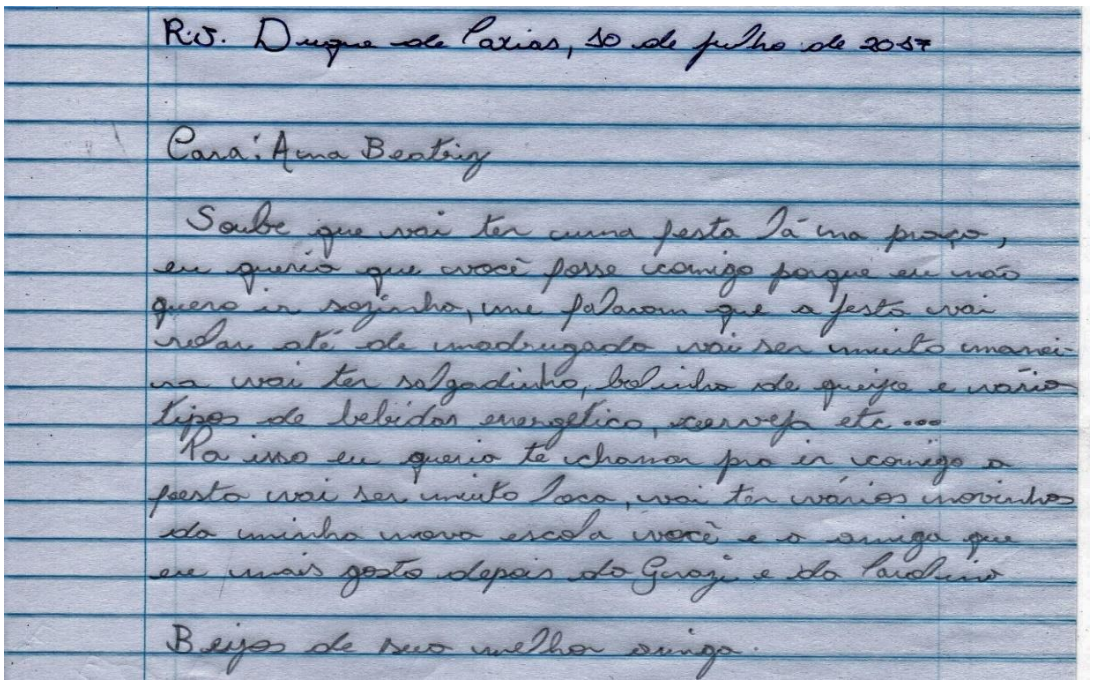
No ano seguinte, foi apresentada proposta semelhante: o grupo pôde escolher um destinatário e as cartas seriam, de fato, enviadas. Como registro, relatamos que não foi possível entregar todas as correspondências, devido à falta de dados fornecidos pelos alunos. Nem todos conseguiram completar essa fase da

atividade, o que, cremos, não acarreta prejuízo irreparável na apreensão do gênero, mas retira-lhes a sensação de saber que suas palavras chegariam a alguém de uma maneira tão distinta daquelas a que estão acostumados.

Outro dado relevante dessa experiência é que em algumas residências não há entrega de correspondência. Trata-se de uma região rural e pouco assistida pelo poder público. O cadastramento de CEP e inclusão de nomes das ruas é relativamente recente e deveu-se, em grande parte, ao trabalho de lideranças locais.

Essa situação denuncia as condições estruturais da localidade e o descaso do poder público, e, simultaneamente, aumenta a responsabilidade da escola acerca do papel que deve exercer. A luta pela cidadania tem na unidade de ensino um de seus palcos principais. Deve o professor oferecer uma gama de situações das quais os alunos estariam privados de conhecer. A responsabilidade assemelha-se à retirada de um véu dos olhos de outrem. Não como uma atitude de mártir, mas como urgência que o ofício nos impõe.

Terminamos esta seção, apresentando um exemplo de carta pessoal:


R.J. Duque de Caxias, 10 de julho de 2017

Cara: Ana Beatriz

Saube que vai ter uma festa lá na praça, eu queria que você fosse comigo porque eu não quero ir sozinha, me falaram que a festa vai rolar até de madrugada vai ser muito maneira vai ter salgadinho, bolinho de queijo e vários tipos de bebidas energética, cerveja etc...

Por isso eu queria te chamar pra ir comigo a festa vai ser muito boca, vai ter vários novinhos da minha nova escola você e o amiga que eu mais gosto depois do Gregi e do Pacheco

Beijos de seu melhor amiga.

Ressalvado um ou outro desvio de ordem técnica, julgamos que a aluna dominou a estrutura do gênero e expressou-se eficientemente em sua carta. Destacamos o elemento textual "lá na praça", que carece de identificação para um leitor "de fora", mas que na relação que estabelece com seu interlocutor não causa qualquer prejuízo de comunicação. Em realidade, denota a intimidade que possuem.

Acerca das muitas etapas do ensino de Português, Gustavo Bernardo, já nas primeiras páginas de seu livro "*Redação inquieta*" (2010), debate um ponto fundamental, que elucida muitas das angústias vividas por nós, professores e pesquisadores: o que ensinar em Português. Parece, muitas vezes, que é preciso abrir mão da gramática para trabalhar com textos ou vice-versa. O professor e escritor fornece valiosa reflexão: "As perguntas para quem, para que, e por que escrever antecedem à questão do como escrever. Se a pessoa deseja escrever e tem o que dizer, preocupar-se com a forma correta é consequência lógica e ética mais ou menos natural" (BERNARDO, 2010, p. 9).

Consideramos que, em ambos os exemplos, os autores dos textos consideraram os contextos que permeiam suas produções. Os produtos finais não são meros exemplos de cartas, mas a constituição criteriosa de um enunciado (Bakhtin, 2011):

> Um traço essencial (constitutivo) do enunciado é o seu *direcionamento* a alguém, o seu *endereçamento*. [...] O enunciado tem autor [...] e destinatário. Esse destinatário pode ser um participante interlocutor direto do diálogo cotidiano, pode ser uma coletividade diferenciada de especialistas de algum campo especial de comunicação cultural, pode ser um público mais ou menos diferenciado, um povo, os contemporâneos, os correligionários, os adversários e inimigos, o subordinado, o chefe, um inferior, um superior, uma pessoa íntima, um estranho, etc.; ele também pode ser um *outro* totalmente indefinido, não concretizado (em toda sorte de enunciados monológicos de tipo emocional). Todas essas modalidades e concepções da atividade humana e da vida a que tal enunciado se refere. A quem se destina o enunciado, como o falante (ou o que escreve) percebe e representa para si os seus destinatários, qual é a força e a influência deles no enunciado – disto

> dependem tanto a composição quanto particularmente, o estilo do enunciado (BAKHTIN, 2011, p. 301).

Tais considerações clarificam situação muito típica das aulas de produção textual: a preocupação do aluno em saber se seu texto será lido e por quem. No caso do gênero bilhete, por exemplo, recordo-me de, diante dessa postura de receio dos alunos, haver proposto duas condições distintas de produção: num primeiro momento, os bilhetes redigidos seriam lidos por mim e entregues a seus destinatários, caso o autor autorizasse; num outro, os bilhetes seriam entregues diretamente por eles ou por algum colega que lhe prestasse esse favor. Não se trata, como sempre é justificado, de invasão de privacidade, mas de uma obrigação nossa, como professores, de mostrar-lhes as mudanças necessárias. Depois, mais hábeis naquele gênero, podem utilizá-lo com mais liberdade.

Gênero Poesia – "Pois é, poesia"[1]

O uso do gênero poesia é sempre enriquecedor. Parece proporcionar a liberdade que tanto se busca nas aulas. A poesia liberta o espírito e os escritores, enjaulados pelos muros escolares.

A sequência de aulas, pensada para o 6º ano de escolaridade, foi iniciada pela leitura e interpretação (oral e escrita) do texto "Fraseador", de Manoel de Barros (2003). Conhecer o estilo e a inclinação poética do autor auxiliou os alunos a compreenderem sua poesia, carregada, também nesse exemplo, de um eu-lírico autobiográfico.

No encontro seguinte, foi apresentada a poesia "Apanhador de desperdícios", do mesmo autor. A leitura expressiva feita pelo professor aguça a escuta dos alunos. O uso de gestos e diferentes entonações constituem suporte eficiente para a compreensão do que foi lido. Irandé Antunes (2012) assevera:

> Ninguém pode ler um poema, por exemplo, do mesmo modo que lê uma notícia, um aviso, um anúncio publicitário. Muito menos, ninguém pode ler em voz alta, do mesmo jeito, o poema e a notícia. O poema não se lê; o poema se recita, se declama; com a emoção escapando pela voz, e a admiração,

> de vez em quando, externada em uma exclamação: “Que coisa bonita!” (ANTUNES, 2012, p. 133)

Eis o poema de Manoel de Barros (2003):

O apanhador de desperdícios

Uso a palavra para compor meus
silêncios. Não gosto das palavras

---

1 Referência ao poema de Décio Pignatari.

fatigadas de informar.

Dou mais respeito

às que vivem de barriga
no chão tipo água pedra
sapo.

Entendo bem o sotaque das águas

Dou respeito às coisas
desimportantes e aos seres
desimportantes.

Prezo insetos mais que aviões.

Prezo a velocidade

das tartarugas mais que a dos
mísseis. Tenho em mim um
atraso de nascença.

Eu fui aparelhado

para gostar de passarinhos.

Tenho abundância de ser feliz
por isso. Meu quintal é maior
do que o mundo. Sou um
apanhador de desperdícios:

Amo os restos

como as boas moscas.

Queria que a minha voz tivesse um
formato de canto.

Porque eu não sou da informática:

eu sou da invencionática.

Só uso a palavra para compor meus silêncios.

Notadamente, o grupo retratava contentamento ao perceber que conseguia desvendar as partes que formavam aquela palavra cunhada pelo poeta: invencionática. Foi proposto que os alunos criassem novas palavras, nos moldes daquele neologismo (utilizando a mesma terminação), seguidas de uma definição. Para os grupos com maior entrave, foi incentivado que pensassem em práticas que lhes fossem agradáveis, coisas que costumavam fazer com frequência. Algo do resultado:

APARELHÁTICA	É quando a pessoa gosta de mexer em aparelhos eletrônicos.
AVENTURÁTICA	Prática em aventuras.
BOLATICA	Porque eu amo jogar bola.
BRINCADEIRATICA	Arte de brincar; de se envolver em brincadeiras.
CAVALÁTICA	Eu ando muito a cavalo.
CUIDALÁTICA	Eu gosto de cuidar dos outros.
EMPINÁTICA	Sou bom em empinar a bicicleta.
ENGANÁTICA	Tem gente que gosta de enganar as pessoas
ESCOVÁTICA	Arte de escovar os cabelos.
ESTUDÁTICA	Porque gosto de estudar.
MODELATICA	Porque eu gosto de modelos.
POEMATICA	É do poeta.
SAUDADENÁTICA	Significa: eu tenho muita saudade dos meus familiares.
SKATÁTICA	Eu gosto de andar de skate.
ZOANÁTICA	Arte de zoar.

Não é raro ouvir dos alunos: “Eu não consigo aprender nem português, como querem que eu aprenda outra língua?” Esse questionamento remete, certamente, ao ideário coletivo de que nossa língua é um conjunto de regras e nomenclaturas. O sentimento de frustração dos alunos é decorrente de um quadro que se estabeleceu em outros momentos históricos, conforme Irandé Antunes (2002) esclarece:

> Primeiramente, podemos evocar a associação da gramática com os estudos filosóficos, filológicos e literários, na procura do entendimento de enigmas e dos supostos modelos que configuram o homem como ser de linguagem. Não menos forte foi o serviço da gramática à retórica, como a arte do ‘bem dizer’, no sentido de definir as estratégias discursivas

> capazes de assegurar o êxito das práticas da linguagem pública, sobretudo aquelas que envolviam a argumentação (ANTUNES, 2002, p. 109).

Fato é que esses princípios norteadores dos que dominavam os recursos linguísticos transformaram-se em instrumento de poder, incentivando a criação de grupos privilegiados e detentores de prestígio, principalmente nobres e clero. Havia um caráter elitista, que contribuía para a manutenção de estratos sociais e tem reflexos até hoje, ao promover um afastamento dos alunos de sua própria língua.

Compete a nós, professores, a tarefa (nem um pouco fácil) de suscitar os anelos desse aluno, de trazer à superfície o sentimento de pertencimento da língua materna, que a escola tem enterrado. A partir daí, as partes formais do ensino do português assumirão espectros menos assombrosos. Serão consequência mais natural, suscitando curiosidade, inclusive por formar parte da identidade de todo cidadão.

A noção de língua fica, dessa maneira, expandida, assumindo um caráter social. Luiz Antônio Marcuschi (2008) adota a seguinte posição, da qual compartilhamos:

> Tomo a língua como um sistema de práticas cognitivas abertas, flexíveis, criativas e indeterminadas quanto à informação ou estrutura. De outro ponto de vista, pode-se dizer que a língua é um sistema de práticas sociais e históricas sensíveis à realidade sobre a qual atua, sendo-lhe parcialmente prévio e parcialmente dependente esse contexto em que se situa. Em suma, a língua é um sistema de práticas com o qual os falantes/ouvintes (escritores/leitores) agem e expressam suas intenções com ações adequadas aos objetivos em cada circunstância, mas não
>
> construindo tudo como se fosse uma pressão externa pura e simples (MARCUSCHI, 2008, p. 61).

O aluno é também dono da língua. Deve, portanto, enxerga-se dessa forma. Assim, estará munido de poderosa ferramenta de transformação social.

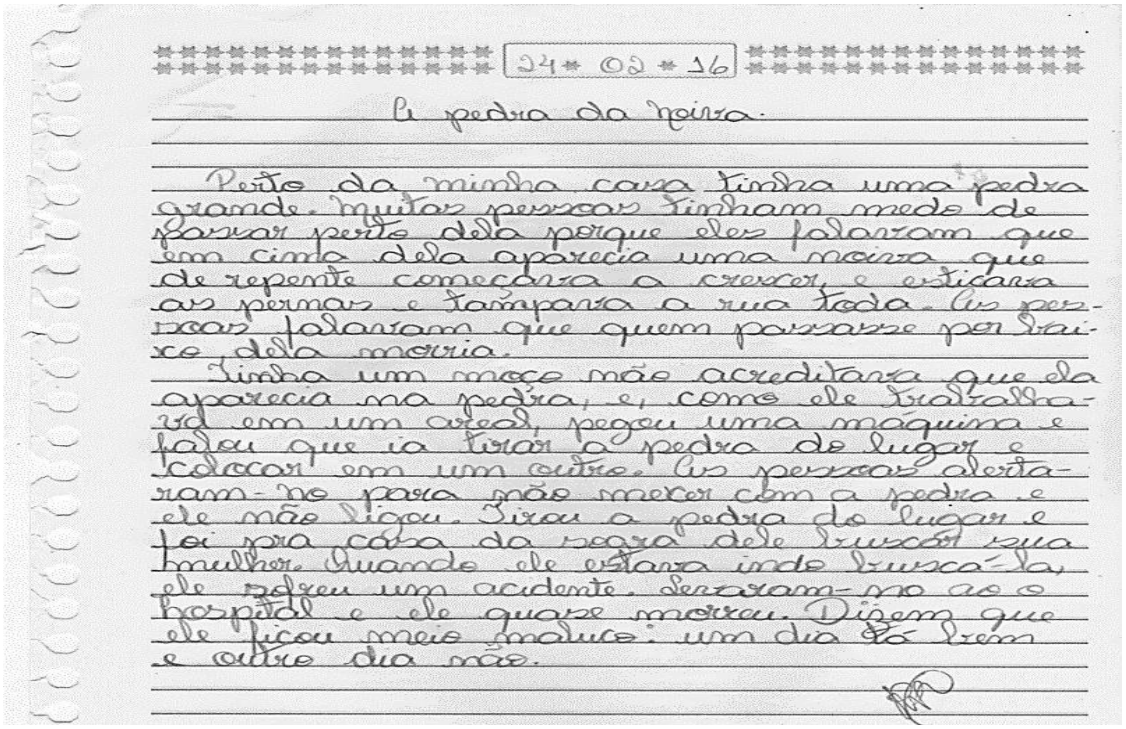
A popularidade do gênero causos populares

O pontapé inicial foi a explicação do gênero e o uso da oralidade tornou-se fundamental para a execução do texto escrito. A possibilidade de narrar algo surpreendente ou que pudesse atingir o público ouvinte parece tê-los motivado. Segundo Bakhtin, "toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma a gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante" (BAKHTIN, 2011, p. 271). Essa postulação auxilia a compreender por que tantos alunos quiseram contar suas histórias e até ler em voz alta suas produções. Também a leitura dos textos dos demais companheiros foi aguçada pelo tema, pois é algo que dominam. Tratava-se de enunciados que ativavam nos ouvintes/leitores um campo de saberes significativo, sobre o qual conseguiam posicionar-se; elaborar respostas.

Lembro-me de ouvir atentamente as histórias e de ter de organizar os turnos de fala, tão grande foi a euforia daquela turma de 7º ano. Tratava-se de um assunto deles. Estavam ali para me ensinar. E eu queria aprender. Essa capacidade de contar os causos locais já residia nos alunos. Esse conhecimento não foi transmitido pela escola, levavam em si. Coube-me, apenas, proporcionar um momento de exposição dessa bagagem cultural. A assertiva de Paulo Coimbra Guedes, embasado nas palavras de Paulo Freire, endossa nossas impressões: "O mundo está antes e depois do texto: ele é condição e finalidade do texto" (GUEDES, 2009, p. 16).

A proposta tinha como um dos objetivos centrais representar o local em que vivem e/ou estudam e criar uma espécie de acervo histórico daquele entorno,

resgatando a valorização do espaço rural, com suas lutas, contradições e especificidades. Dessa maneira, os alunos puderam produzir textos com os quais se identificavam e, por isso, adquiriram carga mais significativa. Eles puderam perceber que existe material em seu meio, que há muito o que dizer sobre aquele lugar.



24 * 05 * 16

A pedra da moira.

Perto da minha casa tinha uma pedra grande. Muitas pessoas tinham medo de passar perto dela porque eles falaram que em cima dela aparecia uma moira que de repente começava a crescer, e esticava as pernas e tampava a rua toda. Os pessoas falaram que quem passasse por baixo dela morria.

Tinha um moço não acreditava que da aparecia na pedra, e, como ele trabalhava em um areal, pegou uma maquina e falou que ia tirar a pedra de lugar e colocar em um outro. Os pessoas alertaram-no para não mexer com a pedra. e ele não ligou. Tirou a pedra do lugar e foi pra casa da noite dele buscar sua mulher. Quando ele estava indo buscá-la, ele sofreu um acidente. Levaram-no ao o hospital e ele quase morreu. Dizem que ele ficou meio maluco: um dia tá bem e outro dia não.

Na passagem “ele trabalhava em um areal”, cabe explicar que o extrativismo mineral é bastante comum na região. Muitos moradores e familiares dos alunos trabalham nos areais. Essa referência é compartilhada com todos da comunidade e o elemento foi utilizado sem necessidade de maiores elucidações.

Valorizar o meio em que estão inseridos não exclui a possibilidade – mais do que isso – a obrigação do docente de levar àquele grupo os instrumentos necessários para sua mobilidade pessoal e social. O aluno deve reconhecer-se e estar apto a fazer suas próprias escolhas. Fomentar a ideia de que alguns grupos estão fadados a esse ou àquele destino é uma armadilha perversa da qual o professor deve livrar-se. A manutenção das ordens sociais somente interessa a quem detém o poder e esta configuração milenar não tem levado a humanidade aos melhores caminhos. Ou ainda, para retomar as ideias de Bakhtin (2011):

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso (BAKHTIN, 2011, p. 285).

Julgamos pertinente salientar que nem todas as produções possuem o mesmo nível de complexidade e desenvolvimento. As estratégias de contextualização, os textos estimuladores e os comandos das atividades são aspectos constantemente (re) avaliados e passíveis de mudança.[2]

Gêneros opinião e relato de casos - atualidade de temas

A proposta de trabalho apresentada para 8º e 9º anos de escolaridade surgiu da necessidade de se discutir o tema violência, principalmente contra a mulher. São bastante recorrentes casos de meninas que sofrem violência em casa, seja física, sexual ou psicológica. Outro ponto preocupante é a quantidade de menores grávidas, muitas vezes de companheiros que não oferecerem o apoio devido. Ademais desses dados locais, o tema é alvo de discussão em diversas esferas da sociedade. Sua relevância é inegável. É imperioso promover debates sobre assuntos como esse, que podem ser vistos como polêmicos ou delicados.

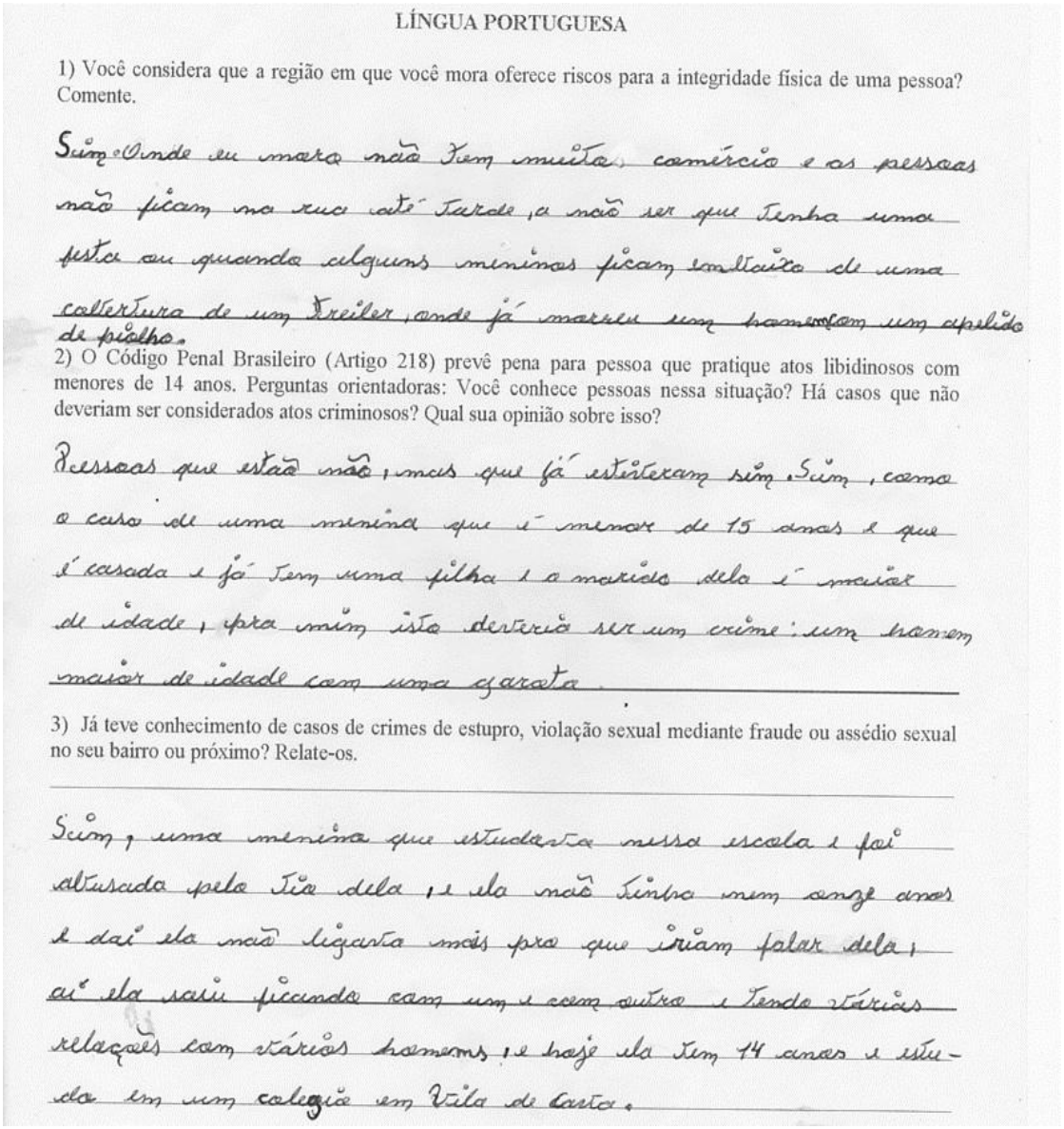
---

[2] As estratégias de correção, apesar de constituírem parte do processo, não serão cerne deste recorte da pesquisa.

Foram realizados debates com os grupos e apresentados materiais diversos, como reportagens, artigos de jornal e trechos do Código Penal brasileiro. A elaboração de perguntas buscou orientar futuras composições dissertativas, as quais exigem certo grau de abstração e armazenamento de informações. Apresentaremos um exemplo desses relatos e, na sequência, acrescentaremos considerações

pertinentes à construção desses gêneros.

Vejamos um resultado da atividade proposta:



LÍNGUA PORTUGUESA

1) Você considera que a região em que você mora oferece riscos para a integridade física de uma pessoa? Comente.

Sim. Onde eu moro não tem muito comércio e as pessoas não ficam na rua até tarde, a não ser que tenha uma festa ou quando alguns meninos ficam embaixo de uma cobertura de um freiler, onde já morreu um homem com um apelido de piolho.

2) O Código Penal Brasileiro (Artigo 218) prevê pena para pessoa que pratique atos libidinosos com menores de 14 anos. Perguntas orientadoras: Você conhece pessoas nessa situação? Há casos que não deveriam ser considerados atos criminosos? Qual sua opinião sobre isso?

Pessoas que estão não, mas que já estiveram sim. Sim, como o caso de uma menina que é menor de 15 anos e que é casada e já tem uma filha e o marido dela é maior de idade, pra mim isto deveria ser um crime: um homem maior de idade com uma garota.

3) Já teve conhecimento de casos de crimes de estupro, violação sexual mediante fraude ou assédio sexual no seu bairro ou próximo? Relate-os.

Sim, uma menina que estudava nessa escola e foi abusada pela tia dela, e ela não tinha nem onze anos e daí ela não ligava mais pra que iriam falar dela, aí ela saiu ficando com um e com outro e tendo várias relações com vários homens, e hoje ela tem 14 anos e estuda em um colegio em Vila de Casa.

A leitura dos relatos remeteu-nos ao seguinte pensamento de Gustavo Bernardo (2010):

> Ao escrever, me revelo – revelo a mim mesmo que posso organizar as palavrinhas, donde que posso organizar, construir e montar o mundo novo. Revelo-me a extensão do

> meu poder, ou seja: a extensão dos meus possíveis. Em suma, a extensão da minha utopia.
>
> O ato de escrever, antes de tudo, é legítimo ato de autoafirmação. E "autoafirmação" não é coisa ruim, pejorativa, como dizem os que não gostam de ver os outros se afirmando. A afirmação de si mesmo é a primeira condição para responder à primeira pergunta (Quem sou eu). Quem não se afirma é o oprimido, é o submisso, o que se encontra caído ao chão à espera das ordens (BERNARDO, 2010, p. 31).

Essas colocações evidenciam a escrita como forma de demonstração do poder do indivíduo. Ao reconhecer esse poder, poderá colocar-se como protagonista da sua história.

Considerações finais

É objetivo primordial de todos os professores de Língua Portuguesa formar cidadãos socialmente participativos, capazes de dominar os recursos da língua para demonstrar suas múltiplas potencialidades humanas. Compreende-se que o trabalho com gêneros textuais é o caminho mais eficiente para se alcançar esse objetivo.

Entende-se que os textos escritos pelos alunos significam muito mais que uma formalidade de conteúdo da disciplina, formam parte do que eles são, do que os perpassa como sujeitos históricos. Pode-se, aguçando nosso olhar, perceber quais são as vozes que acompanham cada enunciado. Proporcionar o domínio do maior número possível de situações comunicativas certamente contribuirá para a formação de um cidadão crítico, ciente de seu lugar no mundo; capaz de fazer-se ouvir. O aluno do campo tem direito a receber os instrumentos necessários a essa plena formação, seja para valorizar o espaço em que vive, seja para transformá-lo.

Outra conclusão torna-se imperiosa, a despeito de qualquer caráter inovador pretendido: o professor deve revisitar-se. Para esse fim, deverá buscar recursos para fazer uma avaliação de seu trabalho e buscar alternativas que melhor se apliquem a cada contexto. Seu ofício será sempre de reinventar-se e

reinventar. Faz-se mister perceber as peculiaridades de sua sala de aula e essa percepção é aguçada através de formação contínua e estudo incessante. O meio acadêmico pode forni-lo com arcabouço necessário às suas práticas, ao mesmo tempo em que o professor fornecerá importantes dados e experiências às pesquisas acadêmicas.

Reiterando, afirma-se que os gêneros textuais mostram-se como caminho bastante proveitoso do ensino de Língua Portuguesa, pois revelam o que nos torna diferente dos outros seres. É através dos distintos gêneros que nos relacionamos com o mundo. Torná-los objetos de estudo é voltar para o lugar de onde nunca saímos, afinal "somos textos ambulantes".

Referências bibliográficas

Antunes, I. (2012). *Território das palavras:* estudo do léxico em sala de aula. São Paulo: Parábola Editorial.

_____Língua, gêneros textuais e ensino: considerações teóricas e implicações pedagógicas. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 20, n. 01, p. 65-76, jan./jun. Disponível em: https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10369

Bakhtin, M. (2011).. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes.

Batista, A. (1997). *Aula de português:* discurso e saberes escolares. São Paulo: Martins Fontes.

Barros, M. (2003). *Memórias inventadas*: a infância. São Paulo: Planeta.

Bernardo, G. (2010). *Redação inquieta.* Rio de Janeiro: Rocco.

Brasil. (1998). Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf

Brasil. (2013). Conselho Nacional de Educação. *Diretrizes Curriculares*

Nacionais da Educação Básica. Brasília, MEC, SEB, DICEI.

Câmara, T. (2015). *O ensino de língua portuguesa na educação básica*: leitura, análise

linguística e produção textual. Rio de Janeiro, CiFEFiL, P. 275-283.

Coimbra, P. G. (2009). *Da redação à produção textual:* o ensino da escrita. São Paulo:

Parábola Editorial.

Marcuschi, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São

Paulo: Parábola Editorial.

Tensão Discursiva nos gêneros notícia e charge: uma proposta dialógica de trabalho com a leitura

Vanessa Fonseca BARBOSA
PUCRS, Programa de Pós-Graduação em Letras. E-mail: vanessa.barbosa@acad.pucrs.br Porto Alegre, RS, Brasil.

Kelli da Rosa RIBEIRO
FURG, Instituto de Letras e Artes. E-mail: klro.rib@gmail.com Rio Grande, RS, Brasil.

Resumo:

Este artigo tem o objetivo de apresentar uma proposta dialógica de trabalho com a leitura em aulas de língua materna, a partir da análise de duas notícias e uma charge. A seleção do material de análise ocorreu tendo em vista a grande circulação desses gêneros na esfera midiática, à qual os estudantes diariamente têm acesso. Além disso, os textos selecionados foram veiculados na época que antecedeu a copa do mundo sediada no Brasil no ano de 2014, fato que envolveu diretamente todo o país; e os materiais selecionados apresentam como protagonistas a então presidente do país, Dilma Rousseff, o ex-jogador e capitão da seleção brasileira no pentacampeonato, Cafú, e o presidente da Fifa, Joseph Blatter. Assim, esta proposta ancora-se nos estudos bakhtinianos no que tange aos conceitos de gêneros discursivos, enunciado, compreensão ativa e relações dialógicas, considerando a tensão advinda das múltiplas vozes sociais que circulam nos discursos como uma característica fundamental da linguagem e do processo de instauração de sentidos. Dialoga-se também com considerações tecidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua portuguesa no Brasil bem como com estudos realizados por pesquisadores que lidam com as questões de ensino de língua materna. Busca-se, portanto, refletir sobre a leitura com vistas a ponderar sobre possíveis metodologias que auxiliem o professor nas aulas de português brasileiro como língua materna a despertar nos alunos uma consciência leitora crítica no que diz respeito aos diferentes modos discursivos de organização do dizer para a produção de sentidos.

Palavras-chave:

Gêneros do Discurso. Ensino. Proposta dialógica de leitura.

Introdução

No que diz respeito ao ensino de línguas no Brasil, tem-se, atualmente, conhecimento de diversas pesquisas na área dos estudos linguísticos questionando a postura normativa comumente assumida pelos professores no trabalho com a linguagem, principalmente no ensino de língua portuguesa desenvolvido nas escolas. Estudiosos da área da Linguística Aplicada discutem a relevância de o professor superar a cultura de um ensino tradicional de línguas e inserir na sua prática docente questões teórico-metodológicas que auxiliem os alunos a desenvolver o raciocínio crítico e a refletir sobre a importância da linguagem.

Essa mudança de paradigma deve ocorrer através da realização de um trabalho que permita explorar adequadamente as diversas habilidades linguísticas, tais como oralidade, escrita, leitura e gramática, levando o discente a compreender os mecanismos de constituição dos sentidos na língua, ao invés da repetição de um ensino pautado na abstração e na metalinguagem. Nesse sentido, uma das possibilidades de romper com o ensino gramatical, inclusive orientada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), tem sido demonstrada por meio de propostas de trabalho com diferentes gêneros discursivos.

Trabalhos como os de Brait (2012), Rojo, Barbosa & Collins (2011) demonstram que o ensino de língua portuguesa, por meio dos gêneros discursivos, permite ao professor levar para a sala de aula uma multiplicidade de textos e discursos que colocam os alunos em contato com diversos temas e manifestações autênticas da linguagem. Isso possibilita ao estudante compreender inclusive as razões para um ensino de língua materna na escola. Sobre o potencial da compreensão dos gêneros discursivos, Bakhtin ([1952]2011, p. 285) afirma que "Quanto melhor dominarmos os gêneros tanto mais livremente os empregamos" e, consequentemente, melhor realizamos nossos projetos de discurso nas inúmeras e diversas esferas sociais em que circulamos.

Nessa perspectiva, compreende-se que, se os estudantes, ao longo de suas

vidas escolares, tiverem contato com múltiplos gêneros e compreenderem o seu funcionamento e as questões de linguagem que os constituem, melhor desenvolverão sua competência comunicativa nas diversas situações de interação sócio-verbal a que forem expostos fora da escola, no decorrer de suas vidas. Por outro lado, embora grande parte dos docentes tenha conhecimento dos aspectos positivos de um trabalho com gêneros no ensino de língua materna, muitos deles demonstram dificuldades para concretizar atividades que deem conta de bem explorar o potencial dos gêneros discursivos na escola.

Isso se reflete na grande inserção dos gêneros no ensino, mas como pretexto para o contínuo desenvolvimento de um trabalho normativo, para o qual importa sobretudo identificar estruturas e repetir designações tipológicas de textos. Em outras palavras, leva-se gêneros diversos para a sala de aula, como notícias, crônicas, artigos, charges, histórias em quadrinhos etc., porém o trabalho com esse material acaba circulando em torno de questões de identificação de estrutura linguística, classificação de termos segundo a gramática normativa e denominação tipológica.

Assim, ainda que os estudos linguísticos tenham avançado significativamente e demonstrado a importância de tornar os espaços educativos cada vez mais próximos das necessidades reais de um trabalho com a linguagem, buscando contribuir efetivamente com a formação cidadã dos alunos, dar esse passo na prática escolar continua um desafio. Entende-se que se trata de processos diversos: o das questões epistemológicas na academia e o do ensino no universo prático da escola, todavia, defende-se a possibilidade de um diálogo efetivo e bem- sucedido entre ambos com vistas a diminuir suas fronteiras e auxiliar o aluno a melhor compreender o poder da linguagem, já que o discente é (ou deveria ser) o foco de toda a discussão científica que embasa os cursos de licenciatura em nosso país.

Desse modo, levando em consideração a necessidade de reflexão a respeito do inter-relacionamento entre teoria e prática nas questões educativas que envolvem as capacidades de leitura e compreensão de textos, o presente artigo tem por finalidade apresentar uma proposta de trabalho com a leitura nas aulas de

língua portuguesa a partir da análise dos gêneros notícia e charge. Para o desenvolvimento da atividade proposta, foram selecionadas duas notícias e uma charge, as quais têm a figura da Presidenta do país, Dilma Rousseff, como protagonista.

O material escolhido foi veiculado na época que antecedeu a copa do mundo sediada no Brasil, fato que envolveu diretamente todo o país – tanto do ponto de vista sócio-histórico, cultural quanto político – e que merece ser discutido criticamente em sala de aula. Tal seleção ocorreu também devido à grande circulação dos gêneros notícia e charge na esfera midiática, à qual grande parte dos estudantes diariamente tem acesso.

Este trabalho ancora-se nos estudos bakhtinianos no que tange aos conceitos de gêneros do discurso, enunciado, compreensão ativa e relações dialógicas. Dialoga-se também com considerações tecidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais bem como com estudos realizados por pesquisadores que lidam com as questões de ensino de língua materna em um viés enunciativo- discursivo como, por exemplo, Rojo (2005) e Rodrigues (2005). Quanto à metodologia, este estudo levou em consideração três procedimentos: metodologia de seleção do material; de análise dos textos; e de elaboração da proposta de leitura.

Sobre a primeira delas, conforme mencionado, selecionaram-se duas notícias e uma charge que antecederam o período da copa do mundo no Brasil e que tinham a figura da Presidenta Dilma Rousseff como protagonista. A metodologia de análise do material compreende os textos selecionados em uma perspectiva dialógica, com vistas a analisar: as relações estabelecidas através dos signos verbais e não-verbais, os sentidos entre os textos que compõem o material bem como a relação entre os gêneros envolvidos.

Já a metodologia que embasa a elaboração da proposta de leitura tem por finalidade a elaboração de questões que possibilitem ao aluno: i) compreender os

gêneros do discurso mobilizados; ii) entender os sentidos do texto relacionados ao gênero a à esfera discursiva na qual ele se engendra; e iii) perceber a inter-relação entre os aspectos discursivos e gramaticais na construção de sentidos nos textos.

Vislumbra-se, por meio desta proposta prática de trabalho com gêneros discursivos, contribuir para a formação de leitores críticos que compreendam o poder de construção de sentidos da linguagem em diferentes âmbitos da esfera social. Procura-se também acrescentar às reflexões que tratam da complexidade envolta no processo de leitura.

Com vistas a cumprir sua proposta, este artigo organiza-se da seguinte forma: na sequência, está a seção com a exposição dos pressupostos teóricos que embasam o trabalho, seguida pela seção que versa a respeito da natureza metodológica de análise e seleção do material. Depois, há uma seção com a análise dos gêneros selecionados e, após, a proposta de leitura para o ensino de língua portuguesa que antecede as considerações finais e referências que fundamentaram este estu

Pressupostos Teóricos

As reflexões traçadas pelos postulados do Círculo de Bakhtin[1] trazem ao centro da discussão dos estudos da linguagem a importância de se compreender a língua por meio de situações reais de uso. As considerações desenvolvidas pelos estudiosos opõem-se ao destaque dado na época à língua como entidade abstrata e aos estudos que visavam à estrutura e às regularidades linguísticas, desconsiderando o locutor, o processo interativo pressuposto na enunciação, assim como os posicionamentos axiológicos advindos da linguagem enquanto fenômeno sociológico.

Na visão do Círculo, a linguagem é essencialmente dialógica e dinâmica, desse modo, o fundamental na tarefa de descodificação linguística "não consiste em reconhecer a forma utilizada, mas compreendê-la num contexto concreto preciso, compreender a sua significação numa enunciação particular" (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929]2010, p. 96). Dando ênfase ao poder ideológico da palavra e às relações enunciativas reais, as discussões traçadas pelos membros

[1] O Círculo de Bakhtin era um grupo constituído por intelectuais de formações e interesses distintos que, de 1919 a 1929, reuniu-se na Rússia para refletir acerca de questões variadas, dentre as quais se destaca o debate acerca da paixão pela linguagem. Os principais componentes do Cí rculo eram V.

N. Volochí nov, P. N. Medvedev e, o lí der do grupo, Mikhail Bakhtin (FARACO, 2009).

do Círculo de Bakhtin deixaram valiosa contribuição para os estudos da linguagem. Tais ponderações, justamente por considerarem as relações de sentidos estabelecidas na e pela linguagem, permitem vislumbrar a relevância de um diálogo entre esses trabalhos e as reflexões atuais ligadas ao ensino de línguas. Faz-se tal afirmação, porque os pressupostos bakhtinianos possibilitam superar o recorte dado à língua como estrutura e objeto de designação para tratar do papel da linguagem nas diversas situações interativas que constitui bem como dos múltiplos sentidos que nela se engendram. Logo, tendo em vista as contribuições bakhtinianas, esta seção discorrerá a respeito dos conceitos de gêneros do discurso, enunciado, compreensão ativa e relações dialógicas a fim de mostrar a sua importância na proposta de trabalho com a leitura que se apresentará.

Iniciando com a definição dos gêneros discursivos, destaca-se que, em um ensaio intitulado “Gêneros do Discurso” (1952), Bakhtin enfatiza que todos os campos da atividade humana, por mais múltiplos que sejam, estão filiados ao uso da linguagem, ou seja, a organização da vida cotidiana dos indivíduos é viabilizada por textos que se configuram nas mais diversas formas e servem a distintas finalidades sociais. A essas “formas” nas quais os textos são/estão organizados dá-se a designação *gêneros do discurso*.

Bakhtin ([1952]2011, p. 262) explica que se trata de “tipos relativamente estáveis de enunciados” que circulam nas diferentes esferas de comunicação na sociedade. Esses tipos são tão variados quanto as atividades humanas e sua diversidade está relacionada à situação de interação, às relações entre os participantes e à esfera de comunicação discursiva. O autor afirma também que os gêneros são compostos basicamente por três elementos: estilo, conteúdo temático e construção composicional. Quanto ao primeiro deles, Bakhtin ([1952]2011, p. 266) postula que “Em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de dado campo; é a esses gêneros que

correspondem determinados estilos".

Além desse estilo em geral, ligado às esferas sociais de circulação, há também o estilo individual, particular do gênero, relacionado ao arranjo de dizer do locutor, as suas escolhas, que se constrói a partir de uma orientação social de caráter apreciativo. Nesse sentido, Bakhtin destaca que alguns gêneros discursivos são mais plásticos e maleáveis, abrindo maior espaço para o estilo do locutor, tais como os literários, as réplicas do diálogo cotidiano etc., e outros em que esse espaço é bastante restrito, como nos gêneros textos de leis, tratados, documentos oficias, entre outros.

O conteúdo temático, por sua vez, faz parte de um conjunto de temas sociais mais abrangentes como, por exemplo, os relacionados ao âmbito político, esportivo etc. Já a construção composicional relaciona-se à organização geral do gênero, que contempla a sua arquitetônica, sua constituição total, abarcando também o estilo e o conteúdo temático. Como se percebe, os três elementos do gênero separam-se apenas para fins metodológicos de conceituação, posto que se manifestam e concretizam em conjunto no gênero e com vistas a materializar determinado projeto discursivo do locutor em dada esfera social com determinada finalidade.

Rodrigues (2005, p. 167) afirma que "os gêneros, com seus propósitos discursivos, não são indiferentes às características da sua esfera, ou melhor, eles as 'mostram'", em outras palavras, significa dizer que os gêneros não ocorrem à parte, independentemente das múltiplas esferas em que os sujeitos circulam. Daí decorre a importância de se refletir, por exemplo, a respeito do ensino de língua materna que utiliza os gêneros como pretexto para um trabalho com questões gramaticais, posto que desconsidera o conceito em sua gênese, uma vez que ignora sua plasticidade e íntima relação com os contextos em que se origina. Ao fazer essa utilização inadequada dos gêneros e tomar a língua como objeto abstrato, restringe-se todo o processo de produção de textos ao agrupamento de sequências frasais, ignorando o que há de mais significativo que é a construção de sentidos estabelecidos na linguagem.

Em consequência, ignora-se ao aluno ferramentas que poderiam auxiliá-lo no desenvolvimento da competência comunicativa para a circulação em distintas esferas de organização social nas quais distintos gêneros se concretizam. Compreende-se, portanto, que é a partir do domínio dos gêneros do discurso que se

organizam os enunciados aos múltiplos interlocutores com os mais diversos objetivos. Isso demonstra que os enunciados, através dos gêneros discursivos, orientam os projetos de dizer, sejam eles produzidos oralmente ou na forma de textos escritos.

Brait (2012) chama a atenção para o fato de que, embora o ensaio intitulado "gêneros do discurso" seja o mais citado, quando se menciona o conceito, é importante compreender e destacar que a reflexão bakhtiniana não é pontual, tampouco restrita a determinado capítulo e/ou livro em específico, mas sim está no diálogo contínuo entre as produções como um todo. Faz-se essa consideração para ressaltar que, mesmo citando o famoso ensaio, a definição de gêneros do discurso perpassa várias obras do Círculo de Bakhtin.

Por isso, o fundamental quanto aos gêneros é compreendê-los como entidades comunicativas: situadas em contexto concreto, em constante movimento, sócio-histórico-ideológicas, orientadas para fins específicos, ligadas a determinadas comunidades discursivas, recorrentes e estabilizadas em formatos mais ou menos definidos. Nessas características está o âmago de constituição dos gêneros discursivos.

Discorrer sobre o conceito de gêneros requer que se reflita também a respeito do de *enunciado*, já que aqueles eles se configuram por meio da relativa estabilidade do enunciado. Bakhtin (1952) define o enunciado como a unidade básica e real de análise da linguagem, uma vez que, ao contrário da frase, o "enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, estritamente delimitada pela alternância dos sujeitos falantes, e que termina por uma transferência da palavra ao outro" (BAKHTIN[1952]2011, p. 275). Conforme é possível perceber, a definição de enunciado coloca no centro do processo enunciativo a relação entre locutor e interlocutor, independentemente da natureza de ambos, a língua sempre se orienta para um *outro, um ouvinte* (BAJTÍN, 1993).

O enunciado é composto não só por uma parte verbal, dita, realizada, mas também por um contexto extra-verbal. Volochínov/Bakhtin ([1976]2011) afirma que tal contexto compreende três fatores: o horizonte social partilhado pelos interlocutores; o conhecimento e a compreensão comum da situação entre os atores da enunciação; e a avaliação comum que fazem da situação vivenciada. Esses elementos imbricados permitem a compreensão ativa do enunciado, pois

possibilitam ao locutor e interlocutor o estabelecimento de sentidos à situação enunciativa por eles vivenciada, uma vez que estabelecem um espectro de relações dialógicas entre já ditos, entre valores sociais circulantes etc.

Portanto, nesse estabelecimento de sentidos, não só o dito significa, uma vez que, conforme Volochínov/Bakhtin ([1976]2011), "um enunciado concreto como um todo significativo compreende duas partes: (1) a parte percebida ou realizada em palavras e (2) a parte presumida", das quais se estabelecem os julgamentos de valor social. E esses julgamentos encontram na entoação "um elo firme entre o discurso verbal e o extra-verbal" (idem), na medida em que ela também participa da constituição de sentidos que configuram a multidão de fios ideológicos responsáveis pela tessitura da palavra (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, [1929]2010).

Nessa simbiose entre o discurso verbal, o presumido e um evento da vida, o enunciado liga-se aos enunciados já ditos, seus precedentes e direciona-se aos enunciados futuros dos quais espera sempre uma resposta ativa e responsiva (BAKHTIN[1952] 2011, p. 298). Nesse processo está o centro das relações dialógicas, as quais também constituem o princípio da linguagem e se organizam a partir de três níveis, quais sejam: 1) as relações concreto-semânticas advindas das vozes sociais que emergem no interior de um enunciado, por meio de reflexos e refrações de sentidos dos signos ideológicos que se engendram num discurso; 2) as relações dialógicas entre enunciações integrais, constituindo o diálogo entre já ditos que circulam em diversas esferas da comunicação; e 3) as relações dialógicas entre dialetos sociais, estilos de linguagem, juízos de valor etc.

Nas palavras de Rojo (2005, p. 197), "as relações entre os parceiros da enunciação não se dão num vácuo social", mas sim são estruturadas e determinadas pelas formas de organização e de distribuição dos lugares sociais nas diferentes instituições e situações sociais de produção de discursos. Logo, toda a manifestação enunciativa está imersa nessas relações dialógicas, através de enunciados, materializados em gêneros do discurso, que, por meio do locutor e interlocutor, participam do engendramento de sentidos.

É com essas questões que deve se preocupar um ensino de língua materna, visando cumprir as orientações dos Parâmetros Curriculares Nacionais quanto ao preparo do aluno para que ele seja capaz de "Posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais" (BRASIL, 1998). Se o

poder e a importância da linguagem não forem explicitados ao discente durante os anos em que estudar língua materna na escola, ele, provavelmente, não perceberá que "o exame do caráter histórico e contextual de determinada manifestação da linguagem pode permitir o entendimento das razões de uso, da valoração, da representatividade, dos interesses sociais [...]" (BRASIL, 1999) postos em jogo durante toda a manifestação da linguagem.

Esse trabalho de emancipação dos sujeitos é possível, por exemplo, se o professor compreender a contribuição dos estudos bakhtinianos para os trabalhos com a linguagem e levar para a sala de aula questões que permitam aos discentes perceber as reflexões levantadas. Evidentemente, a escola não deve ter por fim a explicitação de teorias aos alunos, mas sim o desenvolvimento de um trabalho que considere a linguagem em uso e, em consequência, faça o aluno refletir sobre a importância de compreendê-la em funcionamento nas mais diversas esferas sociais, realizada nos mais distintos modos, o que é bastante possível, acredita-se, através de um trabalho com os gêneros do discurso, tal como será proposto neste estudo.

Questões Metodológicas

Na realização do presente trabalho, há três momentos de organização dos princípios metodológicos: o primeiro deles diz respeito à metodologia de seleção do material de análise; o segundo de análise do material propriamente dita; e o terceiro de metodologia de elaboração da proposta das questões de leituras, desenvolvidas com o intuito de contribuir com propostas de trabalho com a língua portuguesa na escola.

Na metodologia de seleção, foram escolhidas duas notícias e uma charge que antecederam o período da copa do mundo no Brasil e que tinham a figura da Presidenta do país, Dilma Rousseff, como protagonista. Já a metodologia de análise pressupõe a análise dialógica dos textos, observando as relações estabelecidas através dos signos verbais e não-verbais, os sentidos entre os textos que compõem o material bem como a relação entre os gêneros envolvidos, tal como indicado pelos pensadores do Círculo de Bakhtin.

Por fim, na metodologia de elaboração da proposta de leitura, foram propostas questões que possibilitem ao aluno: i) compreender os gêneros do discurso mobilizados; ii) entender os sentidos do texto relacionados ao gênero e à esfera discursiva na qual ele se engendra; e iii) perceber a inter-relação entre os aspectos discursivos e gramaticais na construção de sentidos nos textos. Esclarecidas as metodologias de constituição do trabalho, passar-se-á à apresentação do *corpus* selecionado pela presente investigação.

O Corpus de Análise

Conforme mencionado em seção anterior, o *corpus* de pesquisa que constitui o presente trabalho são duas notícias e uma charge veiculados na mídia em período que antecedeu a realização da Copa do Mundo no Brasil, durante o ano de dois mil e quatorze. A primeira notícia selecionada foi veiculada no portal de notícias *online* do grupo GLOBO de telecomunicações e está transcrita na íntegra na imagem que segue.

Dilma ergue a taça da Copa e diz que país preservará direito de ver os jogos
Ao lado de Cafu a presidente pediu um mundial sem racismo ou discriminação

BRASÍLIA, DF - A presidente Dilma Rousseff recebeu nesta segunda-feira (2) das mãos do presidente da Fifa, Joseph Blatter, a taça da Copa do Mundo, em cerimônia no Palácio do Planalto.
Em discurso de cerca de dez minutos, ela afirmou que o país irá "preservar os direitos

daquela maioria que quer assistir aos jogos" do Mundial, disse que o Brasil é seguro para a realização do evento e bateu na madeira três vezes ao dizer que espera o hexacampeonato brasileiro.
Ao lado do ex-jogador Cafu, capitão da seleção brasileira no pentacampeonato, ergueu a taça da Copa, pediu um Mundial sem racismo ou qualquer tipo de discriminação e disse que seu desejo é que os 23 jogadores da seleção toquem no troféu -privilégio concedido apenas a chefes de Estado e campeões do mundo. "O Brasil é um país que se orgulha de ter conquistado a democracia. Nós somos um país democrático que respeita a liberdade de manifestação e de expressão, que a valoriza e convive com ela. E que também é capaz de preservar os direitos daquela maioria que quer assistir aos jogos e quer confraternizar e comemorar", disse a presidente.
Em sua fala, Dilma defendeu uma série de legados da Copa, como aeroportos "preparados para essa demanda adicional" e estádios "modernos, confortáveis e seguros", e reforçou que o país oferecerá aos turistas nacionais e internacionais estrutura de segurança que "vai impressionar".
Blatter, cuja fala antecedeu a de Dilma, disse querer que a Copa motive a suspensão de "atividades beligerantes" pelo mundo e, citando o papa Francisco, que o futebol "seja uma forma de unir pessoas, como símbolo de paz".
O dirigente também disse que o Brasil é uma "potência econômica" e que o evento proporcionará ao país oportunidade de "promover" o seu potencial. Ele agradeceu o "comprometimento" de Dilma em entregar "a Copa das Copas", em paráfrase ao slogan do governo.
Antes da solenidade, Dilma e Blatter tiveram encontro reservado no Palácio do Planalto por aproximadamente uma hora. (Tai Nalon, Brasília)

Disponível em <http://g1.globo.com/index.html>.

TEXTO 1: Notícia veiculada no G1

Já a segunda notícia selecionada foi publicada na versão eletrônica da Revista Veja *online* e segue transcrita na imagem abaixo:

A dez dias do início da Copa do Mundo no Brasil, com uma lista de obras em estádios inacabadas e outras de mobilidade urbana que não serão cumpridas, a presidente Dilma

Rousseff resolveu posar para fotos erguendo a taça oficial do mundial de futebol. “Os estádios estão prontos. Muitos deles foram palcos dos campeonatos estaduais e do Brasileiro. Os aeroportos, por onde a maioria dos nossos visitantes passará, estão preparados para essa demanda adicional que nós vamos receber neste mês", discursou em evento ao lado do presidente da Fifa, Joseph Blatter, do ministro do Esporte, Aldo Rebelo, e do ex-jogador Cafu. No auge da cerimônia, Dilma pediu ajuda ao capitão do penta para, em um ato deselegante com as delegações que desembarcam no país, erguer a taça. Chefes de Estado têm permissão para tocar no troféu, mas ele é feito para ser erguido por jogadores de futebol e não por políticos. Para quem viu o país patinar na organização do torneio e receber sucessivas críticas da Fifa, é difícil compreender o que a presidente fez questão de comemorar. (Marcela Mattos, de Brasília

Disponível em: <http://veja.abril.com.br/noticia/brasil/dilma-ergue-a-taca-e-comemora-a-copa-que-nao-entregou>.

Texto 2) Notícia veiculada na Veja *online*

Por fim, como último material que constitui o corpus de análise deste trabalho está a charge publicada no site http://chargesonline.com.br, da autoria do chargista Pelicano.

Texto 3: Charge *online*

Transcrito o material de pesquisa, passaremos a uma breve apresentação de uma proposta de análise com vistas a auxiliar o leitor a compreender importantes questões que embasarão a elaboração das perguntas a serem trabalhadas em uma possível aula de português como língua materna a partir dos materiais selecionados.

Na análise, alguns dos pontos mais relevantes dos textos se destacam e deixam possíveis caminhos e ideias para o trabalho do docente de língua materna com vistas a estreitar os laços entre os pressupostos da teoria bakhtiniana e as questões de ensino.

1.1 BREVE ANÁLISE DO *CORPUS* DE PESQUISA

Partindo do título e subtítulo da primeira notícia transcrita, denominada "Texto 1", temos os seguintes signos ideológicos: "Dilma ergue a taça da Copa e diz que país preservará direito de ver os jogos. Ao lado de Cafu a presidente pediu um mundial sem racismo ou discriminação", é possível verificar, logo nesse começo, que o locutor transfere a palavra à protagonista da notícia, conferindo um tom de veracidade, imparcialidade e transparência ao discurso. Como se percebe, a voz de Dilma é colocada em citação indireta a qual ressalta o tom social de seu ato, qual seja: valoriza-se um mundial sem discriminações ou racismo, condutas socialmente condenadas na atualidade.

Na seleção da imagem que compõe a notícia, é possível vislumbrar, através dos signos não-verbais, um tom de segurança e satisfação tanto de Cafu quanto da presidenta, combinando com o efeito de imparcialidade pretendido na primeira parte da notícia, na qual a presidente tem a voz de quem tem o poder, uma vez que, em sua fala transcrita, ela garante a realização da Copa, demarcando seu poder nessa decisão. Aliás, o poder é um dos efeitos produzidos na foto dessa primeira notícia, se percebermos, principalmente, que a presidenta segura a taça, com a ajuda de Cafu, e a esquerda dela é que aparece ressaltada na foto que dá suporte à taça. Esse poder encenado na foto dialoga com o poder de defender o direito de todos assistirem aos jogos independentemente das manifestações que possam ocorrer e das vozes contrárias ao evento. Isso demonstra que há uma linha tênue entre os efeitos de sentidos de poder e autoritarismo em segurar a taça e tê-la sob controle.

No enunciado "preservar os direitos daquela maioria que quer assistir aos jogos", vemos que o signo ideológico "preservar o direito" reflete e refrata nesse contexto da notícia como um ato de defesa contra vozes que estavam protestando contra a copa. Isso aparece sempre na voz da Dilma e não do jornalista, fazendo emergir efeitos de sentidos de afastamento dessa ideia. Do mesmo modo, no enunciado "[...] disse que o Brasil é seguro para a realização do evento", podemos

perceber também um diálogo com os discursos protestantes ao evento, os quais diziam que o país não tinha condições de realizar uma Copa do mundo e que, se acontecesse, fariam o possível para impedi-la. É possível percebermos, portanto, a voz de autoridade da presidenta, demarcando o confronto com tais discursos e legitimando o acontecimento do evento no país.

Na sequência do texto que compõe a notícia veiculada no G1, há o seguinte enunciado "e bateu na madeira três vezes ao dizer que espera o hexacampeonato brasileiro". Sabemos, tal como nos coloca o pensamento bakhtiniano, que o signo resulta de um consenso interindividual que se materializa nos processos de interação. Assim, na historicidade demarcada no "Ser Brasileiro", sabemos que há grande força e consenso nas vozes que enfatizam o discurso de o brasileiro ser um povo supersticioso. Ressaltar o fato da maior autoridade política do país "bater na madeira três vezes" ratifica essas vozes, uma vez que tal ato reflete e refrata a crença de que essa atitude é capaz de isolar qualquer mal.

Sendo a palavra o signo ideológico por excelência, como nos pontua Bakhtin/Volochínov ([1929]2010), compreendemos que nenhum discurso escapa à trama dos fios tecidos na cadeia dialógica que os organiza, ou seja, não há discurso isolado, sozinho ou primeiro. Desse modo, se pensarmos no seguinte enunciado da primeira notícia "um país democrático que respeita a liberdade de manifestação e de expressão, que a valoriza e convive com ela", recordaremos, portanto, que o ano de 2013 foi marcado no Brasil por inúmeros protestos que solicitavam melhoras no País. A voz da Presidenta nesse caso parece dialogar com esses eventos, dizendo que o país tem espaço para eles e, ao mesmo tempo, parece tranquilizar os que virão para o Brasil, demonstrando que se trata de algo natural, legitimado pela democracia.

De modo geral, pode-se dizer que é característico do gênero notícia tenta criar um efeito de objetividade na narração dos fatos relatados, de neutralidade e objetividade na linguagem. No primeiro exemplo demonstrado, vemos que isso tenta se manter e que há tentativas de criação desse efeito de imparcialidade com a introdução no início do texto de muitas citações diretas e indiretas, por exemplo. Nas citações diretas, escuta-se pouco a voz do locutor e sua expressividade fica escondida nas citações que escolhe, o que dá a impressão de haver tal objetividade e veracidade no dizer. Todavia, como sabemos que todo signo é ideológico, carregado

de axiologias e efeitos de sentido que se engendram no processo da interação verbal, compreendemos que essa tentativa de imparcialidade ocorre apenas até um certo ponto do texto e que a própria seleção e organização dos signos que constituem a notícia já é carregada ideologicamente.

Como percebemos na notícia analisada, há uma imagem de embate criada no discurso: a Dilma, o governo e os dirigentes da Copa tentam silenciar as vozes contrárias, inclusive da própria mídia que mostra as obras inacabadas nos aeroportos, os estádios inacabados e com defeitos de construção, etc.

Por outro lado, as vozes que estavam escondidas por trás de um tom de objetividade nessa primeira notícia analisada aparecem na segunda de modo mais evidente e com maior expressividade avaliativa em relação ao fato ocorrido. Não se cria efeito de objetividade na notícia da Veja *online*, pois as críticas são explícitas e a revista toma essa posição crítica mais marcada. Como todo o enunciado se direciona ao interlocutor que é projetado a todo o momento no dizer, podemos compreender que o interlocutor projetado pela Veja é conduzido pelo locutor a concordar com as críticas, diante dos fatos apresentados.

Vemos, nesse segundo caso, que a notícia ultrapassou suas dimensões de informativa. O locutor parece não respeitar os limites coercitivos da notícia e não cria efeitos de objetividade no discurso. O locutor ressignifica o fato através de um gênero aparentemente neutro em sua função de informar os fatos cotidianos. O estilo do locutor e sua posição contra o evento, contra a protagonista reconfiguram a forma composicional dessa notícia.

Por sua vez, quando observamos a charge selecionada, vemos uma crítica refratada ao fato noticiado nos veículos de comunicação: crítica ao evento, às obras inacabadas, aos prejuízos (conta). Os signos vebais “pesada” e “conta” bem como o signo não-verbal taça, nas vozes de Dilma e Blater, em caricatura na charge, refletem essa ideia de prejuízo e a valoração do locutor em concordância com essa ideia.

As vozes de críticas suscitadas por meio desses signos e figurativizadas no diálogo entre Dilma e Blater contrariam as vozes de Dilma e Blater citadas nas notícias anteriores. O gênero charge dá essa abertura para que o locutor coloque na voz das personagens o seu posicionamento, utilizando-se inclusive de um recurso de ironia. A foto em cena da charge, faz surgir as duas imagens das duas fotos anteriores. É uma mistura dos dois efeitos negativos pretendidos pelas notícias.

Da primeira foto, conserva-se em diálogo o apoio de Cafu ao segurar a taça, refletindo e refratando os mesmos sentidos: insegurança, falta de força escamoteada num tom de poder e confiança. Simula-se um tom de segurança que se dilacera no todo do texto quando se analisam os outros elementos envolvidos. Da segunda foto, conserva-se em diálogo o semblante de insegurança, acrescenta- se um olhar de desconfiança em relação a Blater e em relação ao peso da taça. Permanece na charge a figura de Blater que não aparece no texto 1, mas está presente no texto 2.

O locutor ironiza também uma suposta inocência de Dilma em não saber dos prejuízos da copa. Isso faz surgir vozes de acusação das quais ela sempre se mantém distante alegando não saber dos casos de corrupção e escândalos que envolvem o governo. A crítica é a função da charge. O texto torna burlesco tanto o evento que foi também severamente criticado pelo texto 2, mas critica também a relação do governo com a Fifa e principalmente critica o preço a ser pago por um evento desse porte.

Evidentemente, há inúmeros outros aspectos relevantes e que mereciam ser destacados para colocar em evidência a riqueza da linguagem, através de seus múltiplos modos de constituição de sentidos, todavia, em razão do espaço e propósito deste trabalho (que é apresentar questões de leitura), finalizaremos a breve análise, colocando que o mais importante é destacar aos nossos leitores que nos dois primeiros textos, que são gêneros que noticiam fatos e narram acontecimentos, aparece o juízo de valor negativo a respeito do fato de Dilma estar erguendo a taça num evento solene. O que os diferencia são os modos de organização do discurso e o grau mais ou menos velado da exposição dos tons valorativos dos veículos de comunicação envolvidos.

No primeiro texto, a crítica é mais velada, criam-se mais efeitos de credibilidade, distanciamento e veracidade dos acontecimentos. No texto 2, no entanto, deixam-se mais expressas as críticas, apresentam-se menos detalhes da cena e prevalecem mais os comentários do locutor. Já na charge aparece uma fusão dialógica entre os dois posicionamentos dos locutores das notícias veiculadas. Colocadas as questões anteriores, passaremos, na seção seguinte, à proposta de leitura propriamente dita.

Proposta dialógica de leitura

Neste item, cabe ressaltar o potencial do conceito de gêneros do discurso para o trabalho com as questões de ensino de língua materna, uma vez que trabalhar com os gêneros pressupõe considerar a linguagem em uso nas suas mais diferentes manifestações e construções de sentido. Todavia, não é válida uma proposta de trabalho que se utiliza de diversos gêneros para tratar das questões gramaticais ou estritamente textuais, ignorando a essência sócio-ideológica dos gêneros, bem como seu potencial para levar os alunos a compreender a linguagem em uso.

Desse modo, com o intuito de contribuir efetivamente com as questões de trabalho com os gêneros notícia e charge, mais especificamente com um trabalho que explore a leitura na sala de aula, propomos o desenvolvimento de oito questões (transcritas na sequência), as quais dão conta, sob nossa compreensão, de bem explorar um trabalho com os gêneros nas questões de linguagem.

1 - Qual a finalidade das duas notícias?

2 - Sabemos que o gênero notícia caracteriza-se pelo recorte de um dado locutor (no caso, o jornalista que a escreve) a um determinado evento. No caso das duas notícias apresentadas, podemos dizer que esse recorte é similar? De que modo na linguagem podemos encontrar pistas para perceber as posições sociais assumidas?

3 - Qual o posicionamento de cada locutor em relação ao evento e em relação à Dilma?

4 - Quando as vozes de Dilma e de Blatter aparecem nas notícias em discurso direto e indireto quais sentidos são produzidos nos textos? Tais sentidos são tradicionalmente autorizados numa notícia?

5 - Que sentidos são criados no discurso da notícia 2 a partir dos verbos que caracterizam as ações de Dilma?

6 - Qual a finalidade da charge analisada?

7 - De que maneira a charge dialoga com as notícias? Há na charge

marcas discursivas desse diálogo?

8 - Qual a relação de sentidos entre o signo não-verbal que caracteriza uma taça e as palavras "pesada" e "conta" na charge? Essa relação dialoga de que maneira com a posição dos locutores das notícias?

As perguntas de número 1 e 6 têm por finalidade fazer com que o docente explicite aos estudantes a importância de se perceber que um dos pontos fundamentais de organização e constituição do gênero é sua função, a qual vai além da forma. Assim, fazendo com que os discentes reflitam a respeito da finalidade dos gêneros, eles poderão dar o próximo passo que é verificar de que modo a construção do projeto discursivo do locutor foi realizada por meio do gênero, isto é, se ele foi devidamente cumprido ou não. Pensando especialmente na segunda notícia e na questão de número 4, possibilitaremos ao aluno perceber quando os limites do gênero são rompidos, embora ele tenha natureza de relativa estabilidade.

A segunda pergunta, por sua vez, bem como a de número 5 estarão mais relacionadas com a questão linguística de fato dos textos, instigando os leitores a compreenderem os gêneros também a partir de sua materialidade linguística e mostrando os sentidos possíveis de se estabelecerem a partir do que foi dito. Ademais, o trabalho com a gramática acaba vindo em consequência desse recorte, pois as classes gramaticais, por exemplo, vão ficando evidentes justamente pelos sentidos que configuram e não como metalinguagem vazia e aprioristicamente. No caso das notícias analisadas, por exemplo, as questões permitiriam ao professor falar sobre os adjetivos e verbos, bem como a respeito de discurso direto e indireto, todos em razão da construção de sentidos, ampliando o repertório linguístico e leitor do seu aluno, ao fazê-lo pensar sobre a linguagem de modo consistente e coeso.

A terceira pergunta elaborada permite explicitar que todo o signo é sócio-ideologicamente construído em uma cadeia dialógica composta por interlocutores com projetos discursivos organizados em razão de determinadas finalidades e os mais variados propósitos. Em outras palavras, a pergunta de número 3 possibilita tratar da questão de posicionamentos axiológicos inerentes a cada manifestação da

linguagem, indo de encontro à falsa compreensão de que há "gênero ou palavra neutros", bem como, por exemplo, de que a função da notícia seria a de "informar objetivamente um fato da realidade".

A sétima e oitava perguntas permitem um trabalho mais específico com o gênero charge, mas sem desconsiderá-lo na cadeia dialógica de construção de sentidos, fazendo inclusive com que o leitor perceba as relações explícitas e implícitas no diálogo entre os gêneros. A questão de número oito mais especificamente possibilita destacar a importância da imagem na construção de sentidos e a desmistificação de que o signo não-verbal seria apenas acessório no texto. Como se pode compreender, as questões elaboradas dialogam com as considerações tecidas na breve análise realizada bem como oferecem subsídios para a relevância de um trabalho com os gêneros do discurso na escola. É evidente que o professor tem a liberdade de avaliar, trocar, inserir novas perguntas, mas o importante é que perceba o âmago de um trabalho com os gêneros do discurso, isto é, auxiliar o aluno a refletir sobre as questões de linguagem, observando o seu papel na construção de sentidos.

Considerações Finais

O trabalho apresentado constitui-se como uma proposta de atividade de leitura a partir dos pressupostos bakhtinianos de constituição da teoria dialógica. Tal proposta teve por intuito oferecer suporte teórico-metodológico que contribua com a transformação de paradigmas no ensino de português como língua materna na escola, tendo em vista que grande parte dos professores ainda tenha por foco um ensino gramatical da língua. Embora alguns docentes afirmarem que trabalham com os gêneros do discurso, eles ainda têm dificuldades de bem explorar o seu potencial no auxílio ao desenvolvimento da competência comunicativa dos discentes.

Assim, com vistas a contribuir com o ensino da linguagem na escola, primeiramente, neste texto, foram colocados alguns dos postulados dos pensadores do Círculo de Bakhtin que deram suporte teórico-metodológico para compreender a proposta das análises e atividades desenvolvidas com os gêneros notícia e charge ora selecionados. No trabalho, buscou-se enfatizar também a importância de trabalhar os gêneros vinculados às esferas sociais da atividade humana (BAKHTIN, 2003).

Cabe destacar ainda que, enquanto proposta, o trabalho indicado não se encerra em si mesmo, tampouco pode ser dado por encerrado ou tomado como "receita" para qualquer situação educativa. Diz-se isto porque, quando a linguagem em uso é considerada, cabe ao docente ponderar sobre as considerações tecidas e adaptá-las à realidade em que atua.

Evidentemente, o potencial da filiação teórica bakhtiniana permite auxiliar nas considerações propostas pelos PCNs com vistas a diminuir as fronteiras existentes entre teoria e prática e a transformar o ensino escolar como um verdadeiro espaço de emancipação dos indivíduos. Proporcionar espaços de discussão sobre os sentidos estabelecidos na linguagem é certamente grande passo nesse caminho, tal como buscou-se demonstrar com as considerações tecidas.

Referências

Bakhtin, M., Volochino, V. N. (2010 [1929]). *Marxismo e filosofia da linguagem***.** Problemas fundamentais do me todo sociolo gico na cie ncia da linguagem. Trad. Michel Lahud eYara Frateschi Vieira, 14 ed. São Paulo: HUCITEC.

Bakhtin, M. (2011 [1952]). *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes.

Bajtín, M. (1993). La construcción de la enunciación. En M. Bajtín & L. S. Vigotsky. *La organización semiótica de la conciencia* (pp. 245-276)*.* Madrid: Anthropos.

Brait, B.; Pistori, M. H. C. (2012). *A produtividade do conceito de gênero em Bakhtin e o Círculo*. Alfa: Revista de Linguística (UNESP. Online), v. 56, p. 371-401.

Brasil (1998). *Parâmetros Curriculares Nacionais:* 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental: Língua Portuguesa. Brasília/DF: MEC/SEF.

Brasil (1999). Ministério da Educação, Secretaria de Educação Média e Tecnológica. *Parâmetros Curriculares Nacionais:* ensino médio. Brasília: Ministério da Educação.

Faraco, C. A. (2009)*. Linguagem & Diálogo* – as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin. São Paulo: Parábola Editorial.

Rodrigues, R. (2005). Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: J. L. MEURER; BONINI, Adair; MOTTA- ROTH, Desirée (Orgs.). *Gêneros:* teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial.

Rojo, R. (2005). Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: J. L. MEURER; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirée (Orgs.). *Gêneros*:

teorias, métodos, debates. São Paulo: Parábola Editorial.

Rojo, R. H. R.; Barbosa, J. P. & Collins, H. (2011). Letramento digital: um trabalho a partir dos gêneros do discurso. In Karvoski, A. M.; B. Gaydeczka; K. S. Brito (Org.) *Gêneros textuais* – reflexões e ensino. RJ: Ed. Lucerna. p. 107-130. São Paulo: Parábola.

Volochinov, V. N (M. Bakhtin). (2011). A palavra na vida e na poesia: introdução ao problema da poética sociológica. In *Palavra própria e palavra outra na sintaxe da enunciação.* Trad. Allan Pugliese, Camila Scherma, Carlos Turati, Fabrício Oliveira, Marina Figueiredo, Regina Silva e Valdemir Miotello. São Carlos: Pedro & João editores.

Os gêneros multimodais nos livros didáticos de História: um estudo crítico- dialógico

Louredir Rodrigues BENEVIDES
UFMT, Instituto de Linguagens. E-mail: louredirbenevides@gmail.com Mato Grosso, Brasil.

Cláudia Graziano PAES DE BARROS
UFMT, Instituto de Linguagens. E-mail: claudiagpbarros@gmail.com Mato Grosso, Brasil.

Resumo:

Este trabalho visa apresentar os resultados de pesquisa realizada em atividades compostas de gêneros multimodais de uma coleção de livro didático de História do Ensino Médio, embasada em aporte teórico da leitura à luz dos estudos dos novos letramentos (Street, 1996) e letramento visual (Kress, Van Leeuwen, 1996). Recorremos aos conceitos de enunciado, discurso, gêneros discursivos e esferas de produção, circulação e recepção de Bakhtin e o Círculo (Bakhtin,1929; 1952; 1952-1953/1979; 1973/1975; Bakhtin/Volochinov, 1929), ressignificados como gêneros multimodais, à luz da perspectiva teórica da Pedagogia dos Multiletramentos (The New London Group, 1996). Além disso, também nos ancoramos nos pressupostos de Paes de Barros (2005; 2009), no que trata das capacidades de leitura de textos multimodais. Em Vygotsky encontramos o arcabouço teórico sócio-histórico e ponderações acerca do ensino-aprendizagem de História (Vygotsky, 1926; 1930; 1933). De natureza sócio-histórica também são os construtos sobre letramento crítico, em uma releitura contemporânea de Freire (1970; 1979; 1981). O percurso metodológico traçado foi de natureza quantitativa e qualitativa. Concluímos que as atividades compostas de gêneros multimodais, limitam-se em sua maioria, à utilização das imagens como ilustração de textos verbais, deixando de promover a reflexão crítica sobre esses textos tão importantes na atualidade.

Palavras-chave:

Livro didático de História. Letramento visual e crítico. Capacidades de leitura de textos multimodais.

Introdução

Ao refletir sobre o ensino-aprendizagem de Histo ria, partimos da ideia de que o seu trabalho tem como pilar a formaça o para a cidadania,a qual cabe ao Livro Dida tico de Histo ria um dos pape is preponderante de mediadores do conhecimento histo rico nas relaço es entre docentes e discentes a fim de realizar uma gama de atividades, as quais apo iam-se na utilizaça o de imagens para as atividades de ensino-aprendizagem de Histo ria.

Observamos que o Livro Didático de História - doravante LDH - compõe-se de cenas históricas constituídas de pinturas, gravuras, dentre outras muitas, as quais têm a atribuição de *facilitar a memorização dos conteúdos* (BITTENCOURT, 1993, p. 75). Assim, com o objetivo de compreender como esses textos são empregados nas atividades, nossa pesquisa visa colocar em relevo a importância das práticas de leitura propiciadas pela utilização das imagens na seção de atividades na coleção didática intitulada "HISTÓRIA – Das Cavernas ao Terceiro Milênio" de autoria de Braick e Mota (2013, 2010).

Apresentamos em nossa pesquisa, a ana lise de atividades constituí das de imagens e texto verbal escrito, neste trabalho designados de ge neros multimodais[1], em uma coleça o de LDH do Ensino Me dio da Editora Moderna, aluz das capacidades de leitura de textos multimodais (Paes de Barros, 2009). Ainda, para entendermos as pra ticas leitoras mobilizadas nas atividades da seça o "atividades" destacamos o aporte teo rico dos letramentos[2] visual e crí tico aluz dos estudos dos novos letramentos (Street, 1996).

---

[1] Os ge neros multimodais sa o formas mais ou menos estabilizadas de discursos visuais, verbo- visuais produzidos e que circulam nas diversas esferas de atividades humanas para auxiliar nas interaço es humanas.

[2]Toda forma de letramento e realizada por meio de textos concretizados na forma de ge neros discursivos – formas mais ou menos esta veis de discursos orais e escritos produzidos, circulados e recebidos por partí cipes das interaço es sociais em certos domí nios de atividades humanas. Letramentos sa o pra ticas sociais de leitura e escrita.

O letramento visual eimportante na disciplina de Histo ria dado *que pouco se conhece sobre as formas de leitura de imagens utilizadas em salas de aulas* (Bittencourt, 2012, 1997, p. 72); e porque ha poucos estudos *de* pra ticas de leitura de imagens nos LDH. Kress e Van Leeuwen (1996) asseveram:*[...] a comunicação visual está se tornando um campo cada vezcrucial à comunicação pública. [...]* (Kress & Van Leeuwen, 1996, p. 2-3).

Em nossa pesquisa, o letramento visual leva a multimodalidade - linguistica- verbal e visual. Com Dioní sio (2005), *esclarecemos que os termos multimodal e multimídia estão sendo usados como sinônimos para designar os modos de apresentação, ou seja, representação verbal e pictorial da investigação* (Dioní sio,

[1] Os ge neros multimodais sa o formas mais ou menos estabilizadas de discursos visuais, verbo- visuais produzidos e que circulam nas diversas esferas de atividades humanas para auxiliar nas interaço es humanas.

[2]Toda forma de letramento e realizada por meio de textos concretizados na forma de ge neros discursivos – formas mais ou menos esta veis de discursos orais e escritos produzidos, circulados e recebidos por partí cipes das interaço es sociais em certos domí nios de atividades humanas. Letramentos sa o pra ticas sociais de leitura e escrita.

2005, p. 141). Com Paes de Barros (2009), a releitura da Teoria Cognitiva de Aprendizagem Multimí dia contribuí para pensar sobre as capacidades de leitura multimodal em material impresso em LDH.

Paes de Barros (2005), refletindo sobre a leitura de textos multimodais, frisa que *os leitores têm de recorrer a estratégias de observação da multimodalidade, estratégias que utilizam na reconstrução dos sentidos dos textos multimodais [...] textos que aliam a materialidade visual à escrita* (Paes de Barros, 2005, p. 84). Ja em 2009, Paes de Barros propo e as capacidades de leitura de textos:

> 1. Seleça o e verificaça o das informaço es verbais – refere-se a ativaça o das capacidades de compreensa o e apreciaça o da leitura dos textos verbais, como parte do processo de compreender a significaça o do texto como um todo.
> 2. Organizaça o das informaço es da sintaxe visual – trata-se

> da observaça o dos elementos pictogra ficos de modo a selecionar e organizar as informaço es relevantes a construça o da significaça o.
> 3 Integraça o das informaço es verbais e na o verbais – trata-se da capacidade de observar e conjugar as informaço es da materialidade verbal a pictogra fica, relacionando-as no ato de construça o dos sentidos dos texto.
> 4 Percepça o do todo unificado de sentido que se compo e atrave s da integraça o dos materiais verbais e na o verbais – trata- seda ativaça o de diversas capacidades linguí stico-discursivas e de leitura aliadas a organizaça o e observaça o das informaço es, atrave s das quais o leitor constro i um todo de significaça o (Paes de Barros, 2009, p. 166).

Na capacidade *Seleção e verificação das informações verbais*, no LDH, o aluno, diante de um ge nero multimodal em uma atividade escolar, seleciona o texto pelo modo verbal-escrito. A partir da compreensa o verbal, avaliara por meio de uma apreciaça o valorativa positiva ou negativa; e com isso, aceitando, negando, questionando os sentidos das significaço es verbais escritas.

Na capacidade *Organização das informações da sintaxe visual*, no LDH, em uma atividade escolar, o aluno, diante de um ge nero multimodal, – desenhos, fotos, pinturas diversas, charges, etc. -, visualiza os elementos image ticos tais como cores (preto e branco em fotos antigas e coloridas nas atuais), perspectivas, o plano de fundo, o plano de frente e a luz (sombras ou partes escuras ou mais claras).

Na capacidade de *Integração das informações verbais e não verbais*, na atividade escolar, o estudante perante um texto multimodal – realiza a estrate gia de articular os elementos do modo verbal com o visual para construir e atribuir significados e sentidos ao texto.

Na capacidade de *Percepção do todo unificado de sentido que se compõe através da integração dos materiais verbais e não verbais,* o aluno sintetiza os atos percebidos nas dimenso es escrita e visual, e realiza uma apreciaça o do todo do texto. A partir da compreensa o verbo-visual, ele avaliara as significaço es unificadas por meio de uma apreciaça o valorativa positiva ou negativa; e com isso, aceitando, negando, questionando, desvelando, ou mesmo criticando os sentidos das significaço es verbo-image ticas.

Em nosso trabalho, as capacidades de leitura de textos multimodais de Paes

de Barros (2005, 2009) sa o uma das principais categorias de ana lises das atividades escolares presentes nos livros dida ticos de Histo ria.

Em dia logo com as capacidades elencadas pela autora, compreendemos que estas podem ser potencializadas no bojo da educaça o crí tica freiriana, redescoberta e apropriada a luz do letramento crí tico como proposto pelos teo ricos da Pedagogia dos Multiletramentos.

O trabalho voltado para o letramento crí tico na Pedagogia dos Multiletramentos, no LDH, visa a dar voz e vez ao estudante ao buscar relacionar o conteu do do texto ou os enunciados propostos nas atividades escolares com os seus saberes vividos. Estarelaça o leva ao questionamento do lido e do percebido (visto) dando novos sentidos avaliativos aos enunciados a ele apresentados num ní tido posicionamento de avaliaça o apreciativa com julgamento tomando a partir disso, posicionamentos crí ticos e que levam ao estudante a pro pria autoria em relaça o ao texto escrito no livro dida tico de Histo ria ou na atividade escolar dehisto ria. Ea ideia do ver, julgar e agir, nos dizeres freirianos. Ainda, Freire e Macedo (1987) afirmam que *para a noção de alfabetização se tornar significativa, tem que ser situada dentro de uma teoria de produção cultural e vista como uma parte integrante da forma como as pessoas produzem, transformam e reproduzem sentidos* (Freire & Macedo, 1987, p.98).

Alicerçados nos pesquisadores e pensadores elencados, pensamos que o significado dos termos *alfabetização de jovens e adultos e alfabetização crítica e problematizadora* podem produzir e assumir outros efeitos de sentidos, no caso, letramentos e mais ainda, letramento crí tico.

Os multiletramentos implicam uma educaça o inscrita em uma gama de letramentos, uma valoraça o do letramento crítico, uma pluralidade de culturas (no plural), inclusa o social inclusive das minorias mais oprimidas, com uma educaça omais voltada para uma pedagogia dos oprimidos, com uma formaça o cidada derespeito a s diversidadesdos sujeitos socio-histo ricos.

Vygotsky (1926) discutesujeitos socio-históricos para o ensino- aprendizagem de História. Nesta, questiona o ponto de partida de ensino no conhecimento histórico abstrato, sem quaisquer elos com os conhecimentos e saberes dos alunos. Assim, o trabalho com o modelo histórico tradicional não faz o sujeito socio-histórico avançar

no conhecimento da história, mas o retém somente sob o domínio do já percorrido. Para ele, o ensino-aprendizagem clássico de História *está em que essa escola cultua formas de trabalho que pertencem mais ao passado que ao futuro: toda ela olha para trás e não para a frente. E o que ela comunica aos seus alunos não é de grande valor para a vida atual* (Vygotsky, 2004, 1926, p. 252).

Diante do exposto acima, Vygotsky propõe um trabalho de movimento escolar para à vida social atual por intermédio do emprego de ferramentas psicológicas, criações sociais e coletivas de apropriação dos conhecimentos humanos. Dentre os instrumentos psicológicos, destaca as linguagens, as obras de arte, as escritas, mapas, etc. Na abrangência da nossa pesquisa, algumas ferramentas presentes nos LDH são os mapas geográficos e históricos, as obras de artes nas diversas formas de pinturas, gravuras, etc.

Por sua vez, embasado nos pensamentos vygotskyanos e nos do pesquisador Bernard Schneuwly, Paes de Barros entende que as ferramentas semióticas potencializam no sujeito o desenvolvimento de capacidades semióticas como as capacidades de leitura de textos multimodais.

Metodologia de pesquisa

A pesquisa, de cara ter qualitativo, caracteriza-se principalmente pela ana lise documental tendo como objeto de pesquisa, o livro dida tico de Histo ria - LDH. As atividades a serem analisadas constam de uma coleça o de livro dida tico de Histo ria para o Ensino Me dio, que se utilizam de ge neros multimodais. Assim, a pesquisa tem como objetivos:

5. Identificar os gêneros multimodais presentes em uma coleção de livros didáticos de História do 1º ao 3º ano do Ensino Médio.
6. A partir desses dados, identificar quais gêneros multimodais são trabalhados nas atividades da coleção.
7. Verificar as capacidades de leitura mobilizadas nessas atividades, a fim de observar as possibilidades de desenvolvimento do letramento crítico dos alunos.

Para alcançar esses objetivos, delimitamos tre s perguntas de pesquisa:

1. Quais gêneros multimodais estão presentes em uma coleção de livros didáticos de História do 1º ao 3º ano do Ensino Médio?
2. Dos gêneros encontrados, quais são trabalhados nas atividades?
3. Que capacidades são mobilizadas nas atividades referentes aos gêneros multimodais na coleção?

O levantamento da coleça o utilizada pelos docentes de Histo ria foi realizado em tre s escolas estaduais do munici pio de Campo Verde, Mato Grosso. O livro adotado eo da coleça o "HISTO RIA – Das Cavernas ao Terceiro Mile nio" de autoria de Braick e Mota (2013, 2010), Editora Moderna.

Com objetivo de discutir a contribuiça o da Histo ria no letramento visual dos estudantes, pensamos que seria interessante observar a presença e a utilizaça odos ge neros multimodais presentes nos livros dida ticos de Ensino Me dio. Assim, a nossa pesquisa, de cara ter qualitativo, caracteriza-se principalmente pela ana lise documental dos tre s volumes da coleça o, nos quais a seça o "Atividades" compo e o *corpus* de ana lise. A seça o "Atividades" estrutura-se nas seguintes seço es: "Explorando o conhecimento", "Ana lise das fontes", "A Histo ria e o tempo presente", e "Vestibular/ENEM". Por ultimo, ha a seça o "Ampliando o conhecimento". Durante a catalogaça o dos ge neros multimodais presentes na seça o "Atividades", notamos que a seça o "Ana lise das fontes" na o conte m ge neros multimodais, e assim, na o sera foco de ana lise.

Ainda, na seça o "Atividades", observamos os ge neros multimodais mais representativos em dados percentuais nos tre s volumes. Nosso foco de observaça o constituiu-se em: examinar o í ndice percentual de incide ncias dos ge neros multimodais predominantes em toda a coleça o; elaborar tabelas e gra ficos demonstrativos dos ge neros mais representativos as ana lises qualitativas e interpretativas. Posteriormente, foi realizado o cruzamento dos dados a fim de elaborar planilhas e gra ficos de seleça o do *corpus* de nossa pesquisa: atividades de leitura relativas aos ge neros multimodais e identificaça o das amostras para a ana lise qualitativa. Assim, houve outro tratamento dos dados com a elaboraça o de outros gra ficos demonstrativos das incide ncias dos ge neros multimodais especí ficos as atividades de leitura.

Ainda, mais adiante, na seça o – “Atividades”: “Explorando o conhecimento”, as produtoras da obra dida tica acentuam que nas *atividades, oferecemos ao professor uma variedade de questões que trazem textos de diferentes gêneros, pinturas, gráficos, tabelas, mapas e charges, que possibilitam aprofundar os conceitos de cada capítulo [...]* (Braick & Mota, Manual do Professor, 2013, p.12). Percebe-se claramente as filiaço es das autoras as correntes que ensejam-se na perspectiva dos ge neros textuais.

Para a ana lise das atividades, buscamos utilizar como categoria de ana lise, para compreensa o das capacidades mobilizadas na leitura, as capacidades de leitura de textos multimodais (Paes de Barros, 2009).

Análise dos dados

Na etapa de ana lise de incide ncia e posiça o dos ge neros multimodais no LDH, delineamos os resultados quantitativos da coleça o selecionada em conformidade com os crite rios dispostos anteriiormente. Ainda, visamos responder a primeira e segunda questo es de nossa pesquisa:

8 Quais ge neros multimodais esta o presentes em uma coleça o de livros dida ticos de Histo ria do 1º ao 3º ano do Ensino Me dio?

9 Dos gêneros encontrados, quais são trabalhados nas atividades?

Desta forma, a análise foi articulada na seguinte ordem:

I. Apresentação das características gerais da coleção de livros didáticos, com foco nos aspectos referentes à incidência dos gêneros multimodais, constituindo-se uma análise quantitativa;

II.

Apresentação dos gráficos e tabelas dos resultados obtidos pela análise quantitativa da coleção dos três volumes da 2ª edição do livro didático de História*: das cavernas ao terceiro milênio* (Braick & Mota, 2013). Delineamento de um esboço dos perfis encontrados nos três volumes da coleção.

Embasados nos dados coletados, selecionamos as varia veis: ge neros multimodais com imagens X quantidade, que subsidiou a elaboraça o de uma tabela descritiva e

quantitativa.

Na etapa das incidências dos principais gêneros multimodais recorrentes na seção "Atividades" da coleção, respondemos as duas primeiras perguntas de pesquisa: *quais gêneros multimodais estão presentes em uma coleção de livros didáticos de História do 1º ao 3º ano do Ensino Médio?* e *dos gêneros encontrados, quais são trabalhados nas atividades?*

Para responder a primeira pergunta de pesquisa, pudemos constatar que, dentre os 766 gêneros multimodais presentes na coleção de livros pesquisados, 326, ou seja, 42% correspondem ao gênero fotografia, e 92, ou seja, 12% correspondem ao gênero mapa histórico, seguidos do gênero gravura com 61 de ocorrências (8%) e pintura com 51 incidências, perfazendo 6,5%, seguindo-se de outros gêneros com menor número de ocorrencias.

Percebemos, nesses dados, a variedade de gêneros que compõem a coleção, chamando-nos a atenção as relações e aproximações entre alguns gêneros da pintura, especificamente, as similaridades entre pinturas, óleo sobre tela, quadro com tela, pintura e ícone (pintura sobre madeira); iluminuras e miniaturas; ou entre a aquarela e a pintura. Outra reflexão surgiu desse dado: a característica de que muitos retratos de figuras ou heróis históricos eram retratados por artistas. Nesse sentido, as reproduções de pinturas estão presentes em muitos gêneros multimodais da pintura: reproduções em tela, quadro, óleo sobre tela, retrato, alegoria, pintura em tumba, pintura rupestre, grafite, ícone – pintura em madeira -, aquarela, mosaico, afresco e mural. Assim, essa variedade de gêneros de pintura foi agrupada neste trabalho e tomada como um gênero, a que intitulamos, *reproduções de pinturas*, em seu sentido amplo, como concebido no Guia do Programa Nacional do Livro Didático de História e seguido pelas autoras da coleção estudada.

Considerando-se o gênero reproduções de pinturas em seu sentido amplo, os dados analisados referentes asegunda pergunta - "Dos gêneros encontrados, quais são trabalhados nas atividades?" - possibilitou ver e responder que a coleção traz reproduções de pinturas com 29,5% e fotografias, com 26,2%, com maiores incidências, seguidos de gravuras com 8,1%, mapas históricos com 6,5% do total dos dados coletados.

Assim, elencamos os gêneros multimodais de maior incidência na seção

"Atividades" na coleça o. A maior incide ncia foi o ge nero reproduço es de pinturas com 18 pinturas e com a porcentagem de 29,5% do total dos ge neros pesquisados. Em segundo lugar, foi o ge nero fotografia com 16 fotos e com a porcentagem de 26,2% do total dos ge neros pesquisados. Os dados coletados nos permitiram analisar os ge neros multimodais em dois agrupamentos: Agrupamento 1º: propostas de atividades que partem do ge nero "reproduço es de pinturas"; Agrupamento 2º: propostas de atividades do ge nero "fotografia".

Em nosso trabalho, buscamos perceber se na seça o "Atividades" do LDH, mobilizam-se determinadas capacidades de leitura de textos multimodais que levam o aluno a compreender esses ge neros como um enunciado relativo a um momento so cio-histo rico e situado em uma esfera social, e igualmente favorecendo a formaça o das capacidades leitoras dos alunos. Com isso, buscamos responder aterceira pergunta da pesquisa: *que capacidades são mobilizadas nas atividades referentes aos gêneros multimodais na coleção?*

Para tanto, fizemos as ana lises alicerçados nas *estratégias de observação da multimodalidade,* apoiamo-nos nos seguintes para metros: Seleça o e verificaça o das informaço es verbais; Organizaça o das informaço es da sintaxe visual; Integraçaode informaço es verbais e na o verbais; Percepça o do todo do enunciado. Para a composiça o dos para metros, baseamo-nos no quadro de para metros elaborado por Paes de Barros e Costa (2012), adequando-o para a ana lise de uma coleça o dida tica de Histo ria.

Na finalização das análises das atividades, procuramos responder à terceira pergunta de pesquisa: *Que capacidades são mobilizadas nas atividades referentes aos gêneros multimodais na coleção?*

Acreditamos que a maioria das atividades analisadas na o oportuniza reflexo es mais profundas sobre as imagens nelas dispostas. Neste sentido,

percebemos que a proposta dida tica trata de capacidades de compreensa o em um ní vel mais ba sico, mais elementar, *se restringem a localizar e reconhecer informações em textos simples ou tecer comparações a partir de seu conhecimento de mundo* (Paes de Barros, 2012, p. 5).

Na coleça o analisada, cujas maiores incide ncias indicam a predomina ncia de

reproduço es de pinturas e fotografias, as ana lises qualitativas revelaram o seu emprego mais nos níveis ba sicos das capacidades de leitura de textos multimodais, pois esses ge neros, na coleça o observada, sa o utilizados mais como ilustraço es dos saberes e conhecimentos histo ricos.

Percebemos que a utilizaça o das imagens na seça o Atividades, tem o objetivo de reforçar um conteu do ou saber histo rico. Constatamos o que a autora ja havia observado em obras dida ticas de Histo ria das ultimas de cadas, nos quais *a inclusão de imagens [...] serviriam ainda para facilitar a memorização dos conteúdos* (Bittencourt, 1993, p. 75). O texto visual emais utilizado como ilustraça o, para a revisa o e reforço de informaço es verbais.

Nas nossas ana lises, observamos que as autoras realizam um tratamento dida tico mais focado na dimensa o verbal, pois orientam o aluno a realizar leituras voltadas aidentificaça o e localizaça o das informaço es verbais do texto verbal escrito. Tal trabalho volta-se quase que exclusivamente ao aspecto de seleça o einterpretaça o da informaça o verbal, deixando aparte outras dimenso es de leitura e desenvolvimento de capacidades de observaça o dos elementos visuais. Por conseque ncia, na o exploram as possibilidades de reflexa o e discussa o dos elementos picto ricos que poder-se-iam ligar aos dados histo ricos e contribuir de modo mais eficaz para a apreensa o dos significados.

No transcorrer do processo de construça o desta pesquisa, na etapa de catalogaça o de todos os ge neros multimodais presentes na coleça o, seguida da catalogaça o daqueles trabalhados especificamente na seça o de atividades, observamos lacunas no que se refere ao desenvolvimento de uma perspectiva dida tica que considere a dimensa o dos ge neros multimodais presentes na composiça o do livro. Esta dimensa o, em nosso entendimento, e de grande importa ncia nos tempos atuais em que o aluno produz, le e recebe uma gama enorme de informaço es visuais, muitas vezes de modo acrítico e a-histo rico.

Nesse contexto, defendemos um trabalho pedago gico com a leitura das imagens que vise ao desenvolvimento de capacidades que colaborem para uma compreensa o mais atenta e crí tica dos textos contempora neos. Sua utilizaça o no ensino-aprendizagem da Histo ria a partir da compreensa o de que ha capacidades de leitura a serem desenvolvidas quando trabalhamos com textos multimodais (Paes de Barros, 2009, 2011, 2012). Entendemos que o trabalho pedago gico da leitura

nessas dimenso es contribui para o desenvolvimento do letramento visual dos alunos e para o aprimoramento de capacidades que colaboram para o aluno compreender e utilizar os textos, enunciados, discursos de modo mais crí tico, o que contribuiria para a ta o propalada formaça o para a cidadania. Em nossas reflexo es, ao observar os nossos construtos teo ricos e dados coletados concluí mos, com Bittencourt (1997), que no currí culo de Histo ria: *as mudanças mais significativas surgem com propostas que ordenam o conhecimento histórico por temas, sejam os originários de temas geradores, segundo os pressupostos freirianos* (Bittencourt, 1997, p. 16). O ato de ler o mundo criticamente esta relacionado aleitura de mundo freiriana e a uma pra tica leitora mais crí tica das linguagens constitutivas dos textos multimodais. Acreditamos que o ensino-aprendizagem de Histo ria deva orientar o aluno a problematizar as razo es pelas quais certas classes sociais, etnias, minorias, relaço es de poder esta o ausentes e certas outras se fazem presentes. Porconseque ncia, deve-se levar o aluno a posicionar-se de forma que possa questionar as vozes apagadas ou silenciadas.

Ao observar o tratamento dida tico das imagens apresentadas na coleça o estudada, concluí mos que os livros podem ter um papel social de meros reprodutores de modelos culturais dado que revozeiam discursos direcionados a estabilizaça o e manutença o do poder. Concordamos com Freire e Macedo (1987) quando afirmam: *Por "reprodução cultural", nos referimos às experiências coletivas que funcionam no interesse dos grupos dominantes, e não no interesse dos grupos oprimidos que são o objeto destas políticas* (Freire & Macedo, 1987, p. 98). Outro fator que nos chama a atença o eque a maioria das atividades visa a reproduça o da manutença o de um unico ponto de vista, de uma u nica perspectiva – o dos autores dida ticos, ou dos historiadores – sem propor outros vieses na elaboraça o de questionamentos como, por exemplo, realizar atividades em que opro prio aluno proponha questo es aos enunciados verbais e, principalmente,

visuais a partir de seus saberes, sua realidade de vida.

De todas as atividades analisadas, em certa medida, percebemos que somente uma atividade orienta-se na perspectiva de abordagem mais pro xima do desenvolvimento da reflexa o crí tica. No caso, atividade nu mero 05 da seça o de "Atividades", "*Explorando o conhecimento",* capí tulo 5, unidade 1, volume 3, reproduça o de tela, pintura a o leo "A face da guerra", de Salvador Dalí de 1940

(Braick & Mota, 2013, 2010, Vol. 3, p. 88).

Nesta atividade, ha duas perguntas direcionadas aos conhecimentos ou experie ncias extraescolar do aluno-leitor. Estas duas perguntas esta o didatizadas em favor da abertura avoz e avez do aluno-leitor oportunizando a este leitor, situaço es dida ticas de reflexo es e posicionamento em relaça o ao conhecimento histo rico ilustrado. Em certa medida, as autoras convocam o leitor a ponderar sobre as imagens e tomar um posicionamento no texto visualizado na atividade. Ha de se notar que tal posicionamento na o esta desconectado do conteu do histo rico escolar trabalhado anteriormente atrave s das imagens ilustrativas: a Segunda Guerra Mundial. Por conseque ncia, distanciam de um encaminhamento de proposta leitora voltada ao objeto do discurso historiogra fico e ao desenvolvimento de situaço es dida ticas leitoras alicerçadas unicamente no desenvolvimento somente das capacidades leitoras de compreensa o literal. Em certa medida, tomam uma orientaça o de abordagem da leitura aluz das capacidades crí ticas e mais cidada s, mais condizentes com a educaça o problematizadora e emancipadora freiriana focada na valorizaça o do sujeito so cio- histo rico.

Com Vygotsky e com Freire, defendemos o ensino-aprendizagem da Histo ria a luz do sujeito so cio-histo rico, uma vez que, acreditamos no *saber da História como possibilidade e não como determinação. [...] Não sou apenas objeto da História, mas seu sujeito igualmente* (Freire, 2000, p. 30).

Por fim, acreditamos que uma coleça o de Livro Dida tico de Histo ria possa ser um bom instrumento mediador para o desenvolvimento dos letramentos necessa rios para a contemporaneidade, atrave s dos textos verbais e na o verbais ali presentes, e considerando que o domí nio dos letramentos visual e multimodal sa o uma questa o de sobrevive ncia e convive ncia, especialmente na vida cotidiana e no trabalho. Acreditamos que um trabalho que colabore para desenvolver as

capacidades de leitura de textos multimodais auxilia na reflexa o sobre os contextos histo ricos, sociais e culturais, e por tanto, contribue fortemente para uma formaça o voltada para o desenvolvimento de sujeitos preparados para o exercí cio da cidadania.

Referencias bibliográficas

Bakhtin, M. M.; Volochinov, V. N. (1929/2004) *Marxismo e filosofia da linguagem:* problemas fundamentais do me todo sociolo gico na Cie ncia da Linguagem. Traduça o Michel Lahud & Yara Frateschi. 11. ed. Sa o Paulo: Hucitec.

____(1952-53/1979/2003). *Estética da criação verbal.* Traduça o de Paulo Bezerra. 4. ed. Sa o Paulo: Martins Fontes.

____(1952-53/1979). Os ge neros do discurso. In: Bakhtin, M. M. *Estética da Criação Verbal.* Traduzido por Maria Ermantina Galva o G. Pereira. Sa o Paulo: Martins Fontes, 1997.

Bittencourt, C**.** *Livro didático entre textos e imagens.* O saber histo rico em sala de aula. Sa o Paulo, SP. Editora Contexto, 1993.

Bittencourt, C**.** *O saber histórico na sala de aula.* Sa o Paulo. Ed. Contexto, 1997, 2012.

Braick, P. R.; Mota, M. B. (2013/2010). *História:* das cavernas ao terceiro mile nio. 2. ed. Sa o Paulo, Moderna.

Dionisio, A. P. Ge neros Multimodais e Multiletramento. In: Karwoski A.; Gaydeczka B.; Brito, K. (Org.). *Gêneros textuais:* reflexo es e ensino. 1. ed. Unia o da Vito ria: Kaygangue Gra fica e Editora, 2005, v. 1.

Freire, P. (1970/1967). *Educação como prática da liberdade.* Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra,

Freire, P. (1968/1968). *Pedagogia do oprimido.* 2. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra,

Freire, P. (1987/2000). *Pedagogia da autonomia:* saberes necessa rios a pra tica educativa. 15. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra.

Freire, P.; Macedo, D. P.. *Alfabetização:* leitura do mundo, leitura da palavra. Paz e Terra, 1990.

Freire, P.; Macedo, D. P. *Reading the word and the world.* London, UK, Routledge and Kegan Paul Ltd., 1987.´

Gee, J. P. (1990). *Social linguistics and literacies.* London: Falmer Press.

Kress, G.; VAN LEEUWEN, T. (1996). *Reading images:* the grammar of visual design. London, Routledge.

The New London Group. (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social

futures. In: Cope, B.; Kalantzis, M. *Multiliteracies:* Literacy Learning and the Design of Social Futures. New York: Cambridge. 2000.

Paes de Barros, C. G. (2005). "*Compreensão ativa e criadora*": uma proposta de ensino- aprendizagem de leitura do jornal impresso. Sa o Paulo-SP, 2005. 203 p. Tese de Doutorado em Linguí stica Aplicada e Estudos da Linguagem. Pontifí cia Universidade Cato lica de Sa o Paulo. Sa o Paulo.

Paes de Barros, C. G. (2008). Os ge neros discursivos: contribuiço es teo ricas e aplicadas ao ensino de lí nguas. In: PETRONI, M. R. (org.). *Gêneros do discurso, leitura e escrita*: experie ncias de sala de aula. Sa o Carlos, SP/Cuiaba , MT: Pedro & Joa o Editores/EdUFMT.

Paes de Barros, C. G.. (2009). Capacidades de leitura de textos multimodais. *Revista Polifonia* Nº 19, Cuiaba , MT, Editora EDUFMT.

Paes de Barros, C. G.. (2012). *Letramento, leitura e prática escolar.* Cadernos Neolatinos (UFRJ).

Paes de Barros, C. G.; Costa, E. P. M. (2012). Os gêneros Multimodais em livros didáticos: formação para o letramento visual. *Revista Bakhtiniana.* São Paulo, 7 (2), Jul/Dez.

Street, B. V. (1996). *What's "new" in New Literacy Studies?* Critical approaches to literacy in theory and practice. Disponível em <http://people.ufpr.br/~clarissa/pdfs/NewInLiteracy_Street.pdf>. Acessado em 05 de janeiro de 2014.

Vygotsky, L. S. (1926/2004). Enfoque psicolo gico da educaça o pelo trabalho. In: Vygotsky. *Psicologia pedagógica.* 2. ed. Sa o Paulo: Martins Fontes, 1926, 2004.

Vygotsky, L. S. (1930, 2004). *Teoria e método em psicologia.* Sa o Paulo, Martins Fontes Editores.

Formação continuada de professores no Brasil e seus desdobramentos no ensino da leitura

Gláucia Rejane da Costa

Faculdade de Ciências Aplicadas e Sociais de

Petrolina. E-mail: grcosta0408@hotmail.com

Petrolina, Brasil.

Resumo:

Este estudo propõe-se a relacionar a formação continuada de professores de Língua Portuguesa (LP) no Brasil e o ensino de leitura, num contexto em que o Ministério da Educação(MEC) se propõe a implantar a Reforma do Ensino Médio, por ele considerado o flagelo da educação pública brasileira. A sua proposta articula o aperfeiçoamento da referida formação à ação de redesenho curricular nas escolas públicas, a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012. Para esse fim institui em 2013 o Pacto Nacional Pelo Fortalecimento do Ensino médio, por meio da colaboração entre o MEC, Secretarias Estaduais de Educação e universidades. No centro da citada formação está o ensino de leitura e escrita na escola, a fundamentação teórica sobre a qual se apoia e os seus desdobramentos sobre as práticas de sala de aula. Nesse quadro os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) constituem-se referência para o ensino, norteiam e incentivam a renovação da prática docente. No CODEFAS, escola de Ensino Médio na Bahia, cujos alunos do segundo ano são sujeitos dessa pesquisa, os professores de LP vivenciam a formação continuada semanalmente, mediada por uma de suas professoras. Desse trabalho surgiu a necessidade de se investigar possíveis dificuldades dos alunos na leitura e compreensão de textos, considerando os descritores de aprendizagem. Esses compreendem uma associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelo aluno as quais revelam determinadas competências e habilidades. Por meio da aplicação de atividade de leitura e compreensão de diversos gêneros textuais, nas diferentes tipologias, verificou-se que as maiores dificuldades relacionam-se ao reconhecimento de diferentes posicionamentos sobre um mesmo tema; à identificação da tese; à distinção entre partes principais e secundárias, e à identificação do gênero textual. Os resultados encontrados possibilitarão intervenções nas práticas de leitura, para o desenvolvimento de habilidades necessárias à competência comunicativa.

Palavras-chave:

Formação continuada. Língua Portuguesa. Leitura. Ensino Médio.

Introdução

Em qualquer discussão sobre ensino é obrigatória a articulação entre professor, aluno e conhecimento. O presente estudo contempla essa tríade e se propõe a inseri-la num quadro em que se relacionam os planos econômico e educacional no Brasil, mais especificamente nos últimos trinta anos. E mais que isso: pretende situar tal relação num contexto de interesses tão amplos quanto nocivos à educação básica – aqueles próprios do sistema neoliberal.

Nesse período o debate em torno do ensino de Língua Portuguesa tem se acentuado, com ênfase sobre as transformações que lhe são necessárias, e com esse fim destacam as práticas de leitura e produção textual. No entanto, vários teóricos defendem que, entre avanços e recuos, as mudanças se mostram pouco significativas. Cereja (2000), Zaccur (2000) relacionam esse quadro a dois fatores: uma prática de ensino fincada na tradição, de caráter acentuadamente prescritivo e o despreparo dos professores egressos dos cursos de Letras, pouco capazes de propor uma prática de ensino significativa.

Surgem então na década de noventa os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com o propósito nortear a prática docente desses professores e incentivar a renovação do ensino. Em uma página intitulada Carta ao professor, explica o então Ministro Paulo Renato de Souza:

> "Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio [...] foram feitos para auxiliar você, professor, na execução do seu trabalho. Servirão de estímulo e apoio à reflexão sobre a sua prática diária, ao planejamento de suas aulas e sobretudo ao desenvolvimento do currículo de sua escola, contribuindo assim para a sua atualização profissional" (BRASIL, 1999, p. 11).

Fica nítida assim a multiplicidade de sua função de referencial teórico, com aplicação nas atividades de sala de aula e consequente desdobramento sobre o desenvolvimento do currículo da escola, além de atuar sobre a formação docente.

Entretanto, se observarmos esse documento desde a sua publicação, veremos que o seu alcance extrapola o teor semântico que sugerem as palavras *auxiliar*, *apoio* e

estímulo. Na verdade em torno dele têm-se estabelecido os exames nacionais, a seleção de conteúdos e os programas de formação continuada de professores da educação básica da rede pública de ensino.

São exemplos desses programas de formação em serviço o Gestar II, destinado aos professores de português, nosso objeto de estudo do mestrado, e aquele proposto no Pacto pelo Ensino Médio desde 2013. Ambos constituem-se uma forma de intervenção no ensino de língua materna, alcançando os principais sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem: professor e aluno. O lançamento do documento em questão ocorreu no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, cujo discurso é atravessado pelos valores neoliberais, identificado com a nova ordem internacional. Nela o padrão de exigências até então requerido pelo capital foi alterado e se revelava no uso abusivo das palavras **qualidade** e **produtividade**. Dele não pode escapar a educação, pelo contrário, coube a ela um papel estratégico no projeto neoliberal.

Silva (1994, pp. 14-15) adverte sobre a necessidade de compreendermos que o projeto neoliberal para a educação no Brasil integra um processo internacional mais amplo, e aponta como alguns dos elementos centrais importantes do projeto neoliberal global: "[...] a celebração da produtividade da iniciativa privada em oposição à ineficiência e ao desperdício dos serviços públicos" e "a redefinição da cidadania pela qual o agente político se transforma em agente econômico e o cidadão em consumidor." Declara: "É nesse projeto global que se insere a redefinição da educação em termos de mercado.

É essa compreensão que perpassará a nossa discussão acerca da formação continuada de professores proposta no Pacto pelo Ensino Médio e o ensino de Língua Portuguesa. Ambas serão tratadas, considerando a Reforma do Ensino Médio, aprovada em 2016 pelo atual presidente, Michel Temer.

Conforme dizeres anteriores, interessa-nos, no desenvolver desse estudo, verificar os possíveis desdobramentos desse processo formativo docente sobre o ensino de leitura e compreensão de textos nas turmas da segunda série do Ensino

Médio do Colégio Democrático Florentina Alves dos Santos (CODEFAS), o segundo maior da Rede Estadual de Ensino, na cidade de Juazeiro-Bahia.

Para esse fim situaremos historicamente o encaminhamento dado à educação básica no Brasil, articulando a atividade de qualificação dos docentes à proposta do Ministério da Educação para o ensino em questão. Nessa perspectiva, é indispensável uma análise crítica de ambos como partes de um projeto, uma espécie de rede, para a domesticação de professores e alunos. E assim servir aos interesses neoliberais.

Formação docente e ensino de Língua Portuguesa como domesticação

Parece-nos indispensável atrelarmos as práticas de formação continuada dos professores de Língua Portuguesa e práticas de sala de aula, atentando cuidadosamente para os documento que as norteia. Fazê-lo requer inseri-las no contexto neoliberal em que ocorrem. Geraldi e Geraldi (2012), num artigo intitulado *A domesticação dos agentes educativos: há alguma luz no fim do túnel*, vinculam ambas as práticas à política econômica que arrasta consigo a educacional.

Para ilustrar tal relação, os autores destacam os primeiros passos realizados no governo Fernando Henrique Cardoso, sob o comando do ministro Paulo Renato Souza: a) a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais; b) a implantação dos sistemas de avaliação em todos os níveis de ensino: SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e o ENADE (Exame Nacional de Desempenho de Estudantes); c) política de arrocho [e quase estrangulamento] das universidades públicas federais; e d) abertura para exploração do capital privado do nicho de mercado da educação. Essas medidas articuladas atuam sobre os principais sujeitos do processo educativo, para a sua domesticação.

A domesticação dos professores e alunos consiste num mecanismo de controle por meio do qual o poder público, a fim de favorecer a política de avaliação do sistema,

impõe-lhes os saberes considerados válidos e as condições necessárias à sua produção. Esses professores passam, então, a nortear o seu ensino pelas exigências

postas pelo sistema como um todo, o que afeta diretamente a sua autonomia. Vejamos os dizeres dos escritores citados:

> Sobretudo nas últimas décadas, as políticas públicas de currículo nacional, avaliações nacionais e programa de aquisição de livros didáticos de pacotes pedagógicos, produziram uma domesticação dos agentes educativos que passaram a nortear seu ensino pelas exigências postas pelo sistema como um todo, com perda quase total de autonomia. (2012, p.38)

Os PCN integram, portanto, esse quadro de política de avaliações do sistema, objetivando a eficiência e qualidade, promovendo juntos a domesticação dos professores. E o fazem, na medida em que os orientam a adaptarem todo seu ensino pelos parâmetros, a fim de que seus alunos obtenham resultados positivos nas provas nacionais. Os programas de formação continuada passam a compor o mesmo quadro, com a função de possibilitar aos docentes atenderem às exigências propostas nos parâmetros.

Desse modo, ignorando questões substanciais, relativas às condições sociais de acesso aos bens culturais por parte dos alunos e dos próprios professores, o governo brasileiro parece acreditar ser possível promover avanços na educação básica. Esse processo de domesticação dos professores e alunos convoca-nos a discutirmos sobre "[...] a tendência à homogeneização de tudo e de todos e assim abrir brechas para possíveis deslocamentos, possíveis rupturas" Coracini (2011, p.11).

A essas questões acrescentem-se a formação universitária medíocre dos docentes e a precariedade da infraestrutura das unidades de ensino, a escassez de recursos didáticos, ausência de laboratórios e bibliotecas, além da falta de acesso à informática, até mesmo para os professores. A fim de qualificar esses professores cuja formação inicial se revela insuficiente têm sido implementados programas de formação continuada de professores de Língua Portuguesa. Apoiados nos PCN, a exemplo do Gestar II e aquele proposto no Pacto pelo Ensino Médio, objeto deste

estudo, eles se estabelecem em parceria com universidades públicas e os governos estaduais. Tais programas propõem a atualização dos saberes, por meio do acompanhamento da ação do professor no seu local de trabalho e declaram como finalidade elevar a competência dos professores e alunos para a compreensão e intervenção sobre a realidade.

Fica explícita, portanto, a intervenção dos PCN na formação de ambos os sujeitos da atividade de ensino, motivo pelo qual destinaremos a esse documento algumas ponderações e críticas.

1.2 Os PCN - contribuições e fragilidades

Os PCN, cujo lançamento ocorreu em 15 de outubro de 1997, foram apresentados aos professores, defendendo que a razão de ser das propostas pedagógicas consiste na:

i) compreensão ativa dos textos e não a decodificação do texto e o silenciamento; ii) interlocução efetiva e não a produção de textos para serem objeto de correção*;* iii) reflexão voltada para a compreensão e utilização da linguagem oral e escrita de maneira adequada às situações e intenções (Brasil, 1997). Assim, deixa nítida a suposta orientação bakhtiniana que o norteia.

Concordamos com Cereja (2002, p. 159), quando ressalta que os PCN, nesse momento de transição, contribuíram largamente para fomentar a discussão pedagógica e estimular um espírito de renovação, na medida em que propõem um enfoque enunciativo do ensino da língua. Entretanto são muitas as críticas a esse documento que apontam desde problemas relativos às imagens sobre seus pretendidos interlocutores (os professores) até aqueles de natureza conceitual. No primeiro nos referimos ao fato de nos parecer partir do pressuposto de que os professores dominam as noções ali discutidas.

A esse respeito, Soares (1997, p. 119) faz a seguinte declaração: "[...] é um texto que parece visar a especialistas [embora estes certamente façam muitas restrições a ele], é um texto que supõe conhecimentos prévios e informações que seus leitores pretendidos

não têm, enfim, é um texto que não identifica adequadamente seu interlocutor". Um equívoco dessa natureza parece-nos grave, quando cometido por um locutor representante de uma instituição educacional defensora de uma abordagem enunciativa do texto.

Quanto aos últimos, discutiremos apenas alguns. Começaremos por uma confusão apontada por Santos (2000) referente ao conceito de leitura, a qual pode ser observada pela comparação entre dois excertos. Em um, ao tratar da competência a ser desenvolvida pelo aluno, o referido documento (Brasil 1997, p. 41) assim se posiciona: "[...] compreender os textos orais e escritos com os quais se defrontam em diferentes situações de participação social, *interpretando-os corretamente e inferindo as intenções de quem o produz*" (*grifos nossos*). Há nesse objetivo o pressuposto de apenas uma interpretação considerada correta, a partir da inferência das intenções do autor. Ou seja, infere-se que a compreensão é dada no texto.

Ademais, trata-se de uma concepção reducionista da linguagem as quais favorecem o silenciamento dos múltiplos sentidos possíveis de um texto e, de certa forma, legitima a pedagogia do "certo" e do "errado".

No outro, os PCN (1997, p. 57) explicitam a sua concepção de leitura nos seguintes termos: "Uma prática constante de leitura na escola *deve admitir várias leituras, pois outra concepção que deve ser superada é a do mito da interpretação única, fruto do pressuposto de que o significado está dado no texto*" (*grifos nossos*). A contradição entre os trechos citados é visível, uma vez que a concepção de leitura neste último se insere numa perspectiva dialógica do texto e, como tal, considera a heterogeneidade, do discurso.

Quanto à noção de texto, apresentada pelos PCN, Barros (2007) ressalta a sua vinculação à segunda concepção de linguagem, em que a leitura de texto é vista em função da codificação e da decodificação. Uma concepção incompatível com a direção sociointeracionista de ensino anunciada pelo documento. A autora (p.32) assim explica o equívoco:

> Nessa concepção, o receptor basta conhecer o código, pressupõe-se o texto, então, como sendo explícito, e o receptor um mero decodificador passivo. Tal concepção contraria a suposta direção sócio-interacionista de ensino, proposta no documento, já que não considera emissor / receptor como sujeitos do processo de interação, tampouco entende a língua como ação, atividade, mas como código.

Com efeito, não podemos negar as contribuições dos PCN para o ensino de língua materna, mas admitimos que, quando este anuncia mudanças e o faz

pressupondo serem os seus interlocutores conhecedores das formulações teóricas nas quais se fundamenta, já traz em si o comprometimento dessas possíveis mudanças. Isso porque tal posicionamento se assenta sobre o desconhecimento ou indiferença a respeito das lacunas existentes na formação dos professores de LP, objeto de estudo e de preocupação de muitos pesquisadores. Além disso, os equívocos verificados no documento em questão suscitam dúvidas sobre suas efetivas contribuições para as mudanças no ensino da língua materna.

Feitas algumas ponderações nas quais se relacionam o ensino de língua e os parâmetros que o norteiam, trataremos a seguir da formação continuada de professores de Língua Portuguesa cujas bases também se assentam sobre tal documento.

1.2 A formação docente no Pacto pelo Ensino Médio

O Pacto Nacional pelo fortalecimento do Ensino Médio foi instituído por meio da portaria 1.140, de 22 de novembro de 2013, “com vistas a garantir a qualidade no Ensino Médio” e “[...]contempla dentre outras, a ação de formação continuada de professores e coordenadores pedagógicos de Ensino Médio, por meio da colaboração entre Ministério da Educação, secretarias de Educação e universidades”(BRASIL, 2014, p.4). Logo, a sua implementação se dá em parceria com as Secretarias Estaduais de Educação e universidades públicas, associada à implantação da Reforma do Ensino Médio, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012 (Brasil, 2012).

Apresenta-se, portanto, como uma ação cujo objetivo central, segundo o seu Caderno I, Etapa 2, é "contribuir para o aperfeiçoamento da formação continuada de professores, a partir da discussão das práticas docentes à luz das Novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio" (Brasil, 2014, p.4). E teve seus os materiais destinados ao estudo pelos professores (denominados cadernos) produzidos pela Universidade Federal do Paraná, presença determinante no encaminhamento da proposta

Nesse sentido, insere-se entre as diversas iniciativas para corrigir ou minimizar os problemas decorrentes das deficiências da formação inicial dos professores e os efeitos sobre o seu fazer docente. Interessa-nos tratar especificamente do ensino de Língua Portuguesa.

O Pacto pelo fortalecimento do Ensino Médio institui-se, associando o aperfeiçoamento da citada formação à ação de redesenho curricular nas escolas públicas, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais de 2012 (BRASIL, 2014, p.4). Com esse propósito, estabelece parceria com as Secretarias Estaduais de Educação e universidades públicas. A citada formação declara priorizar o ensino de leitura e escrita, sua fundamentação e desdobramentos em sala de aula.

Essa associação entre a qualificação docente e as reformulações curriculares do ensino público é acentuadamente reveladora, no que diz respeito aos interesses dos poderes hegemônicos referentes a sua ação pedagógica e à formação do aluno da classe popular.

Revela-se assim, quando nos termos colocados pelo governo federal, o profissionalismo do professor é posto de forma pré-determinada. E desse modo propõe-se a alcançar esse docente, informando-o, orientando a constituição de sua identidade profissional para um determinado fim: o seu ajustamento e o de seus alunos aos interesses neoliberais. Tais esforços são camuflados num discurso pela promoção da educação para o mundo no século XXI, ao mesmo tempo em que destitui o professor

de sua função de produtor de conhecimento.

Assim, o docente sofre cobranças de permanente (re)qualificação cuja ocorrência se dá em caráter de complementação, o que pressupõe a existência de lacunas na sua formação inicial. Essa, por sua vez, tem se dado de forma aligeirada já há alguns anos. Tem sido essa a compreensão refletida nas políticas públicas brasileiras de formação de professores da educação básica: a formação como complementação, para o atendimento às avaliações externas e às demandas do mercado.

O referido programa constitui-se, desse modo, uma forma de intervenção no ensino de língua materna, alcançando os principais sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem: professor e aluno. Surge num contexto histórico-social em que a formação e qualificação dos professores, a qualidade do ensino e os seus desdobramentos sobre a formação do aluno são questionados, numa sociedade norteada pelos valores neoliberais, determinantes na constituição da educação no Brasil.

Enfim, sendo o ensino de leitura e escrita declarado prioridade no programa de formação em estudo, e os pressupostos bakhtinianos eleitos como referencial teórico nos PCN nos quais se apoiam, julgamos importante abordarmos as citadas práticas de ensino de LP à luz da teoria da enunciação.

A leitura e a escrita sob a luz da enunciação bakhtiniana

A Teoria da Enunciação tem como precursor o pensador russo Mikhail Bakhtin, entretanto foi por meio da obra do linguista francês Émile Benveniste que essa teoria chegou ao campo da Linguística. A enunciação é assim definida por Bakhtin (1999, p. 112): "[...] a enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor". A partir desse pressuposto, o filósofo russo destaca, no processo da interação verbal, a

importância do receptor (o interlocutor), em função de quem a palavra se orienta.

A palavra, então, comporta duas faces: procede de alguém e se dirige a alguém. A sua definição se confunde com a de enunciado, apresentada também como "*o produto de interação do locutor e do ouvinte*" (p. 113), mais que isso, uma espécie de ponte estabelecida entre ambos. Bakhtin (1992) acrescenta ainda que, nesse processo de interação entre o EU e o TU, a enunciação é determinada pela situação social em que os parceiros se inserem. Desse modo, todos os elementos envolvidos – a situação e os participantes – determinam a forma da enunciação: o estilo, a estrutura. Nesse sentido, a estrutura da enunciação concreta é determinada pelas relações sociais, isto é, pela situação social mais imediata, e pelo social no sentido mais amplo.

O valor da coletividade se verifica por se apresentar capaz de influenciar o mundo interior do indivíduo.

Este autor ressalta ainda a natureza social da enunciação, quando defende que a verdadeira substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal. Esta se constitui, portanto, a realidade fundamental da língua. Opostamente ao que defende a Linguística Imanente, Bakhtin postula que a fala não é um fato individual, mas tão social quanto a língua (considerando a dicotomia saussuriana – *langue* / *parole*). Para ele: "a realidade da língua é social" (p. 122); e a interação verbal, "*a realidade fundamental da língua*" (p. 123). Nesse caminho, não há enunciação fora de um contexto sócio-ideológico, em que cada locutor tem um "horizonte social" bem definido, pensado e dirigido a um auditório social também definido. Conforme afirmamos inicialmente, a enunciação está circunscrita ao universo da compreensão que opera sobre o significado.

No capítulo 7, Bakhtin (1999) postula que toda enunciação completa é, pois, constituída de significação e de tema ou sentido. Esses dois elementos integrados formam um todo, e sua compreensão só é possível na interação. A significação é a parte geral e abstrata da palavra; são os conceitos dicionarizados responsáveis pela compreensão entre os falantes, sendo reiteráveis e idênticos, a cada vez que são

repetidos constituem a significação.

O tema ou sentido, por sua vez, tem sua história, é particular e concreto. O tema da enunciação é tão concreto como o instante histórico a que ela pertence. O filósofo postula que somente a enunciação tomada em toda a sua amplitude concreta, enquanto fenômeno histórico, possui um tema. Esclarece ainda que o sentido é único, não renovável, individual e expressa a situação histórica no momento da enunciação.

O sentido é construído na compreensão ativa, responsiva e assim estabelece a ligação entre os parceiros na interlocução. O sentido da enunciação não se encontra na palavra nem nos interlocutores; mas se constrói no efeito da interação entre o locutor e o receptor, produzido por meio de signos linguísticos. A interação constitui, assim, o veículo principal na produção do sentido.

Para Bakhtin (1999, p.131), essa distinção entre tema e significação torna-se clara quando posta em relação com a questão da compreensão. Esta deve ser ativa e trazer consigo o germe de uma resposta. Somente a compreensão ativa nos possibilita apreender o tema. Compreender a enunciação do outro significa, portanto, orientar- se em relação a ela, situá-la adequadamente no contexto correspondente. Compreender é opor à palavra do locutor uma "contrapalavra" (1999, p.132). A compreensão responsiva é, portanto, um processo ativo e como tal não pode ser reduzida à mera decodificação de uma mensagem numa atitude passiva. Nesse sentido, o enunciado não só responde como também se coloca para uma resposta.

2 O enunciado – seu caráter ideológico e responsivo

Apresentada a noção de responsividade, julgamos oportuno trazer para esse contexto o conceito de enunciado e a sua capacidade responsiva. O enunciado é considerado por Bakhtin (2003, p. 275) como unidade real da comunicação discursiva, que possui fronteiras delimitadas pelas alternâncias dos sujeitos falantes. Essas alternâncias adotam as mais variadas formas. Nesse quadro apresenta o diálogo entre

os exemplos nos quais essas alternâncias podem ser observadas, entendido como princípio construtor do discurso, e não mais como forma.

Para elucidar a questão, propõe traçar um paralelo com a oração, que é a unidade da língua, ressaltando que nela não estão marcadas as alternâncias dos sujeitos falantes. Em seu contexto, não tem capacidade para determinar uma resposta e só irá adquirir tal propriedade na totalidade do enunciado. Um conceito importante nesse quadro é o de conclusibilidade. Bakhtin (2003, p.280) assim o define: "É uma espécie de aspecto interno da alternância de sujeitos no discurso; essa alternância pode ocorrer precisamente porque o falante disse ou escreveu tudo o que quis dizer em um dado momento ou sob dadas condições".

A partir da comparação / contraste entre oração e enunciado, Bakhtin (2003, p.280-281), então, questiona se o enunciado apresentasse fronteiras acabadas, o que lhe garantiria a capacidade responsiva. O autor destaca, então, três fatores intimamente ligados ao todo orgânico do enunciado. São eles: 1) a exauribilidade do objeto e do sentido; 2) projeto de discurso ou vontade de discurso do falante; 3) formas típicas composicionais e de gênero do acabamento.

O primeiro diz respeito ao tratamento exaustivo do objeto, que varia de acordo com as esferas da comunicação verbal. E embora se apresente inexaurível, o objeto, ao se tornar tema do enunciado, adquire relativa conclusibilidade em determinadas condições. Já o segundo trata do querer dizer do locutor, de sua vontade discursiva, a qual determina o todo do enunciado, seu volume e fronteiras. A partir da sua vontade verbalizada, o interlocutor imagina o que o locutor quer dizer. Isso lhe permite verificar a conclusibilidade do enunciado.

O último é considerado por Bakhtin o mais importante, argumentando que é na escolha de um certo gênero do discurso que a vontade discursiva se realiza. Acrescenta que tal escolha é determinada, entre outros aspectos, pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações temáticas, pela situação

concreta da comunicação e pela composição dos seus parceiros.

Cabe acrescentar a essa discussão que para (o círculo de) Bakhtin, qualquer enunciado é sempre ideológico por dois sentidos: ocorre na esfera de uma das ideologias, isto é, no interior de uma das áreas da atividade intelectual humana; e expressa sempre um posicionamento avaliativo, o que implica dizer que não há enunciado neutro (FARACO, 2006, p.46, 47). O conceito bakhtiniano de ideologia, elucidado por Faraco (2006, p.46) designa as várias esferas da produção imaterial, a saber: a arte, a ciência, a filosofia, o direito, a religião, a ética, a política, ou seja, todas as manifestações superestruturais.

> .Em "Marxismo e Filosofia da Linguagem", Bakhtin também relaciona ideologia com o universo da produção imaterial humana, para afirmar

posteriormente que tudo o que é ideológico (ou seja, todos os produtos da cultura denominada imaterial) possui significado, constituindo-se assim um signo. Para concluir tal raciocínio, postula que todo signo é ideológico e está indissoluvelmente ligado à situação social. Ora, se é no interior das relações sociais que estes emergem, é também nesse espaço que significam. Logo, faz-se necessário estudá-los, situando-os nos processos sociais em que ocorrem, dos quais decorre a sua significação.

Nesse percurso teórico, Bakhtin inaugura o conceito de refração, defendendo que os signos, além de refletirem o mundo, também o refratam. Refletem-no na medida em que com eles podemos apontar para uma realidade que lhe é exterior. Refratar transcende a descrição do mundo, configurando-se nas diversas interpretações que dele constroem os grupos humanos na dinâmica das experiências concretas em sua multiplicidade e heterogeneidade. Em outros termos, Faraco (2006, p. 50) assim explica: "[...] a refração é o modo como se inscrevem nos signos a diversidade e as contradições das experiências históricas dos grupos humanos". Assim sendo, o signo só pode ser considerado em seu caráter multissêmico, na sua plurivocidade. Do processo da refração, portanto, resultam as diversas verdades e os inúmeros discursos e vozes sociais. Considerando os pressupostos aqui discutidos,

espera-se que as aulas de LP se constituam um desses espaços de interação em que se vivenciem experiências motivadoras da confluência de múltiplas interpretações acerca do mundo. As considerações e análises a seguir serão, pois, perpassadas pela compreensão acerca da língua apresentada nesse tópico.

Os descritores na Matriz de referência de Língua Portuguesa

Uma Matriz de Referência constitui-se de um conjunto de descritores que explicitam dois pontos básicos do que se objetiva avaliar: o conteúdo programático de cada período de escolarização e o nível de operação mental necessário para a realização de determinadas tarefas. Nas Matrizes de Referência para Avaliação em Língua Portuguesa, os Tópicos são definidos sob duas diferentes perspectivas de interação do leitor com o texto: a

macrotextual e a microtextual. Na primeira a ênfase recai sobre a estrutura textual no que tange à tipologia textual e aos gêneros discursivos, já na segunda enfatizam-se os usos da língua e as relações estabelecidas dentro de um período ou entre períodos de um texto.

Os Descritores, portanto, consistem numa sintética descrição das habilidades esperadas ao final de cada período escolar avaliado, nas diferentes áreas do conhecimento. Estão agrupados em determinados Tópicos/Temas, nas Matrizes de referência, em função da convergência entre eles e relacionam-se a habilidades que contribuem para que o estudante seja capaz de adotar aquele tipo de procedimento ao qual o Tópico/Tema se refere. Vejamos uma ilustração:

Descritores	**Tópico I - Procedimentos de Leitura**
D1	Localizar informações explícitas em um texto.
D3	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão
D6	Identificar o tema de um texto
D4	Inferir uma informação implícita em um texto

D14	Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato

Os descritores têm origem na associação entre os conteúdos curriculares e as operações mentais desenvolvidas pelo estudante, que se traduzem em certas habilidades. A sua função é indicar as habilidades que serão objeto de avaliação num conjunto de itens contidos numa determinada atividade avaliativa. Essa definição está explicitada na seguinte declaração: "Tais descritores são selecionados para compor a matriz, considerando-se aquilo que pode ser avaliado por meio de um teste de múltipla escolha, cujos itens implicam a seleção de uma resposta em um conjunto dado de respostas possíveis."(BRASIL, Pacto)

Há claramente a orientação para a realização de testes, conforme o padrão adotado nos exames de avaliação, a exemplo do Avalie, aplicado aos alunos das segundas séries do Ensino médio. Isso remete-nos aos dizeres de Geraldi e Geraldi (2012, p.): "Como sabemos, responder a testes – isso agora é reconhecido oficialmente pela matriz ideológica dos testes – não ajuda a ler e a escrever." Os

autores, então, apontam para os meados da década de 70, quando em resposta ao tecnicismo educacional, reintroduziu-se a prova de redação nos vestibulares, como medida corretiva para a pouca habilidade dos universitários em ler e escrever.

Esse esforço verificado hoje para o desenvolvimento de habilidades a partir dos descritores, materializa-se num bombardeio de exames aplicados a todos os níveis da educação básica, como se pode ver no quadro abaixo:

Prova Brasil	**Saeb**
Foi criada em 2005.	Sua primeira aplicação ocorreu em 1990.
Alunos realizam prova de Língua Portuguesa e Matemática	Alunos fazem prova de Língua Portuguesa e Matemática
Somente estudantes de ensino fundamental, de 4ª e 8ª séries, são avaliados.	Avalia estudantes de 4ª e 8ª séries do ensino fundamental e aqueles do 3º ano do ensino médio.

A Avalição se destina às escolas públicas localizadas em área urbana.	Avalia alunos das redes pública e privada de escolas localizadas nas áreas urbana e rural.
Todos os estudantes das séries avaliadas, de todas as escolas públicas urbanas do Brasil com mais de 20 alunos na série, realizam a prova.	A avaliação é amostral, ou seja, parte dos estudantes brasileiros das séries avaliadas participam da prova.
Fornece as médias de desempenho para o Brasil, regiões e unidades da Federação, para cada um dos municípios e escolas participantes.	Oferece resultados de desempenho apenas para o Brasil, regiões e unidades da Federação.

Fonte: Brasil, 2009

Esse quadro é revelador da política de avaliações do sistema, que objetiva a eficiência e qualidade, promotora da domesticação dos alunos e professores, conforme defendemos aqui. Convém destacar que a implantação dos sistemas de avaliação nos níveis de ensino fundamental e médio - o SAEB e o ENEM - figuram entre as primeiras medidas do governo Fernando Henrique Cardoso, nas quais as práticas de formação continuada dos professores e as práticas de sala de aula vinculam a política educacional à econômica.

Considerando os pressupostos aqui discutidos e o contexto em que se inscreve a reforma do Ensino Médio no Brasil, em específico o ensino de Língua Portuguesa, procederemos a análise do *corpus*- uma atividade com 23 textos (gêneros diversos) nas diferentes tipologias. Foi aplicada na primeira semana de aulas, como avaliação diagnóstica, a fim de verificar possíveis dificuldades dos alunos na leitura e compreensão de textos, considerando os descritores de aprendizagem.

São sujeitos dessa pesquisa os alunos do segundo ano do Ensino Médio, no turno matutino do CODEFAS (Colégio Democrático Florentina Alves dos Santos), da Rede Estadual de Ensino em Juazeiro-BA. A atividade em questão foi avaliada por meio de formulário apresentado a seguir:

Disciplina: Língua Portuguesa

érie: 2º Turma: Turno:

onteúdo (Tópico): Leitura e compreensão de textos

Nº da Questão	Questão Correta	Descritores	Nº de alunos que erraram a questão
01	D	Identificar o tema ou o sentido global de um texto. (D6)	
02	B	Inferir informações explícitas em um texto. (D1)	
03	C	Inferir o sentido de uma palavra ou expressão. (D3)	
04	D	Identificara função de textos de diferentes gêneros. (D12)	
05	A	Inferir informações implícitas em um texto. (D4)	
06	D	Interpretar texto que conjuga linguagem verbal e não- verbal. (D5)	
07	B	Distinguir um fato de uma opinião relativa a esse fato. (D14)	
08	C	Reconhecer diferentes formas de abordar uma informação ao comparar textos que tratam do mesmo tema. (D20)	

09	C	Reconhecer posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou ao mesmo tema. (D21)	
10	A	Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições que contribuem para sua continuidade. (D2)	
11	C	Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que compõe a narrativa. (D10)	
12	B	Identificar marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto. (D13)	
13	E	Estabelecer relação causa/consequência entre partes e elementos do texto. (D11)	
14	B	Reconhecer a relações lógico-discursivas presentes no texto, marcada por conjunções, advérbios, etc. (D15)	
15	B	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações. (D21)	
16	A	Estabelecer relação entre a tese e os argumentos oferecidos para sustentá-la. (D8)	
17	E	Identificar a tese de um texto. (D7)	
18	B	Diferenciar as partes principais das secundárias em um texto. (D9)	

19	E	Reconhecer o efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. (D18)	
20	D	Reconhecer o efeito de ironia e humor em textos. (D16)	
21	A	Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos ortográficos e morfossintáticos. (D19)	
22	C	Estabelecer relações entre partes de um texto a partir de mecanismos de concordância verbal e nominal. (D16)	
23	D	Identificar o gênero de um texto. (D12)	

Neste estudo verificou-se que as maiores dificuldades apresentadas relacionam-se à identificação do gênero textual (D12); ao reconhecimento de diferentes posicionamentos sobre um mesmo tema (D21); à identificação da tese (D7); à distinção entre partes principais e secundárias (D9).

Um item relacionado a esse descritor 12 (D12) deve incidir, sobre as pretensões reconhecíveis para o texto. Para o reconhecimento da sua finalidade, são considerados elementos linguísticos e outros contextuais. Esse descritor indica a habilidade de o aluno reconhecer a função social dos diferentes gêneros textuais, tais como: informar, convencer, divertir, instruir e outras tantas. A incidência de alto índice de erro referente a esse descritor chama-nos a atenção pela ênfase dada aos estudos sobre os gêneros textuais ao longo dos últimos dez anos nos programas de formação continuada destinados aos professores do Ensino Fundamental, a exemplo do Gestar II, objeto de nossa pesquisa de mestrado.

A habilidade avaliada por meio do descritor 21 relaciona-se à identificação de diferentes opiniões acerca de um mesmo fato ou tema. A sua construção capacita o aluno para analisar criticamente os discursos, atentando para os seu pontos divergentes, inclusive o seu próprio e assim desenvolver a sua capacidade avaliativa. A dificuldade verificada com essa habilidade é preocupante pela sua relevância numa sociedade em que somos constantemente submetidos a informações e opiniões distintas, diante das quais devemos nos posicionar.

A tese é uma proposição teórica de intenção persuasiva, logo como texto proposto na atividade em questão, espera-se que o aluno identifique o ponto de vista ou a ideia central defendida pelo autor, por meio do descritor de número 7. Esse é um descritor importante para alunos de ensino médio, já que esses devem apresentar maior capacidade de lidar com o pensamento lógico e com o raciocínio abstrato.

Trata-se de um texto dissertativo-argumentativo, no qual uma determinada posição é defendida e apresentados como válidos para o leitor. Apresenta,

portanto, uma estratégia discursiva do autor que, para obter a adesão do leitor, constrói uma argumentação consistente.

O alto índice de erros relativos a esse descritor aponta para a necessidade de leitura de textos argumentativos nos mais diferentes gêneros, como artigos de opinião, editoriais, entrevistas, debates e de fácil acesso via internet. Indispensável no trabalho com esses gêneros é a mediação habilidosa do professor, permitindo ao aluno uma leitura prévia e de menor complexidade. Isso garantirá a ele sentir-se mais confortável na abordagem do tema em grupo e numa atividade em que lhe seja exigido um posicionamento sobre o assunto.

Finalmente, a habilidade esperada com o descritor 9 (D9) é a de distinguir entre partes principais e secundárias de um texto. Embora considere comum entre os alunos confundir partes secundárias do texto com a parte principal, o documento caracteriza aqueles desprovidos dessa habilidade como "leitores precários que não conseguem localizar o que é essencial e o que é acessório no texto" (BRASIL, 2008, p.61) Destaca a importância da construção dessa competência para desenvolver a habilidade de resumir textos.

A dificuldade de um número expressivo de alunos em atender ao proposto nesse descritor revela a necessidade de um trabalho efetivo por meio de práticas de leitura de textos de extensão um pouco maior do que aqueles propostos nos exames nacionais. Assim, a elaboração de resumos, resenhas críticas, sinopses, esquemas e mapas conceituais com a devida mediação possibilitariam ao estudante sair da condição de "leitor precário".

A análise da atividade em questão revela a carência de uma prática efetiva de leitura e produção escrita, que objetive a formação de leitores capazes de compreender os diversos gêneros textuais, e exercê-las em suas diferentes atividades sociais, providos de competência comunicativa.

Considerações finais

A formação continuada de professores de Língua Portuguesa e o seu Ensino foram discutidos neste estudo, inscritos num contexto em que as questões educacionais se apresentam atreladas às econômicas a serviço de interesses neoliberais. Nessa perspectiva os sujeitos da tríade professor, aluno e conhecimento, sob os ditames desse sistema, sofrem um processo de domesticação norteado pelos PCN, em parceria com o projeto de Reforma do Ensino Médio.

Este trabalho nos possibilitou verificar os desdobramentos dessa formação continuada proposta no Pacto pelo Fortalecimento do Ensino Médio sobre a prática de leitura de alunos da Rede Pública. Para fazê-lo, foram considerados os descritores estabelecidos pelo Plano Nacional de Desenvolvimento da Educação. O desempenho sofrível apresentado pelos sujeitos da pesquisa destacou-se em tópicos relativos à finalidade de textos de diferentes gêneros, à identificação da tese e ao reconhecimento de posições distintas entre duas ou mais opiniões relativas ao mesmo fato ou tema, assim como à hierarquia entre as informações de um texto.

Tal constatação denuncia a ineficiência dos exames de avaliação tratados ao longo das duas últimas décadas como fins em si mesmos, o que tem deslocado a ênfase sobre as práticas de leitura para o exercício da resolução de testes a ela referentes. Sendo assim, convoca-nos a redimensionarmos as práticas de leitura e produção textual, reconhecendo-as com prática social, mediadora das interações entre os sujeitos.

_____(2003). *Estética da criação verbal.* Trad. Maria Ermantina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

Referências Bibliográficas:

Bakhtin, M. (Volochinov). (1999). Marxismo e filosofia da linguagem. Trad. Michel Latiud e Yara Frateschi Vieira. São Paulo: Hucitec. Barros, M. E. R. A. B. (2007). *As Marcas da Polifonia na Produção Escrita de estudantes Universitários.* Salvador. Tese (Doutorado), UFBA.

Brasil. (2009). Ministério da Educação. *Planilhas para download***.** Brasília: MEC/Inep, 2009. Disponível em: http://portalideb.inep.gov.br/. Acesso em: fev. 2010.

Brasil. Ministério da Educação. (2008). *PDE : Plano de Desenvolvimento da Educação* : SAEB : ensino médio : matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília : MEC, SEB; Inep.

Brasil. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. (1997). Linguagens, códigos e sus tecnologias. Brasília: MEC; SEMTEC, 1997.

Cereja, W. (2002). Ensino de Língua portuguesa – entre a tradição e a enunciação. In: *Língua e transdisciplinariade***:** rumos, conexões, sentidos. São Paulo: Contexto.

Faraco, C. A. (2006). *Linguagem e diálogo – as ideias do círculo de Bakhtin*. Paraná: Criar Edições.

Coracini, M. J. R. F. (*org.*). (2011). *Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua estrangeira*. Campinas, SP: Pontes.

Geraldi, J.W e Geraldi, M.C. (2014). *A domesticação dos gentes educativos: há Alguma luz no fim d o túnel?* Disponívelem:>www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/view/18867 /11239<. Acesso em: 03 out 2014

Geraldi, J. W. (1989). Concepções de linguagem e ensino de português. In: Geraldi, J. W. (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção***.** Cascavel: ASSOESTE.

Santos, L. (2000). O ensino de Língua Portuguesa na educação básica. In: MOURA, Denilda. *Língua e Ensino: dimensões heterogêneas*. Maceió: EDUFAL.

Soares, M. (1996). *Português na escola: história de uma disciplina curricular. Material de divulgação da obra Português através de textos.* São Paulo: Moderna, 1996.

Ler e escrever para construir conhecimento: um projeto de intervenção no ensino básico

Teresa Costa-Pereira

UIDEF, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

E-mail: teresa.costa.pereira@hotmail.com Lisboa,

Portugal.

Otília Sousa

ESELx, Instituto Politécnico de Lisboa, Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

E-mail: otilias@eselx.ipl.pt . Lisboa, Portugal

Resumo:

O desenvolvimento de competências de leitura e escrita contribui para o sucesso escolar dos alunos, ajudando-os a aceder ao conhecimento e a integrar-se na sociedade, sendo também muito importante para alunos que tenham dificuldades de aprendizagem. Ensinar a ler e a escrever textos, nomeadamente os textos expositivos, que são o meio privilegiado de acesso ao conhecimento, é fundamental na construção de competências para aprender ao longo da vida.

O projeto *Ler e escrever para construir conhecimento* tem como principal finalidade a construção e experimentação de um programa de intervenção sobre estratégias de construção de conhecimento: leitura e escrita de textos expositivos.

Foi desenvolvido num agrupamento de escolas do ensino público da zona da grande Lisboa. Os resultados preliminares mostram que o ensino explícito de estratégias de leitura e de escrita de textos expositivos tem um impacto positivo na aprendizagem da leitura, da escrita dos alunos. Com este estudo esperamos poder contribuir para uma reflexão alargada sobre a importância da realização de atividades de leitura e escrita em todas as áreas do currículo, associada a um maior envolvimento dos alunos, a uma melhoria de competências e a uma maior reflexão sobre as práticas de sala de aula.

Palavras-chave:

Construção de conhecimento; Leitura e Escrita; Metacognição; Recursos didáticos; Formação de professores.

Introdução

A conceção do que é ler tem sofrido variações: dos modelos ascendentes que perspetivam a leitura como um processo que parte das letras, palavras, frases para os sentidos, passou-se a modelos descendentes em que a compreensão é perspetivada como a integração, pelo leitor, da informação do texto nos seus esquemas de conhecimento. Já nos modelos interativos supõe-se o movimento ascendente e descendente no processamento da informação e a interação entre eles. Assim, combinam-se na compreensão os contextos, cotextos e finalidade da leitura com o conhecimento da gramática, palavras, correspondência som grafemas, conhecimento linguístico e metalinguístico.

Leitura, escrita e construção de conhecimento

O projeto Ler e escrever para construir conhecimento inscreve-se numa problemática mais vasta: na interrogação do papel da linguagem, oral e escrita, na construção do conhecimento. A atividade de linguagem é entendida como atividade de representação, regulação e referenciação (Culioli, 1990; Campos, 1998), isto é, representação de representações mentais, como ativação de representações e como ferramenta de interação, de mediação e de elaboração de pensamento.

O projeto está diretamente relacionado com o desenvolvimento de competências de literacia – que "possibilitam fazer uso social da leitura e da escrita, ou seja, ler e interpretar, escrever e refletir sobre, desenvolver pensamento crítico, processar, sintetizar e saber avaliar uma dada informação" (Sousa, 2015) – aliado a um processo de construção de conhecimento pelos alunos.

Dado que o ensino da leitura e da escrita são tarefas da escola, a aprendizagem é condicionada pelo tipo de propostas dos professores. Assim, em grande parte, o sucesso depende do ensino. Há consenso sobre o ensino da compreensão e as linhas de intervenção em sala de aula: a) ensinar estratégias de seleção, organização, integração e autorregulação

que possibilitem uma compreensão

profunda e crítica reflexiva dos textos; b) criar contextos de aprendizagem ricos, propondo tarefas com objetivos relevantes e que promovam o envolvimento dos estudantes no processo de tomada de decisões e c) ensinar estratégias de compreensão desde os ciclos básicos de ensino (Sanchez Miguel, 2016).

Apesar de apresentarem uma evolução favorável em termos de aprendizagens, os alunos portugueses continuam a apresentar dificuldades ao nível do trabalho com textos expositivos (OCDE, 2002; GAVE, 2001) e é necessário que a investigação mostre em que domínios se deve atuar, nomeadamente através da formação de professores, de forma a podermos apoiar os alunos no desenvolvimento de competências de literacia.

Na verdade, os problemas de compreensão na leitura e de proficiência de escrita de textos expositivos apresentados pelos alunos poderão estar ligados a questões de diversa ordem. Por exemplo, com formação de professores e prática de sala de aula que, muitas vezes, se encontram "ancoradas em propostas de trabalho algo indefinidas, imprecisas, descontextualizadas" (Veiga, 2014, p. 155), mas também com a complexidade própria deste género textual —vocabulário específico e temas desconhecidos que não fazem parte do quotidiano dos alunos (Dymock & Nicholson, 2010, p. 166) ou ainda a correção e adequação dos recursos que os professores utilizam (Costa, 2011).

Ler para aprender

A aprendizagem da leitura é um processo complexo e moroso. Acompanha não só o desenvolvimento do ser humano, mas também a sua integração na sociedade e está diretamente relacionada com o sucesso académico e profissional dos indivíduos (Mullis, Martin, Foy, & Drucker, 2012).

Apesar de estar, normalmente, associado à escola e de durante muito tempo ser "encarada como uma tarefa exclusiva da escola" (Sousa, 2015, p. 56), a aprendizagem da leitura inicia-se com o contacto das crianças com a leitura de textos, mesmo antes da entrada no ensino formal. Ouvir histórias e

contactar com livros impressos ou com outras mensagens escritas, por exemplo, permite às crianças desenvolver comportamentos emergentes de leitura e, "apesar de não saberem ler, já se aperceberam de um conjunto de aspetos importantes para a descoberta e desenvolvimento de competências de leitura" (Mata, 2008, p. 66).

Este processo tem continuidade com o início do ensino formal em que o principal enfoque se situa no processo de decodificação. Na escola, os alunos confrontam-se diretamente com o sistema alfabético, desenvolvem a consciência fonológica (Freitas, Alves e Costa, 2007) e começam a reconhecer palavras, tornando-se cada vez mais autónomos.

Mas o processo de decifração não pode ser entendido como o final do percurso de aprendizagem da leitura. Apesar de, durante muito tempo, se ter acreditado que "a decodificação era suficiente para se ser capaz de ler" (Sousa, 2015), sabe-se hoje que deve ser acompanhada, desde cedo, por atividades que promovam o desenvolvimento de competências de compreensão.

Na verdade, só se sabe ler se se souber compreender o que se lê e este conhecimento deve ser constantemente mobilizado para o desenvolvimento de competências de leitura associada à construção do conhecimento.

Assim, logo desde o início da aprendizagem da leitura, em que os alunos aprendem a decodificar a linguagem escrita, é necessário orientar o processo para uma leitura que lhes permita aceder ao conhecimento (Chall, 1996). Segundo Balula (2007, p. 62), "primeiro aprendemos a ler. Depois, à medida que a leitura se transforma numa ferramenta de aprendizagem dos mais variados assuntos – como, por exemplo, a História, a Matemática e as Ciências –, lemos para aprender" .

A compreensão na leitura entendida como "o processo em que, simultaneamente, se extrai e constrói significado através da interação e do envolvimento com a linguagem escrita" (Snow, 2002, p. 11), deve assumir-se como o veículo que apoia o aluno no acesso à informação, permitindo-lhe, através do cruzamento entre a informação nova e a já conhecida, bem como da utilização de estratégias cognitivas e metacognitivas (Jou & Sperb, 2008), construir conhecimento.

No trabalho da compreensão, é importante que seja dada atenção: a) aos

conhecimentos que o leitor já possui sobre o tema, às suas capacidades e habilidades; b) ao tipo de texto que vai ler, nomeadamente as suas caraterísticas específicas, como a estrutura ou o vocabulário apresentado; e c) às atividades que serão desenvolvidas nos vários momentos de leitura – antes, durante e depois – aos seus propósitos, processos e consequências (Snow, 2002).

A compreensão na leitura deve, assim, aparecer integrada no trabalho diário dos alunos em sala de aula tanto nas aulas de Língua, como nas outras áreas como, por exemplo, as Ciências ou a História. A compreensão de textos das diferentes áreas disciplinares coloca desafios complementares devido a, entre outros, especificidade do vocabulário, dos padrões sintáticos, dos géneros discursivos das disciplinas.

A leitura de textos expositivos com o propósito de construção de conhecimento deve ser planificada tendo em consideração os elementos anteriormente enumerados e incluir a realização de atividades antes, durante e depois da leitura (Sanchez Miguel, 2016). Mais do que realizar atividades avulso é importante conceber sequências que torne necessário o envolvimento dos leitores em atividades que os desafiem a envolver-se nas tarefas e os responsabilizem em tomadas de decisão.

Ensinar estratégias e tornar os estudantes conscientes destas é crucial. Assim, antes da leitura do texto, é importante que se faça um trabalho de ativação de conhecimentos prévios pois "os conhecimentos anteriores do leitor são essenciais para a compreensão" (Gaussel, 2015, p. 4), na medida em que devem ser relacionados com a informação nova veiculada pelo texto.

Durante a leitura, também deverão ser realizadas atividades para além da decodificação do código escrito, desenvolvendo-se um processo de leitura e compreensão textual que os alunos deverão dominar e integrar nas suas rotinas de leitura. A construção do sentido do texto deve ser baseada na extração e agrupamento de proposições, na incorporação de conhecimento prévio, na seleção de ideias principais, na avaliação da coerência do texto construído mentalmente e na avaliação da compreensão do que foi lido (Jou & Sperb, 2008).

Concorrem para este propósito um conjunto de atividades que, ao serem

desenvolvidas com os alunos em sala de aula, contribuem de forma significativa para o desenvolvimento de competências de compreensão, nomeadamente: a) responder a questões de forma imediata num momento de pausa na leitura e realizar "previsões sobre a continuação do tema" (Viana et al., 2010, p. 17); b) realizar um trabalho ao nível da estrutura do texto, da organização das frases e da descoberta de vocabulário (Acevedo & Rose, 2007); c) sublinhar informação relevante, ou seja, "destacar partes do texto, consideradas como mais importantes, para, a partir delas, poder recuperar mais rapidamente o sentido de todo o texto" (Balula, 2007, p. 95); e d) tomar notas, isto é, registar informações importantes de forma sucinta, o que "implica uma selecção e hierarquização das informações a registar" (Balula, 2007, p. 100).

Após a leitura, deverão privilegiar-se estratégias que apoiem o aluno no processo de construção de conhecimento, ou seja, que o ajudem a resumir, a esquematizar e a integrar a informação nova na que já era conhecida, nomeadamente:

- Resposta a questões: responder a questões relacionadas com o tipo de compreensão leitora - literais, inferenciais, de reorganização e de compreensão crítica (Viana, Ribeiro, Santos, & Cadime, 2012) e com a relação pergunta-resposta

– se a resposta está no texto, se a sua produção requer o cruzamento da informação do texto com os conhecimentos do leitor ou se a resposta depende somente dos conhecimentos do leitor (Giasson, 2000).

- Esquematização da informação: descobrir a estrutura do texto a partir de frases e palavras-chave e criar esquemas para cada estrutura trabalhada. (Akhondi, Malayeri, & Samad, 2011).

- Resumo da informação: selecionar as ideias principais ou outros conceitos-chave e desconsiderar os aspetos irrelevantes. É uma atividade complexa que exige que o aluno parafraseie e organize um texto (Braxton, 2009).

Trabalhar a compreensão em sala de aula exige ao professor um trabalho prévio de preparação de atividades em que, explicitamente, são ensinadas estratégias de compreensão. Este trabalho deverá ser desenhado no sentido de promover a autonomia dos alunos ao longo da aprendizagem, isto é, parte-se de um ensino mais próximo e acompanhado diretamente pelo

adulto, passando por uma aprendizagem em cooperação em que o aluno já consegue utilizar algumas das estratégias, ainda que supervisionado pelo professor, e chegando-se, numa fase final, à realização de atividades que exijam ao aprendente a mobilização dos conhecimentos adquiridos para conseguir um bom nível de compreensão. Mas, sobretudo, é fundamental planificar tarefas que exijam ao leitor comportamentos de leitor reflexivo. Por exemplo Solé, Castells, Gràcia e Espino (2006) referem as tarefas híbridas em que se conjugam leitura e escrita como atividades que implicam o leitor em percursos de leitura aprofundada.

Para que os resultados apresentados pelos alunos, nomeadamente em estudos como o PISA (GAVE, 2001), que mostram, por exemplo, que, ao nível da compreensão de textos expositivos, os alunos portugueses ainda não apresentam

resultados próximos dos da OCDE, possam melhorar, é necessário por um lado um ensino explícito das estratégias de compreensão e, por outro lado, tarefas que envolvam os alunos em processos de leitura aprofundada e reflexiva (Solé et, al, 2006; Sanchez Miguel, 2016).

Na verdade, estudos mostram que os problemas apresentados pelos alunos poderão ser mitigados se houver intervenções ajustadas às suas necessidades. A investigação mostra-nos "que a intervenção em estratégias de aprendizagem melhora de forma expressiva o desempenho escolar dos alunos, em todos os segmentos da escolarização formal (Boruchovitch, 2007, p. 157) e que os projetos que privilegiam um ensino explícito de estratégias de leitura revelam ser eficazes (Waldfogel, 2012).

Em suma, a aprendizagem da leitura é um processo complexo que começa muito antes da entrada na escola e que tem como principal finalidade a compreensão do que é lido. Sendo uma competência essencial, é importante que a escola contribua significativamente para que os alunos possam aprender a ler e a utilizar a leitura como meio para aceder ao conhecimento.

Escrever para aprender

Sendo uma das competências de base da Língua Portuguesa, saber escrever assume um papel essencial no percurso académico, pessoal e profissional dos indivíduos, uma vez que se apresenta como um dos meios privilegiados

de comunicação, sendo "uma competência inseparável de competências mais alargadas: competências linguísticas, competências comunicativas e processos de literacia. A escrita é um processo cognitivo e social, existindo relações cruciais entre a escrita e outros processos de linguagem." (Sousa, 2015, p. 114)

A aprendizagem da escrita, à semelhança do que acontece com a leitura, inicia-se antes da entrada na escola e deve ser continuada no 1.º ciclo e nos seguintes, com o ensino formal da escrita, numa dupla vertente: aprender a escrever e escrever para aprender.

Com a aprendizagem inicial da escrita, em que os alunos aprendem a escrever palavras, a soletrar, a construir frases, a descobrir a mecânica dos parágrafos e a desenvolver a compreensão da gramática (Knipper & Duggan, 2006), o trabalho de produção textual "impõe-se como essencial para que os alunos tenham

possibilidade de manipular as múltiplas componentes da textualidade e de, resolvendo funcionalmente os problemas que a complexidade do texto lhes coloca, avançar no conhecimento da própria língua" (Santana, 2007, p. 69).

Aprender a escrever com uma função epistémica, ou seja, para construir conhecimento é, sem dúvida, uma oportunidade para os alunos pensarem sobre o que sabem e o que querem saber sobre um determinado assunto e ainda sobre a capacidade de conseguir comunicar essa informação aos outros (Knipper & Duggan, 2006).

Este caráter epistémico da escrita está diretamente relacionado com o modelo de "transformar o conhecimento" (Bereiter & Scardamalia, 1987). Sendo crucial na aprendizagem da escrita, pois "permite ao escritor não apenas aprender ou modificar o seu conhecimento sobre o assunto ou conteúdo sobre o qual ele escreve, mas também permite que ele melhore o seu conhecimento discursivo. Em outras palavras, o escritor que usa esta estratégia de escrita não só aprende sobre o que escreve, mas também aprende a escrever (Miras, 2000, p.74).

Assim, em sala de aula, devem desenvolver-se atividades que ensinem os alunos a escrever um texto com base nas ideias que a criança já tem sobre um determinado tema e na com informação nova, proveniente da leitura compreensiva de outros textos.

É através deste cruzamento de informação e da realização de um trabalho que integre uma abordagem processual da escrita que os alunos aprenderão a construir conhecimento a partir da escrita. Uma abordagem amplamente difundida na investigação realizada sobre este tema é a utilização do trabalho de projeto, já que pressupõe a utilização da escrita com uma determinada finalidade: - escrever para estudar e partilhar conhecimentos (...) (Martins & Niza, 1998).

A realização de projetos em sala de aula, em disciplinas como o Estudo do Meio, as Ciências ou a História, por exemplo, "constitui um contexto privilegiado para a mobilização das competências de literacia, quer na perspectiva da realização de funções por meio do texto escrito, quer na perspectiva da tomada de decisões em relação ao texto que vai sendo escrito, tomada de decisões que ocorre durante o processo (Barbeiro, 2006, pp. 2–3).

A leitura e a escrita cruzam-se, assim, num contexto de aprendizagem em que o desenvolvimento de competências de literacia contribui de forma significativa para o sucesso académico dos alunos, ajudando-os a construir conhecimento.

O estudo: contexto, participantes e tarefas

O projeto realizado tem como principal objetivo dar resposta aos problemas de leitura e escrita apresentados pelos alunos, propondo sequências didáticas que visam a construção de conhecimento por meio da escrita e da leitura. Foram desenvolvidas em sala de aula atividades de natureza cognitiva e metacognitiva que vão ao encontro do que é preconizado pela investigação e dando resposta às orientações oficiais de ensino e aprendizagem, nomeadamente ao programa de português, metas curriculares e documentos de apoio à sua implementação.

A investigação insere-se, essencialmente, no paradigma positivista. Trata-se de um estudo semi-experimental, com recurso a metodologia quantitativa e, igualmente, análise qualitativa. Desenvolveu-se em três fases: avaliação,

intervenção e avaliação, com grupo experimental e grupo de controlo. Assim, a avaliação esteve presente no início da intervenção, com a realização do pré-teste, ao longo da intervenção, com avaliação das aprendizagens dos alunos e no final, com a avaliação do programa de intervenção imediatamente após a sua implementação e um ano depois, para avaliar os benefícios do programa a médio prazo.
O projeto foi desenvolvido no ano letivo 2016/2017, num agrupamento de escolas TEIP da região de Lisboa. Participaram 4 turmas do 4.º ano, 2 turmas constituíram o grupo de controlo e 2 turmas constituíram o grupo experimental.
A intervenção decorreu entre os meses de janeiro e de junho de 2017 e organizou- se da seguinte forma: nos meses de janeiro, fevereiro e março foi realizado o pré- teste e foi feita intervenção nas duas turmas – leitura e escrita. Em abril foi realizada uma avaliação intermédia com recurso a um inquérito para os alunos e um questionário para os docentes das turmas do grupo experimental. Em maio e junho foi realizada intervenção e, no final, o pós-teste.

A intervenção teve uma periodicidade semanal, com dois momentos de trabalho, de 45 minutos cada, em cada uma das turmas experimentais. Na turma que trabalhou a leitura, foram realizadas 9 propostas de leitura (5 coletivas, 1 individual e 3 a pares) e na turma em que foi trabalhada a escrita, foram desenvolvidos 4 projetos (1 coletivo e 3 em grupo).
Toda a intervenção foi desenhada com base nos conteúdos de Estudo do Meio que faziam parte das planificações dos docentes nos meses da intervenção e foi ancorada no que é postulado sobre a aprendizagem.

Assim, ao longo da intervenção os alunos tiveram oportunidade de aprender: a) ao observar a modelização de estratégias utilizadas pelo professor; b) ao trabalhar segundo as orientações do adulto; e c) ao construir conhecimento a partir de momentos de trabalho colaborativo – modelização, instrução e colaboração (Goldman & Pelegrini, 2015; Tomaselo, Kruger & Ratner, 1993).

Ler para aprender

Ao longo da intervenção foram utilizadas propostas com atividades guiadas antes, durante a após a leitura (Viana et al., 2012), visando o desenvolvimento de estratégias cognitivas e metacognitivas para desenvolver competências de compreensão.
As propostas, construídas exclusivamente para este projeto, encontravam-se organizadas em três momentos: a) antes da leitura: estabelecimento de objetivos de leitura, realização de atividades de ativação de conhecimentos prévios e de antecipação da leitura; b) durante a leitura: realização de atividades de leitura global e análise parágrafo a parágrafo; e c) depois da leitura: realização de atividades de resposta a questões, escrita de resumos e construção de esquemas.

Escrever para aprender

Nesta componente do estudo utilizou-se a metodologia de trabalho de projeto, pois a esta "está inerente uma nova forma de aprender, em que a prática cria vontade de agir, de refletir. (…) O aluno constrói o seu próprio saber, tem um papel ativo,

projeta-se para o futuro, torna-se mais exigente em relação a si, aos outros e à realidade envolvente, torna-se mais capaz de intervir socialmente" (Mateus, 2011). No estudo, visou-se o desenvolvimento de sequências didáticas focalizadas na dimensão epistémica da escrita. As atividades incluíam tarefas de pesquisa e organização de informação, mas também aprendizagem de escrita com planificação (especial atenção na geração de ideias), redação e revisão dos textos (Sousa, 2015).
Ao longo do processo foram utilizados dois registos que apoiaram o trabalho desenvolvido pelos alunos em grupo: a) plano do projeto: definição do tema, das questões de pesquisa, do processo de construção do projeto e das aprendizagens realizadas; e b) guião de pesquisa: registo da informação pesquisada depois de ter sido selecionada dos textos-fonte;
Os textos escritos em cada projeto foram depois apresentados, em cartazes, aos alunos da turma e à restante comunidade educativa (professores,

auxiliares, encarregados de educação…).

Discussão de resultados

Uma primeira análise dos dados provenientes dos pré e pós-testes permitem-nos refletir sobre o impacto da intervenção nas aprendizagens realizadas pelos alunos. Ao longo da intervenção foi possível verificar uma mudança de atitude por parte dos alunos:

- Interessavam-se mais pelas atividades e utilizavam mais tempo para realizar as propostas;
- Utilizavam as estratégias ensinadas (voltavam atrás, sublinhavam, tentavam descobrir significados, …);
- Compreendiam melhor os textos que liam;
- Compreendiam melhor as questões que acompanhavam os textos;
- Mostravam-se mais curiosos em relação ao saber.

Os resultados dos testes de avaliação da leitura mostraram que:

- A percentagem de respostas certas do grupo experimental teve um aumento de 7,02% e do grupo de controlo 3,76%.
- A percentagem de respostas certas do grupo experimental teve um aumento em todos os tipos de perguntas, exceto nas questões literais.
- A percentagem de respostas certas dos alunos com PLNM do grupo experimental e do grupo de controlo teve um aumento, respetivamente de 13,64% e de 7,58%.

Notas conclusivas

O estudo *Ler e escrever para construir conhecimento* tinha como principal objetivo conceber um programa de intervenção, teoricamente sustentados, direcionado para o ensino de leitura/escrita, investigando abordagens que partem da escrita e práticas que partem da leitura. Foi realizada uma intervenção em sala de aula, com turmas do 4.º ano, tendo sido

desenvolvidas atividades de ensino explícito de leitura e escrita e a evolução dos alunos foi avaliada através de pré e pós-testes.

Os resultados preliminares mostram que a intervenção trouxe melhorias ao nível da leitura, mas também ao nível da mudança de atitudes por parte dos alunos: maior envolvimento e comportamentos de leitura mais responsáveis. Ao utilizarem, com maior autonomia, as estratégias trabalhadas ao longo da intervenção mostra que os alunos estão mais atentos às situações de leitura, mobilizando conhecimentos adquiridos quando realizam atividades de leitura e escrita para construir de conhecimento.

Referências bibliográficas:

Acevedo, C., & Rose, D. (2007). Reading and writing to learn. *Pen 157.* Marrickville: PETA. Retrieved from https://www.readingtolearn.com.au/wp-content/uploads/2016/01/Reading-and-writing-to-learn-in-the-middle-years-of-schooling.pdf

Akhondi, M., Malayeri, F. A., & Samad, A. A. (2011). How to Teach Expository Text Structure to Facilitate Reading Comprehension. *The Reading Teacher*, *64*(5), 368–372. Retrieved from http://doi.org/10.1598/RT.64.5.9

Balula, J. (2007). *Estratégias de leitura funcional no ensino/aprendizagem do português*. (Doctoral Dissertation, Universidade de Aveiro). Retrieved from http://repositorio.ipv.pt/handle/10400.19/1242

Barbeiro, L. (2006). Processo e produtos de escrita no desenvolvimento de projectos. *Revista Proformar on-Line*, *15*, 1–14. Retrieved from http://proformar.pt/revista/edicao_15/proc_escr_desen_projectos.pdf

Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

Boruchovitch, E. (2007). Aprender a aprender: propostas de intervenção em estratégias de aprendizagem. *ETD- Educação Temática Digital*, *8*(2), 156–167. Retrieved from

https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/651 Braxton, D. M. (2009). *The Effects of Two Summarization Strategies Using*

Expository Text on the Reading Comprehension and Summary Writing of Fourth- and Fifth-Grade Students in an urban, Title 1 school. (Doctoral dissertation,
University of Maryland) Retrieved from https://drum.lib.umd.edu/handle/1903/9918

Campos, M. H. (1998). *Dever e Poder: um subsistema modal do português*. Lisboa: Fundação C. Gulbenkian/JNICT.

Chall, J. (1996). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.

Costa, T. (2011). *O texto expositivo num manual escolar de estudo do meio*. (Master's thesis, Escola Superior de Educação de Lisboa). Retrieved from http://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/1301/1/O texto expositivo num manual escolar de estudo do meio.pdf

Culioli, A. (1990). *Pour une Linguistique de l'Énonciation* (I). Paris: Ophrys.

Dymock, S., & Nicholson, T. (2010). "High 5!" Strategies to Enhance Comprehension of Expository Text. *The Reading Teacher*, *64*(3), 166–178. Retrieved from http://doi.org/10.1598/RT.64.3.2

Freitas, M. J., Alves, D. & Costa, T. (2007). O Conhecimento da Língua: Desenvolver a Consciência Fonológica. Lisboa: DGID

Gabinete de Avaliação Educacional. (2001). *Resultados do Estudo Internacional PISA 2000*. [PDF] Retrieved from https://www.oecd.org/education /33685403.pdf

Gaussel, M. (2015). Lires pour apprendre, lire pour comprendre. *Dossier de Veille de l'IFÉ*, (101), 1–28. Retrieved from http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/101- mai-2015.pdf

Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA.

Goldman, S. R., & Pellegrino, J. W. (2015). Research on Learning and Instruction: Implications for Curriculum, Instruction, and Assessment.

Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences, *2*(1), 33–41. Retrieved from http://doi.org/10.1177/2372732215601866

Jou, G. I., & Sperb, T. M. (2008). Leitura compreensiva: o processo instrucional. *Linguagem & Ensino*, *11*(1), 145–177. Retrieved from http://rle.ucpel.edu.br/index.php/rle/article/view/130/99

Knipper, K. J., & Duggan, T. J. (2006). Writing to Learn Across the Curriculum: Tools for Comprehension in Content Area Classes. *The Reading Teacher*, *59*(5), 462–470. Retrieved from http://www.jstor.org/stable/20204374?origin=JSTOR-pdf&seq=1#page_scan_tab_contents

Mata, L. (2008). *A descoberta da escrita.* Lisboa: Ministério da Educação – Direção- Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Mateus, M.N. (2011) Metodologia de trabalho de projecto: Nova relação entre os saberes escolares e os saberes sociais. *EDUSER*, 3(2), 3-16.

Martins, M. A., & Niza, I. (1998). *Psicologia da Aprendizagem da Linguagem Escrita*. Lisboa: Universidade Aberta.

Miras, M. (2000). La escritura reflexiva. Aprender a escribir y aprender acerca de lo que se escribe. *Infancia Y Aprendizaje*, *89*, 65–80.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Drucker, K. T. (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading* [PDF]. Retrieved from https://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_FullBook.pdf

Organizations for Economic Cooperation and Development (2002). Reading fochage performance and engagement across countries results from PISA 2000 [PDF]

https://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassess mentpisa/33690904.pdf

Sanchez Miguel, E. (2016). Aspiraciones y conocimientos: cómo explicar que la innovación educative resulte decepcionante? El caso de la comprehensión lectora. *Álabe, 13*, 1-22. Retrieved from http://revistaalabe.com/index/alabe/article/viewFile/348/227

Santana, I. (2007). *A aprendizagem da escrita: estudo sobre a revisão cooperada do texto*. Porto: Porto Editora.

Snow, C. E. (2002). The RAND report: Reading for understanding: Toward an R & D Program in Reading Comprehension. RAND [PDF]. Retrieved from http://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/monograph_reports/2005/M R1465.pdf

Solé, I.; Castells, N., Gràcia, M., & Espino, S. (2006). Aprender psicologia a través de textos. *Anuario de Psicología*, 37 (1-2),157-176. Retrieved from http://www.raco.cat/index.php/AnuarioPsicologia/article/download/61836/ 82582

Sousa, O. (2015). *Textos e contextos: leitura, escrita e cultura letrada.* Lisboa: MediaXXI.

Tomasello, M. Kruger, A., & Ratner, H. (1993). Cultural Learning. *Behavioral and Brain Sciences, 16,* 495, 552. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/231950897_Cultural_Learning

Waldfogel, J. (2012). The role of out-of-school factors in the literacy problem. *Future of Children*, *22*(2), 39–54. Retrieved from http://doi.org/10.1353/foc.2012.0016

Viana, F. L., Ribeiro, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., … Pereira, L. (2010). *O ensino da compreensão leitora. Da teoria à prática pedagógica. Um programa de intervenção para o 1.o Ciclo do Ensino Básico* [PDF] Retrieved from https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11219

Viana, F. L., Ribeiro, I., Santos, S. C., & Cadime, I. (2012). Aprender a compreender. Da teoria à prática pedagógica.*Exedra*, 447–465. Retrieved from http://www.exedrajournal.com/exedrajournal/wp-content/uploads/2013/01/36-numero-tematico-2012.pdf

Veiga, M. (2014). *Escrever para aprender: Estratégias, textos e práticas*. (Doctoral dissertation, Universidade de Aveiro). Retrieved from https://ria.ua.pt/handle/10773/13143

A Filiação Teórica na Escrita de Pesquisadores em Formação: o que está em jogo?

Katia Cilene Ferreira França
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Fundação de Amparo à Pesquisa no Maranhão (FAPEMA).
katiacfranca@yahoo.com.br. Natal, Brasil.

Sulemi Fabiano Campos
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).
sulemifabiano@yahoo.com.br. Natal. Brasil.

Resumo:

Este trabalho consiste em uma discussão sobre a escrita de pesquisadores em formação, especificamente sobre o processo de filiação teórica em teses de doutorado. Volta-se para a compreensão do que está em jogo na constituição dessa escrita que acontece a partir do diálogo marcado e velado com muitas vozes, um diálogo que envolve escolhas teóricas. Nosso objetivo é compreender como o diálogo, que o sujeito realiza com distintas vozes, estabelece a filiação. Para alcançar esse objetivo levamos em conta os estudos de Benveniste (2005, 2006) sobre o sujeito implicado com seu dizer, de Bakhtin (2003, 2006) sobre o dialogismo, de Ginzburg (1989) sobre paradigma indiciário. Esses autores nos permitem dizer que é possível verificar na escrita uma série de operações linguístico-discursivas, organizadas a partir de pronomes, de verbos, de advérbios, de esquemas do discurso citado, de formas de representação do discurso outro, as quais mostram as negociações que o sujeito realiza com as vozes que convoca. Como *corpus* selecionamos teses de doutorado, ligadas a Programas de Pós-graduação em Educação e a Programas de Pós-graduação em Linguística. Nossa intenção não é fazer comparações entre as teses, mas verificar os valores que as vozes ganham pelas relações que o pesquisador em formação realiza em sua escrita.

Palavras-chave:

Escrita de professores em formação; Filiação teórica; Vozes.

Introdução

É para o diálogo como o discurso outro na escrita acadêmica, especificamente para aquela desenvolvida por pesquisadores em fase de doutorado, que voltamos nossa atenção neste trabalho**.** Interessa-nos olhar para a filiação teórica do sujeito na constituição da escrita acadêmica, a partir das teses**,** uma vez que estas escritas são o resultado de anos de aprendizagem sobre o ofício de pesquisador, de investimento em leituras e releituras, escritas e reescritas, de uma provável menos insegura delimitação de um aporte teórico.

Não se escreve uma tese de doutorado sem anunciar um lugar teórico, sem reconhecer a existência de pesquisas fundadoras, de pensadores que são referência por terem desenvolvido um método de investigação, por terem estabelecido uma série de relações a ponto de produzir um novo modo de tratar os fenômenos, os fatos sociais, os fatos da linguagem. Colocar-se como filiado a uma linha não significa olhar sempre para um mesmo conjunto de autores representantes da linha, a filiação admite e se faz no diálogo entre áreas, porque a ciência é interdisciplinar. Esses diálogos são necessários para que as descobertas aconteçam, nenhuma linha teórica carrega elementos suficientes para analisar isoladamente uma realidade, para formular um problema e fazer descobertas. Os diálogos ficam impressos na escrita não como constituintes de uma arquitetura do texto à qual só interessam as relações internas à própria língua, mas de uma arquitetônica que, segundo Bakhtin (2016) se estabelece na relação de tensão e interação entre o eu e o outro.

A relação com o discurso outro na escrita acadêmica não pode ser visto com uma atividade óbvia e transparente. A filiação a uma linha teórica configura-se como um elemento necessário à escrita de uma pesquisa, o que não significa exato ou transparente. A partir dessa intuição, nos vem a dúvida: Como o diálogo com os discursos outros engendra a filiação teórica na escrita de teses de doutorado? Inserida nessa questão maior vem a questão específica deste trabalho: Como o sujeito delimita a linha teórica e o autor principal, a voz referência da pesquisa? Que operações, envolvendo língua e discurso, mostram essa delimitação?

Partimos da hipótese de que a filiação teórica não é transparente, mas carregada de opacidade que se mostram a partir de uma série de operações linguístico-discursivas observáveis na materialidade da escrita acadêmica que funcionam

como pistas para a compreensão do que está em jogo na constituição da filiação teórica.

Buscamos compreender como o diálogo, que o sujeito realiza com distintas vozes, estabelece a filiação teórica na escrita de pesquisadores em formação.

Considerando a complexidade desse objetivo não cabem nos limites definidos para este artigo, recortamos dois aspectos fundamentais para entender a filiação: a delimitação da linha e da voz referência a partir das operações linguístico-discursivas realizadas em teses de doutorado.

Como material de análise, elegemos teses doutoradas desenvolvidas em programas de pós-graduação em duas áreas distintas: Letras e Educação. Aqui, analisamos uma tese de cada programa, que abordam a relação entre língua e ensino mas seguem linhas teóricas diferentes. O critério de delimitação levou em conta o fato de que nessas teses há uma interdisciplinaridade anunciada, logo um diálogo com vozes de áreas diferentes que o sujeito convoca e orquestra na construção de seu objeto de estudo. As teses coletadas estão disponíveis no portal Domínio Público, que consiste na biblioteca digital do Ministério da Educação do Brasil, cujo acervo é constituído por obras que se encontram em domínio público cedidas pelos titulares dos direitos autorais.

A enunciação em Benveniste e Bakhtin

Buscamos compreender a constituição da filiação teórica a partir das operações linguístico-discursivas realizadas pelo sujeito. Buscamos ler o feixe de relações que se mostram por meio de formas da língua, o que significa duvidar da transparência dessas formas e tratá-las com indícios que como diz Ginzburg (1989) permitem enxergar o que não está à vista, a ver os sinais considerando a situação específica e, tal como um caçador, colocar em jogo elementos imponderáveis: o faro, o golpe de vista, a intuição.

No sentido de explicar o que estamos chamando de operações linguístico-discursivas apresentamos a seguir as ideias de Benveniste (2005) sobre a

subjetividade na linguagem e Bakhtin (2003), autores com os quais dialogamos

para fundamentar a leitura que realizamos dos indícios.

A subjetividade na linguagem

A subjetividade, nas palavras de Benveniste (2005), "é a capacidade do locutor se apropriar da língua e se colocar como sujeito", a partir de um jogo de interação e contraste, pois tomar consciência de si envolve a instauração do outro, o *tu* a quem o *eu* se dirige. Nesse processo, os pronomes ganham espaço de destaque na teoria benvenistiana por caracterizarem as chamadas instâncias do discurso, definidas como "atos discretos e cada vez únicos pelos quais a língua é atualizada em palavras por um locutor." (Benveniste, 2005, p. 277).

Os pronomes pessoais são tratados como ponto de partida para compreensão do funcionamento da subjetividade, uma vez que é no discurso que as formas *eu* e *tu* ganham sentido ao marcarem as posições de quem diz e para quem diz. Os pronomes demonstrativos se organizam tendo como referência os indicadores de pessoa, e juntamente com os advérbios e os adjetivos funcionam como indicadores das relações de tempo e espaço constitutivas da enunciação e que tornam essa enunciação um ato individual e único.

Os verbos compreendem uma outra série de formas indicadoras da subjetividade, na medida em que remetem à categoria de pessoa e à indicação de tempo. Marcam o ato de enunciar como irrepetível, pois não há como reproduzir o tempo e as condições que motivaram o dizer do sujeito. A ideia de que é possível repetir enunciados é verdadeira, no entanto a cada repetição um novo ato enunciativo se instala e atualiza o que foi dito, ou seja, o tempo da enunciação é sempre o presente o *agora* e o *aqui* do enunciador e de seu interlocutor, e considerando que entre o eu e o outro as posições são reversíveis, que há entre eles uma interação, o tempo pressupõe uma troca intersubjetiva.

Esses diferentes jogos organizados com as formas da língua geradoras de diferentes sentidos, a partir da relação discursiva entre o enunciador e seu parceiro, colocam em dúvida a ideia de que o signo é arbitrário, de que a

subjetividade não cabe nos estudos linguísticos. Para o referido autor, cada palavra retém apenas uma pequena parte do valor enquanto signo, não há permanência do

sentido, nem valores constantes, pois, os valores são contextuais, instantâneos, construídos cada vez que o sujeito toma a palavra, que transforma a língua em fala. A análise, que Benveniste (2005) faz das formas da língua em relação ao sentido, ajuda a levantar as operações linguístico-discursivas realizadas pelo sujeito na escrita acadêmica, ajuda a observar e analisar como o sujeito se implica em seu dizer, como implica aquele a quem a enunciação se dirige. Entretanto, a concepção benvenistiana não nos parece suficiente para explicar a dimensão dos diálogos que se mostram na escrita de uma pesquisa. Há diálogos que extrapolam a relação eu e tu, e envolvem discursos outros de várias naturezas marcados por esquemas sintáticos ou ocultos, mas ainda assim presente. Para desenvolver essa discussão, trazemos a perspectiva enunciativa de Bakhtin (2003), para quem a enunciação é interação social, e o outro é concebido como lei constitutiva de todo discurso.

O dialogismo e a interação verbal

O diálogo é, para o círculo de Bakhtin, o ponto fundamental para que se possa estudar a língua. O diálogo a que se refere não se restringe a conversa face a face, seu sentido amplia-se para as diversas manifestações de comunicação verbal. Para ele, o sujeito se define pelas relações que estabelece com o outro, em dado contexto social. A língua não está pronta para ser adquirida pelo sujeito como se fosse um sistema homogêneo compartilhado por todos os usuários, ao contrário, é na interação com o interlocutor que a língua chega, que as palavras são compreendidas e transmitidas com distintos acentos avaliativos. A palavra não é neutra, ela está carregada, na concepção bakhtiniana, de um conteúdo ideológico, ela é uma arena em que valores sociais contraditórios se confrontam.

Tratar a língua a partir dessa perspectiva compreende defender a ideia de que o discurso se constitui por outros discursos e com discursos outros, sejam eles marcados ou velados, sejam eles conscientes ou não, materializados em comentários efetivos ou ocultos nas réplicas internas. O sentido da palavra é

determinado pela interação verbal em contextos que não são idênticos, há vários possíveis, inclusive conflitantes, nos quais uma palavra circula com mudança de acento avaliativo, é nesse processo dialógico, que o enunciado é construído, isso

significa que o sujeito não é a origem de seu dizer, o outro está sempre presente, tanto por remeter aos já-ditos quanto por se endereçar a outrem, ou seja, a interação dialógica é interdiscursiva e interlocutiva.

Toda enunciação, segundo Bakhtin/Volochinov (2006) inclusive a escrita em um monumento, é construída como uma resposta, que envolve a recepção ativa a um já-dito e a sua transmissão em um contexto específico. Nela encontra-se instalado tripé formado por: palavra enunciada, compreensão e transmissão. Um movimento individual e subjetivo que tem por trás o social e o objetivo funcionando como uma espécie de senha própria dos membros de um grupo social.

A sintaxe é, nessa abordagem, o caminho para se compreender a natureza das unidades da língua que constituem os enunciados. As formas sintáticas mostram uma diversidade de vozes se integrando ao dizer do sujeito como discurso citado. Os esquemas linguísticos (discurso direto, discurso indireto, discurso indireto livre), que organizam a presença marcada do outro são mais que formas padronizas de citação, eles inserem o discurso outro – dotado de uma construção completa, de estrutura e conteúdo semântico, vindo de um contexto diferente – no dizer do sujeito.

A filiação teórica na trilha do dizer

Delimitar uma linha de pensamento na escrita de uma tese é ao mesmo tempo interrogar e responder: interrogar os sentidos estabelecidos e responder às tensões que se mostram a quem questiona e busca respaldo para sua dúvida em discursos outros. Essa delimitação envolve a relação estreita do sujeito com uma voz que alcançou destaque na linha, seja na posição de fundador das bases teórico-metodológicas seja pelo reconhecimento alcançado junto aos pares devido aos inúmeros trabalhos desenvolvidos e as contribuições à linha. Essa voz, que representa um modo de pensar e observar o objeto de estudo de uma disciplina que é eleita pelo pesquisador como principal em seu trabalho, chamamos de voz referência. Em relação a ela, outras vozes são enredadas e a escrita vai tomando consistência de discurso científico.

A fim de mostrar diferentes modos de realizar essas delimitações apresentamos separadamente as análise das teses de PF(1) e PF(2), as quais apresentam, no

capítulo introdutório, a formulação do problema de pesquisa relacionado às experiências dos pesquisadores com os estudos dentro da linha teórica e com as atividades de docência. Nossa intenção é apresentar dois modos distintos de construir a filiação teórica.

Delimitação da linha teórica e escolha da voz referência na tese de PF(1)

Na introdução da tese, PF(1) relata sua história com uma linha de pesquisa específica e com uma concepção de língua. Seus estudos durante várias etapas de sua formação acadêmica voltaram-se para a teoria da enunciação com destaque aos trabalhos de Emile Benveniste. Até o mestrado, a abordagem enunciativa desenvolvida por PF(1) teve como foco a descrição da língua. Essa perspectiva mudou quando PF(1) viu-se na posição de professora de produção textual para alunos da graduação.

O contato com a sala de aula e as dificuldades sobre como ensinar alunos a desenvolverem suas escritas redimensionaram as certezas de PF (1) sobre o que significa estudar a língua. As pesquisas já realizadas por PF(1) sobre aspectos estruturais da língua não respondiam às demandas sobre o ensino da escrita. A inquietação, provocada a partir da situação de ensino, foi o germe para a dúvida que encontrou, na releitura da obra do próprio Benveniste, o fundamento teórico para elaboração de um problema de natureza científica.

Nos fragmentos que seguem, retirados da introdução da tese de PF (1) , vemos como o sujeito delimita sua filiação teórica e responde às tensões relativas ao discurso científico.

Fragmento (1) – PF(1)

Estudiosa das teorias do texto e de algumas teorias do Discurso. Sempre em busca das Teorias da Enunciação, em especial em compreender a Teoria da Enunciação de Émile Benveniste. Essa era 'eu'. (...).Tentando passar ao largo das 'guerras em torno da língua'... ou qualquer guerra. A descrição me fascinava então: desvendar os intricados sentidos internos às ligações sintáticas que mostravam sua função e sentido em relação ao texto. Meu orientador, (...), me guiara nessa busca, na qual fui bem sucedida (...). Pensava eu que a vocação da Linguística, em minha talvez estreita concepção, era basicamente a de explicar a língua, tal como Chomsky o fizera, ou de descrever a língua, como a escola estruturalista o fizera e faz. (p.12)

Fragmento (2) – PF(1)

Muitos slides, exercícios e explicações fizemos, mas ainda assim alguns alunos não conseguiam escrever. O que me faltava compreender? (p13.)

Tão óbvia é a experiência humana com a linguagem que raramente nos damos conta da afirmação de Benveniste (1988, p. 45): "Certos linguistas censuram a Saussure o comprazer-se em sublinhar paradoxos no funcionamento da linguagem. A linguagem, porém, é realmente o que há de mais paradoxal do mundo". Estava aí o início de minha tese, a compreensão da complexidade paradoxal do ensino de escrita. (p.13)

Fragmento (3) – PF(1)

Dou-me conta de que Benveniste surpreendera um aspecto dinâmico, móvel, 'vivo' da língua, que a noção de descrição não o fizera. Não me bastava analisar textos – ainda que com o contexto – e suas intricadas relações morfológicosintático- lexicais, como eu fizera no Mestrado. (p.14)

Seguindo a sequência dos fragmentos, temos três movimentos a partir dos quais PF (1) delimita a voz que será a referência de sua pesquisa: 1) a história pessoal da relação com linha de pensamento escolhida; 2) o relato de nascimento do problema de pesquisa; 3) a busca de uma releitura da teoria benvenistiana.

O fragmento (1) compõe o parágrafo que abre a tese de PF (1), ou seja, o ponto inicial do trabalho não está em dizer o que vai ser pesquisado, mas fazer uma autoapresentação, em colocar-se na posição de pesquisadora cuja filiação teórica é uma construção desenvolvida ao longo da trajetória acadêmica. Podemos observar, por meio de pronomes e dos tempos verbais, que PF (1) se marca como um sujeito que passou por mudanças: quem escreve a tese não é o mesmo sujeito que escreveu a dissertação de mestrado.

Essa mudança não se explica considerando que cada enunciação é um ato irrepetível dada a impossibilidade de multiplicação das condições de tempo e espaço responsáveis pela produção de um enunciado, mas como uma transformação que implica uma outra maneira de compreender e interpretar enunciados já conhecidos. Ela é descrita considerando a passagem do tempo e as experiências vividas por PF(1), a partir de um jogo entre o antes e o agora, que nos permite relacionar como as explicações de Fiorin (1999) sobre o percurso gerativo de sentido da enunciação, o qual compreende um modelo que simula a produção e a interpretação a partir da combinação de operações que se dão tanto no componente sintático quanto semântico do discurso.

Esse percurso leva em conta os mecanismos pelos quais a pessoa, o tempo e o espaço são instaurados no discurso, assim como seus efeitos de sentido. Segundo

Fiorin (1999), o funcionamento das categorias de pessoa, tempo e espaço no discurso é instável, mas não um caos, ao contrário, há uma ordem que se estabelece pela obediência a determinadas coerções e que mostra as astúcias da enunciação. Retomando parte do fragmento (1), na construção ***Essa era 'eu',*** o demonstrativo retoma a descrição que PF(1) faz de si mesma; assume sintaticamente o valor de sujeito, ou seja, daquele que fala de um passado, que está no presente, representado pela memória, assim como fala de um agora, que é presente pela simultaneidade com o momento da escrita. O demonstrativo ***Essa*** gera, segundo Fiorin (1999) um efeito de identificação entre o sujeito da enunciação e do enunciado, do tempo e do espaço da enunciação e do enunciado.

Ainda no fragmento (1), temos elementos que confirmam e detalham a mudança entre o antes e o agora. Na passagem, ***A descrição me fascinava***, ***Meu orientador me guiara nessa busca; fui bem sucedida***; ***pensava eu,*** a relação de fascínio pela descrição da língua, assim como o pensamento sobre o papel do linguista são apresentados como uma fase inicial de compreensão dos fenômenos da língua. Há nessa atitude a assunção do lugar de aprendiz que está em processo de redefinição de sentidos apreendidos. O envolvimento inicial com a teoria é tratado em termos de fascínio bem sucedido.

Os verbos ***fascinar*** e ***pensar*** no pretérito imperfeito indicam uma qualidade considerada válida para um período extenso no passado, ao mesmo tempo promovem uma expectativa de um outro evento sobre o resultado desse encantamento. A resposta vem a partir de um jogo entre o pretérito mais-que-perfeito do verbo ***guiar*** e o pretérito perfeito do verbo ***ser***, que representam a

ação do orientador no processo de delimitação de uma linha teórica e os estudos realizados por PF(1) sobre as Teorias da Enunciação.

Ao dizer ***Meu orientador me guiara nessa busca, na qual fui bem sucedida*** a escrita acadêmica traz um ponto fundamental no processo de delimitação de aporte teórico e de filiação a uma linha de pensamento: a orientação. As escolhas não são isoladas, elas acontecem de modo guiado. O orientador é o pesquisador já legitimado, que ocupa um espaço institucional e por isso está autorizado a conduzir alunos. O pronome possessivo adjetivo (***meu***) marca a presença do sujeito que não está só, esse elemento anafórico não é a retomada da dualidade antes e agora, mas a partilha de responsabilidade na construção de sentidos, que estão sendo

redefinidos em PF(1).

O fragmento (2) mostra o segundo movimento indicador do processo de filiação teórica: a dúvida formulada pela relação entre a empiria e a teoria. PF(1) relata os obstáculos encontradas para ensinar alunos a desenvolverem suas produções textuais. Conta sobre seu empenho em preparar aulas e sobre as dificuldades dos alunos em avançar. A inquietação de PF (1) vai se formando com base nessa realidade, mas faltava uma fundamentação teórica, que ajudasse a observar o fenômeno. O pronome pessoal presente na interrogação: ***O que me faltava compreender?*** não remete à posição inicial de fascínio pela descrição, mas a uma outra posição experienciada por PF(1), que diz respeito à angústia causada pela ausência de compreensão dos fenômenos da língua em uso. O pretérito imperfeito do verbo ***faltar*** exprime a expectativa ansiosa de um sujeito que precisa acessar o fluxo do discurso científico a ponto de encontrar sentidos que funcionem como respostas às dúvidas, às coerções, que sejam a continuação de um diálogo com uma voz considerada referência, a voz de Benveniste.

No retorno aos estudos já feitos sobre a enunciação, que PF(1) busca entender o não sabido. A volta apresentada como uma desconstrução das obviedades sobre o significado da experiência humana com a linguagem a partir do discurso de Benveniste, que vai funcionar como a voz referência para a formulação de um problema de pesquisa. Ao escrever, no fragmento (2), ***raramente nos damos conta da afirmação de Benveniste (1988, p. 45): "Certos linguistas censuram a Saussure o comprazer-se em sublinhar paradoxos no funcionamento da linguagem. A linguagem, porém, é realmente o que há de mais paradoxal do mundo". Estava aí o início de minha tese***, PF(1) faz uso do discurso outro com as palavras ditas pelo outro para se opor às interpretações sobre o estudo da linguagem, que convergem para um ponto e, assim, limitam os sentidos. Não há quebra sintática entre o discurso outro e o discurso do eu, mas integração com a finalidade de desfazer obviedades.

Ainda no fragmento (2), a citação direta é uma crítica de ***Benveniste*** aos que censuram o pensamento de Saussure por tratarem o sentido de paradoxo como restrito e óbvio. Assim como Benveniste, PF(1) quer mostrar a existência de pontos cegos nas interpretações, indicar a necessidade de ver os sentidos refratados, a partir da mudança de posição. A ausência de fronteiras sintáticas entre o discurso outro e o discurso próprio marca o encontro, assim como a concordância de tal

modo que a palavra do outro torna-se também palavra alheia- minha (BAKHTIN, 2003).

O advérbio de lugar ***aí***, presente em ***Estava aí o início de minha tese,*** é um recurso anafórico que retoma a voz referência como lugar de nascimento do problema, como o sabido que torna possível a formulação de um ponto de vista enquanto objeto de pesquisa. O anafórico tem função argumental, indica o discurso de Benveniste instalado no enunciado como o lugar ao qual é preciso retornar para ir adiante, que na tese em questão significa a ***compreensão da complexidade paradoxal da escrita.***

No enunciado ***Estava aí o início de minha tese,*** o possessivo ***minha*** estabelece marca de pessoa distinta da primeira que representa a fase do fascínio (***Essa era eu***) e distinta da segunda que representa a fase da angústia (***o que me faltava compreender?***). O pronome possessivo diz respeito a uma terceira fase de autorrepresentação: é a oposição a um passado, que se faz presente pela memória, e a aproximação do tempo presente que representa a mudança e a consciência de que é preciso investir em uma outra forma de ler as teorias.

O fragmento (3) confirma a posição de leitura que PF(1) busca assumir pelo envolvimento com uma linha. Ao dizer ***Dou-me conta de que Benveniste surpreendera um aspecto dinâmico, móvel, 'vivo' da língua, que a noção de descrição não o fizera***, PF (1) sinaliza para a passagem do fascínio pela descrição – que foi realidade no passado do passado, ou seja, marcado pelo pretérito mais-que-perfeito (***fizera***)– para a descoberta de sentidos que estavam inscritos no discurso da voz referência, mas que estavam velados à compreensão do sujeito como pesquisador em formação e como leitor capaz distanciar-se de sentidos estabelecidos, desconfiar das exatidões pela mudança de posição.

O verbo dar na primeira pessoa do singular e o pronome oblíquo que o complementa – ***dou-me conta***– marcam a pessoa que resiste ao apagamento tanto pela desinência verbal quanto pelo tratamento que se dispõe a dar ao discurso outro. A compreensão de PF(1) não é o reflexo exato, passivo do que disse ***Benveniste***, mas um *self*, um excedente de visão temporal (BAKHTIN, 2003), de conhecimentos de valores. Assumir e identificar a voz do outro na produção do *self* constitui, a nosso ver, uma marca de filiação, não somente pelo anúncio de um discurso outro academicamente legitimado, mas por colocar o discurso próprio

como procedente de um discurso outro, logo que carrega características da voz referência, observáveis tanto na seleção de palavras quanto na busca pela aplicação de conceitos.

Delimitação da linha teórica e escolha da voz referência na tese de PF(2)

Considerando que o processo na produção de sentidos e a delimitação de vozes não se dão do mesmo modo, temos a seguir as operações linguístico-discursivas com verbos, pronomes e advérbios na escrita acadêmica de outro pesquisador, PF(2), representante de um segundo movimento de filiação teórica encontrado nas teses em estudo.

A tese de PF(2) elaborada em um Programa de Pós-graduação em Educação, discute sobre o ensino da língua com base em pressupostos da Linguística, mas seu ponto de partida são os dados estatísticos sobre o número de analfabetos e o sentido de analfabetismo apresentados pelo discurso oficial do governo brasileiro. Na escrita de PF(2), a voz científica é apresentada a partir de um percurso que leva em conta um contexto amplo e a busca de uma resposta prática a uma demanda social, é uma pesquisa que trata da alfabetização de adultos, que busca na Sociolinguística uma saída para fortalecer a prática docente.

Nos fragmentos a seguir, retirados da tese de PF(2), veremos como o sujeito responde a demanda da escrita acadêmica no que se refere a assumir uma posição teórica na formulação de problema de pesquisa.

Fragmento (4) – PF2

Muito se discute sobre os altos índices de analfabetismo que existem no Brasil. O programa Brasil Alfabetizado é uma política pública sob a coordenação do Governo Federal para a alfabetização (p. 15)

O Brasil já promoveu inúmeros movimentos voltados a alfabetizar a população adulta, no entanto, ainda é alto o percentual dos que não são alfabetizados, pois segundo resultados do Indicador de Alfabetismo Funcional-INAF (...), o percentual de analfabetos absolutos passou de 11%, no período de 2004-2005, para 9%, em 2007 e 7%, em 2009, o que ainda representa em torno de 11 milhões de pessoas com idades entre quinze e sessenta e quatro anos ainda não alfabetizadas. (p.16)

Fragmento (5) – PF(2)

Apesar da situação delineada até aqui, observo um avanço, haja vista que o percentual dos que não são alfabetizados está diminuindo, ainda que timidamente. (p.16)

Nesse sentido, é que acredito que o tratamento dado aos conteúdos estudados nas salas de aula de jovens, adultos e idosos precisam ser revisados a fim de que eles percebam a funcionalidade entre o que aprendem na escola e a vida. (p.19)

Fragmento (6) – PF(2)

Atuo no programa como formadora de professores tutores, e estes, por sua vez, têm o compromisso de serem formadores dos professores (p.27)

Atualmente, sou docente do ensino superior, no curso de Pedagogia (...) e entre as disciplinas que ministro está a de Educação de Jovens e Adultos. Após realizar muitos estudos e leituras sobre a mesma, me veio a curiosidade de querer investigar outras possibilidades de atuação didática nas turmas de alfabetização de jovens e adultos, uma vez que muitos desses alunos passaram pela experiência de ter frequentado uma escola e não foram bem-sucedidos (p.28)

Fragmento (7) – PF(2)

Para Bortoni-Ricardo e Freitas (2009), as vertentes variacionista e qualitativa da Sociolinguística dão origem à Sociolinguística Educacional, ciência que, desde o seu nascedouro, tem demonstrado certa inquietação com o baixo rendimento escolar de alunos oriundos de grupos étnicos minoritários e de classes populares menos favorecidas. Assim, a Sociolinguística Educacional tem-se ocupado em contribuir para a elaboração de novas formas de organização do trabalho pedagógico docente que deem conta de desenvolver as habilidades cognitivas dos alunos necessárias à ampliação de sua competência comunicativa oral e escrita (...) (p.23)

me disponho a levantar, a partir das contribuições da Sociolinguística, os subsídios à formação de professores alfabetizadores de jovens e adultos, visto que pude constatar, em pesquisa anterior, que tal área do conhecimento traz acréscimos à formação de alfabetizadores de crianças por meio do Ministério da Educação, com vistas a promover a alfabetização de jovens e adultos. (p.28)

Os fragmentos acima mostram os seguintes movimentos de delimitação e interação com a palavra alheia: a) instabilidade no uso de formas linguística indicadoras da presença do sujeito em seu próprio dizer; b) o relato do nascimento da pesquisa; c) a confirmação de sentidos que o pesquisador carrega sobre a Sociolinguística Educacional.

Na escrita de PF(2), ocorre uma oscilação quanto ao modo de apresentação de um discurso próprio marcado pela alternância entre as formas linguísticas que delimitam a categoria de pessoa. O fragmento (4) mostra dois movimentos com os

verbos em terceira pessoa: o primeiro indetermina quem fala – como em ***Muito se discute sobre os altos índices de analfabetismo que existem no Brasil*** – e assim passa uma ideia de totalidade, a voz do sujeito se apresenta como uma entre tantas que compartilham o mesmo sentido, o verbo discutir não traz divergência sobre os índices de analfabetismo, ao contrário, a ideia é de uma verdade inquestionável, representada pelo verbo no presente do indicativo.

O segundo movimento dos verbos em terceira pessoa passa a ideia de ações desenvolvidas por um sujeito personificado, – como em ***O Brasil já promoveu inúmeros movimentos voltados a alfabetizar a população adulta*** – nesse enunciado, ***O Brasil*** não tem relação de contiguidade com o povo brasileiro, mas com o governo brasileiro e as ações relativas ao analfabetismo, PF(2) relata como um observador que não se envolve, ainda que esse relato seja consequência de sua compreensão sobre os fatos, ele não se marca de modo particular, sua posição é como eco de uma voz anônima, segundo um processo similar ao que Bakhtin (2003) chama de voz alheia tornada símbolo especial, um todo único.

Além dessa forma de colocar-se, o sujeito também se marca pelo uso do verbo em primeira pessoa do singular. No fragmento (5), onde se lê ***Apesar da situação delineada até aqui, observo um avanço,*** a marcação do eu não representa uma discussão sobre os sentidos de discurso oficial, ao contrário, reforça e assim delimita a voz oficial como o ponto de partida, uma referência maior à qual é preciso responder com saídas objetivas. A flexão do verbo ***observar*** aponta a

pessoa, no entanto essa marca de subjetividade não sinaliza para a dúvida sobre o que representam os dados estatísticos, ao contrário, é uma primeira pessoa que, no tempo presente, refere-se a um ele/então/lá, ou seja, a um discurso oficial que circula com um já aqui há muito tempo e portador de autoridade.

PF(2) se posiciona pela aceitação de um ponto de vista técnico, lê os números e não duvida, ao contrário, faz deles um argumento para ratificar a importância de pesquisas preocupadas em dar conta dessa demanda social. Desse modo, vão se definindo indícios do que Freitag (2016, p. 431) chama de ativismo sociolingusitico: "uma postura ativa dos pesquisadores da Sociolinguística em mobilizar os resultados de seus estudos para revertê-los em tecnologia social: materiais didáticos e de difusão no suporte, reconhecimento e valorização das variedades", em buscar a inserção da Sociolingusitica no Brasil em políticas públicas de impacto

social.

A observação quanto ao número de analfabetos, no entanto, não exclui PF(2) de tratar sobre o índice de evasão daqueles que chegam às escolas, especialmente, os jovens e adultos em fase de alfabetização. Quando escreve ***acredito que o tratamento dado aos conteúdos estudados nas salas de aula de jovens, adultos e idosos precisam ser revisados a fim de que eles percebam a funcionalidade entre o que aprendem na escola e a vida***, a indicação de primeira pessoa marcada pela desinência do verbo acreditar mostra um sujeito que incorpora (MAINGEUNEAU, 1997) contratualmente um discurso e o defende, essa perspectiva está intimamente relacionada à eficácia do discurso, do poder que tem em provocar a crença. Ao dizer ***acredito que o tratamento dado aos conteúdos precisam ser revisados*** mostra, respectivamente, crença e instrução sobre o que deve ser feito: a revisão do que ensinar e como ensinar jovens e adultos em processo de alfabetização. Essa operação mostra como o sujeito coloca a própria voz como extensão do discurso oficial, como responde ao ativismo sociolinguístico e ao discurso oficial na construção da pesquisa.

Com esse jogo de negociações de sentido, PF(2) aproxima seu discurso daquele próprio das diretrizes e orientações de programas oficiais, os quais costumam se organizar com objetivos voltados para metas a cumprir a partir de atividades práticas e funcionais a fim de suprir uma demanda. Essa aproximação que sinaliza para um comprometimento do sujeito com o discurso oficial como voz referência é

fortalecida pelo modo como PF(2) conta sobre suas experiências profissionais como professora em programas de alfabetização.

Nos fragmentos (6), PF(2) defende o ponto de vista de que mesmo sendo alto o analfabetismo, o governo vem implantando medidas de combate, como os programas de alfabetização de jovens, ações nas quais PF(2) atua. No enunciado ***Atuo como formadora de professores tutores***, o verbo em primeira pessoa e o adjetivo com marcação de gênero funcionam como marcadores de posição de um sujeito que se manifesta a partir da experiência com os programas. Fazer uso desse verbo no presente aparenta o que, Weinrich (*apud* Koch, 2002) aponta como valor de comprometimento do sujeito assim como de tensão constante com algo que o afeta diretamente.

Tensão e comprometimento se mostram também quando PF(2) se coloca como docente de cursos de licenciatura, responsável por disciplinas voltadas para estudos

sobre a Educação de Jovens e Adultos. Ao dizer ***Atualmente, sou docente do ensino superior, no curso de Pedagogia (...) e entre as disciplinas que ministro está a de Educação de Jovens e Adultos,*** coloca-se como um sujeito que enuncia como porta-voz de um discurso acadêmico. O advérbio ***atualmente*** e os verbos no presente – ***sou*** e ***ministro*** – reforçam a tensão com algo que afeta esse sujeito e que vai se configurar como seu objeto de estudo. Ainda que no programa de governo e no ensino superior, PF(2) assuma a posição de quem ensina, ou seja, de professora, esses dois lugares não parecem equivalentes: no programa atua como formadora; no curso de graduação é docente. Entre atuar e ser há uma distância ainda que pareçam acontecer em um mesmo tempo, os espaços não são os mesmos, as palavras do lugar do qual se fala são diferentes. Essa diferença aponta para o que diz Bakhtin (2006, p.99) "A palavra está sempre carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial".

No trecho do fragmento (6), a delimitação da linha teórica acontece como uma espécie de finalização do percurso expositivo sobre a necessidade de ***investigar outras possibilidades de atuação didática*** considerando números oficiais sobre analfabetismo, a atuação nos programas e a condição de docente de ensino superior. A Sociolinguística Educacional é apresentada como a base teórica da pesquisa, no fragmento (7) está a justificativa dessa escolha ***a Sociolinguística Educacional tem-se ocupado em contribuir para a elaboração de novas formas de organização do trabalho pedagógico docente que conta de desenvolver as habilidades cognitivas dos alunos necessárias à ampliação de sua competência comunicativa oral e escrita***, a delimitação acontece a fim de responder a uma demanda, a pesquisa acontece com a finalidade prática, de oferecer ao professor alternativas para a alfabetização de jovens e adultos considerando os estudos já realizados com base nessa linha.

A voz da referência teórica a partir da qual a filiação se firma pode ser verificada em ***Para Bortoni-Ricardo e Freitas (2009), as vertentes variacionista e qualitativa da Sociolinguística dão origem à Sociolinguística Educacional***, Bortoni-Ricardo atravessa toda a pesquisa como o outro que fundamenta academicamente o dizer tanto pelos estudos realizados e citados na escrita quanto pela orientação desenvolvida na tese de PF(2). Essa voz referência é o outro ao qual o sujeito recorre para enxergar além do seu próprio horizonte de entendimento, para fundar o excedente de visão (Bakhtin, 2003) que compreende o outro não apenas na função

de fonte de informação, mas de acabamento.Esse outro é aquele com o qual acontece uma identificação, não como se fosse um reflexo ao qual o sujeito deve fundir-se, mas como uma forma de melhor compreender os muitos sentidos que se mostram no percurso de uma pesquisa. A voz referência funciona como uma mudança de posição do horizonte para o qual se olha e assim proporciona o *self,* possibilita ao sujeito ver de um lugar diferente e retornar para o próprio lugar com a visão ampliada sobre a relação entre a sociolinguística e o objeto de estudo de PF(2).

Ainda no fragmento (7), no enunciado ***pude constatar(...) que tal área do conhecimento traz acréscimos à formação de alfabetizadores*** vemos que a escolha da Sociolinguística é motivada por estudos anteriores. A atitude de colocar-se como já envolvido com uma linha a ponto de desenvolver pesquisas e usar os resultados para desenvolver outros estudos, funciona com um argumento legítimo que autoriza o sujeito a colocar-se como pesquisador. Ao escrever ***pude constatar***, o sujeito marca seu lugar enunciativo a partir da primeira pessoa e do verbo constatar que implica segundo Maingueneau (1997) um julgamento pessoal procedente de uma experiência, que permite a esse sujeito mostrar-se seguro quanto a sua opinião.

Assim, se resultados anteriores apontaram para o que PF (2) considera ***acréscimos à formação de alfabetizadores de crianças por meio do Ministério da Educação,*** não há dúvidas sobre as respostas positivas a serem alcançadas em relação às contribuições da Sociolinguística na alfabetização de jovens e adultos segundo orientações oficiais. Há um diálogo consensual sobre os sentidos que o sujeito carrega e aqueles que ele busca compreender pela pesquisa. Nesta escrita, a filiação à linha teórica é desdobrada, ou seja, não se dissocia das demandas governamentais, ao contrário, em toda pesquisa o discurso acadêmico e o discurso oficial combinam-se sem que um questione o outro.

Considerações Finais

O levantamento das operações linguístico-discursivas nas duas teses permite observar não a trilha de um indivíduo, senhor de seu dizer, mas os indícios de um sujeito que constrói seu dizer pela interação e que está constitutivamente

atravessado pelo outro. Os relatos de PF(1) e de PF(2) sobre como a inquietação tornou-se uma questão de pesquisa não se dá da mesma maneira, porque estão diretamente ligados ao percurso formativo dos pesquisadores e ao modo como eles se envolvem e se distanciam da inquietação inicial e como lidam com os sentidos estabelecidos.

Nas duas teses, o diálogo entre disciplinas produziu diferentes efeitos de sentido quanto à delimitação de uma linha teórica e à eleição da voz referência: PF(1) questiona a própria compreensão dos sentidos que carrega a respeito de conceitos teóricos e faz da relação entre Linguística e Educação uma estratégia para problematizar os sentidos estabelecidos; PF(2) confirma a própria compreensão sobre os conceitos e faz da relação entre Educação e Linguística uma estratégia para ratificar a validade de sentidos estabelecidos.

A delimitação de uma linha teórica acontece pelo diálogo com vozes que a representam, no entanto, delimitar não significa construir muros intransponíveis, mas barreiras permeáveis a outros discursos. As duas teses analisadas mostram a filiação estabelecendo-se no diálogo entre diferentes áreas, mostram também que a escolha de uma voz referência do trabalho não ocorre de modo isolado. Há

interferências, dentre elas a do professor que orienta a pesquisa, assim como há interesses aos quais o sujeito busca responder.

Na tese de PF(1), a busca por fortalecer a linha teórica faz com que as vozes convocadas girem em torno de representantes do discurso científico. Na tese de PF(2), a busca em dar respostas que ajudem a fortalecer os programas de alfabetização faz com que haja um diálogo marcado entre a voz do discurso oficial do governo e as vozes representantes do discurso científico.

O modo como o sujeito negocia com as vozes, como as coloca em diálogo no interior da escrita, mostra que o valor das vozes não está pronto a ser aplicado. Não há como garantir que uma voz reconhecida como fundadora de uma linha de pensamento à qual o pesquisador se anuncia como filiado, seja tratada como voz referência da pesquisa. O valor das vozes é relacional.

Referências bibliográficas

Bakhtin, M. (2003). *Estética da criação verbal* (4a ed.). São Paulo: Martins Fontes.

Bakhtin, M. (2015). *Problemas da poética de Dostoiévski* (5a. ed.). Rio de Janeiro: Forense Universitária.

Bakthin, M., & Volochinov, V. (2006). *Marxismo e filosofia da linguagem* (12a ed.). São Paulo: HUCITEC.

Benveniste, E. (2005). *Problemas de Lingüística Geral I* (5a ed.). Campinas: Editora Pontes.

Freitag, R. (2016). Sociolinguística no/do Brasil. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, (58.3), 445-460.

Fiorin, J. (1999). *As astúcias da enunciação*. São Paulo: Ática.

Ginzburg, C. (1989). *Mitos, emblemas, sinais: Morfologia e História.* São Paulo: Companhia das Letras.

Koch, I. (2002). *Argumentação e linguagem* (7a ed.). São Paulo, Cortez.

Maingueneau, D. (1997). *Novas tendências em análise do discurso* (3a ed.). Campinas, SP: Pontes.

Leitura e escrita nos projetos de trabalho: criando novos modos de fazer e de dizer na universidade

Maristela JUCHUM – UNIVATES - maristela-j@hotmail.com - Lajeado, Rio Grande do Sul, Brasil.

Resumo:

Uma das dificuldades que os alunos encontram quando ingressam no ensino superior envolve escrita e discurso acadêmico. Os estudos do letramento acadêmico concebem leitura e escrita como práticas sociais que variam segundo contexto, cultura e gênero (BARTON; HAMILTON, 1998; STREET, 1984, 1985), negando assim o discurso do *déficit*. Neste trabalho, é analisada uma prática pedagógica que toma os projetos de trabalho como fio condutor do planejamento para o ensino da leitura e da escrita na universidade. Trata-se de um recorte da pesquisa-ação que originou a tese de doutorado intitulada *Letramentos acadêmicos: projetos de trabalho na universidade,* defendida no primeiro semestre de 2016, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Brasil. Objetiva-se, neste trabalho, analisar se os projetos possibilitam tratar os alunos como colaboradores no desenvolvimento dos letramentos acadêmicos. Por definição, compreende-se (HERNENDEZ, 1998) que um projeto representa um conjunto de atividades que se origina de um tema de interesse dos estudantes e cuja realização envolve a leitura e a escrita como prática social. A geração de dados foi realizada com uma turma de alunos matriculados na disciplina de Leitura e Produção de Texto I, de uma universidade, localizada no Rio Grande do Sul/Brasil, durante o semestre B/2013. Neste estudo, serão analisados excertos de Diários de campo que narram as interações entre os participantes de um dos projetos enquanto liam e produziam textos, a fim de construírem conhecimento acadêmico sobre o tema definido para o desenvolvimento do projeto. Enquanto dados conclusivos, evidencia-se a importância dos projetos, como possibilidade de os estudantes se engajarem nas práticas de letramento acadêmico valendo-se especialmente do diálogo, do fazer juntos, do negociar as decisões, impondo novos modos de fazer e de dizer na universidade.

Palavras-chave:

Leitura e escrita; Letramento; Projetos de trabalho.

Introdução

Uma das dificuldades que os alunos encontram quando ingressam no ensino superior e a exige ncia de mudança de estilo de escrita e ge nero discursivo. Essa exige ncia tem gerado conflitos entre alunos e professores e tambe m a "queixa frequente dos professores universita rios de que os alunos que entram na universidade esta o mal preparados para o ensino a que va o ser expostos" (HENDERSON; HIRST, 2006, p. 25).

Os estudos do letramento acade mico concebem leitura e escrita como pra ticas sociais que variam segundo contexto, cultura e ge nero (BARTON; HAMILTON, 1998; STREET, 1984, 1985), negando assim o discurso do *déficit*.

Neste trabalho, é analisada uma prática pedagógica que toma os projetos de trabalho como fio condutor do planejamento para o ensino da leitura e da escrita na universidade. Trata-se de um recorte da pesquisa-ação que originou a tese de doutorado intitulada *Letramentos acadêmicos: projetos de trabalho na universidade,* defendida no primeiro semestre de 2016, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul/Brasil. Objetiva-se, neste estudo, analisar se os Projetos de trabalho possibilitam tratar os alunos como colaboradores no desenvolvimento dos letramentos acade micos. A geraça o de dados foi realizada com uma turma de alunos matriculados na disciplina de Leitura e Produça o de Texto I, durante o semestre B/2013. Neste estudo, sera o analisados excertos de dia rios de campo e de entrevistas que narram as interaço es entre os participantes dos projetos.

Os novos estudos do letramento

Os Novos Estudos do Letramento entendem o letramento como pra tica social, vinculada aos contextos sociais nos quais a lí ngua escrita esta inserida. Street (2003), baseado nas contribuiço es oferecidas pelas pesquisas etnogra ficas, argumenta contra as abordagens que consideravam que o letramento em si provocaria desenvolvimento e propo e outra perspectiva denominada de modelo ideolo gico.Esse modelo afirma que os significados atribuí dos a leitura e a escrita sa odependentes dos contextos sociais, ou seja, em cada esfera de atividade humana ha diferentes usos sociais da linguagem. Essa concepça o de letramento difere do que Street denomina de modelo auto nomo do letramento, que da enfase as

habilidades

técnicas, supostamente uniformes em todas as esferas sociais. Essa distinção nos permite entender a dificuldade dos alunos em relação à escrita quando ingressam na universidade, negando dessa forma o discurso do *déficit* adotado por muitos professores. Enesse sentido que o conceito de "prática de letramento", proposta por Street torna-se relevante, pois, segundo o autor, as práticas de letramento têm a ver com os modos culturais de utilizar a escrita, envolvendo o significado que esse modo adquire em um determinado contexto interacional, no caso deste estudo, na esfera acadêmica.

Letramento acadêmico: desafios e possibilidades

A partir da concepção do letramento como um conjunto de práticas sociais situadas – desenvolvidas no interior dos Novos Estudos do Letramento – alguns estudiosos começaram a focar suas pesquisas no contexto acadêmico, em âmbito internacional (LEA; STREET, 1998, 2006; LILLIS, 2003; LILLIS; ZAVALA, 2010; STREET, 2010), e mais recente, em âmbito nacional (MOTTA-ROTH, 2009; FISCHER, 2007, 2010; MARINHO, 2010; FIAD 2011, 2013).

Os estudos do Letramento acadêmico ao questionarem a forma de resolver o "*déficit*" dos estudantes pretendem contemplar os diferentes modos com que os participantes, tanto estudantes como profissionais das universidades, interpretam e se engajam com a diversificada gama de textos associados às práticas letradas realizadas nas universidades, estabelecendo, portanto, para os estudos do Letramento acadêmico um recorte mais social.

Paralelamente à trajetória dos Novos Estudos de Letramento, em que foram estabelecidos modelos – o modelo autônomo e o modelo ideológico (STREET, 1984) – a partir dos quais são concebidos estudos investigativos, os discursos que circulam e as práticas sociais, nos Estudos do Letramento acadêmico há um estudo seminal em que Lea e Street (1998) concebem três modelos para abordar escrita e letramento em contextos acadêmicos: habilidades acadêmicas (*study skills*), a socialização acadêmica (*academic socialization*), e o letramento acadêmico (*academic literacy*). Para Lea e Street (2006), esses modelos se referem tanto ao desenvolvimento curricular, quanto a práticas instrucionais e também à pesquisa,e

é possível reconhecê-los na análise de práticas letradas e de como os estudantes passam a entender e usar essas práticas letradas em cada contexto.

Segundo Lea e Street (2006), o modelo das habilidades cognitivas baseia-se nas características formais da linguagem; é baseado no pressuposto de que o domínio das regras gramaticais e sintáticas, associado à atenção com a pontuação e a ortografia, garante a competência do aluno quanto à escrita acadêmica; portanto, segundo Street (2010, p. 545), esse modelo se ocupa principalmente dos aspectos superficiais do texto. Essa abordagem tem sido criticada por tratar apenas de aspectos linguísticos superficiais; transferir dos professores da disciplina (que definem e avaliam as tarefas de produção textual) para agentes externos à disciplina a responsabilidade de apoiar os alunos e por negligenciar a relação entre a escrita e a construção do conhecimento na disciplina (LEA; STREET, 1998).

Em contraste, o modelo da socialização acadêmica preocupa-se com a aculturação dos alunos em discursos e gêneros temáticos, relativamente estáveis, com a capacidade de reproduzir as aprendizagens das regras básicas desses discursos/gêneros em outros contextos de uso. Por fim, o modelo de letramento acadêmico preocupa-se em estabelecer sentido, identidade, poder e autoridade, colocando em primeiro plano a natureza institucional do que é considerado como conhecimento em qualquer contexto acadêmico específico. Esse último modelo visa aos usos efetivos do letramento, que são complexos, dinâmicos e situados, envolvendo processos sociais. O modelo dos Letramentos Acadêmicos, em alguns aspectos, engloba várias características dos outros dois. Lea e Street (1998) salientam que os modelos não são apresentados como mutuamente exclusivos, e que cada um deve ser visto como complementar ao outro. Ainda assim, os autores argumentam que o modelo dos letramentos acadêmicos é o que melhor leva em conta a natureza da produção textual do aluno em relação às práticas institucionais, relações de poder e identidades; em síntese, consegue contemplar a complexidade da construção de sentidos, ao contrário dos outros dois modelos.

Lea; Street (1998), discordando do argumento de que a crise na educação superior, no Reino Unido, é devida às deficiências dos alunos, defendem que os problemas dos estudantes com a escrita parecem ser mais no nível epistemológico do que linguístico e frequentemente são causados pelas lacunas entre a expectativas dos professores e as interpretações dos estudantes em relação ao que

está envolvido na sua escrita. Segundo Lea (2004), por meio dos Estudos do Letramento acadêmico, se pretende contemplar os diferentes modos com que os participantes, tanto estudantes como professores, interpretam e se engajam com o conjunto de textos que fazem parte do contexto de ensino e aprendizagem, não somente aqueles prestigiados por avaliações.

Ainda que existam dificuldades relacionadas à pedagogização de modelos de letramento ou à tentativa de didatizar os letramentos, entendo que os estudos voltados a práticas pedagógicas são importantes, pois diferentes estudos em diferentes contextos podem iluminar as práticas a serem desenvolvidas no ensino da leitura e escrita acadêmica para responder a questões como as relacionadas ao discurso do *déficit* dos estudantes, e os Estudos do Letramento acadêmico têm potencial para contribuir com essa meta, considerando que tratam das práticas de escrita necessárias para a participação da vida acadêmica.

No meu entender, a pedagogia de projetos pode ser uma possibilidade de engajar os estudantes nas práticas de letramento. Na seção a seguir, apresento a concepção de projeto adotada para este estudo.

Projetos de trabalho na universidade

Nesta seção destaco algumas especificidades dos projetos de trabalho que acredito serem relevantes para a análise dos dados desta pesquisa. A concepção de projeto apresentada neste artigo faz parte da tese de doutorado intitulada *Letramentos acadêmicos: projetos de trabalho na universidade*, de minha autoria.

Defendo que os projetos de trabalho na universidade são uma maneira de encarar as relações pedagógicas de um modo diferente (JUCHUM, 2016). Neles, segundo Hernandez e Ventura (1998), tanto os docentes quanto os estudantes sentem-se autores que geram conhecimento e saber pedagógico. Hernandez (2014, p.65) nos diz o seguinte:

> Falamos na perspectiva educativa de projetos de trabalho que é uma visão a respeito das relações pedagógicas e do aprendizado por meio do diálogo e da indagação. Nossa aposta é que a vida da sala de aula

> e da escola (universidade) seja um projeto em que os alunos encontrem seu lugar para aprender.

Ainda que o enfoque central dos projetos de trabalho (HERNANDEZ, 1998) não seja o tratamento didático da linguagem, entendida como os usos sociais da leitura e da escrita na universidade e fora dela, bem como o papel sociopolítico da esfera acadêmica junto a outras instituições, defendo que não há como encontrar respostas às perguntas em relação ao tema de um projeto sem leitura e escrita de textos. A ideia de solucionar um problema, por meio da leitura e da escrita, pode servir de fio condutor entre as diferentes concepções de projetos. Justifica-se assim, a relevância dos projetos de trabalho como práticas de leitura e escrita.

Das concepções de projeto apresentadas de Hernandez e Ventura (1998), depreendo que projeto ou, mais especificamente, projeto de trabalho, nesta pesquisa, significa que:

1. O tema é escolhido pelos estudantes, levando em conta seus interesses e/ou necessidades.
2. Os estudantes participam num processo de pesquisa que tem sentido para eles.
3. Os estudantes participam no processo de planejamento das ações, o qual sempre é flexível.
4. A leitura e a escrita servem para aprender sobre texto e sobre o tema-problema do projeto.
5. A meta de produção textual (produto do projeto) é definida de forma colaborativa.
6. A interação e o diálogo são fundamentais para a aprendizagem.
7. Os estudantes têm a tarefa de buscar, recolher, selecionar, ordenar, analisar e interpretar informação, consultando diversos suportes textuais.
8. Os estudantes necessitam ler e escrever variados gêneros discursivos

(acadêmicos ou não acadêmicos) para darem conta da meta de produção textual.

9. Os estudantes necessitam falar e compreender textos orais.
10. Os projetos possibilitam o engajamento dos estudantes em práticas sociais de leitura e escrita na universidade.
11. O conhecimento é compartilhado, torna-se público.
12. O papel de professor e aluno é reconfigurado, as decisões são coletivas.
13. As tarefas são realizadas em grupos de trabalho.

Os projetos de trabalho constituem um planejamento de ensino e aprendizagem em que se dá importância não só à aquisição de estratégias cognitivas, mas também ao papel do estudante como responsável por sua própria aprendizagem. Significa oferecer aos estudantes condições de investigar um tema/problema partindo de um enfoque relacional que vincula conhecimentos prévios com conhecimentos científicos, possibilitando o letramento acadêmico.

Na seção seguinte, apresento e analiso alguns excertos de entrevistas e diários de campo, gerados no decorrer da pesquisa-ação, que narram as interações entre os participantes dos projetos

Projetos de trabalho: modos de dizer e fazer texto na universidade

Esta seção é dedicada à análise de excertos de Diário de campo[1] que evidenciam novos modos de dizer e fazer texto na universidade, possibilitando o engajamento dos alunos nas práticas de letramento da esfera acadêmica. Para tanto, argumento que um planejamento que toma os projetos como fio condutor se afasta do modelo da socialização acadêmica e se aproxima do modelo dos letramentos acadêmicos. Segundo Lea e Street (2006, p. 369), o modelo dos letramentos acadêmicos "está preocupado com construção de sentidos, identidade, poder e autoridade, e coloca em primeiro plano a natureza institucional do que conta como conhecimento em cada contexto acadêmico específico.

[1] Os excertos analisados neste artigo integram os dados da tese de doutorado intitulada Letramentos acadêmicos: projetos de trabalho na universidade, defendida pela autora deste texto no ano de 2016, na UFRGS.

Nos excertos de transcrição das entrevistas e nos diários de campo encontrei várias ocorrências que denotam entendimentos bastante representativos sobre o que significa inserir-se nas práticas do letramento acadêmico. O excerto abaixo faz parte do diário de campo de uma aula em que os alunos leram e analisaram os textos escritos por cada grupo de trabalho. A tarefa consistia em fazer comentários e sugerir, se necessário, alterações nas produções textuais para qualificar a versão final do texto a ser produzido por cada grupo.

Excerto 1: "Professora, a senhora pode dar uma olhada para ver se concorda com o que nós assinalamos no texto dos colegas?"

> Ygor, Henrique e Luan me chamam para mostrar o que eles já apontaram no texto que estão lendo. Henrique pergunta: professora, a senhora pode dar uma olhada pra ver se concorda com o que nós assinalamos no texto dos colegas? Ele me entrega o texto. Vejo que eles marcaram várias questões linguísticas (pontuação, concordância, ortografia). Pedi que eles também atentassem para as demais questões que estavam previstas no roteiro, entre elas, dizer se o ponto de vista que o grupo estava defendendo em relação ao tema estava claro. Henrique disse o seguinte: "Eu leio as questões do roteiro e aí cada um vai dando a sua opinião em relação a como vê isso no texto. Pode ser assim?", pergunta ele aos colegas do grupo. Luan afirma que sim. Luan se oferece para fazer os registros das observações em relação ao texto dos colegas. Assim, enquanto Henrique vai lendo em voz alta, Luan faz algumas anotações na ficha de análise do texto (entregue por mim). Após alguns minutos, os três participantes discutem sobre as anotações feitas por Luan. Ygor não está muito engajado na tarefa, está atento ao computador. Henrique solicita que ele também opine sobre o texto, ele dirige o olhar aos colegas e faz um comentário sobre um dos itens do roteiro de análise do texto. Luan segue anotando.

Diário de campo, 20 de outubro de 2013

O excerto apresenta alguns aspectos que quero destacar. Um deles é a ação coletiva entre os participantes e a professora sobre as observações feitas em relação ao texto dos colegas de outro grupo de trabalho. Outro aspecto

importante nessa construção coletiva é a necessidade de organização do trabalho para que haja a participação de todos. A decisão de Henrique foi de destaque ao propor uma forma de ler e analisar o texto, chamando todos a se engajarem no trabalho.O resultado final de preenchimento do roteiro de questões[2] sobre o texto dos colegas não é o mais importante para refletirmos sobre esse evento de letramento de leitura e análise do texto. Mas esse processo de escolher em conjunto, de se propor como parceiro do outro. É nesse conjunto de ações e escolhas que os participantes do projeto se tornam um grupo de trabalho que age conjuntamente.

Abaixo, apresento um excerto da transcrição de um trecho da entrevista na qual Fábio fala sobre algumas dificuldades encontradas pelos participantes no momento da produção do texto escrito. Neste breve excerto, notamos a importância da negociação dos conhecimentos entre os participantes do grupo de trabalho.

Excerto 2: "E claro, vai ter dificuldades..."

Professora: Falem um pouco sobre como foi escrever este texto em grupo, em conjunto.

Fábio: E claro, vai ter dificuldades, teve momentos em que a gente, bah, falou, mas essa frase aqui vai ficar melhor se a gente colocar desta forma, porque digamos eu, eu tenho um ponto de vista sobre, o posicionamento de um, das palavras de uma frase, que, digamos pra mim vai ficar melhor para o entendimento, mas pode ser que para a colega, ahm, ela entenda de forma diferente, então foi essa a maior dificuldade.

Entrevista, 05 de novembro de 2013

Enfatizo nesse excerto, o fato de os projetos de trabalho terem um caráter coletivo que impede decisões individualizadas. As dificuldades foram superadas por meio da negociação, da conversa entre os participantes. Assim, noto que o grupo encontrou a melhor forma de produzir o texto valendo-se das

---

[2] O roteiro de questões, cuja finalidade era conduzir a leitura e o registro de observações em relação à primeira versão do artigo de opinião, foi elaborado pela professora da disciplina e entregue aos participantes de cada grupo de trabalho. Após

a leitura e análise da produção escrita, os autores receberam a ficha com as observações, que serviu para orientar a reescrita do texto.

contribuições individuais em uma construção coletiva.

O excerto de entrevista abaixo é representativo de minha análise. Nele, Diana expressa o que para ela foi essencial para a produção do texto no grupo de trabalho.

Excerto 3: "Se torna mais fácil de escrever quando já se trabalhou sobre o assunto e você sabe como deve escrever o texto"

Diana: "[..] porque como a gente teve que fazer uma pesquisa, a gente teve que correr atrás do assunto, é mais fácil pra gente escrever, a gente vai ter mais convicção do que a gente vai estar escrevendo, do que simplesmente chegar agora, ah, escreve um texto então sobre este assunto. Ah, tu não vai ter dados, tu não, tu vai dizer o que tu sabe, o que tu lembra. Mas como a gente teve de pesquisar, a gente tinha os dados concretos, então acaba que se torna muito mais fácil de escrever quando já se trabalhou sobre o assunto e você sabe como deve escrever o

texto."

Entrevista, 05 de novembro de 2013

No excerto acima, para Diana, a escrita de um texto torna-se mais fácil quando o aluno tem conhecimento sobre o tema e clareza sobre o gênero discursivo a ser produzido. De modo geral, portanto, explicitar o que o aluno deve produzir parece ser fundamental para que ele possa participar das práticas de escrita acadêmica.

Já no excerto de entrevista abaixo, Fábio expressa que na universidade, na maioria das disciplinas, é o professor quem determina o que deve ser escrito pelos alunos. Vejamos:

Excerto 4: "O professor só dizia, ah eu quero isso, isso, isso, entreguem!"

Fábio: "Eu só acho, pelo menos, como eu estou bem no início da faculdade, no segundo semestre, nos meus trabalhos anteriores eu tinha uma metodologia de fazer, até porque nas outras cadeiras o professor só dizia, ah eu quero isso, isso, isso, entreguem! E nos projetos foi diferente."

Entrevista, 05 de novembro de 2013

O excerto acima remete à prática do mistério, ou seja, muitas vezes não há um entendimento por parte do aluno do que o professor espera que ele faça. Essa situação pode gerar conflitos entre alunos e professores, resultando no discurso do *déficit* ainda tão comum no meio acadêmico. Segundo Fábio, no projeto isso foi diferente. Sendo assim, é possível afirmar que houve o entendimento por parte do aluno em relação ao que foi proposto pela professora. Essa busca pedagógica pela explicitação de sentidos e valores atribuídos pelos participantes em torno da escrita é uma resposta às constatações dos Estudos do letramento acadêmico de que os estudantes não reconhecem ou desvendam facilmente as regras subjacentes à escrita nos diferentes contextos, tampouco os professores são capazes de explicitar o gênero e os critérios de avaliação acadêmica de produções textuais dos estudantes (LEA e Street, 1998), constituindo as chamadas "práticas institucionais do mistério" (LILLIS, 2001, LEA, 2004).

As práticas misteriosas, e as confusões decorrentes delas, ao lado do discurso do *déficit*, podem atingir negativamente os estudantes que não compartilham das mesmas práticas letradas que os sujeitos tradicionalmente inseridos na universidade (LILLIS, 2001, 2003), complicando assim sua participação no ensino superior. O excerto acima nos faz entender essa questão, ou seja, estar no início do curso representa para Fábio ainda um ter que se inserir nas práticas letradas na universidade, isso fica evidenciado no seguinte enunciado "nas outras cadeiras o professor só dizia, ah eu quero isso, isso, isso, entreguem!".

Fábio expressa sua opinião sobre o seu aprendizado durante o desenvolvimento do projeto apontando, em primeiro lugar, que em muitas disciplinas é o professor quem determina o que o aluno deve fazer, não havendo lugar para o diálogo. Mas reitera que nos projetos isso foi diferente.

Em termos pedagógicos, portanto, o esforço pela explicitação é um caminho, não só para grupos minoritários, mas para as práticas acadêmicas como um todo. Assim, no meu entender, o planejamento pedagógico para o ensino do letramento acadêmico, ou de leitura e escrita acadêmica nas universidades precisa se orientar para haver o vínculo entre o diálogo realizado pelos alunos e

professores e a produção de sentidos por meio da leitura e da escrita.No excerto abaixo, apresento uma cena representativa das que nos projetos de trabalho, coloca-se em evidência o modelo do letramento acadêmico, destacando a relação entre escrita e epistemologia.

Excerto 5: "Vamos reescrever essa parte toda, já decidimos que vamos tirar uma parte e vamos dizer isso de um jeito diferente."

Fábio e Bruno recebem o seu texto, conversam entre eles, leem as observações feitas pelos colegas. Levantam e se dirigem a minha mesa. Fábio fica abaixado ao meu lado, enquanto Bruno, que é mais baixo, fica de pé. Fábio, após ler as sugestões feitas pelo grupo que leu o texto, quer saber o que eu penso sobre a possibilidade de modificar um dos parágrafos que está, segundo apontamento do grupo avaliador, muito extenso e confuso.

"Vamos reescrever essa parte toda, já decidimos que vamos tirar uma parte e vamos dizer isso de um jeito diferente." O que a senhora pensa? Pego o texto, dou uma rápida lida e respondo que sim, deveriam fazer isso mesmo. Os dois alunos voltaram até suas mesas, trocaram uma ideia com a colega Júlia, que não havia se dirigido a minha mesa para falar sobre o texto. Fábio perguntou para Júlia: como vamos nos organizar: quem pode ir digitando a nova versão do texto? Bruno se ofereceu. Fábio e Júlia escreviam em uma folha, liam em voz alta, discutiam no grupo e, após passavam para o colega Bruno ir digitando.

Diário de campo, 29 de outubro de 2013

O excerto acima mostra, ainda na direção do que estou discutindo aqui, o fato de que alunos e professor podem aprender bastante quando colocam em primeiro plano a produção de sentido e identidade na produção escrita. É por meio do diálogo entre os participantes e com a professora que o processo de escrita acontece. Fábio, ao afirmar "vamos dizer isso de um jeito diferente", mostra que os participantes do projeto se engajaram na tarefa de reescrita do texto. Os alunos trouxeram a suas escritas, no projeto, as próprias experiências de produção de sentido e identidade. No entanto, nas discussões sobre como escrever o texto, o diálogo com a professora foi fundamental.A interação com outros alunos e com o professor, portanto, é fundamental para tornar explícitos os conhecimentos que os

estudantes já possuem e o que eles

precisam aprender para participarem das práticas de leitura e escrita na universidade. Nesse sentido, entendo que é preciso partir do que os estudantes já conhecem, trazendo essa experiência para o momento da produção textual, em vez de tratar as dificuldades como *déficit.*

Considerações finais

Neste artigo, procurei refletir sobre como um planejamento que toma os projetos de trabalho como fio condutor para o ensino da leitura e escrita na universidade pode possibilitar o engajamento dos alunos em práticas de letramento na esfera acadêmica. Para isso, analisei excertos de Diário de campo que narram as interações entre os participantes de um projeto, desenvolvido com alunos da disciplina de Leitura e produção de texto I, enquanto liam e produziam textos, a fim de construírem conhecimento acadêmico sobre o tema definido para o desenvolvimento do projeto.

Partindo da concepção do letramento como um conjunto de práticas sociais situadas, entendo que os projetos de trabalho permitem a inserção, no letramento acadêmico, de sujeitos que têm histórias de letramentos variadas, com práticas de leitura e escrita variadas, possibilitando negociar as relações de poder e os conflitos existentes, criando assim modos alternativos da construção de significados na academia, valorizando os conhecimentos referentes à leitura e à escrita que os estudantes trazem para a universidade.

Enquanto dados conclusivos, evidencia-se a importa ncia dos projetos, como possibilidade de os estudantes se engajarem nas pra ticas de letramento acade mico valendo-se especialmente do dia logo, do fazer juntos, do negociar as deciso es, impondo novos modos de fazer e de dizer na universidade.

Referências bibliográficas

Barton, D. (1984). *Literacy***:** an introduction to ecology of written language. 2. ed. Oxford: Blackwell Publishing.

Barton, D., Hamilton, M. (1998). *Local literacies***.** London: Routlege.

Fiad, R. (2011). *A escrita na universidade***.** Revista da ABRALIN, v. Eletrônico, n. Especial, pp. 357-369. 2ª parte.

Fiad, R. (2013). *Reescrita, dialogismo e etnografia***.** Linguagem em (Dis)curso, Tubarão, SC, v. 13, n. 3, pp. 463-4.FISCHER, A. *A construção de letramentos na esfera acadêmica*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2007.

Fischer, A. (2010). *Os usos da língua na construção de sujeitos letrados: relações entre a esfera escolar e a acadêmica*. Acta Scientiarum. Language and Culture, 32 (2): 215-224.

Henderson, R., Hirst, E. (2006). Reframing academic literacy: Re-examining a short course for "disadvantaged" tertiary students. *English teaching: practice and critique*, 6(2), p. 25-38.

Hernández, F. (1998). *Transgressão e mudança na educação***:** os projetos de trabalho**.** São Paulo: Artmed.

Hernandez, F., Ventura, M. (1998). *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artmed.

Lea, M. R. & Street, B. (1998). Student writing in higher education: an academic literacies approach**.** *UK Studies in Higher Education*, 23(2), pp. 157-172.

Lea, M. R. (2004). Academic literacies: a pedagogy for course design. In *Studies in Higher Educacion*, vol. 29, nº 6, pp. 739-756.

LEea, M. R., & Street, B. (2006). The "Academic Literacies" Model: Theory and Applications**.** *Theory into Practice*, 45(4), pp. 368-377.

Lillis, T. (2001). *Student writing*: access, regulation, desire. London: Routledge, 196 p.

Lillis, T. (2003). Student writing as academic literacies: drawing on Bakhtin to move from critique to design. *Language and Educacion*, 17(3), pp. 192-207.

Marinho, M. (2010). A escrita nas práticas de letramento acadêmico. RBLA, Belo *Horizonte*, v. 10, n. 2, pp. 363-386.

Motta-Roth, D. (2009). The Role of Context in Academic Text Production and Writing Pedagogy: In: Bazerman, C.; Bonini, A. & Figueiredo, D. (Eds). *Genre in a Changing World*. Colorado: The WAC Clearinghouse. Ch 16, p. 317-336.

Motta-Roth, D., Hendges, G. R. (2010). *Produção Textual na universidade***.** São Paulo: Parábola Editorial.

Street, B. (1984). *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Steer, B. (1995). *Social literacies*: critical approaches t literacy in development, ethnography and education. London and New York: Longman.

Street, B. (2010). Dimensões "Escondidas" na escrita de artigos acadêmicos. *Perspectiva Florianópolis*, v. 28, n. 2, 541-567, jul/dez.

Zavala, V. (2010). Quem está dizendo isso? Letramento acadêmico, identidade e poder no ensino superior. In: *Letramentos: rupturas, deslocamentos e repercussões de pesquisa em linguística aplicada.* Vóvio, Claudia.; Sito, Luanda.; De Grande, Paula. (Orgs.). Campinas: Mercado de Letras, pp. 71

Efeitos da leitura sobre a escrita em português L2 no nível avançado: a densidade de ideias como parâmetro de avaliação

Ângela Filipe LOPES
UP, Faculdade de Letras. angela.tita@gmail.com. Porto, Portugal

Resumo :

A comunicação em questão insere-se na área da Didática de línguas e parte de um trabalho de doutoramento que incide sobre o estudo dos efeitos da leitura em português L2 na produção escrita, também em português L2, de um grupo de estudantes do Curso Anual de Português para Estrangeiros da Faculdade de Letras da Universidade do Porto (ano letivo 2013-2014).
A análise a duas tarefas de escrita conduziu ao estudo dos processos que permitem ler para escrever em português L2, e vice-versa, com enfoque na forma como o leitor transita para a posição de escritor e nas implicações que esta transição traz ao processo de leitura-escrita. Considera-se relevante o papel que a densidade de ideias (Snowdon *et al,* 1999) pode representar na avaliação da eficácia, da riqueza e da economia da escrita dos estudantes.

Palavras-chave:

leitura-escrita em L2; densidade de ideias; compreensão leitora em L2; produção escrita em L2; avaliação da escrita

Introdução

A leitura é vista não raramente como uma atividade de lazer, individual e até erudita especialmente quando associada à leitura literária, ainda que todos precisemos de ler com intuitos tão variados como o de descodificar um aviso, selecionar um meio de transporte, assistir a um filme legendado ou compreender um poema. Para além destes contextos, há os que levam a que a leitura cumpra uma função incontornável, como o escolar ou o académico. Este é aliás um dos contextos nos quais a leitura surge frequentemente, senão sempre, associada à escrita, como é o caso do estudo em curso que dá origem a este texto.

Este trabalho de investigação advém da necessidade de avaliar textos produzidos por estudantes de português L2 na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, mas também maioritariamente de mestrados variados na mesma universidade.

A produção escrita realizada por um grupo de 14 estudantes dependeu invariavelmente de leituras anteriores levadas a cabo de forma autónoma ou mediada na sala de aula pela docente e pelos pares.

O mesmo grupo de aprendentes, cujo nível de proficiência era avançado[1],participou noutro estudo da mesma autora (Lopes 2014), no qual se concluiu que estes participantes enfrentavam obstáculos ao nível da compreensão leitora. Estes tanto incidiam sobre fatores de descodificação (quer de palavras funcionais, quer de palavras de conteúdo), como de compreensão e interpretação do sentido mais macroestrutural da leitura, bem como de sentido não literal.

Estes resultados levaram a um número de interrogações que têm vindo a orientar a pesquisa atual. Prendem-se estas questões com o grau de contacto anterior que estes estudantes podem ter tido com o registo escrito em L1 e em português L2, mas também com as consequências possíveis destas dificuldades no campo da compreensão leitora e da produção escrita. Estas questões conduziram, por sua vez, à necessidade de avaliar a qualidade dos textos compostos após leituras anteriores quanto à riqueza e transferência de conteúdo. Nesta avaliação pesam naturalmente variáveis como o entorno social, cultural ou económico destes leitores e o efeito que têm na sua atitude quanto à leitura e à escrita, as línguas que dominam (a L1 ou outras L2s), as nacionalidades ou até a idade.

[1] Estes estudantes compunham uma turma de nível C1/ C2 do Curso Anual de Português para Estrangeiros oferecido pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto no ano letivo 2013-2014.

Por outro lado, o tipo de texto, que leram com vista a escrever num momento posterior, pode exercer influência na forma como uma tarefa de escrita desta natureza se desenrola. Por último, a tarefa de escrita em si mesma pode representar mais ou menos obstáculos a diferentes leitores-autores, de acordo com os parâmetros impostos.

Estas questões conduziram a um trabalho de investigação que não é alheio aos processos mentais que podem ajudar a compreender como se desenvolve a compreensão de sentido na leitura e a (re)criação do mesmo sentido orientado para a escrita. De facto, da trilogia leitor-texto-autor resulta um produto escrito que pode aproximar-se em graus diversos do texto composto em primeiro lugar.

Neste texto, problematizam-se ainda processos de transição da leitura para a escrita (e vice-versa) com base na assunção de uma relação recursiva que une estas duas atividades num *continuum* de leitura-escrita com contornos próprios. Adicionalmente, propõe-se a adaptação da análise da escrita preconizada por Snowdon e colaboradores (1999) no *Nun Study* a um contexto de aprendizagem de português L2 com vista a tentar avaliar a riqueza e precisão encontradas nos textos produzidos pelos estudantes que participaram neste estudo.

A leitura-escrita na sala de aula de Português L2

Uma das tarefas que talvez requeiram mais atenção por parte do docente de línguas é a avaliação da produção escrita dos estudantes, sobretudo quando estes se enquadram em níveis de proficiência mais elevados. Há vários fatores a ter em atenção como a presença de estruturas linguísticas adequadas, de erros de vários tipos, de uso de vocabulário desajustado, bem como outros. Um dos fatores que nem sempre é objeto de avaliação objetiva é a riqueza de conteúdo e a capacidade para veicular informação de forma rica, precisa e adequada aos objetivos e ao contexto em que a tarefa se desenrola. A dificuldade sentida na quantificação destes elementos é tanto mais elevada quanto menos explícitos são, isto é, um docente pode selecionar palavras-chave num texto ou identificar determinados itens linguísticos que correspondem a uma utilização correta ou desajustada, mas como

avaliar a exatidão com a qual o autor de um texto se exprime? Uma frase pode estar correta de um ponto de vista gramatical, mas pode ser demasiado extensa e repetitiva. E o que pode significar esta correção linguística associada a alguma pobreza de conteúdo? Num contexto de ensino do português L2 o que se deve privilegiar: a correção ou a riqueza de expressão tendo em mente que, também num quadro de leitura-escrita, é antes de mais parte de um processo comunicativo?
A dificuldade na análise do produto escrito leva a interrogações processuais que podem lançar luz sobre a transição da leitura para a escrita e vice-versa, na medida em que abrem uma janela para as operações que medeiam a compreensão e a (re)construção de sentido em dois "hybrid acts of literacy", como refere Hirvela (2004, p. 11)

Compreender como o leitor faz a transição desta posição para a de autor e de que forma a leitura e a escrita contribuem para um domínio melhorado da linguagem pode levar ao desenvolvimento de instrumentos didáticos que permitam desenvolver as competências associadas a uma escrita proficiente nas línguas em que estes processos têm lugar. Por isso mesmo, cumpre perceber, por exemplo, como se torna a (bi)literacia simultaneamente contribuidora e devedora deste binómio. E ainda como se reflete este nível de mestria metalinguística na precisão do conteúdo extraído dos textos lidos e recalculado nos textos produzidos?

A (re)conversão do conteúdo da leitura para a escrita

O modelo de escrita de Flower e Hayes (1981) contempla três pontos inerentes ao ato de escrever, em geral, que são fundamentais para compreender o que a escrita impõe ao autor: o tipo de tarefa de escrita e o ambiente em que esta se desenrola, a memória de longo prazo do autor e os processos mentais que regulam a escrita, como planear, traduzir e rever (p. 369). Como este não é um modelo subordinado a um plano sequencial em virtude do caráter recursivo da escrita, é essencial ter em mente que este é um modelo interativo, não sequencial e interdependente. Flower e Hayes (1981, Flower *et al* ,1990) abordam os vários elementos que compõem os processos cognitivos que regulam a escrita, nomeadamente questões que se prendem com recursos retóricos e linguísticos. Não obstante a relevância destes pontos, importa no âmbito deste trabalho dirigir a atenção para o conteúdo e para a forma como um autor os expressa ou traduz. Em qualquer tarefa de escrita, esta

tradução é um ato de "putting ideas into visible language" (Flower & Hayes 1981, p. 373), isto é, a partir de impressões sensoriais, o indivíduo traduz verbalmente ideias-chave organizadas do ponto de vista linguístico de tal forma que estas permitam ao interlocutor ter acesso ao seu pensamento.

No processo de tradução de ideias para uma representação verbal, não há só questões de superfície linguística que exercem a sua tensão, mas também e talvez sobretudo a necessidade comunicativa de imprimir uma precisão verbal que decorre idealmente da organização escorreita e objetiva de pensamento. Quando este processo tem lugar no contexto de ensino de uma L2, as implicações são mais complexas, na medida em que o pensamento se verte para outro sistema linguístico que provavelmente não é tão familiar. Se a tarefa de escrita em L2 partir ela própria de uma atividade de leitura em L2, que tensões exercem, por exemplo, mas não só, a L1 e outras L2s do autor?

A alternância de posições: o leitor-autor

Ao confrontar-se com uma tarefa de escrita que depende do que reteve do texto lido, o leitor-escritor vê-se na posição exigente de quem deve reutilizar recursos que constam do(s) texto(s) que leu, mas também compor sentido numa atitude de tradução dos pensamentos que a leitura anterior lhe causou em linguagem verbal, como lembram Flower e Hayes (1981). Há neste processo simultaneamente uma relação próxima das duas atitudes do leitor-autor, a de compreender, a de se apropriar de sentido e simultaneamente aquela que leva a (re)produzir conteúdo. Olson (1994) refere-se a este processo chamando a atenção para a atitude distanciada que o autor assume em relação à escrita, em consequência da imposição da apreciação do sentido e, portanto, da interpretação. Esta distância que se interpõe entre a leitura e a escrita é descrita por Hyland (2003) como um momento de pausa crítica que leva o indivíduo a isolar ideias, a encontrar padrões e a relacionar pontos do texto com o seu conhecimento prévio. Parece existir um processo de depuração de sentido que deriva da leitura e que tende a desembocar no momento de escrita já sob a forma de produto desta interpretação.

Esta recriação do conteúdo envolve um domínio alto da língua em que se expressa o autor com vista a refletir uma organização eficiente do pensamento com base no conteúdo do texto lido. Mas a competência linguística não é apenas subsidiária do

pensamento. É antes, como defende Vygostky (2007), um instrumento de desenvolvimento mental que contribui para a organização e expansão do pensamento. Trata-se, portanto, de uma evocação de esquemas ativados aquando da leitura e, em vista disso, de uma recodificação do produto dessa mesma leitura através da escrita.

A questão consequente prende-se com a compreensão do que ocorre durante esta(s) pausa(s). Olson (1994, p. 135) faz referência a um "putative reader" que surge quase como um mediador possível entre a interpretação do leitor e outras que possam ser válidas para leitores possíveis para além do próprio. Este leitor possível é, de acordo com o mesmo autor, um sinal de leitura crítica: "a skilled interpreter is conscious of two readers, him or herself as actual reader and a 'mock' reader" (Olson 1994, p. 136). A expressão "mock reader" foi utilizada em 1950 por Walker Gibson para descrever uma certa voz atribuída a um leitor imaginado, interlocutor-modelo do texto, da mesma forma que habitualmente distinguimos o autor da sua voz. Deste ponto de vista, tanto o autor como o leitor são *personae* que dependem do texto. Gibson explica estes dois intervenientes da seguinte forma:

> "I am arguing, then, that there are two readers distinguishable in every literary experience. First, there is the "real" individual upon whose crossed knee rests the open volume, and whose personality is as complex and ultimately inexpressible as any dead poet's. Second, there is the fictitious reader - I shall call him the "mock reader" - whose mask and costume the individual takes on in order to experience the language. The mock reader is an artifact, controlled, simplified, abstracted out of the chaos of day-to-day sensation." (Gibson, 1950, pp. 265-266)

Gibson refere-se sobretudo ao texto literário, o que no contexto deste estudo tem relevo, na medida em que os textos abordados com os participantes são crónicas de imprensa de cariz literário. Não obstante, Olson (1994) menciona a necessidade de considerar este outro leitor imaginado como um imperativo na leitura em geral, na medida em que qualquer texto constitui sob a sua forma mais básica uma mensagem cujo emissor supõe um recetor. Este recetor é tanto mais variado quanto o sucesso do texto em questão ou o contexto no qual é gerado, de forma que os seus leitores seão também múltiplos e inevitavelmente difíceis, senão impossíveis, de prever. No compromisso que o leitor estabelece com o texto, há uma suspensão de opiniões numa atitude de cooperação comunicativa que vai ao encontro do sentido que lhe é atribuído por Grice (1991).

Esta é uma posição que contribui para que o leitor desencadeie processos que levam à interpretação do texto com que se confronta, mas a visão deste interlocutor não se esgota na compreensão plena do que lê. Com efeito, ao colocar- se no lugar de um "mock reader", o leitor passa para o outro lado do texto, isto é, para o lado da escrita na medida em que os meandros da construção do texto se vão tornando mais claros e desta clarividência advém a construção de capacidades de literacia sob a forma de um domínio metalinguístico e metatextual de que se pode apoderar, o que dá origem a uma reutilização posterior, nas suas próprias tarefas como autor, de recursos identificados nas leituras prévias.

A pausa crítica e a passagem para o lado da execução do texto, intermediárias dos atos de ler e escrever podem lançar luz sobre a natureza interativa dos dois extremos do binómio leitura-escrita. De facto, são dois pontos que se podem encarar como um *continuum* porquanto permitem uma deslocação no sentido da composição, mas que, por força da (re)leitura com vista à revisão, se vai desviando para a compreensão vista pelos olhos do "mock reader". De acordo com Pinto (2017), é a revisão que confere à escrita uma "força recursiva" (p. 490) que, quando feita pelo autor, implica um contraste entre o produto obtido e uma intenção anterior que pode não se ter concretizado de acordo com uma determinada expectativa.

É possível que o caráter recursivo e revisivo da escrita seja mais frequente e mais complexo em L2 porquanto a própria tradução do pensamento enfrenta, com probabilidade, maiores desafios, nomeadamente no que se prende com o domínio linguístico. Contudo, num contexto de aprendizagem do português L2, ou de outra L2, a relação com o texto depende também da tarefa de leitura ou de escrita em questão, do(s) texto(s) em causa (Flower & Hayes, 1981) e de variáveis individuais respeitantes ao aprendente em questão, nomeadamente o seu grau aproximado de (bi)literacia (Goodman *et al*, 1979; Hornberger, 2004).

A (Bi)literacia

A possibilidade de transferência de competências de literacia da L1 do aprendente para a L2 em processo de aprendizagem é defendida, por exemplo, por Goodman *et al* (1979), Koda (2010) ou Hirvela (2004). Este último autor sublinha o caráter interlinguístico e contínuo destas capacidades, caracterizando a literacia como "an

individual psycholinguistic process" (Hirvela, 2004, p. 34) que é simultaneamente independente e subsidiário das línguas utilizadas pelo falante, perfazendo um capital de domínio geral do registo escrito. Por sua vez Olson define a literacia como "our ability to make use of written texts" (Olson, 1994, p. 1). E Pinto (2002) sublinha o caráter progressivo da literacia naquilo que representa de construção contínua da capacidade de apropriação do texto escrito.

Com respeito à biliteracia em particular, termo cunhado por Goodman, Goodman e Flores em 1979, Hornberger (2004) refere-se-lhe como um fenómeno que assenta na interação de duas ou mais línguas familiares ao indivíduo bilingue e que ocorre num registo escrito. A autora baseia-se no conceito de *continuum* bilingue (ver a este respeito Grosjean, 1992 ou Cook, 2002) a que associa o caráter ininterrupto do diálogo entre as línguas do bilingue e o conhecimento geral do indivíduo no que concerne ao funcionamento do registo escrito em cada uma delas. A estes pontos não é alheia uma noção de monitorização da atividade de leitura-escrita em que se envolve o indivíduo porquanto o processamento de informação implica uma série de estratégias de compensação que podem ser mais ou menos explícitas (ver também Pinto 2008) dependendo do grau de familiaridade que o leitor-autor tem com a leitura em geral, com o tipo de texto em particular e com a natureza da tarefa em questão que, por força, implica a consideração de um público-alvo e de determinados objetivos comunicativos ou retóricos a atingir com o texto escrito (Olson, 2004; Hirvela, 2004).

Subjazem a estes requisitos o acesso lexical e o processamento semântico. Grabe (2009) resume o processo da seguinte forma:

> As a reader begins to look at a text, visual word-recognition processes are engaged, the first words are recognized, and the extraction of syntactic information begins. (…) Syntactic processing builds phrasal and clausal units that support the construction of semantic propositions. (Grabe, 2009, p. 200)

Os sistemas gramaticais que o texto fornece funcionam como pistas (ver também Goodman, 1996) que levam o leitor a processar o texto com coerência e a construir uma imagem global de sentido.

Não obstante, Koda (2010) chama a atenção para o que vai além da compreensão linguística necessária à descodificação superficial do texto aquando da leitura:

> L2 proficiency often is equated with L2 linguistic knowledge. Because reading efficiency generally increases as L2 proficiency improves, it is often

> assumed that reading skills (…) automatically develop as by-products of increased L2 linguistic knowledge. (Koda, 2010, p. 38).

Significa isto que o facto de um aprendente poder ser considerado como um de nível avançado, nem sempre esta avaliação corresponde à proficiência na leitura e, com grande probabilidade, na escrita, mormente porque o aprendente é detentor de um conhecimento de superfície no que respeita à gramática, isto é, saberá talvez enumerar um conjunto de regras, mas no contacto com a língua viva não é capaz de desambiguar textos menos lineares, como o literário. Bialystok (2001) chama a atenção para a urgência de incluir num conceito de proficiência linguística, "both formal structure and communicative application" (Bialystok, 2001, p. 14). A autora vai mais longe na discussão do conceito de proficiência linguística: "it must evolve from a prepared mind and be nurtured by a supportive context; it must set clear standards of use and include disparate (but systematic) variations of the rules" (Bialystok, 2001, p. 14).

Como afirma Pinto (1998), trata-se de pôr o saber adquirido ao longo da vida ao serviço de leituras presentes numa (re)aplicação de estratégias de compreensão que incluem naturalmente uma proficiência linguística a que não pode ser alheio o ponto de vista de Bialystok (2001). Ainda assim, existem motivos pelos quais a compreensão e produção da escrita pode não ocorrer. Por um lado, a falta de contacto com o registo escrito, levando a que o leitor não reconheça neste tipo de texto (ou noutros) recursos aos quais está habituado (a este respeito ver, por exemplo, Stanovich (1986) e o Efeito Mateus a que alude no sentido de explicar que um leitor frequente tende a ser um leitor mais competente). Por outro lado, esta é uma dificuldade que em L2 pode resultar de diferenças de estilo e de retórica em línguas diferentes, usadas em contextos culturais distantes, ou até mesmo das conceções diversas associadas ao contacto com o registo escrito.

Nesta medida, a literacia parece depender de fatores que vão além do domínio metalinguístico.

Bernhardt (1991) corrobora a visão de Koda (2010) no que respeita à insuficiência da proficiência de caráter gramatical para ler com sucesso e segue Stanovich (1986) no que concerne à exposição reduzida ao registo escrito como explicadora de muitos dos obstáculos sentidos também em L2 no contacto com aquilo que apelida de leitura profunda. Esta autora trata a literacia como a capacidade que o leitor tem

de se monitorizar ao longo do texto. Neste sentido, vai ao encontro da distância necessária ao domínio da escrita que é preconizada por Olson (2004).

Esta distância entre o autor e o texto que escreve, tanto quanto o espaço que se gera entre o texto lido e o leitor, quer este seja o autor quer não, parece ser um fator de peso na construção de capacidades de literacia cuja influência sobre o sucesso na leitura e na escrita em L2 é determinante.

Tendo em atenção os aspetos abordados na secção anterior, importa, num contexto de aprendizagem de português L2, compreender como estes se traduzem no desempenho escrito decorrente de uma tarefa de leitura-escrita em português L2. Como atividade de comunicação neste contexto, a leitura-escrita depende da compreensão profunda do texto lido e da capacidade de o verter para linguagem própria, adequada a um determinado público (o docente, os colegas, etc), que seja eficiente, isto é, que permita uma aproximação ao essencial do conteúdo apreendido de uma maneira rica e precisa.

A aferição da transferência e da riqueza de conteúdo na escrita em português L2

Esta secção prende-se com a questão básica de saber em que consiste a boa escrita num contexto de ensino-aprendizagem, ou por outras palavras o que se espera de um texto escrito num momento de avaliação? Que critérios estabelece o docente para aferir da qualidade da escrita?

Leki (1995) faz menção a este problema num dos seus textos a que dá o título "Good writing: I know it when I see it" (Leki, 1995, p. 23). De facto, muitas vezes é possível identificar um bom texto, mas a que critérios obedece e como chegou o aprendente a um produto cuja qualidade nem sempre se verifica?

Em tarefas de leitura-escrita, é essencial que o texto produzido não só seja considerado de boa qualidade geral, mas que apresente contornos que o aproximem do texto lido quanto ao conteúdo e possivelmente quanto aos recursos linguísticos e até retóricos. No que respeita à composição de uma síntese, tarefa de leitura-escrita proposta aos participantes neste estudo, interessa que o leitor não só compreenda o texto a um nível superficial, mas que evidencie uma ligação à intenção comunicativa do autor naquilo que seleciona como informação relevante do texto. Por ser uma síntese, não se ignora que o produto escrito deve apresentar-

se mais curto do que o original lido antes, muito embora não deva perder conteúdo fulcral, especialmente tratando-se de um texto de cariz narrativo.
Estas considerações levaram a que, no âmbito deste estudo, se considerassem dois métodos de avaliação dos textos produzidos pelos estudantes: a riqueza e a precisão no uso da linguagem escrita e a aproximação ao sentido do texto lido.
Propõe-se que a avaliação destes parâmetros seja feita recorrendo a uma medida de densidade de ideias, com base em Snowdon *et al* (1999) no primeiro caso, e por

meio de uma comparação entre unidades de sentido presentes no texto lido e nos textos produzidos pelos estudantes, seguindo Bernhardt (2011).
Neste artigo abordar-se-á apenas a densidade de ideias dado o facto de o projeto de investigação se encontrar ainda em progresso.

A densidade de ideias

A densidade de ideias é descrita por Snowdon e colaboradores (1999[2]) como uma medida de precisão e riqueza linguística que, por sua vez, são fruto de um conhecimento geral vasto, de um domínio alargado de vocabulário e de uma capacidade neurocognitiva que conheceu um desenvolvimento alto ao longo da vida.
Não obstante, a definição do construto da densidade de ideias obriga a clarificar a perspetiva adotada pelos trabalhos que norteiam este texto.
No âmbito da semântica formal, a noção de proposição obedece a um valor de verdade (ver por exemplo Lyons, 1977, p. 142 ou Paiva Raposo 2015, p. 322) com o qual o construto da densidade de ideias não se conforma, na medida em que não avalia a verdade de circunstâncias correspondentes entre as proposições em determinado texto e circunstâncias reais. Nas palavras de Paiva Raposo (2015), as proposições "remetem para uma determinada situação, para um 'estado de coisas' do mundo" (2015, p. 325), no entanto no caso de um texto ficcional escrito, o estado de coisas a considerar na comparação de uma possível aceção de verdade não encaixaria no caráter criativo e fantasioso do conteúdo em questão.
Assim, o valor lógico das proposições cuja análise permite chegar a uma avaliação do conteúdo de um texto não tem relevância na perspetiva aqui adotada, porquanto a estrutura, o processo e o produto escrito são encarados como partes integrantes

do mesmo processo psicolinguístico de leitura-escrita que podem não

2 Os autores analisaram textos autobiográficos de dois grupos de freiras em dois momentos das vidas destas participantes: a juventude e a terceira idade. Os resultados revelaram uma correlação entre uma baixa densidade de ideias e um risco de morte ou de declínio cognitivo antecipados. Pelo contrário, os textos com uma densidade de ideias mais alta, bem como um índice de complexidade gramatical mais acentuado eram preditores de uma vida mais longa e com mais qualidade neurocognitiva. Apesar de degeneração na qualidade de ambos os tipos de textos, aquelas participantes que tinham produzido textos mais ricos na juventude continuavam a produzir textos mais complexos numa fase mais tardia da vida (ver também Kemper *et al* (2001) ou Kemper e Sumner (2001).

obedecer sempre aos mesmos percursos de pensamento consoante as circunstâncias em que o indivíduo se encontra. Como refere Kintsch (1974), "what is a semantically acceptable sentence will differ for different individuals as well as for the same individual at different times" (1974, p. 3). O mesmo autor define a proposição como uma representação de conhecimento que obedece à acomodação de informação por vias que divergem de indivíduo para indivíduo de acordo com a interação do capital de experiências pessoais e do reservatório de informação declarativa (Kintsch, 1974, p. 4-5).

Trata-se então de compreender de que forma a memória processa o conteúdo conceptual de um determinado texto e como o codifica através da linguagem. De acordo com Kintsch, "thinking occurs at the propositional level", portanto "ideas are represented propositionally" (Kintsch, 1974, p. 5-6).

Esta é uma medida que autores dedicados ao estudo da leitura e da escrita, sobretudo em L2, como Alderson (2000), Bernhardt (1991; 2011) ou Grabe (2009) perseguem. Alderson (2000) faz referência à possibilidade de basear a avaliação do conteúdo escrito em medidas de densidade proposicional, à semelhança de Snowdon *et al* (1999), ou de unidades de sentido, como fez Bernhardt (2011).

Nas palavras de Snowdon *et al* (1999), "[i]dea density was defined as the average number of ideas expressed per 10 words. Ideas corresponded to elementary propositions, typically a verb, adjective, adverb, or propositional phrase" (Snowdon *et al,* 1999, p. 105). É com base nestes parâmetros que se faz a análise dos textos dos participantes neste estudo, com o objetivo de estabelecer futuramente possíveis correlações entre esta e outras medidas aplicadas aos mesmos textos, bem como entre a avaliação que estas medidas podem permitir e as variáveis intra

e interpessoais deste grupo de estudantes.

Desenho do estudo

O material analisado neste estudo é resultante de um conjunto de tarefas didáticas propostas a um grupo de estudantes ao longo do estágio levado a cabo no âmbito do Mestrado em Português Língua Estrangeira/ Língua Segunda da Faculdade de Letras da Universidade do Porto no ano letivo de 2013-2014. Algum material foi analisado no relatório de mestrado, sendo que o restante, sobretudo produção escrita a partir de tarefas de leitura realizada pelos estudantes de português L2, é tratado no âmbito do projeto atual de doutoramento.

Metodologia

a. Participantes

Do estudo participaram no total 14 estudantes do Curso Anual de Português para Estrangeiros (nível C1/ C2) da Faculdade de Letras da Universidade do Porto no ano letivo 2013-2014. Apesar de serem 14, nem todos participaram de todas as fases do estudo, já que por um lado a participação era voluntária e por outro devido ao facto de o curso se dividir em 2 semestres, cujas turmas podiam variar na sua composição. Estas circunstâncias levaram a que o grupo de estudantes do 1º semestre não se mantivesse o mesmo no 2º semestre, havendo por isso variação no número de textos produzidos.

No grupo de 14 participantes já mencionados, contavam-se 4 do sexo masculino e 10 do sexo feminino, cujas nacionalidades se distribuíam como se descreve em seguida: alemã (2), espanhola (5), italiana (1), russa (1), venezuelana (1), vietnamita (1) e timorense (3). As idades variavam entre os 20 e os 60 anos, com uma média de 29,21 (desvio padrão de 9,916). 9 destes 14 participantes no estudo frequentavam no ano letivo de 2013-2014 cursos de mestrado e de doutoramento na Faculdade de Letras da Universidade do Porto (64,28%).

O português era para todos uma L3, de acordo com a descrição que Hammarberg (2001) faz da língua cuja aprendizagem se encontra em curso, independentemente da ordem cronológica a que obedeceu a aprendizagem dessa e de outras L2s. As L1s são consequentes com as nacionalidades, à exceção das línguas maternas dos participantes timorenses: tétum, tokodede e quemaq. As duas últimas línguas foram descritas por estes falantes como exclusivamente orais.

Materiais e procedimentos

No caso da produção escrita em análise, os participantes foram instruídos a ler a crónica *Olhar para ontem* de António Lobo Antunes, publicada na revista *Visão*, versão online, com data de 25 de outubro de 2013[3]. A escolha da crónica em questão seguiu alguns critérios simples: pretendia-se que a abordagem à leitura fosse feita com recurso a textos contemporâneos, complexos e de fácil acesso. Por outro lado, o facto de a leitura do texto literário fazer parte do descritivo dos níveis de proficiência avançada do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL, Conselho da Europa, 2001), sugeria uma seleção que recaísse sobre este género, mormente sobre a narrativa, género que também merece menção no QECRL. Não obstante, o facto de o estágio já mencionado contemplar apenas o máximo de 7 unidades letivas ao longo de 2 semestres, tornava impossível tratar um texto literário longo, motivo pelo qual a crónica literária se configurou como subgénero ideal. Mas este é também um tipo de texto cujo acesso surge com naturalidade e facilidade, já que no caso da revista *Visão*, mas não só, a publicação semanal de textos de opinião de matizes variados é considerável e por isso mesmo pode configurar um recurso de leitura interessante a um estudante de português L2. Todos estes fatores aproximam a experiência de ler, discutir e escrever sobre estes textos mais próxima da leitura possível em contexto real.

Foi pedido aos participantes que lessem a crónica em questão e que a partir dela redigissem uma síntese, tendo em atenção todos os aspetos que achassem relevantes. Não lhes foi imposto um limite ao número de palavras ou ao tempo disponível para a conclusão da tarefa.

10 dos 14 estudantes produziram sínteses em tempos muito variados e com dimensões consideravelmente diferentes.

Resultados

Até ao momento foram analisados os 10 textos disponíveis. Na senda do estudo de Snowdon *et al* (1999), isolaram-se as 10 últimas frases de cada texto a fim de fazer a segmentação proposicional simples com base na seleção de verbos, adjetivos, advérbios e sintagmas preposicionais. Calculou-se o número de proposições simples por 10 palavras a fim de obter o índice de densidade de ideias para cada

[3] A crónica ainda se encontra disponível em http://visao.sapo.pt/opiniao/opiniao_antonioloboantunes/olhar-para-ontem=f754335 (último acesso a 9 de novembro de 2017)

frase produzida no conjunto das últimas 10 de cada texto. No entanto, apenas 3 dos 10 participantes produziram textos com 10 ou mais frases. Assim, apresentam- se resultados médios respeitantes a todos os textos e selecionam-se os 6 com maior número de frases disponíveis para análise comparativa.

Tabela 1: Média simples de Densidade de Ideias por texto: entre as 2 e as 10 últimas frases.

Participantes	Número de frases analisadas	Densidade de ideias (média simples)
1	**10**	**4,53**
2	**6**	**3,65**
3	0	0
4	0	0
5	2	4,31
6	5	3,83
7	3	3,83
8	0	0
9	**8**	**4,03**
10	5	4,72
11	**6**	**4,81**
12	**10**	**5,05**
13	**10**	**5,35**
14	0	0

Tabela 2: Média simples de Densidade de Ideias calculada para as 6 últimas frases

Participantes	Número de frases analisadas	Média de palavras por frase	Densidade de ideias (média simples)
1	6	15,1	4,28
2	6	17	3,65
9	6	15,5	4,40
11	6	13	4,81
12	6	11,5	5,16
13	6	14,1	5,22

Conclusões

Verifica-se que as nacionalidades dos 6 participantes que escreveram pelo menos 6 frases são timorense (N=2), espanhola (N=2), venezuelana (N=1) e alemã (N=1). As L1s destes participantes são o tokodede, o quemaq, o alemão e o espanhol. Destes 6 participantes, 2 são lusodescendentes com contacto com o português em contexto familiar e 1 foi alfabetizado em português quando Timor Leste fazia parte do território colonial português. Estes 3 indivíduos (P1, P9 e P11) tiveram contacto com o português durante a infância, embora do ponto de vista afetivo tivessem uma relação diferente com a língua. No entanto, os participantes que obtiveram um índice mais alto de densidade de ideias são respetivamente de nacionalidade espanhola e timorense, tendo sido também 2 dos 3 que escreveram textos mais longos de caráter mais descritivo e menos analítico. A média simples de densidade de ideias não ultrapassa os 5,35 por 10 palavras. De acordo com Chand *et al* (2012), um índice alto de densidade de ideias por texto pode refletir economia verbal porquanto a seleção de palavras a usar sofre um processo de depuração que as torna mais precisas e que confere a cada frase uma objetividade e riqueza que leva a que o texto, em geral, se encontre bem recheado de informação. Pelo contrário, um índice baixo é apontado pelos mesmos autores como um sinal de expressão repetitiva e vaga.

Tendo em atenção que Kemper *et al* (2001) concluem que uma densidade de ideias alta apresenta correlação com medidas de riqueza lexical, no caso dos participantes neste estudo, verifica-se que a densidade de ideias é, em geral, baixa, entre 3,65 e 5,22. As frases produzidas pelos estudantes que produziram pelo menos 6 frases na tarefa de síntese são, de um ponto de vista geral, curtas e tendencialmente simples. A Tabela 2 mostra que o participante 2 tem simultaneamente a média de palavras

por frase mais alta e o índice de densidade de ideias mais baixo. No extremo oposto dos dados obtidos, o participante 12 apresenta a média de palavras mais baixa por frase e simultaneamente o segundo maior indicador de densidade de ideias. Parece, no caso destes sujeitos, existir uma tendência inversamente proporcional destas duas medidas. Isto pode levar a pensar que os estudantes que constroem frases mais longas podem sentir a necessidade de usar mais palavras por falta de capacidade de precisão, o que por sua vez pode fazer supor algum défice em termos lexicais em português L2. É também interessante observar que ambas as participantes 2 e 12 são de nacionalidade espanhola, do sexo feminino e falantes de espanhol como L1. Entre si apresentam apenas 8 anos de diferença em termos de idade, sendo a participante 2 mais nova do que a 12. Ainda no sentido de compreender melhor as diferenças entre estes dois desempenhos, não esquecendo a coincidência da nacionalidade e da L1, importa comparar as respostas a duas questões colocadas a todos os estudantes num questionário distribuído à entrada no curso cujo objetivo era obter dados relativos às expectativas quanto ao curso, às dificuldades mais sentidas no campo do uso do português L2 e à proximidade da leitura em geral. À questão acerca das expectativas relativamente à leitura em português L2 no âmbito do curso, a participante 2 respondeu "[q]ualquer coisa desde que não seja um texto filosófico porque estes são mais chatos", enquanto a participante 12 registou "crónicas/ notícias" sem emitir juízos acerca dos textos, nem excluir outros. Parece poder aduzir-se destas duas respostas uma motivação díspar pelo menos no que respeita à leitura no contexto da aula de português. Enquanto a participante 2 receia confrontar-se com textos cujo conteúdo se enquadre naquilo que classifica de "filosófico", termo que talvez possa permitir inferir que quer designar textos mais abstratos e complexos, a participante 12 aponta para crónicas e notícias de uma forma que não deixa transparecer aversão a qualquer tipo de leitura. Talvez esta diferença nas respostas resida no grau de à vontade que uma e outra participante sentem neste contexto com a leitura, o que, com base em Stanovich (1986) pode derivar de um contacto pobre e/ ou reduzido com o registo escrito ao longo da vida.

Por outro lado, esta apreensão da participante 2 relativamente a textos mais abstratos pode ser consequente com a falta de contacto com leituras menos objetivas, pese embora o facto de esta estudante frequentar na época um curso de 1º ciclo da Faculdade de Letras. É possível que esta vontade de evitar textos mais

complexos advenha da dificuldade em abstrair-se e adotar uma posição de leitor distanciado, ou "mock reader" a que aludem Gibson (1950) e também Olson (1994). Este obstáculo relativo à falta de distanciamento do texto escrito pode ajudar a explicar o índice mais baixo de densidade de ideias e o número alto de palavras por frase, na medida em que estes dois fatores podem ver-se também como subsidiários da falta de revisão do texto produzido.

Há ainda que considerar uma certa conceção dos cursos de línguas que lhes atribui um caráter predominantemente lúdico no qual a leitura e a escrita pouco costumam pesar em virtude de perspetivas que se veem como utilitárias da língua em detrimento das visões eruditas atribuídas à leitura de cariz literário.
As respostas a outra questão colocada aos estudantes no mesmo inquérito prévio ao curso, podem coadjuvar os resultados obtidos através da análise dos textos destas duas participantes. Perguntou-se a todos os estudantes quais eram os maiores obstáculos que sentiam quando liam em português. A participante 2 registou apenas "vocabulário", enquanto a 12 apontou para "Sentido não literal" e "Expressões coloquiais". Há nestas duas respostas também alguma expressão de preocupação que reflete estádios díspares de desenvolvimento da competência linguística geral. Enquanto no primeiro caso, o vocabulário é a única preocupação, no segundo a estudante não se centra no léxico, mas na sua dimensão não visível, isto é, ao referir-se ao vocabulário, a participante 2 revela possíveis obstáculos atinentes à descodificação lexical. Pelo contrário, a participante 12 preocupa-se com um lado mais subjetivo e dependente de contextos vários. Paradis (1998) chama a esta outra dimensão da linguagem "[t]he other side of language" (p. 1) porquanto "we may estimate that more than half of what we say is not literally what we mean - at least not entirely" (Paradis, 1998, p. 1). O mesmo autor explica que são efetivamente dois lados da linguagem também do ponto de vista neuroprocessual (Paradis, 1998, p. 4) que não só são estudados de forma independente, mas funcionam mentalmente também de modos diversos. No caso das estudantes em causa, talvez seja possível inferir a superioridade da competência linguística na preocupação com fatores que dependem já da competência pragmática e de uma visão mais fina do uso da língua. A estudante que se centrou nas dificuldades relativas ao vocabulário pode, em face de uma atividade de leitura complexa, confrontar-se com um processo de acesso

lexical demasiado oneroso para a memória operatória e consequentemente impeditivo da passagem para o outro lado a que alude Paradis. A continuação deste estudo permitirá confrontar estes dados com outros que derivarão da análise de mais produtos escritos pelos mesmos estudantes. Espera-se que a análise quantitativa posterior lance mais luz sobre a natureza dos textos escritos por este grupo de aprendentes de português L2[4].

[4] É devido um agradecimento à Professora Doutora Maria da Graça Pinto, orientadora deste projeto, pela disponibilidade quase imediata com que fez a leitura crítica de uma versão preliminar deste texto (como também de outros) da qual resultaram sugestões que imprimiram melhorias

Referências bibliográficas:

Alderson, J.C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge: Cambridge University Press

Bernhardt, E. (1991). *Reading Development in a second language: theoretical, empirical, and classroom perspectives*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

Bernhardt, E. (2011). *Understanding Advanced Second Language Reading.* New York: Routledge, Taylor and Francis Group

Chand, V.; Baynes, K.; Bonnici, L.; Farias, S. (2012). Analysis of Idea Density (AID): a manual. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/267362822_Analysis_of_Idea_Density_AID_A_Manual (último acesso a 10 de novembro de 2017)

Comissão Europeia (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Porto: Edições Asa

Flower, L.; Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*. 32 (4), 365-387

Flower, L.; Stein, V.; Ackerman, J.; Kantz, M.; McCormick, K. & Peck, W. (1990). *Reading-to-Write: exploring a cognitive and social process*. New York: Oxford University Press

Gibson, W. (1950). Authors, Speakers, Readers, and Mock Readers. *College English*, 11 (5), 265-269

Goodman, K. (1996). *On Reading. A common sense look at the nature of language and the science of reading*. Portsmouth: Heinemann.

Grabe, W. (2009). *Reading in a Second Language. Moving from Theory to Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.

Grabe, W. (2014). Key issues in L2 reading development. In Deng, X. & Seow, R. (Eds.) *CELC Symposium: Alternative pedagogies in the English language &*

communication classroom. Singapore: Centre for English Language Communication

Grice, P. (1991). *Studies in the way of words*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Grosjean, F. (1992). Another view of biligualism. In Harris, Richard J. (Ed). *Cognitive processing in bilinguals.* Amsterdam, London, New York, Tokyo: North-Holland, 51-62.

Hamarberg, B. (2001). Roles of L1 and L2 in L3 production and acquisition. In Cenoz *et al*. (Eds.). 2001. *Cross-linguistic in uence in third language*

[5] É devido um agradecimento à Professora Doutora Maria da Graça Pinto, orientadora deste projeto, pela disponibilidade quase imediata com que fez a leitura crítica de uma versão preliminar deste texto (como também de outros) da qual resultaram sugestões que imprimiram melhorias

acquisition: Psycholinguistic perspectives. Bristol, UK: Multilingual Matters.

Hirvela, A. (2004). *Connecting reading and writing*. The University of Michigan Press

Hornberger, N. (2004). The continua of biliteracy and the bilingual educator. Educational linguistics in practice. International *Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 7 (3), 155-171

Kemper, S., Greiner, L., Marquis, J. & Mitzner, T. (2001) Language decline across the life span: Findings from the Nun Study. *Psychology and Aging*, 16 (2): 227- 239

Kintsch, W. (1974). *The representation of meaning in memory*. New York: Erlbaum

Koda, K. (2008) Impacts of prior literacy experience on second-language learning to read. In Koda, K. & Zehler, A. (Eds.) *Learning to read across languages. Cross-linguistic relationships in first and second-language literacy development*. New York, London: Routledge.

Koda, K. (2010). *Insights into second language reading. A Cross-linguistic approach*. New York: Cambridge University Press

Leki, I. (1995). Good writing: I know it when I see it. In Belcher, D. & Braine G. (Eds.). *Academic writing in a second language: Essays on research and pedagogy*. Norwood. N.J.: Ablex Publishing Corporation

Lopes, Â. F. (2014). *A compreensão leitora em português L2 nos níveis C1 e C2: contributos para a compreensão de sentido não literal*. Dissertação de Mestrado. Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Letras

Lyons, J. (1977). *Semantics*. Volume I. Cambridge: Cambridge University Press Olson, D. R. (1994). *The world on paper: the conceptual and cognitive implications of*

writing and reading. Melbourne: Cambridge University Press

Paiva Raposo, E.B; Nascimento, M.; Mota, M.; Segura, L.; Mendes, A.; Vicente, G.; Veloso, R. (Eds.). *Gramática do Português*. Volume II. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Paradis, M. (1998). The other side of language: Pragmatic competence. *Journal of Neurolinguistics*. 11 (1-2), 1-10

Pinto, M. da G. L. C. (2002)Da literacia ou de uma narrativa sempre imperfeita de outra identidade pessoal. *Revista Portuguesa de Educação.* 15 (2), 95 – 123

Pinto, M. da G. L. C. (2008) A literacia e o envelhecimento cognitivo. In *Da aprendizagem ao longo da vida ou do exemplo de uma relação ternária: agora, antes, depois*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Pinto, M. da G. L.C. (2014). *A escrita. O papel da universidade na sua otimização*.

Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Pinto, M. da G. L. C. (2017). Da revisão na escrita: uma gestão exigente requerida pela relação entre leitor, autor e texto escrito. *Revista Observatório Palmas*, 3 (4), 488-517

Snowdon,D.; Greiner, L.; Kemper, S.; Nanayakkara, N. & Mortimer, J. (1999). Linguistic ability in early life and longevity: Findings from the Nun Study. In Robine, J.-M.; Forette, B; Franceschi, C. & Allard, M.. (Eds). *The paradoxes of longevity*. Heidelberg: Springer-Verlag

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effect in reading. Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Research Quarterly*. 21 (4),

360-407.

Stanovich, K. E. (2000). *Progress in understanding reading: scientific foundations and new frontiers*. New York: The Guilford Press.

Representações e sinuosidades da leitura no ensino superior: o contributo da formação de professores para a formação de leitores

Dulce Melão
IPV, Escola Superior de Educação, CI&DETS, Departamento de Ciências da Linguagem.
dulcemelao@esev.ipv.pt Viseu, Portugal.

Resumo:

No ensino superior, sobretudo no que respeita aos futuros profissionais da Educação, pouca importância tem sido atribuída ao perfil de leitor dos estudantes e às suas representações da leitura, bem como às possíveis repercussões de tal formação no seu futuro público. Nesta comunicação procuraremos refletir sobre tais aspetos, apresentando os resultados de dois estudos realizados nos anos letivos de 2012/2013 e 2015/2016, tendo como participantes estudantes do curso de Educação Básica (3.º ano), inscritos na unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita. O quadro teórico de referência contemplou o cruzamento da teoria das representações sociais com o ensino explícito da compreensão na leitura. Privilegiando uma abordagem qualitativa, procurámos lançar luz sobre as representações da leitura destes estudantes, para aprofundar a compreensão das suas dimensões, bem como refletir sobre as suas repercussões em futuras práticas educativas. Utilizámos, no primeiro estudo, um inquérito por questionário e duas fichas de trabalho e, no segundo estudo, uma ficha de trabalho e uma reflexão individual. Concluímos que os estudantes associam a leitura sobretudo à aquisição de conhecimentos e à compreensão, depreciando os aspetos afetivos implícitos na mesma. As suas práticas de leitura são pouco diversificadas, exigindo também particular atenção face às possíveis repercussões no seu futuro público. Importa, pois, realizar mais estudos que nos permitam conhecer, de forma aprofundada, o perfil de leitor destes estudantes.

Palavras-chave:

formação de leitores; ensino superior; práticas de leitura; formação de professores

Introdução

No ensino superior, sobretudo no que respeita aos futuros profissionais da Educação, pouca importância tem sido atribuída, em Portugal, ao perfil de leitor dos estudantes e às suas representações da leitura, bem como às possíveis repercussões de tal formação no seu futuro público. É, no entanto, urgente, realizar uma reflexão aprofundada sobre tais aspetos, tendo em consideração a missão privilegiada dos futuros profissionais da Educação: formar leitores.

Face ao exposto, neste artigo procuramos lançar luz sobre as representações da leitura de estudantes futuros profissionais da Educação a frequentar um 1.º Ciclo de estudos de Bolonha, de modo a aprofundar a compreensão das suas dimensões, bem como refletir sobre as suas repercussões em futuras práticas educativas.

O artigo está organizado em torno de quatro secções. Na primeira secção, realizamos um enquadramento teórico que permite, ainda que de forma necessariamente breve, explicitar a relevância do cruzamento da teoria das representações sociais com o ensino explícito da compreensão na leitura, no contexto destes estudos. Na segunda secção, apresentamos os objetivos do nosso estudo, seguindo-se a metodologia pela qual optamos, bem como a sua justificação. A quarta secção contempla a apresentação e análise dos resultados. Terminamos com uma síntese que retoma as indagações iniciais, procurando reconstruir a tessitura gerada ao longo do nosso percurso.

Enquadramento teórico

Na atual sociedade em rede, na qual nos deparamos com fluxos informacionais crescentes que ditam interações de renovada complexidade (Castells, 2013; 2016), tem assumido destaque o cruzamento entre o individual e o social, dado que, como frisa Arruda, «quem pensa está inserido e atravessado pela sociedade» (2009, p. 740). Tal entrelaçamento tem possivelmente promovido, entre outros aspetos, o incremento da indagação sobre os significados da inscrição plural dos indivíduos nos espaços em que transitam (Alasino, 2011; Jodelet, 2011). O contributo das representações sociais para essa reflexão tem sido amplamente reconhecido nA literatura de especialidade (por exemplo, De Rosa, 2013; Madiot, 2013).

A teoria das representações sociais foi desenvolvida por Moscovici (1976), tendo como foco principal a representação social enquanto «fenómeno», no entendimento de que a sua mobilidade e permanente reelaboração são incompatíveis com a assimilação passiva da informação, por parte de indivíduos e de grupos, face à construção e à partilha implícitas na sua interação (Moscovici, 2011).

De acordo com Moliner e Guimelli (2015), as representações sociais: i) transmitem-se e evoluem através de interações de proximidade; ii) têm um caráter intergrupal – cada individuo toma posição sobre os objetos da representação enquanto membro de um determinado grupo, respeitando os seus interesses; iii) são coletivas, entendidas como sistemas de compreensão partilhados pelos indivíduos.

Em semelhante linha de pensamento, Vergara-Quintero (2008) sublinha que as representações sociais são originadas no quotidiano, resultando da interação comunicacional entre as pessoas, expressando as relações que estas têm com o mundo e permitindo a construção de um conjunto de princípios orientadores que possibilitam interpretar a realidade e conferir-lhe sentido.

No que se refere ao tecido educativo, estudos já realizados apontam para a relevância do conhecimento das representações dos professores sobre a leitura e o sobre o seu ensino (por exemplo, Gomes & Pullin, 2010; Lopes et al., 2014), bem como sobre as possíveis repercussões de tais representações nas suas práticas letivas (por exemplo, Menezes & Sá, 2004; Pryjma, 2015).

Outros estudos contemplam especificamente as representações da leitura dos estudantes do ensino superior, futuros profissionais da Educação, focando: i) a sua motivação para a leitura (Melão, 2016a; Rodriguez-Miñambres, 2014); ii) o seu desempenho em compreensão na leitura (Beluce, Oliveira, Verdicchio, Maieski & Menck, 2011; Cantalice & Oliveira, 2009); iii) os dois últimos aspetos mencionados, abordados de forma transversal, e suas possíveis repercussões em práticas educativas futuras (Melão, 2016b).

À luz do anteriormente exposto, no âmbito deste artigo, referir-nos-emos às sinuosidades da leitura em virtude: i) da sua permanente redefinição enquanto prática social; ii) dos múltiplos percursos, não lineares, gerados na interação entre o leitor, o texto e contexto; iii) das representações de caráter multidimensional que sustentam, crescentemente, o ato de ler.

Objetivos

O objetivo principal comum aos dois estudos foi identificar e caracterizar as representações da leitura dos estudantes, procurando compreender as dimensões de que se revestiam e suas possíveis repercussões em práticas educativas futuras. Importa realçar que o primeiro estudo se inseriu no âmbito de uma investigação de dimensões e objetivos mais amplos (Melão, 2016b), cuja extensa análise de resultados não cumpre discutir neste lugar.

Metodologia

Tendo em consideração os objetivos delineados, o nosso estudo inscreve-se no âmbito de uma abordagem de natureza qualitativa, no entendimento de que esta implica um contacto mais amplo e aprofundado com os participantes e seus comportamentos (Tuckman, 2000). Face à complexidade inerente à identificação e caracterização das representações da leitura destes estudantes, utilizamos um enfoque indutivo na análise dos dados que nos possibilitasse uma compreensão mais aprofundada do nosso objeto de estudo, procurando descortinar as múltiplas facetas de que se revestiria.

Foi privilegiada a técnica de análise de conteúdo, tendo sido seguida a proposta de Bardin (2004), bem como de Amado, Costa & Crusoé (2013), no que respeita à elaboração de categorias, tendo sempre presente o diálogo entre a literatura de especialidade e os objetivos que norteavam o nosso estudo.

Participantes

No primeiro estudo, realizado no ano letivo de 2012/2013, participaram 53 estudantes (50 do sexo feminino e 3 do sexo masculino) inscritos na unidade curricular de Iniciação à Leitura e à Escrita que integra o plano de estudos da licenciatura em Educação Básica (3.º ano, 1.º semestre) na Escola Superior de Educação de Viseu.

O segundo estudo foi levado a cabo no ano letivo de 2015/2016, no âmbito da

mesma unidade curricular, tendo participado 28 estudantes (27 do sexo feminino e 1 do sexo masculino).

2. Instrumentos e procedimentos

Utilizámos, no primeiro estudo, um inquérito por questionário (Q) e duas fichas de trabalho (F) e, no segundo estudo, uma ficha de trabalho (F) e uma reflexão individual (R). Descrevemos, em primeiro lugar, os instrumentos e procedimentos relativos ao primeiro estudo, seguindo-se semelhante conduta em relação ao segundo estudo.

No que respeita ao inquérito por questionário, aplicado em suporte de papel, optamos por uma estrutura tripartida, contemplando: i) os dados pessoais dos estudantes; ii) o seu percurso académico; iii) a leitura. Neste artigo a nossa atenção focar-se-á nesta última parte por entendermos que nos possibilita compreender o perfil de leitor dos estudantes contemplando, entre outros aspetos, a sua possível motivação para a leitura e as razões que lhe subjaziam, os incentivos para a leitura que tivessem recebido, os seus hábitos de leitura e a avaliação do nível de desempenho em compreensão na leitura (cf. Melão, 2016b).

O desenho da terceira parte do questionário teve em consideração: i) o referencial teórico apresentado na secção 1 deste artigo; ii) outros questionários aplicados no contexto do ensino superior relacionados, de distintas formas, com práticas de leitura (Baleiro, 2011; Cabral, 2003; Balsa, Simões, Nunes, Carmo & Campos, 2001; Leite, 1980).

A parte do questionário consagrada à leitura contemplava: i) 4 questões-abertas;

ii) 7 questões fechadas com opção aberta – «Outro(a). Qual?/Outro(a) Quem?» e

iii) 6 questões fechadas. Procuramos, assim, manter um equilíbrio que permitisse recolher as vantagens que a literatura de especialidade atribui à utilização deste tipo de questões (Ghiglione & Matalon, 2001; Tuckman, 2000).

A aplicação do questionário teve lugar no início do módulo sobre a leitura e a escrita, de acordo com os conteúdos programáticos da unidade curricular, tendo sido salvaguardados os aspetos metodológicos inerentes a tal aplicação (Pardal & Lopes, 2011; Tuckman, 2000).

Adicionalmente, foram ainda aplicadas duas fichas de trabalho (a primeira no início

do módulo consagrado à Leitura e à Escrita e a segunda no final da unidade curricular) de modo a complementar os aspetos que emergissem do questionário. A primeira ficha de trabalho contemplava 4 questões: i) solicitação aos estudantes para que escrevessem quatro palavras que mais associavam ao conceito de leitura (da mais importante para a menos importante); ii) «Como imagina o seu futuro público no que diz respeito à leitura?»; iii) «Como lhe parece que poderá motivar o seu futuro público para a leitura?»; iv) «Como lhe parece que poderá desenvolver a compreensão na leitura no seu futuro público?».

A segunda ficha de trabalho incluía oito questões. A primeira (questão1) mantinha-se idêntica à da ficha 1; na segunda questão (questão 2) inquiríamos os estudantes sobre o que se teria alterado no seu perfil de leitor, em termos de motivação e de desempenho, recordando o modo como se viam enquanto leitores, aquando da aplicação do questionário (2.1.), bem como em que medida a unidade curricular teria contribuído para essa transformação, caso ela tivesse ocorrido (2.2.). As questões 3. e 4. retomavam a temática desenvolvida na primeira ficha de trabalho, com maior especificidade, a saber: i) «Como imagina agora o seu futuro público, no que se refere à leitura?» (Questão 3.1.); ii) «Indique que estratégias didáticas orientadas para a motivação para a leitura lhe parecem mais adequadas (Questão 3.2.); iii) «Justifique as suas opções»; (Questão 3.3.); iv) «Indique que estratégias didáticas orientadas para o desenvolvimento da compreensão na leitura lhe parecem mais adequadas» (Questão 3.4.); v) «Justifique as suas opções».

No segundo estudo aplicamos uma ficha de trabalho idêntica à referida no âmbito do primeiro, no início da unidade curricular. De modo a podermos realizar o cruzamento entre as representações iniciais e finais dos estudantes relativamente à leitura, estes foram convidados também a levar a cabo uma reflexão sobre o seu perfil de leitor, no final da unidade curricular.

A diferença de procedimentos e de instrumentos usados no que se refere ao primeiro estudo deveu-se, por um lado, a algumas alterações programáticas da unidade curricular e, por outro lado, aos objetivos especificamente traçados para cada estudo, sendo o primeiro de maior fôlego.

Apresentação e análise dos resultados

Esta secção compreende a apresentação e análise dos resultados dos dois estudos, realizada separadamente, mas entendida em articulação no que respeita à identificação e caracterização das representações da leitura dos estudantes.

Estudo 1

A análise dos resultados do questionário permitiu-nos inferir que a maioria dos estudantes estaria motivada para a leitura, declarando gostar de ler (43, correspondendo a 81%), tendo 10 (correspondendo a 19%) afirmado que não gostavam de realizar tal atividade – aspeto preocupante face às possíveis repercussões quer no seu perfil de profissionais da Educação, quer no que respeita às suas práticas educativas futuras.

Quanto à análise dos resultados relativos às justificações dos estudantes no que concerne a sua motivação para a leitura, depreendemos que os estudantes declararam estar motivados para a mesma sobretudo em virtude da «Aquisição de conhecimentos/vocabulário» (22 ocorrências, correspondendo a 37%), seguindo-se a «Evasão» (18 ocorrências, correspondendo a 32%) e, em terceiro lugar, o «Prazer» (6 ocorrências, correspondendo a 10%).

A associação da leitura à aquisição de conhecimento(s) é comummente frisada na literatura de especialidade (por exemplo, Sousa, 2015; Tomás & Díaz, 2012), sendo, muitas vezes, valorizada a sua relevância em contexto escolar e extraescolar (Valtin et al., 2016).

No que respeita à «Evasão», os estudantes sublinharam a sua importância nas práticas de leitura que promoviam o germinar da imaginação no seu quotidiano, afirmando, por exemplo, «Porque gosto de imaginar as personagens e os cenários enquanto leio. Gosto porque por vezes imagino-me dentro da história.» (Q37). A associação da motivação para a leitura à evasão é habitualmente reconhecida (Solé, 2012), sendo, porventura, uma das principais razões que move os leitores a ler.

Merece-nos, também, particular atenção, o facto de apenas 6 estudantes associarem o prazer à leitura, dado que, face à formação que frequentam, fosse expectável que muitos o fizessem. Tal poderá suceder por as práticas de leitura em contexto escolar terem assumido um caráter de obrigatoriedade que não lhes tenha permitido

encarar o ato de ler com fruição.

No âmbito das justificações relativas à falta de motivação dos estudantes para a leitura foram apontadas: a falta de motivação intrínseca e a falta de motivação extrínseca. No primeiro caso, 2 estudantes referiram o seguinte: «Porque não me suscita nenhum tipo de interesse.» (Q8) / «(…) nunca tive interesse nisso.» (Q 45), revelando, abertamente, o seu afastamento do ato de ler. As restantes justificações apresentadas prenderam-se com a perda de «hábito pela leitura» (Q17) e com a exclusão da leitura dos seus passatempos favoritos (Q15). Quatro estudantes não indicaram qualquer justificação. Entendemos que a falta de motivação para a leitura destes estudantes poderá repercutir-se, fortemente, nas suas práticas educativas, aspeto que terá de merecer atenção, a curto prazo, na sua formação.

Relativamente aos incentivos à leitura recebidos, 40 estudantes (correspondendo a 75%) afirmaram ter sido incentivados a ler, tendo 13 estudantes (correspondendo a 25%) indicado o oposto. A análise dos resultados relativos aos incentivos recebidos é apresentada na Tabela 1:

Tabela 1 – Incentivos à leitura

Resposta	**Muitas vezes**		**Algumas vezes**		**Poucas vezes**		**Nunca**		**Total**
	Freq.	**%**	**Freq.**	**%**	**Freq.**	**%**	**Freq.**	**%**	**%**
a) Oferta de livros	18	45%	15	37%	6	15%	1	3%	40-100%
b) Partilha de livros	10	25%	15	37%	11	28%	4	10%	40-100%
c) Idas à biblioteca	12	30%	14	35%	12	30%	2	5%	40-100%
d)Atividades de leitura (professores)	14	35%	18	45%	7	17%	1	3%	40-100%
e) Atividades de leitura (contexto extraescolar)	0	0%	0	0%	16	40%	24	60%	40-100%
f) Leitura em voz alta com/pelos pais	10	25%	14	35%	11	27%	5	13%	40-100%
g) Outros incentivos	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0

Fonte: Melão (2016b)

A «oferta de livros» e as «atividades de leitura com os professores» seriam os incentivos mais importantes para estes estudantes, depreciando as atividades de~ leitura em contexto extraescolar (24 estudantes, correspondendo a 60%, assinalaram a opção «nunca» e 16, correspondendo a 40%, a opção declararam ter

recebido tal incentivo «poucas vezes»).

As «idas à biblioteca» também merecem destaque por parte dos estudantes já que 12 (correspondendo a 30%) selecionaram a opção «muitas vezes», sendo ainda de sublinhar a «partilha de livros» (tendo 10, correspondendo a 25%, assinalado a opção «muitas vezes» e 15, correspondendo a 37%, preferido a opção «algumas vezes»).

O livro assumiu muito relevo para estes estudantes, aspeto que nos parece importante frisar, dado contrariar a representação (manifestada, por vezes, amplamente, no quotidiano), que os suportes digitais se instituem como favoritos de leitura. A valorização do livro pode igualmente ter repercussões nas práticas educativas futuras dos estudantes, influenciando o desenvolvimento de estratégias didáticas de motivação para a leitura.

O papel do professor merece, também, especial atenção, pela importância que lhe é atribuída no que respeita ao contexto escolar. Como sublinha Sousa (2015, p. 100), «O professor tem um papel importante no ensino da leitura, privilegiando uma atividade de leitura integral e refletida e propiciando o desenvolvimento da autonomia do aluno, através do ensino de capacidades crítica, reflexiva e interpretativa para os diferentes géneros».

Quando inquiridos sobre o que liam por iniciativa própria, os estudantes declararam ler sobretudo romances (20, correspondendo a 37,7%) e, cumulativamente, jornais e revistas (15, correspondendo a 28,3%). Estudos que contemplam o perfil de leitor dos estudantes do ensino superior corroboram práticas de leitura semelhantes, primando pela falta de diversidade (Guzmán-Simon & García-Jiménez, 2014; Yubero & Larrañaga, 2015), aspeto que, em nosso entendimento, exige uma reflexão cuidada e permanente no que respeita à sua formação, de modo a que possa contribuir para ampliar tais práticas e, por consequência, o seu exercício de cidadania.

Adicionalmente, como sublinha Sim-Sim (2007, p. 14), «A tipologia dos textos a ler influencia a compreensão obtida, determina objetivos de leitura diversos e requer o uso de estratégias específicas de compreensão»; a opção por uma determinada

tipologia textual, em exclusivo, pode, assim, repercutir-se no seu desempenho em compreensão na leitura.

De modo a podermos inferir o nível de tal desempenho, procuramos compreender como encaravam as tarefas de leitura com fins recreativos, com fins informativos e com fins académicos. No que se refere às tarefas de leitura com fins académicos, a maioria dos estudantes declarou ter «muita facilidade» (19, correspondendo a 36%) ou «facilidade» (32, correspondendo a 60%) na sua realização. As representações dos estudantes sobre o seu desempenho em compreensão na leitura com fins informativos foram também muito positivas, tendo os primeiros considerado ter «muita facilidade» (12, correspondendo a 23%) ou «facilidade» (39, correspondendo a 73%) em tais tarefas. Relativamente à leitura com fins académicos foi possível compreendermos que um número elevado de estudantes considerava ter «facilidade» na sua realização (49, correspondendo a 89%), sendo apenas 4 os estudantes que declaravam levar a cabo tal tarefa com «muita facilidade».

A análise dos resultados das Fichas 1 e 2 possibilitou-nos complementar a compreensão das representações da leitura e motivação para a leitura dos estudantes. No que respeita à ficha 1, as quatro palavras que os estudantes mais associaram ao conceito de leitura, em primeira posição, foram «conhecimento» (21 ocorrências, correspondendo a 39,6%); «compreensão» (10 ocorrências, correspondendo a 18,9%), «evasão» e «motivação» (7 ocorrências cada, correspondendo a 13,2%). Relativamente à ficha 2, inferimos que se registaram algumas diferenças no final da unidade curricular: em primeiro lugar passou a surgir a palavra «compreensão» (12 ocorrências, correspondendo a 22,6%), seguindo-se «conhecimento» (10 ocorrências, correspondendo 18,9%), «motivação» (9 ocorrências, correspondendo a 17%) e «aprender» (7 ocorrências, correspondendo a 13,2%).

Relativamente ao modo como encaravam o seu futuro público, os estudantes afirmaram que seria sobretudo «interessado/motivado» (24, correspondendo a 43,6%) e «desinteressado/desmotivado» (15 ocorrências, correspondendo a 27,3%), aspetos que continuaram a sobressair na ficha 2, embora tivessem diminuído as ocorrências de cada categoria enunciada (18 ocorrências, correspondendo a 34% e 9 ocorrências, correspondendo a 17%, respetivamente),

surgindo, desta feita, duas novas categorias que importa destacar: «Público exigente/curioso» (3 ocorrências, correspondendo a 5,7%) e «Público culturalmente diversificado» (1 ocorrência, correspondendo a 1,9%).

Relativamente às estratégias de motivação do seu futuro público para a leitura, sobressaíram as seguintes categorias: «Idas à biblioteca» (20 ocorrências, correspondendo a 35,7%); «Utilização de suportes digitais» (9 ocorrências, correspondendo a 16,1%) e «Ler histórias» (7 ocorrências, correspondendo a 12,5%). Por contraste, a análise dos resultados relativos à Ficha 2, no final da unidade curricular, possibilitou-nos inferir que teriam ocorrido algumas mudanças, já que se destacaram as estratégias seguintes: «Ler em voz alta» (13 ocorrências, correspondendo a 23,6%), «Promover o contacto com o livro» (10 ocorrências, correspondendo a 18,2%) e «Utilizar suportes digitais» (6 ocorrências, correspondendo a 10,9%). Destacou-se, ainda, pela sua relevância, «Dar o exemplo como professor-leitor» (5 ocorrências, correspondendo a 9,1%), tendo os estudantes valorizado o papel do/da professor/a que gosta de ler enquanto fundamental para contagiar o seu futuro público, imbuindo-o de semelhante entusiasmo.

No que respeita às estratégias de desenvolvimento da compreensão na leitura do seu futuro público, emergiram, numa primeira instância, as categorias seguintes: i) «Consulta do dicionário» (15 ocorrências, correspondendo a 22,1%); «Seleção *online* de textos» e «Resumo do texto» (7 ocorrências cada, correspondendo a 10,3%). Tal como na resposta anterior, também a análise dos resultados nos revelou diferenças de assinalar, tendo-se distinguido, sobretudo, «Trabalhar a identificação das ideias principais dos textos lidos (13 ocorrências, correspondendo a 23,6%). As categorias «Trabalhar a apreensão das ideias veiculadas pelos textos lidos», «Consulta do dicionário» e «Resumo do texto» tiveram idêntico destaque (5 ocorrências, correspondendo a 9,1%). Inferimos, pois, que inicialmente os estudantes teriam mais dificuldades em identificar, com especificidade, as estratégias de desenvolvimento da compreensão na leitura, bem como possíveis formas de as operacionalizar.

No que respeita ao seu perfil de leitor, a análise dos resultados de tal questão possibilitou-nos inferir que muitos estudantes entendiam que se teria alterado (33 ocorrências, correspondendo a 62,3%). A categoria «Perfil de leitor inalterado»

registou 16 ocorrências, correspondendo a 30,2%. No âmbito da categoria «Perfil de leitor alterado», importa referir que se destacou o «Leitor muito motivado» (17 ocorrências, correspondendo a 32,1%) e o «Leitor estratégico» (8 ocorrências, correspondendo a 15,1%). No primeiro caso, um estudante referiu, por exemplo, «(…) sinto-me mais motivada (…) e tento, sempre que posso, motivar as pessoas que me rodeiam a iniciarem (de igual forma) a prática e gosto pela leitura.» (F27); no segundo caso, alguns estudantes entenderam que teria havido uma melhoria no seu nível de desempenho em compreensão na leitura, com ecos particularmente relevantes, como ilustra o enunciado seguinte: «(…) acho que consigo ter melhor desempenho, (…) não só para as unidades curriculares na leitura de documentos, como também em textos no mundo em que estamos inseridos.» (F20).

Estudo 2

A análise dos resultados relativos à ficha de trabalho, aplicada no início da unidade curricular, possibilitou-nos compreender que as quatro palavras que os estudantes mais associaram ao conceito de leitura, em primeira posição, foram «conhecimento» (12 ocorrências, correspondendo a 44%), «motivação» (7 ocorrências, correspondendo a 26%), «compreensão» (5 ocorrências, correspondendo a 19%) e «livro» (3 ocorrências, correspondendo a 11%). Quando inquiridos sobre o modo como imaginavam o seu futuro público, definiram-no como «Público interessado» (14 ocorrências, correspondendo a 50%), «Público pouco interessado» (6, correspondendo a 21%) e «Público desinteressado» (8, correspondendo a 29%). Apesar da valorização implícita na primeira categoria, a soma das outras duas revela-nos que muitos estudantes têm uma representação negativa do seu futuro público associada: i) à possível preferência deste pelos suportes digitais, substituindo práticas de leitura pré-existentes (por exemplo, R2; R7; R21); ao desinteresse, global, que entendem que as crianças exibem pela leitura (por exemplo, R20; R23). Estes dois aspetos são contrariados na literatura de especialidade (por exemplo, Kirschner & De Bruyckere, 2017; Neves, 2015), embora recorrentemente apontados no nosso dia a dia.

Relativamente às estratégias de motivação do seu futuro público para a leitura,

destacaram-se as seguintes categorias: «Promover práticas de leitura partilhada» (11 ocorrências, correspondendo a 39%), «Ler em voz alta» (9 ocorrências, correspondendo a 32%) e «Selecionar álbuns apelativos» (8 ocorrências, correspondendo a 29%).

No que respeita às estratégias de desenvolvimento da compreensão na leitura do seu futuro público, foi atribuída maior importância a «Sublinhar elementos do texto» (13 ocorrências, correspondendo a 47%), «Trabalhar a identificação das ideias principais do texto» (9 ocorrências, correspondendo a 32%) e «Resumo do texto» (6 ocorrências, correspondendo a 21%).

No que se refere à reflexão levada a cabo no final da unidade curricular, a maioria dos estudantes (23, correspondendo a 82%) declarou gostar de ler, havendo alguns que referiram abertamente não gostar de realizar tal atividade (5, correspondendo a 18%), o que nos parece corroborar a necessidade de uma reflexão aprofundada, por parte dos responsáveis pela sua formação, que possibilite uma compreensão ampla e detalhada desta realidade.

A análise dos resultados relativos ao perfil de leitor destes estudantes é apresentada na Tabela 2:

Tabela 2 – Perfil de leitor dos estudantes

Categorias		**Freq.**	**%**	**Total**
Bom/boa leitor(a)		11	39%	39%
Leitor(a) assíduo(a)		8	29%	29%
Leitor(a) desatento(a)		5	18%	18%
Leitor(a) impaciente		2	7%	7%
Leitor(a) desmotivado(a)		2	7%	7%
Total		28	100 %	100 %

Fonte: elaboração própria

Da leitura da Tabela 2 depreendemos que estes estudantes têm representações positivas do seu perfil de leitor, o que emerge das categorias «Bom/boa leitor(a)» (11 ocorrências, correspondendo a 39%) e «Leitor(a) assíduo(a)» (8 ocorrências, correspondendo a 29%).

No que respeita à categoria «Bom/boa leitor(a)», os estudantes referiram, por

exemplo, «Quanto a mim, penso que sou uma boa leitora porque leio bastante, gosto de ler e acho que não tenho dificuldades de maior; até leio em família, acho que isso é importante» (R14) / «Como é que me vejo como leitora? Acho que me situo no bom porque compreendo, no geral, o que leio e porque se tivesse mais tempo até lia mais. Gosto de ler.» (R26). Nas respostas destes estudantes, compreensão e gosto pela leitura entrelaçam-se, aspeto que nos parece importante no que respeita ao seu perfil de leitor.

À categoria «Leitor(a) desatento(a)» associamos os enunciados em que os estudantes revelaram dar pouca atenção à leitura, entendendo ser mais relevante a realização de outras atividades que lhes dariam mais prazer: «Não dou muita atenção à leitura, a não ser para estudar para as frequências; prefiro fazer outras atividades nos meus tempos livres como praticar desporto, por exemplo.» (R11) / «Sou um bocado desatenta em relação à leitura, tenho outros gostos, estar com a família, viajar, etc.» (R5).

O/a «Leitor(a) impaciente» justifica a sua falta de hábitos de leitura com a impaciência, referindo que «Penso que sou impaciente quando leio; começo a ler um livro e passadas algumas páginas não tenho paciência para mais; só se for mesmo, mesmo necessário.» (R28) / «A impaciência caracteriza-me como leitora; leio uma coisa, deixo-a, leio outra deixo-a; não consigo chegar ao fim; só quando se trata de documentos pequenos» (R16). Os enunciados revelam que as práticas de leitura destes estudantes têm, possivelmente, um cariz precário, implicando a falta de reflexão apurada e necessária à sua prossecução, quer a nível individual, quer em sociedade.

No que respeita à categoria «Leitor(a) desmotivado(a), compreendemos que estaria relacionada, na perspetiva dos estudantes, com a inexistência de práticas de literacia familiar que concedessem relevo à leitura, o que fica espelhado nos enunciados seguintes: «Nunca fui motivada para a leitura em família e também não estou motivada para a mesma. Acho que é algo que passa de pais para filhos, mas terei também dificuldades em o fazer.» (R10) / «Em minha casa pouco ou nada se lia; eu pouco leio. Quando os pais não nos incentivam é difícil ter vontade de ler. Ainda hoje não tenho.» (R2). Embora as práticas de literacia familiar desempenhem um papel importante no que respeita à formação dos leitores, é igualmente reconhecido que tornar-se leitor é um processo alimentado ao longo da vida, em

função de múltiplos fatores.

No que se refere ao que liam habitualmente por iniciativa própria, foi possível inferirmos que estes estudantes privilegiavam as práticas de leitura com fins académicos, em detrimento de práticas de leitura recreativa, dado que a maioria dos estudantes declarou ler «Materiais relacionados com o estudo» (12, correspondendo a 43%) e romances (10, correspondendo a 36%). Alguns estudantes afirmaram ainda ler jornais e revistas (6, correspondendo a 21%). Os resultados obtidos corroboram aspetos vincados na literatura de especialidade sobre a ênfase colocada nas práticas de leitura com fins académicos (por exemplo, Bortolanza & Balça, 2013; Granado, 2014).

4.2. Síntese final

Os dois estudos realizados permitiram-nos compreender que os estudantes associavam a leitura sobretudo à aquisição de conhecimentos e à compreensão, depreciando outros aspetos de relevo que lhe estão implícitos, nomeadamente os que resultam da partilha do amor pela leitura.

Compreendemos também que, globalmente, as práticas de leitura destes estudantes eram pouco diversificadas, exigindo particular atenção, face às suas possíveis repercussões no modo como motivarão seu futuro público para a leitura. Apesar de conhecerem e identificarem estratégias didáticas de motivação para a leitura e de desenvolvimento da compreensão na leitura, compreendemos que os estudantes teriam ainda dificuldades em selecionar algumas que se revelam de grande importância (como a ativação de conhecimentos prévios, no segundo caso).

Importa, pois: i) realizar mais estudos que nos permitam conhecer, de forma aprofundada, o perfil de leitor destes estudantes; ii) rever, periodicamente, a sua formação, de modo a que o rigor científico e metodológico que a fundamentam possibilite aos estudantes espelhar tal rigor nas suas práticas educativas futuras, no que se refere à motivação para a leitura e ao desenvolvimento da compreensão na leitura.

Referências bibliográficas:

Alasino, N. (2011). Alcances del concepto de representaciones sociales para la

investigación en el campo de la educación. *Revista Iberoamericana de Educación*, *56* (4), 1-11. Disponível em http://www.rieoei.org/deloslectores/4341Alasino.pdf

Amado, J., Costa, A. P. & Crusoé, N. (2013). A técnica da análise de conteúdo. In J. Amado (Coord.) *Manual de investigação qualitativa em educação* (pp. 301-351). Coimbra: Imprensa da Universidade.

Arruda, Â. (2009). Teoria das representações sociais e ciências sociais: trânsito e atravessamentos. *Sociedade e Estado*, *24* (3), 739-766.

Balsa, C., Simões, J. A., Nunes, P., Carmo, R, & Campos, R. (2001). *Perfil dos estudantes do ensino superior: Desigualdades e diferenciação*. Lisboa: Edições Colibri e CEOS – Investigações Sociológicas.

Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70. (Trabalho original publicado em 1977).

Beluce, A. C., Oliveira, K. L., Verdicchio, L. H., Maieski, S. & Menck, A. L. (2011). Compreensão em leitura em universitários: estudo comparativo. *X Congresso de psicologia escolar e educacional,* Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 1-12. Disponível em www.abrapee.psc.br/xconpe/trabalhos/1/79.pdf

Bortolanza, A M. E. & Balça, A. (2013). Perfil leitor de universitários ingressantes em um curso de formação de professores. In M. L. Chaleta et al. (Coord.) *Actas da II international conference learning and teaching in higher education" and learning orchestration in higher education*. Évora: Gabinete para a Promoção do Sucesso Académico. Évora: Universidade de Évora, pp. 279-296. Disponível em :

http://dspace.uevora.pt/rdpc/bitstream/10174/9740/1/LTHE_2013CD_AtasVersaoFINAL.pdf

Cabral, A. P. S. (2003). *Leitura, compreensão e escrita no ensino superior e sucesso académico*. (Tese de doutoramento não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro. Disponível

em http://www.academia.edu/5565441/PhD__thesis_Leitura_Compreensao_e_Escrita_no_Ensino_Superior_e_Sucesso_Academico_2003_

Cantalice, L. M. & Oliveira, K. L. (2009). Estratégias de leitura e compreensão textual em universitários. *Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia escolar e Educacional, 13* (2), 227-234. Disponível em http://www.scielo.br/pdf/pee/v13n2/ v13n2a04

Castells, M. (2013). *Communication power*. Oxford: Oxford University Press (Trabalho original publicado em 2009).

_____ (21-08-2016). «Cada universidade deveria ser livre para inventar». Entrevista a M. Szpacenkopf. *O Globo*. Disponível em https://oglobo.globo.com/sociedade/educacao/educacao-360/cada- universidade-deveria-ser-livre-para-inventar-diz-manuel-castells-19964451

De Rosa, A. S. (2013). Research fields in social representations: snapshot views from a meta-theoretical analysis. In A. S. De Rosa (Ed.) *Social representations in the 'social arena'* (pp. 89-124). London: Routledge.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (2001). *O inquérito. Teoria e prática*, 4.ª edição. Oeiras: Celta Editora. (Trabalho original publicado em 1977).

Gomes, M. de C., Pullin, E. M. M. P. (2010). Leitura nas representações sociais de professores. *Ciências & Cognição*, *15 (3),* 84-99. Disponível em http://www.cienciasecognicao.org

Granado, C. (2014). Teachers as readers: a study of the reading habits of future teachers/ El docente como lector: estudio de los hábitos lectores de futuros maestros. *Cultura y Educación/Culture and Education*, *26* (1), 44-70. doi: 10.1080/11356405.2014.908666

Guzmán-Simon, F. & García-Jiménez, E. (2014). Los hábitos lectoescritores en los alumnos universitarios. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17* (3), 79-92. Doi: http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.3.204071

Kirschner, P. A. & De Bruyckere, P. (2017). The myths of the digital native and

the multitasker. *Teaching and Teacher Education, 67*, 135-142. Doi: https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.001

Jodelet, D. (2011). Ponto de vista: sobre o movimento das representações sociais na comunidade científica brasileira. *Temas em Psicologia, 19* (1), 19-26. Disponível em http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v19n1/v19n1a03.pdf

Leite, A. M. (1980). Os estudantes universitários e a leitura literária: Breves resultados do lançamento de um inquérito. In J. P. Coelho (Coord.), *Problemática da leitura: Aspetos sociológicos e pedagógicos* (pp. 167-173). Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.

Lopes, J. A. et al. (2014). *Ensino da leitura no 1.º ciclo do ensino básico*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

Madiot, B. (2013). Analyser les résumés en français des conférences internationales sur les représentations sociales. *Papers on Social Representations, 22*, 10.1-10.23. Disponível em http://psych1.lse.ac.uk/psr/PSR2013/2013_1_10.pdf

Melão, D. (2016a). A formação do leitor no ensino superior: trajetórias de motivação para a leitura. *Desenredo, 12*, 2, 453-472. Disponível em http://seer.upf.br/index.php/rd/article/viewFile/6373/4051

_____(2016b). *Representações sobre a leitura e sua influência em práticas educativas*. Um estudo no 1.º ciclo de Bolonha. (Tese de doutoramento; não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Menezes, I. & Sá, C. M. (2004). Representações de alunos e professores sobre a interação leitura-escrita. *Intercompreensão, 11*, 61-70.

Moliner, P. & Guimelli, C. (2015). *Les représentations sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Moscovici, S. (1976). *La psychanalyse, son image et son publique* (2ème éd.). Paris: PUF. (Trabalho original publicado em1961).

_____(2011). *Representações sociais*, 8.ª edição. Petrópolis: Editora Vozes (Trabalho original publicado em 2000).

Neves, J. S. (2015). Práticas de leitura em Portugal. In G. Cardoso (Coord.) *O livro, o leitor e a leitura digital* (pp. 113-149). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Pardal, L. & Lopes, E. S. (2011). *Métodos e técnicas de investigação social*, 2.ª edição. Porto: Areal Editores. (Trabalho original publicado em 1995).

Pryjma, L. C. (2015). *Leitura: representações sociais de professores*. Saarbrücken: Novas Edições Acadêmicas.

Rodriguez-Miñambres, P. (2014). Actitudes hacia la lectura del alumnado de grado. In S. Yubero e E. Larrañaga (Coord.) *Propuestas socioeducativas para la alfabetización lectora* (pp. 100-105). Cuenca: Universidad de Castilla-La Mancha.

Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación, 59*, 43-61. Disponível em http://www.rieoei.org/rie59a02.pdf

Sousa, O. C. (2015). *Textos e contextos: leitura, escrita e cultura letrada*. Porto: Media XXI.

Tomás, A. C. & Díaz, M. E. G. (2012). La lectura y su relación con el conocimiento y el aprendizaje. *Fuentes Humanísticas, 44*, 83-96. Disponível em http://fuenteshumanisticas.azc.uam.mx/revistas/44/44_06.pdf

Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em Educação: como conceber e realizar o processo de investigação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Valtin, R., Bird, V., Brooks, G., Brozo, B., Clement, C., Ehmig, S., … Tamburlini, G. (2016). *European declaration on the right to literacy*. Cologne: European Literacy Policy Network.

Vergara-Quintero, M. C. (2008). La naturaleza de las representaciones sociales. *Revista Lationoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 6* (1), 55-80.

Yubero, S. & Larrañaga, E. (2015). Lectura y universidad: hábitos lectores de los estudiantes universitarios de España y Portugal. *El profesional de la información*, *24*, (6), 717-723. Disponível em https://recyt.fecyt.es//index.php/EPI/article/view/epi.2015.nov.03/23763

Políticas Públicas para Alfabetização: Uma Análise Crítica

Cláudia Graziano Paes De Barros
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL)
E-mail: claudiagpbarros@gmail.com, Cuiabá/MT, Brasil

Renata Silva Siqueira
Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagem (PPGEL)
E-mail: siqueira.re@gmail.com, Cuiabá/MT, Brasil

Resumo:

Este artigo tem por objetivo abordar acerca das *políticas públicas sobre alfabetização*. Investigamos a história da alfabetização no Brasil para desvendar quais os posicionamentos políticos e pedagógicos que permeiam as dificuldades constantes na educação, condições essas essenciais para fundamentarmos o funcionamento do sistema educacional brasileiro por meio das Bases da Educação Nacional Atual.

Palavras- chave:

Políticas Públicas, Letramento Crítico, Alfabetização, Ensino de Língua Portuguesa.

Introdução

Para a compreensão dos assuntos trazidos neste artigo, consideramos significativo conhecer os panoramas histórico e político que constituíram os percursos da educação brasileira, especificamente, como os contextos sócio-histórico-cultural delineiam as discussões atuais acerca do analfabetismo. Acreditamos que por vezes os desafios vivenciados nas escolas brasileiras têm origem na história da alfabetização.

Segundo Mortatti (2006) a história brasileira da alfabetização tem maior visibilidade a partir dos estudos da história dos métodos de alfabetização, ao finalMdo século XIX. A partir desse período, podemos acessar discussões que procuram responder às questões sobre a "dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública" (MORTTATI, 2006, p. 1). Assim, é possível inferir que há uma faceta dos estudos sobre o método de alfabetização que vem enfatizando diversas tematizações, normatizações e concretizações que são importantes aspectos constitutivos do heterogêneo percurso da história da alfabetização.

As questões sobre analfabetismo parecem esgotadas, antigas, repetitivas e constantes. Porém o que nos preocupa é a percepção que temos de um "recente" crescimento do número de estudantes com dificuldades de leitura e escrita nas séries finais do Ensino Fundamental. Esses sujeitos são participantes de um sistema educacional *Ciclado* e chegam ao final do EF sem o nível adequado de alfabetização para os primeiros anos do Ensino Fundamental. Ao identificarmos os aspectos que compõem esse cenário nos confrontamos com múltiplos questionamentos, de ordem política e pedagógica.

Este artigo, encontra-se organizado em dois momentos: inicialmente, abordaremos acerca do percurso sócio-histórico da alfabetização, em seguida, versaremos sobre quais as políticas públicas de alfabetização existentes no Brasil.

1.1 Percurso histórico e político brasileiro

Além de compreender as contribuições históricas da alfabetização brasileira é importante também termos a percepção sobre o que possa ser as políticas públicas para a educação nos diversos contextos históricos. Segundo Teixeira (2002) as políticas públicas são diretrizes que norteiam as ações do poder público,

consideradas, também, regras para as relações entre a sociedade e o poder público:

> (...) mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos (TEIXEIRA, 2002, p. 2).

Dessa maneira, as políticas públicas são um emaranhado de normas, conjunto de procedimentos que busca orientar a política do Estado por meio de condutas que visam homogeneizar as ações públicas correspondentes aos interesses dos governantes eleitos em determinada época, todo esse seguimento envolve distribuição e redistribuição de poder.

Na prática, as políticas públicas têm como objetivo a elaboração e implantação de processos e formas do poder público. Assim, são estruturas ideológicas que apresentam como partes: a sociedade (infraestrutura) e o Governo (superestrutura), os interesses e necessidades de ambos. A educação brasileira coexiste no conflito/interação entre as estruturas. Para Bakhtin (1929) tais estruturas apresentam os principais fundamentos do Marxismo, a relação entre a infraestrutura e superestrutura estão intimamente vinculados aos aspectos da filosofia da linguagem em Bakhtin.

A colonização portuguesa e suas atividades doutrinárias/pedagógicas tiveram como propósitos a formação intelectual, religiosa e civil para a propagação do cristianismo em terras brasileiras. Cabe ressaltar, no entanto, a implantação das "práticas pedagógicas jesuíticas" que fora demarcada por diferentes fases. Inicialmente, por um período de práticas improvisadas:

> (...) pesquisas que realizamos anteriormente mostraram o caráter de improvisação que marcou a ação pedagógica jesuítica no Brasil até o final do século XVI, quando as condições concretas aqui encontradas foram mais fortes que os preceitos educacionais professados pela Companhia. Ao conjunto de improvisações praticadas nesse período anterior ao Ratio, denominamos pedagogia brasílica (BITTAR, FERREIRA JR, 2012, p. 694).

Após a etapa de improvisação, diante do contexto e objetivos de expansão demarcados, a Companhia de Jesus elaborou um método que pudesse unificar e

propagar de maneira hegemônica os princípios jesuíticos e europeus, chamado: *Ratio Studiorum*. Posteriormente, a utilização do método passou a ser obrigatória nas escolas. O método entrou em vigor em 1599, porém desde 1570 já havia uma sistematização de suas regras, denominada por *Monumenta Pedagógica*. A Companhia de Jesus a utilizou durante quarenta e oito anos (1551-1599) para elaboração da proposta de que houvesse os conteúdos das humanidades latinas das classes inferiores e superiores (BITTAR, FERREIRA JR, 2012, p. 693).

O espaço escolar teve início com a implantação da "escola de ensino das primeiras letras", conhecida por "casas de bê-á-bá". Esse termo aludia aos estabelecimentos reconhecidos pelo ensino das primeiras letras, nas casas habitadas por crianças em fase de alfabetização. No "plano colonizador" defendido por Padre Manuel da Nóbrega (sacerdote jesuíta português, chefe da primeira missão jesuítica à América), as referidas casas eram o embrião dos futuros colégios jesuíticos e ambiente de disseminação dos propósitos da cultura cristã.

Os jesuítas, também conhecidos como "soldados de Jesus" tinham como objetivo desenvolver uma pedagogia que pudesse aperfeiçoar aspectos das línguas tupi e português, e assimilar questões ideológicas (referentes à moral cristã) por meio do ensino fundamentado na memorização. Sendo assim, a estrutura pedagógica das "casas de bê-á-bá" baseava-se nas concepções conhecidas – pelos estudos atuais – por tradicionais ou dialógicos.

O primeiro Censo demográfico do Brasil foi *O Recenseamento Geral do Império do Brasil de 1872,* o primeiro documento que registrou fatores inéditos de uma sociedade *imperial* e *escravista.* Os censos subsequentes ocorreram em 1890 e 1900, porém não apresentaram a mesma estrutura do censo 1872, que por sua vez, é considerado o Censo mais completo da história do Brasil por abordar amplamente a representação de dados sociais/econômicos. Nesse documento, contemplamos os aspectos que contribuem com o foco de nossa pesquisa: fatores escolares relacionados à alfabetização. Um dado, em particular, chama a atenção: havia um total de 82,3% de brasileiros analfabetos.

Observando os dados[3] que constam na *Publicação Crítica do Recenseamento Geral do Império do Brasil de 1872*, verificamos os registros que mencionam os aspectos *Escolaridade* e *Alfabetização* da época, em relação às variáveis:

Centralidade Urbana, Nível de desenvolvimento e Dinâmica demográfica. Os referidos aspectos serviram como categorias para realizarmos as observações dos dados analisados pela pesquisa.

Os níveis de *Centralidade Urbana* foram categorizados da seguinte maneira: o nível de centralidade vai de 1 (maior nível) ao 4 (menor nível). Os dados apontam as diferenças entre os níveis, relacionando-os com as categorias: *tempo, condição social* e *sexo*. Verificamos que em 1872, 30% dos homens livres eram alfabetizados, enquanto que a taxa de alfabetização para homens e mulheres, nível 1, era de 0%. Ainda foi possível observar que, no ano de 1838, 49% dos homens livres eram alfabetizados, enquanto somente 1% dos homens escravos sabiam ler e escrever.

O Analfabetismo começou a ser visto com interesse político no final do período imperial, devido à proibição de votos dos analfabetos (Lei da Câmara dos Deputados de 1881/Lei Saraiva, de 1882) e ao desenvolvimento das ideias liberalistas que se combinavam aos sentimentos patrióticos, advindos da divulgação do resultado da taxa internacional de analfabetismo. A informação está contida no novo Censo de 1890, realizado no início da Proclamação da República em 1889 (Primeiro ano da República). Os brasileiros analfabetos voltaram a ter o direito de votar somente na Constituição de 1988. Ao longo do século XX os fatores sociais, culturais, econômicos e políticos, constituíram as discussões e ações acerca do problema.

[3] As tabelas são resultados de um trabalho de pesquisa realizada pela Cedeplar/UFMG – Todo material utilizado está disponível em: http://www.nphed.cedeplar.ufmg.br.

Entre 1822 – 1889, período imperial, a educação era de responsabilidade do Estado, porém somente a elite era contemplada pela oportunidade de aprender as primeiras letras e evangelização, ou melhor, não havia escola pública para a população. Os privilégios pedagógicos eram disponibilizados apenas pela pequena parcela de colonos brancos e do sexo masculino. Segundo Romanelli (1985), em 1888, a educação estava disponível para 1,8% da população e 85% da população

era composta por analfabetos. Nesse contexto, as políticas públicas da educação eram inexistentes, pois o Brasil não disponibilizava de recursos financeiros além dos representantes políticos não terem interesse de aperfeiçoar a educação para a sociedade.

A Proclamação da República e os movimentos políticos que a precederam e provocaram a queda da monarquia, viabilizaram uma nova fase para a história do Brasil, especialmente no âmbito da educação. Concomitantemente à Proclamação da República, também ocorria a comemoração do centenário da Revolução Francesa e as ideias republicanas celebradas nesse evento histórico certamente foram vistas como modelo republicano de governo em nosso país. Com a Proclamação da República o ensino da leitura e escrita passou a ser preocupação dos administradores públicos e intelectuais portugueses (MORTATTI, 2010).

Segundo Santos (2012), em 1934 com a Revolução de 1930 ocorreu a chamada *transição ditatorial* e se elaborou a Constituição de 1934, que pela primeira vez da história brasileira de educação fez menção às *Diretrize Educacionais,* além de tornar obrigar as empresas industriais o ensino gratuito aos funcionários analfabetos. A partir de então, o Plano Nacional de Educação – PNE começou a ser elaborado, consequentemente, concursos para professores e o ensino gratuito tornou-se obrigatório.

Com a inauguração do Estado Novo, em 1937, o ensino passou a ser obrigatório para a população menos favorecida. Depois da queda do Estado Novo a Constituição de 1946 foi aprovado. Assim, possibilitou a criação de documento que colaborou para a educação. Documento que fora apresentado a "Câmara dos Deputados" e tido com pouco prestígio, somente depois de 10 anos surge a primeira Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, a Lei 4.024 de 20/12/61 e consequentemente criou-se o Conselho Federal de Educação.

A Proclamação da República e os movimentos políticos que a precederam e provocaram a queda da monarquia, viabilizaram uma nova fase para a história do Brasil, especialmente no âmbito da educação. Concomitantemente à Proclamação da República, também ocorria a comemoração do centenário da Revolução Francesa e as ideias republicanas celebradas nesse evento histórico certamente foram vistas como modelo republicano de governo em nosso país.

No setor educacional houve uma acentuada preocupação com a significativa reforma que deveria atender aos pressupostos ideológicos republicanos. Os

republicanos consideravam importante o papel da escola como: centro de formação da identidade cidadã, ou melhor, como uma agência que possibilitasse a interferência na formação dos sujeitos. Com isso, havia o anseio pela construção de um *novo ensino, com um novo regime*. O primeiro e principal ato nesse sentido ocorreu na restruturação física das escolas, pois não atendiam à demanda existente. Desencadeou-se também – e principalmente – a propagação das ideias republicanas.

Nesse contexto, o professor é considerado como um agente importante para a reconstrução do processo escolar republicano. Consequentemente, a atenção é voltada a esse profissional "formador de opiniões" que haveria de ter contato direto com os futuros cidadãos brasileiros. Com isso, inicia-se um processo acelerado de FORMA-AÇÃO dos profissionais para posteriormente FORMArem os alunos. Constatamos, nesse período, a continuidade do modo de tratar os alunos antes da Proclamação, porém, há uma mudança em relação a valores ideológicos e embasamento político. Basicamente a prática e modelo de ensino permaneceram a demarcar o papel desempenhado pelo professor, como aquele que deve absorver os pressupostos das mudanças. Cabe-nos recordar os embasamentos que Freire criticava, quando se referia à prática "bancária" da educação, anti-dialógica por essência, por isto, não comunicativa: o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação (FREIRE, 1997, p. 58).

Benjamin Constant[4] foi o responsável pela criação do órgão *Pedagogium* que fora o principal instrumento de veiculação do projeto *Revista Pedagógica*, pelo qual propagavam-se as ideias da escola, formação inicial e continuada de professores. Tratava-se, sobretudo, de um meio pelo qual foi possível potencializar a construção de uma pedagogia sob o viés republicano. No ano de 1890, Benjamin Constant reformou o ensino primário e secundário no Distrito Federal e na instrução superior e criou o museu pedagógico brasileiro, denominado *Pedagogium*. A Reforma decretada tinha como princípios: "a liberdade de ensino, a laicidade, a gratuidade do ensino primário e a ciência como fundamento da organização curricular e do ensino propriamente dito" (GONDRA, 1997, p. 85). Tais princípios desencadearam o conflito ideológico recorrente naquele período sócio- histórico.

O órgão *Pedagogium* trouxe regulamentos e normas que foram apresentados

dentro de uma estrutura dividida por capítulos. A partir dos regulamentos surgiu o Ministério que objetivava a realização da *Reforma Educacional* em diversos níveis dos órgãos públicos educacionais. A nova estrutura visava auxiliar a implantação do sistema escolar nacional.

No mesmo período, surgem os novos parâmetros para se pensar em métodos e em materiais de ensino, conforme os artigos *Pedagogium*:

[4] Benjamin Constant nasceu em 18 de outubro de 1836, em Niterói, no Rio de Janeiro. Foi um militar, engenheiro, professor e estadista brasileiro. Formado pelo Colégio de São Bento e, posteriormente, pela Escola Militar em Engenharia, participou da Guerra do Paraguai (1865–1870) como engenheiro civil e militar. Oficial do Exército brasileiro, professor de matemáticas em diversas escolas civis e militares, divulgador da filosofia positivista, organizador do movimento militar que depôs a Monarquia, membro do Governo Provisório republicano - como segundo vice- presidente e titular das pastas da Guerra e da Instrução Pública, Correios e Telégrafos -, entronizado postumamente como o "Fundador da República" (LEMOS, 1997, p. 67)

> "Artigo 1 – O Pedagogium tem por fim:
>
> Constituir-se o centro impulsor das reformas e melhoramentos de que carece a instrucção nacional, **oferecendo ao professores publicos e particulares os meios de instrucção profissional, a exposição dos melhores methodos e do material de ensino, mais** aperfeiçoado"
>
> Artigo 2 – Conseguirá este fim mediante:
>
> A boa organisação e exposição permanente de um Musêo Pedagogico; Conferencias e cursos scientificos adequados ao fim da instrucção;
>
> gabinetes e laboratórios para o estudo pratico das sciencias physicas e história natural;
>
> **Concursos para os livros e material clássico das escolas públicas primarias;**
>
> **Exposições annuaes;**
>
> **direcção de uma escola primaria modelo;**
>
> **instituição de uma classe typo de desenho e de officinas de trabalhos manuaes;**
>
> **publicação de uma Revista Pedagógica"**
>
> (Apud, GONDRA, 1997, p. 86. **Grifo nosso**).

Os artigos passaram a ser considerados *novas diretrizes* que regeram ou definiram as novas metas a serem alcançadas pela sociedade brasileira, especialmente, na esfera educacional. Naquele ínterim, o método de ensino era visto como um importante aspecto para alcançar os objetivos da reestruturação do sistema educacional. Para isso, observa-se a importância em realizar a divulgação dos princípios republicanos na prática, no cotidiano. A seção pedagógica – Revista Pedagógica – aponta a apreensão com o que deve ser ensinado e com o "modo de ensinar". Segundo Gondra (1997), as seções existentes tinham o propósito de *convencer os professores e responsáveis pela instrução pública a seguirem os modelos – em grande parte estrangeiros - selecionados e apresentados neste periódico* (GONDRA, 1997, p.91). Ao descortinarmos os discursos proferidos pelos republicanos, observamos a pré-disposição em acrescentar a responsabilidade do bom desenvolvimento da escola ao mestre, *A escola é o mestre* - discurso do Prof. Luiz Augusto dos Reis, pronunciado na conferência Pedagógica de 24/03/1886 e que também, fora publicado, na Revista Pedagógica, nº 44, em 15/06/1895.

Durante o período republicano identificamos discussões que se assemelham às perspectivas atuais sobre formação docente, por exemplo, a "culpabilização" ou "responsabilização" pelos resultados que expressam o mau desempenho da educação brasileira nos exames nacionais atuais. Ainda, no mesmo contexto, notamos o predomínio do discurso salvacionista com relação à docência, pois tenta atribuir o desempenho do professor à salvação da escola, da nação. Assim, o professor é considerado o responsável pela regeneração do seu povo e do seu país. Gondra (1997) enfatiza que *os professores foram, enfim, convocados para a tarefa de romper política e pedagogicamente com o tempo dos reis e do trono e, simultaneamente, com a escola da memorização e da passividade* (p.95).

O ano de 1876 é considerado por Morttati (2006) um período importante para a demarcação da *Metodização*, ou melhor, primeiros passos dos métodos de alfabetização por meio da publicação da Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, João de Deus. No ano de 1880, o método utilizado na cartilha – Método João de Deus ou Método da palavração – começou a ser utilizado nas províncias de São Paulo e Espírito Santos e prolongou-se até 1890. O método tinha como princípio pedagógico o ensino da leitura por meio da palavra, para posteriormente o estudo dos valores fonéticos das letras.

Em 1890, houve a disputa entre posicionamentos diferentes dos defensores do método "João de Deus" ou "método palavração" entre os quais ainda utilizam os métodos sintéticos, ou seja, soletração, fônico e silabação. Após essa disputa, surge a ênfase em *como ensinar metodicamente relacionado com o que ensinar, o ensino da leitura e escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem linguística* (MORTTATI, 2006, p. 6). No ano mencionado, ocorreu a nova reforma pública no estado de São Paulo e a reorganização estrutural de demais estados brasileiros. Essas mudanças aconteceram igualmente no âmbito das questões didáticas, no aspecto da reforma dos métodos de ensino, por exemplo, método analítico para o ensino de leitura.

Morttati (2006) também aborda sobre a importante participação dos professores na propagação dos posicionamentos políticos e pedagógicos republicanos, *professores formados por essa escola normal passaram a defender programaticamente o método analítico para o ensino da leitura e disseminaram-no para outros estados brasileiros, por meio de missões de professores paulistas* (p. 6). Para se alcançar tal objetivo de irradiação dos posicionamentos ideológicos da reforma diferentes ações na sociedade foram arquitetadas: ocupação de cargos, publicações em revistas e, especialmente, a participação dos professores.

Meados de 1920, a sociedade cansou-se da obrigatoriedade da utilização do método analítico nas escolas e apoiou a Reforma Sampaio Dória (Lei 1750, de 1920) - evento que apontava princípios e medidas revolucionárias, dentre elas, a "autonomia didática". Nesse período, os meios de comunicação que participavam fervorosamente das reformas propostas por Sampaio Doria (1920) e Lourenço Filho eram: as revistas Revista da Sociedade de Educação, Revista Escolar, Educação e Escola Nova e dos jornais O Estado de S. Paulo, O Jornal (RJ) e Correio Paulistano.

A autonomia didática propunha uma expressiva transformação no ensino. Em 1921, Guilherme Kuhlmann assumiu o cargo de Sampaio Dória de diretor geral da Instrução Pública. Kuhlmann foi quem realizou de fato a reforma educacional de 20, a principal, o término da autonomia didática. Nesse mesmo período, aumentaram-se os conflitos entre os defensores do método sintético e o do método analítico.

> De acordo com esse método analítico, o ensino de leitura deveria ser iniciado pelo "todo", para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. No entanto, diferentes se foram tornando os modos de processuação do método, dependendo do que seus defensores consideravam o "todo": a palavra, ou a sentença, ou a "historieta". O processo baseado na "historieta" foi institucionalizado em São Paulo, mediante a publicação do documento *Instrucções praticas para o ensino da leitura pelo methodo analytico – modelos de lições.* (Diretoria Geral da Instrução Pública/SP – [1915]. Nesse documento, priorizava-se a "historieta" (conjunto de frases relacionadas entre si por meio de nexos lógicos), como núcleo de sentido e ponto de partida para o ensino de leitura (MORTTATI, 2006, p. 7).

O método analítico passou a ser considerado um posicionamento pedagógico que vislumbrava o ensino de leitura pelo "todo" correspondente à palavra, sentença ou uma pequena história. Desde então, construiu-se uma significativa disputa entre o revolucionário método em oposição ao que era considerado o método tradicionalista ou métodos sintéticos, também reconhecido por métodos que tinham como prática pedagógica a silabação. Não era "por acaso" que as mudanças pedagógicas aconteciam, todo e qualquer alteração no âmbito educacional, tinha como base os fatores históricos e políticos do contexto. Assim, juntamente com o surgimento do novo método contrapondo ao que poderia ser considerado ultrapassado, obsoleto e conservador, surgem novos processos de ensino, cartilhas de alfabetização e uma profunda disputa entre o real versos o ideal, tradicional "versos" modelo analítico.

Nesse contexto, concebia-se o ensino de leitura distante da ideia da aquisição da língua escrita, visto que esta era considerada apenas pelo aspecto da caligrafia e suas características (minúscula, cursiva, caixa alta, entre outras): cópia e ditado. Segundo Morttati (2006, p. 8) "já no final da década de 1910, que o termo *alfabetização* começa a ser utilizado para se referir ao ensino inicial da leitura e da escrita". Nasce das disputas entre um método e outro, uma nova tradição:

> (...) no ensino de leitura envolve enfaticamente questões didáticas, ou seja, o *como ensinar",* a partir da definição das habilidades visuais, auditivas e motoras das crianças *a quem ensinar,* o ensino da leitura e escrita é tratado, então, como uma questão de ordem didática subordinada às questões de ordem psicológica da criança (MORTTATI, 2006, p. 8).

Morttati (2006) delimita os métodos de ensino inicial de leitura e escrita desde o final do século XIX em quatro momentos. Os apontamentos da citação acima, refere-se ao segundo momento reconhecido por *A institucionalização do método analítico,* fase em que se preocupa com o "como ensinar".

Em 1934 foi lançada a obra *Testes ABC para verificação a maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita,* escrita por Manuel Bergström Lourenço Filho, trata-se da síntese do pensamento do autor sobre leitura e escrita aos aspectos educacionais no período – metade de 1920 e meados de 1970 – fase em que a alfabetização começa a ser vista como um objeto de estudo, ou melhor, a utilização de determinados métodos de investigação que tiveram maior visibilidade por parte dos estudiosos. Nesse estudo, o autor propõe:

> (...) as oito provas que compõem os testes ABC, como forma de medir o nível de maturidade necessária ao aprendizado da leitura e escrita, a fim de classificar os alfabetizandos, visando à organização de classes homogêneas e à racionalização e eficácia da alfabetização (MORTTATI, 2006, p. 9).

Podemos destacar que o método de alfabetização passou a ser considerada tradicional. Na mesma época, as cartilhas foram publicadas com o predomínio do uso dos métodos mistos ou ecléticos.

No final de 1970, surge uma nova perspectiva de ensino de leitura e escrita, a alfabetização sob medida, que apresenta como consequência o *como ensinar* vinculado à maturidade da criança a *quem se ensina* Morttati (2006).

A alfabetização até os anos de 1980 é demarcada, principalmente, pela alternância entre métodos analíticos e sintéticos. Assim, por trás dessa oscilação, percebemos que o processo de ensino-aprendizagem se baseava na preocupação de se ter um método/técnica de ensino produtivo. A partir desse ano, a alfabetização é também prestigiada pelo aspecto político social, com isso, instala-se novas perspectivas sobre o que é ensinar fomentando o posicionamento da desconstrução (desmetodização) para construir o novo e significativo que pudesse responder ao "fracasso" escolar na alfabetização, conforme demonstravam os censos. Consequentemente, a desmetodização é o início de novos caminhos de

reconstrução metodológica e teórica.

A partir da implantação do novo posicionamento teórico construtivista, as autoridades educacionais e pesquisadores iniciam uma jornada de convencimento e propagação de produções acadêmicas: artigos, dissertações, teses, livros entre outros. Também, ações de conscientização, formação continuada os quais tinham como pressupostos a apropriação do construtivismo.

O censo de 1940, realizado pelo IBGE[5], tinha como objetivo evidenciar a capacidade de ler e escrever, o próprio nome. Com o passar dos anos, aprimorou- se os critérios da avaliação. Com isso em 1950, a definição sobre alfabetização foi ampliada, ou seja, era considerada alfabetizada a pessoa capaz de ler e escrever o seu próprio nome e também aquele que consegue escrever e ler um bilhete simples. Desde o Censo 1950, tem sido aprimorado os aspectos e definições sobre analfabetismo, termos esses apontados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (United Nations Educacional, Scientific and Cultural Organization – Unesco).

Com o decorrer dos anos também se alteraram os indicadores referentes às faixas etárias para a identificação dos analfabetos - *população de 5 anos ou mais, população de 10 anos ou mais, população de 15 anos ou mais* (MORTATTI, 2004, p. 19). Segundo Morttati (2004),

> (...) considerou-se como alfabetizada a pessoa capaz de ler e escrever um bilhete simples, no idioma que conhecesse. Aquela que aprendeu a ler e escrever, mas esqueceu, e a que apenas assinava o próprio nome foram consideradas analfabetas (p. 19).

[6] IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, uma organização pública responsável pelos levantamentos e gerenciamentos dos dados e estatísticas brasileiras – fundado em 1936.

Referente à descrição, alguns estudiosos brasileiros utilizam o termo que também é aplicado em outros países, conhecido por *analfabeto funcional.* Essa definição é prestigiada pela Unesco, pois possibilita o efeito de comparações internacionais. Assim, por meio da "internacionalização" do termo estendeu-se as

conexões entre o analfabetismo e questões de aspectos sociais e econômicos (MORTTATI, 2004).

O Indicador de Alfabetismo Funcional (Inaf) tenta revelar os níveis de alfabetismo funcional da população adulta. *O principal objetivo do INAF é oferecer informações qualificadas sobre as habilidades práticas de leitura, escrita e matemática dos brasileiros entre 15 e 64 anos de idade de modo fomentar o debate público, estimular iniciativas da sociedade civil* (...). O Inaf realiza a pesquisa desde 2001, como podemos verificar as habilidades que definem os cinco grupos de alfabetismo.

Desde 2001, foram realizadas oito medições, a última em 2011. A medição é uma amostra que representa a população brasileira na faixa etária entre 15 e 64 anos e a principal instrumento utilizado é um questionário com diversas perguntas referente ao *letramento* e *numeramento,* são essas considerações que nos fornecem níveis de alfabetismo funcional de um determinado período.

Os Censos[6] de 1900 e 1920 apresentaram significativas alterações no aspecto que aborda sobre: *analfabetismo para pessoas com 15 anos ou mais* - 1900 a população total era de 17.438.434, com a taxa de 65,3%. Em 1920, o número de habitantes era 30.635.605 e 69,9 % de analfabeto como podemos verificar no quadro:

Quadro 2: População Recenseada, Número de Analfabetos e Taxa De Analfabetismo por Faixa Etária, Entre 1920 E 2000, no Brasil

[7] Fonte: Lourenço Filho, Evolução da Taxa de Analfabetismo de 1900 a 1960, RBE, nº 100.

ANO	**POPULAÇÃO RECENSEADA NO BRASIL[7] ***	**ANALFABETISMO DA POPULAÇÃO DE 5 ANOS OU MAIS [8]****		**ANALFABETISMO DA POPULAÇÃO DE 10 ANOS OU MAIS****		**ANALFABETISMO DA POPULAÇÃO DE 15 ANOS OU MAIS ****	
		Nº	**%**	**Nº**	**%**	**Nº**	**%**
1920	30.635.605	18.549.085	71.2	-	-	11.401.715	64.9
1940	41.236.315	21.295.490	61.2	16.452.832	56.7	13.242.172	55.9

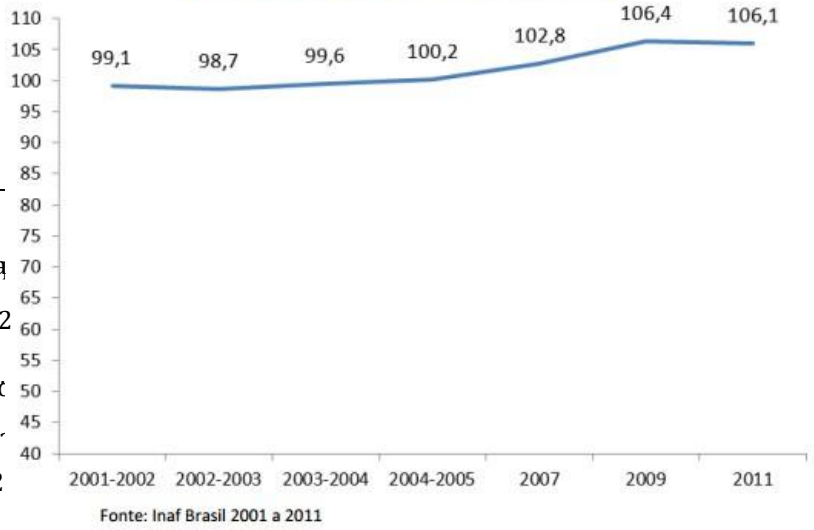
1950	51.944.397	24.907.696	57.2	18.812.419	51.5	15.272.632	50.5
1960	70.070.457	27.578.971	46.7	19.378.801	39.7	15.964.852	39.6
1970	93.139.037	30.718.597	38.7	21.638.913	32.9	18.146.977	33.6
1980	119.002.706	32.731.347	31.9	22.393.295	25.5	18.716.847	25.5
1991	146.825.475	31.580.488	24.2	21.330.295	18.9	18.587.446	19.4
2000	169.799.170	25.665.393	16.7	17.552.762	12.8	16.294.889	13.6

Fonte: Site do Inaf[9]

No quadro, verificamos quanto ao número de analfabetos e a taxa de analfabetismo por faixa etária, entre o período de 1920 e 2000. Os dados quantitativos dos censos realizados e publicados amplamente em gráficos e tabelas parecem contar uma longa trajetória de mudanças significativas na história da educação. As transformações pensadas no percurso histórico perpassam por questões políticas importantes que alteraram pequenos e grandes formas de quantificar os dados acerca do analfabetismo no Brasil.

Conforme ilustrado no gráfico 1, no decorrer dos anos, o escore médio (o a 200 pontos), registrou avanço nos números referentes ao alfabetismo da população (15 e 64 anos) - período 2001 – 2002 e 2011.

Gráfico I
Evolução do escore médio de alfabetismo



Fonte: Inaf Brasil 2001 a 2011

[7] *Fonte: IBGE a neiro), ano 1, n. 4, p. 9, fev. 2

[8] ** Fonte: IBGE, tismo RARI, Alceu R. Analfabe *Sociedade* (Campinas), v. 2

[8] INAF: Indica

Os dados revelam alterações significativas no item apontando pelo Inaf por *analfabeto absolutos* e *Alfabetizados em nível rudimentar.* Lima, Cury, Serrao, Catelli Jr, Ribeiro (2015, p. 25) mencionam que *apenas um em cada quatro brasileiros é considerado pelo*

Inaf como plenamente alfabetizado. Como percebemos o índice de pessoas alfabetizadas tem avançado, porém muito lentamente. O lento avanço ainda não corresponde ao nível de proficiência em leitura e escrita almejada para as faixas etárias apontadas nas pesquisas/avaliações externas.

Os resultados dos exames aplicados exaustivamente aos estudantes de diversos níveis/séries são basilares para a inauguração de novos programas educacionais os quais demonstram ter objetivos em comum: a elevação dos números apresentados nas avaliações externas. Dessa forma, consideramos válido apresentar as principais avaliações e programas que têm o papel de direcionar os rumos da educação brasileira.

As políticas públicas e resultados

Diante dos contextos históricos mencionamos é possível compreender como as políticas públicas se constituíram no decorrer da história brasileira. Com os acontecimentos políticos e sociais os resultados foram (re)significados no âmbito da teoria e prática no contexto do sistema educacional.

Identificamos alguns programas que apresentam como objetivo a erradicação do Analfabetismo no Brasil, por exemplo: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), Programa Nacional do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos Programa Brasil Alfabetizado (PNLDEJA), Pró-Letramento, Programa de Apoio a Leitura e a escrita (PRALER), PCN em Ação – Alfabetização, entre outros.

Os programas em “prol” da educação utilizam os resultados das avaliações externas realizadas nas escolas brasileiras para, teoricamente, definir as metas e objetivos. As avaliações mais recorrentes são:– Avaliação diagnóstica do Ensino Público Estadual de Mato Grosso (ADEPE-MT), Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), Avaliação da Alfabetização (ANA), Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa), Prova Brasil, Provinha Brasil – Avaliação da Alfabetização Infantil.

A proposta deste artigo é discutir as fragilidades ideológicas constantes nas Políticas Públicas educacionais que buscam direcionar e encaminhar os passos da educação brasileira, especificamente, na alfabetização. Para tanto, escolhemos dialogar sobre a avaliação (ANA) que objetiva anunciar os níveis de alfabetização dos alunos no início do Ensino Fundamental.

De um modo geral, as avaliações poderiam ser eficazes caso os objetivos das Políticas Públicas fossem conciliados com ações fundamentadas por base teórica coerente e elaborada por profissionais preparados para situações complexas vivenciadas nos últimos anos na educação. Atualmente, assistimos à movimentada desordem e aglomeração de Políticas educacionais cujos propósitos e metas são impalpáveis, ambiciosos e difíceis de serem realizadas sistematicamente, além de outros motivos políticos lamentáveis que distanciam dos planejamentos possíveis.

A Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, busca identificar os níveis de alfabetização dos alunos matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental. São aplicados testes de leitura, escrita e matemática. Em 2010 e 2012, com a parceria do Inep (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), Fundação Cesgranrio e o Instituto Paulo Freire, foi realizada a primeira Prova ABC. No decorrer dos anos 2013 e 2014, o Ministério da Educação realizou, do mesmo modo, as primeiras edições da Avaliação da Alfabetização (ANA). Atualmente, a ANA é considerada instrumento importante para acompanhar o desempenho do PNAIC, ou melhor, para acompanhar o índice de alfabetização dos estudantes do Ensino Fundamental I.

A (ANA) assim como os demais exames e programas apresentados neste espaço, surgiram sob a premissa de contribuir com o processo de alfabetização na educação pública. A avaliação apresenta tais objetivos: 1 - *avaliar* o nível de alfabetização dos alunos matriculados no terceiro ano do Ensino Fundamental I. 2 - *Produzir indicadores sobre as condições de oferta de ensino* - a necessidade de detectar, nivelar, quantificar e indicar as condições do ensino de uma determinada fase. 3 - *Concorrer para a melhoria da qualidade do ensino e redução das desigualdades, em consonância com as metas e políticas estabelecidas pelas diretrizes da educação nacional* – Acreditamos que este terceiro e último propósito generaliza e não demonstra explicitamente o objetivo a ser alcançado. Além de abordar questões de difícil resolução em alguns anos, por exemplo, “redução das desigualdades “

Em 2013, apenas 9,92% dos estudantes matriculados no 3º ano do Ensino Fundamental apresentaram proficiência em leitura. Para a verificação dos resultados das avaliações em leitura ocorre por meio dos parâmetros de níveis que oscila de 1 (menos adequado) ao 4 (apto).

Em 2014, os dados apontam uma variação para 11,2% dos matriculados no terceiro ano conseguiram alcançar o nível esperado para a fase pedagógica. Segundo o MEC, nesse mesmo período, o índice em leitura era insuficiente de 56,17%, atualmente, os dados revelam 54,73%, ou seja, mesmo depois de dois anos da última prova realizada o desempenho dos alunos permanece estagnado. Observando a descrição dos níveis, disponíveis na matriz da ANA, números revelam que os alunos participantes da avaliação não são capazes de escrever palavras e nem produzir textos legíveis.

Recentemente, o diretor-executivo da Fundação Lemann, Denis Mizne, apoia a alteração realizada pela gestão do MEC em antecipar a alfabetização para no máximo no 2º ano com o objetivo de reduzir o último resultado da ANA. A alteração de série limite para a alfabetização ou mudar o ano do EF a qual será realizada a avaliação (ANA) não aparentam ser soluções sustentáveis para se atingir a proficiência de leitura e escrita de gerações, parecem passos mínimos para a complexa iniciativa que devemos ter a respeito da alfabetização infantil.

É possível mensurarmos a realidade dos estudantes que compõem os resultados das avaliações externas para alfabetização, quando presenciamos as condições pedagógicas de escolas públicas em Cuiabá/MT, as quais relatam um crescente número de estudantes com dificuldades significativas no processo da

aquisição da língua escrita nas séries finais do Ensino Fundamental. Por meio de coleta de dados (produções escritas, leituras, questionários e acompanhamento da rotina escolar) com alunos das séries finais do EF, observamos que muitas dificuldades poderiam ter sido abordadas ou resolvidas nas séries iniciais.

Algumas considerações

Com este breve panorama sobre as políticas públicas em alfabetização consideramos a importância de se destacar os aspectos históricos para se perceber

os elos ideológicos presentes em regimentos, currículos ou documentos oficiais, pois trazem heranças discursivas que se refere às considerações sobre a instabilidade dos procedimentos; superficialidade nos objetivos; predomínio da não dialogicidade entre avaliações externas e programas de ação; as soluções trazidas apresentam traços vinculados às concepções de educação bancária ou monológica e , também, a educação vista como um processo político em que os desfavorecidos são sempre a infraestrutura.

Referência Bibliográfica

Azevedo, S. (2003). Políticas públicas: discutindo modelos e alguns problemas de implementação. In: Santos Júnior, O. A. (et. al.). *Políticas públicas e gestão local: Programa interdisciplinar de capacitação de conselheiros municipais*. Rio de Janeiro: FASE.

Bakhtin, M./Volochinov, V. N. (1929) *Marxismo de filosofia da linguagem. Problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira, 6 ed. São Paulo/SP: HUCITEC.

Mortatti, M. R. L. (2000). *Os sentidos da alfabetização: São Paulo – 1876/1994*. São Paulo: Editora Unesp.

_____. (2004). *Educação e letramento*. São Paulo: Editora Unesp.
_____. (2007). Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais? In: Scholze, L.; Rosling, T. M. K. (Orgs.). *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: Inep; Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, pp. 155-168.

_____. (2008). "A "querela dos métodos" de alfabetização no Brasil: contribuições para metodizar o debate. Acolhendo a alfabetização em países de língua portuguesa." ACOALFAPLP, v. III, p. 91-114. Disponível em: Acesso em: 5 outubro 2017.

Romanelli, O. O. (1985). *História da Educação no Brasil*. 7ª ed. Petrópolis: V

Concepções e práticas docentes: um estudo dialógico sobre o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa

Cláudia Graziano Paes de Barros
GELL/CNPq/PPGEL - Universidade Federal de Mato Grosso E-mail: claudiagpbarros@gmail.com Mato Grosso, Brasil

Resumo:

Este trabalho compõe uma das ações do Grupo de Estudos Linguísticos e de Letramento (GELL) – CNPq/PPGEL /UFMT e apresenta dados do projeto de pesquisa "Investigando os Letramento(s): um estudo crítico-dialógico de discursos e práticas escolares" que objetiva estudar diferentes fenômenos de letramento em contexto escolar e extra-escolar. Nessas ações, os discursos, concepções e práticas de ensino- aprendizagem são estudadas em contexto natural, em particular escolas públicas do estado de Mato Grosso, Brasil. Para este trabalho, apresentamos e discutimos alguns dados referentes às concepções docentes acerca da leitura e ensino de Língua Portuguesa. Para tal, aportamos os nossos estudos nos pressupostos teóricos do letramento crítico (Freire, 1970) que se aliam aos construtos bakhtinianos sobre linguagem. A investigação abrange um grande número de sujeitos alunos e professores de escolas públicas. A metodologia utilizada para a coleta dos dados é de caráter misto, uma vez que abrange dados quantitativos e qualitativos. Neste recorte, refletimos sobre dados levantados a partir de questionários elaborados com perguntas abertas e fechadas que nos possibilitaram qualificar as concepções dos docentes sobre alguns temas que envolvem o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa em diversos níveis de escolaridade. Para a análise dos dados, recorreremos à Análise Dialógica do Discurso (Brait, 2006).

Palavras-chave:

concepções docentes, leitura, ensino-aprendizagem

1. Introdução

Este artigo apresenta dados de pesquisas realizadas pelo "Grupo de Pesquisas em Estudos linguísticos e de Letramento" (GELL/UFMT/CNPq), partícipe de uma rede de pesquisadores mais ampla, que envolve diversas instituições de Ensino Superior, no Brasil e em diferentes partes do mundo, intitulada *"REDE de Estudos de Língua Portuguesa ao redor do mundo*", que objetiva investigar o ensino da Língua Portuguesa em diversos países. Neste recorte, abordaremos dados referentes às concepções, práticas de leitura e de ensino-aprendizagem de professores de Língua Portuguesa no Brasil, coletados em contexto natural, escolas públicas mato-grossenses, e em uma perspectiva longitudinal dentre os anos letivos de 2009 a 2016.

No desenvolvimento das investigações, temos nos dedicado a conhecer os contextos que envolvem o ensino-aprendizagem nas escolas públicas do Estado de Mato Grosso em especial, mas não somente. Acreditamos, pautados em uma perspectiva sócio-histórica e cultural, que os sujeitos se constituem na e pela linguagem nas diferentes interações de que tomam parte durante a sua vida (Bakhtin, 1952-53/2003).

Dessa maneira, compreender a história dos sujeitos professores, partícipes de nossas investigações é fundamental para a compreensão de seus discursos e práticas pedagógicas, assim como é relevante compreender a sócio-história dos contextos em que se inserem e de que tomam parte, a educação brasileira.

Para tal, na seção a seguir, traçamos um brevíssimo panorama do ensino-aprendizagem no Brasil, como um fator constituinte dos discursos e práticas dos docentes. Compreendê-los, é considerar os professores como sujeitos que constroem a história e nela igualmente esse constituem.

Breve diálogo com os estudiosos da história da educação e da alfabetização no Brasil

Ao buscar pela história da educação pública brasileira, encontramos diversas referências ao livro "História da Instrução Pública no Brasil (1500-1889)", publicado originalmente em francês (1889) e com traduções posteriores para o português, de José Ricardo Pires de Almeida (1889), o qual, apesar das inúmeras críticas por seu discurso representar "uma peça de propaganda do regime imperial

escrita de um determinado lugar (o da elite branca e letrada), para outra elite (leitora de francês), isto é, para poucos leitores" conforme Gondra (1996, p. 173), Por outro lado, este autor também afirma que a obra de Pires de Almeida "vem se consolidando como uma obra básica para qualificação do debate acerca da educação escolar brasileira nos períodos colonial e imperial" (Gondra, 2000, s/p.).Pires de Almeida (1889) demonstra que no Brasil Colônia havia um número expressivo de "negociantes ricos que não sabiam ler" (Pires de Almeida, 1889, p. 37 *apud* Rezende Pinto *et al*., 2000). Mas o que mais se destaca nessa obra para o interesse do nosso trabalho são alguns fatores que se estenderam ao longo dos anos – séculos - na realidade brasileira: os salários baixos dos professores o que de acordo com autor ocasionava um "afastamento natural das pessoas inteligentes de uma função mal remunerada e que não encontra na opinião pública a consideração a que tem direito" (Pires de Almeida, 1889, p. 37 *apud* Rezende Pinto *et al*., 2000). Além dessa condição, que, como dissemos, prevalece historicamente como uma característica da educação brasileira, encontramos o dado que procurávamos: no final do século XIX, a população alfabetizada no Brasil constituía-se em apenas 1,8%.

É importante observar que durante o século XIX, enquanto nos países desenvolvidos objetivava-se ampliar e universalizar a educação básica, o Brasil se constituía como uma sociedade escravocrata, tendo se tornado o último país no ocidente a abolir a escravidão.

Mortatti (2010), em interessante artigo sobre a alfabetização no Brasil, assevera que, no período que antecedeu a Proclamação da República brasileira, o ensino- aprendizagem iniciais da leitura e escrita começaram a se tornar um foco de preocupação dos administradores da Corte , mas somente na era republicana que as "as práticas sociais de leitura e a escrita se tornaram práticas escolarizadas, ou seja, ensinadas e aprendidas em espaço público e submetidas à organização metódica, sistemática e intencional, porque consideradas estratégicas para a formação do cidadão e para o desenvolvimento político e social do país, de acordo com os ideais do regime republicano" (Mortatti, 2010, p. 330)

No transcurso do século XX, diferentes momentos caracterizam a história da alfabetização (e dos letramentos da população, acrescentamos), ainda de acordo com a autora, essa história demonstra "uma tensão constante entre permanências e rupturas, diretamente relacionadas a disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido moderno para a alfabetização" (Mortatti, 2010, p.

330) A autora destaca, ainda, que a partir dos anos de 1930, tendo em vista o processo de unificação de iniciativas políticas para as diversas áreas da vida dos brasileiros e para a educação, em especial, "passaram a integrar políticas e ações dos governos estaduais como áreas estratégicas para a promoção e sustentação do desejado desenvolvimento nacional" (Mortatti, 2010, p. 330).

O gráfico a seguir apresenta dados do IBGE sobre o número de analfabetos no decorrer do século XX:

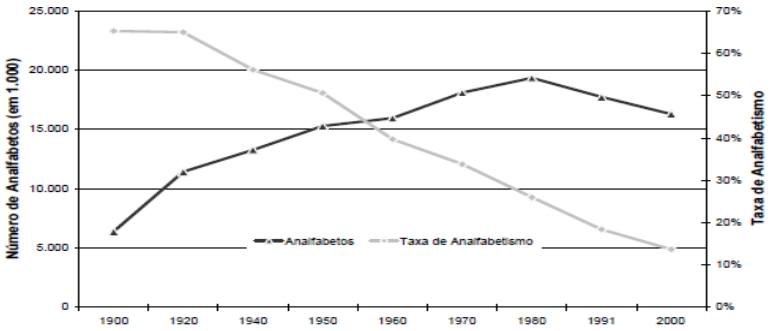


Gráfico 1 – Número de analfabetos e taxa de analfabetismo na faixa etária de 15 anos ou mais – Brasil – 1900/2000

Fonte: IBGE, Censo Demográfico (publicado em Rezende Pinto *et al.* 2010)

Observamos, claramente, a linha que demonstra a significativa queda no número de analfabetos a cada década do século XX, no entanto, é preciso analisar esse gráfico com cuidado por que esses números relativizam diversos aspectos do analfabetismo. Se de um lado podemos notar a ampliação do atendimento escolar como um importante fator no processo de desaceleração do analfabetismo – em especial nas faixas etárias mais jovens –, por outro, vemos o resultado na escolaridade média dos jovens, o qual, "apesar de expressivo, foi insuficiente para garantir-lhes, pelo menos, o ensino fundamental completo" (Rezende Pinto *et al*, p. 7).

Já na década de 1990, observamos no Brasil uma série de ações educacionais construídas a partir das exigências feitas aos países em desenvolvimento pelas organizações internacionais como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), dentre outras. Na "Conferência Mundial de Educação Para Todos" (1990) foi firmado um acordo em se apregoava que a educação básica de qualidade seria prioridade, de forma a se consolidar o fim do analfabetismo nesses países. É importante refletir que, do ponto de vista dessas organizações, a educação

básica precisava contemplar determinadas necessidades básicas da educação, gerando assim, a redução da pobreza, melhorias nas condições de saúde das populações e o consequente aumento da produtividade de trabalhadores, de forma que a educação básica contribuísse para a formação de sujeitos mais adaptáveis às demandas de um mercado globalizado.Já no início do século XXI, o Brasil deveria ter apresentado melhores resultados, pois dentre o período de 2003 e 2012 planejou-se compor a "Década das Nações Unidas para a Alfabetização", cujo ideal foi "Alfabetização como Liberdade" (Unesco, 2003). Entretanto, o analfabetismo ainda no ano de 2017, pouco se vê de concreto. No estado de Mato Grosso, em particular, temos dados alarmantes quanto às capacidades de leitura dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio. Inúmeros alunos com níveis de compreensão leitora mínimos, pouco além da decodificação, mal sabem copiar palavras , sem, contudo, atribuir-lhes quaisquer sentidos. Neste contexto, o analfabetismo (em todas as suas nuances semânticas) continua como um dos maiores desafios não somente brasileiro, mas de diversos países.

Esses contextos que tecem os fios da história da educação brasileira convergem em políticas públicas, leis, referenciais curriculares, métodos, dentre outros, que interferem fortemente no que se descortina nas salas de aulas. Assim, fazemos nossas as palavras de Mortatti (2010) quando assevera que

> Decorrente da complexidade e multifacetação do processo escolar envolvido, a história da alfabetização no Brasil se caracteriza, portanto, como um movimento também complexo, marcado pela recorrência discursiva da mudança, indicativa da tensão constante entre permanências e rupturas, diretamente relacionadas a disputas pela hegemonia de projetos políticos e educacionais e de um sentido moderno para a alfabetização (Mortatti, 2010, p.330).

O 'breve diálogo' que traçamos com os estudiosos da história da educação brasileira é importante, pois desvela o "lugar" teórico em que nos posicionamos: em uma perspectiva sócio-histórica e cultural em que se tomam os sujeitos como ativos no mundo, sujeitos que se constituem pelos contextos sócio-históricos de que fazem parte e, ao mesmo tempo, autores desses contextos.

Fundamentação Teórica

Nesta seção, visitamos algumas considerações diferentes estudiosos sobre *concepções* e *crenças* de professores. Dentre esses, vários asseveram que ainda pouco se conhece sobre as crenças e concepções dos docentes e a relação destas com as práticas de ensino-aprendizagem que os docentes desenvolvem (Kagan, 1992; Pajares,1992). Em comum esses estudiosos defendem que as concepções dos professores influenciam o seu comportamento em sala de aula, de forma a delinear as suas escolhas pedagógicas (Mellado, 1998; Cheng *et al*., 2009).

Iniciamos as nossas reflexões discutindo os significados desses termos. De acordo com o senso comum, ao se inquirir alguém sobre a sua compreensão da palavra *crença*, deparamo-nos com uma acepção de caráter emotivo, religioso, denotando um certo ato de fé. Já o senso comum da palavra *concepção* é interpretado como o entendimento, opinião e percepção que uma pessoa tem sobre algo (Guimarães, 2010, p. 84).

Trabalhos de extrema relevância sobre crenças e concepções dos professores e alunos e sua influência nos processos de ensino-aprendizagem têm sido desenvolvidos há décadas. Muitos autores utilizam os termos *crenças* e *concepções* com igual significação. Entretanto, autores há que os distinguem, como Pajares (1992), em um artigo em que objetiva diminuir essa "confusão" que os dois termos provocam, afirma que "As definições são basicamente convenções, acordos gerais entre pesquisadores de que um determinado termo representará um conceito específico" (Pajares , 1992, p.12). Ao procurar esclarecer o conceito de crença, o autor elenca diversas acepções "(...) ideologia, percepções, concepções, sistemas conceituais, pré-concepções, (...), processos mentais internos, estratégias de ação, regras da prática, princípios práticos, perspectivas (...), (Pajares, 1992, p. 309). Observamos que o termo 'crenças' foi usado como 'concepções e sistemas conceituais', também como 'estratégias de ação e regras de prática'. Essas reflexões do autor demonstram que o termo remete a dois núcleos de usos: de um lado as *crenças* fazem parte da organização das ideias e de outro também se refere a prática, pautando as 'estratégias de ação e regras de prática'. Esse estudo leva- nos a concluir o quanto ainda é necessário estudar esses conceitos para elucidar melhor as relações entre as concepções e as práticas dos docentes.

John Dewey, desde o início do século XX, associava o termo concepção ao significado, considerando que qualquer significado padrão –"standard"– é uma concepção. Para Dewey as concepções são ideias gerais que, pelo uso constante, e

não pelo seu conteúdo, assumem o "status" de concepções - "as concepções são gerais devido ao seu uso e aplicação e não devido aos seus ingredientes" (Dewey, 1998, p. 129).

Ao distinguir os conceitos de crença e conhecimento, o autor definiu crença como um conceito que "cobre todas as questões sobre as quais **não** temos um conhecimento certo, que (...) aceitamos como verdade, como conhecimento, mas que pode vir a ser questionada no futuro" (Dewey, 1933, p. 6). Como podemos ver, para este autor, as crenças constituem-se como uma espécie de primeiro estágio dos conceitos utilizados para posicionamentos, já que não trazem suporte empírico.

Alicerçada em Dewey, Barcelos (2010) afirma que as crenças se constituem em (...) uma forma de pensamento, como construções da realidade, maneiras de ver e perceber o mundo e seus fenômenos, co-construídas **em nossas experiências** e resultantes de um processo interativo de interpretação e re(significação) (Barcelos, 2010, p. 18). (ênfase adicionada)

Já Ponte (1992), por sua vez, ao refletir sobre as concepções dos professores de Matemática, defende que as concepções constituem-se em um processo a um só tempo individual e social. Individual porque resultam das experiências e social por que igualmente se constituem dos construtos elaborados a partir das relações com os outros. O autor destaca que "as concepções têm uma natureza essencialmente cognitiva" e "podem ser vistas como o pano de fundo organizador dos conceitos" (Ponte, 1992, p. 196). Nessa medida, o autor considera as concepções são relacionadas ao conhecimento. Refletindo com esses autores, podemos afirmar, então, que as concepções são alicerçadas teoricamente e as crenças, por sua vez, são resultantes das experiências práticas. Em outras palavras, com esses autores, acreditamos que as crenças são utilizadas de forma mais mecânica, têm um cariz menos científico do que as concepções, por essa razão, neste e em outros trabalhos, pautamo-nos no termo *concepções* e não crenças docentes. Não pretendemos polemizar a utilização de um ou

outro termo, apenas justificamos a nossa escolha.

Tendo em vista esses argumentos, consideramos que refletir sobre as concepções docentes em uma perspectiva sócio-histórica e cultural de acordo com Bakhtin e o círculo (1929/1997; 1952-53/2003) e Vygotsky (1930; 1935), no escopo deste trabalho, defendemos que **as concepções constituem-se em um modo de construir a realidade, compreender o mundo e os seus fenômenos**

pelas experiências de que os sujeitos tomam parte. Compõem, nesta medida, um processo de compreensão que se estrutura pela construção social e interna dos significados. Nascem do contexto sócio-histórico e cultural e se tornam individuais no e pelo processo de compreensão do mundo. A partir dessa perspectiva, temos estudado as práticas de leitura e de letramento de alunos e professores de escolas públicas brasileiras – com ênfase no contexto mato-grossense, mas não somente – como um dos fatores que influenciam as suas escolhas e decisões pedagógicas. É importante ressaltar que este texto apresenta e reflete sobre alguns dados de um projeto de investigação que coordenamos e do qual advieram, desde 2008, diversos artigos, capítulos de livros, dissertações de mestrado e teses de doutorado, estas últimas, neste momento, em fase de coleta de dados e elaboração. Assim, dadas às limitações de um artigo científico, fruto de uma apresentação em simpósio, recortamos alguns dados dentre um grande universo que se tem construído pelos pesquisadores do GELL ao longo dos anos. Nessa medida, na seção a seguir, apresentamos a metodologia que selecionamos para este recorte.

Metodologia

Nesta seção apresentamos os aspectos concernentes à metodologia adotada para a elaboração da investigação de que este texto trata, além do contexto em que está inserida. Objetivando-se compreender as concepções dos docentes e os possíveis fios dialógicos que se entretecem entre as concepções e suas práticas de ensino-aprendizagem, fundamentamo-nos, neste trabalho, em uma investigação de caráter misto, que alia dados quantitativos aos qualitativos, ancorados em uma perspectiva enunciativo-discursiva bakhtiniana, em que se consideraram os sujeitos, o contexto e os fenômenos, como vimos discorrendo, a partir da dimensão histórica e social em que se inserem. Bakhtin considera que o objeto de estudo das Ciências Humanas é o "ser expressivo e falante (...)" (Bakhtin, 1952-53: 395). Nessa medida, o tratamento dos dados parte do ato de "ouvir" as vozes que compõem no campo de pesquisa, que será tomado, então, como um espaço onde as histórias são construídas no encontro do eu e do outro, que se constituem dialogicamente através das e nas interações. O processo de interação social e a construção dos conhecimentos pressupõem a alteridade, de modo que é no tecido das relações interdiscursivas construídas no

campo de pesquisa que o objeto de estudo vai se constituindo.

Neste recorte, refletimos sobre dados quantitativos coletados em contexto natural, ao longo de oito anos letivos, dentre o período que compreende os anos letivos de 2009 a 2016 em que se realizaram investigações do Grupo de Pesquisas (GELL/CNPq) em escolas públicas, seja pela presença de alunos de Licenciatura em Letras durante os seus estágios supervisionados ou pela coleta de dados de investigações em nível de mestrado.

Tanto os estudantes de Licenciatura quanto os de pós-graduação dirigiam-se aos professores solicitando a sua participação em uma investigação sobre as suas práticas de letramento – Para tal, utilizamos como instrumento de coleta dos dados um questionário, com perguntas abertas e fechadas – que foi, inicialmente, elaborado baseando-se em um instrumento semelhante ao aplicado a mais de 2000 (dois mil) a brasileiros, pelo INAF, cujos dados foram publicados e estudados por diferentes pesquisadores no livro "Letramento no Brasil" (Ribeiro, 2003). Tal instrumento buscou informações sobre as práticas letradas da população brasileira em geral e abordava desde os materiais impressos presentes nas casas dos entrevistados até as práticas culturais de que tomavam parte, como assistir a shows ou a peças de teatro. Para tal, elaboraram-se questões que objetivavam conhecer a presença e participação da cultura letrada, desde a infância dos sujeitos até o momento da investigação. Desde o ano de 2005, temos aplicado esse questionário tanto para os alunos, estudantes de nível Fundamental e Médio, quanto para os docentes em contextos escolares de que pudemos fazer parte como investigadores. Para ser adequado aos docentes, novas questões foram elaboradas pelos participantes do GELL, de modo a se poder traçar um perfil dessas práticas desde as mais pessoais – como por exemplo, quais livros costuma ou gosta de ler, quanto as que os professores desenvolviam como atividades de ensino-aprendizagem em suas salas de aula.Assim, da nossa primeira coleta, em final de 2003, (dados publicados em Paes de Barros, 2005) até o momento, muitas questões permanecem semelhantes às do INAF (2003) e outras foram sendo incluídas, modificadas e mesmo substituídas, tendo-se em consideração as múltiplas práticas letradas que se desenvolvem em ambientes virtuais e ou digitais.

Curioso, para dizer o mínimo, é observar essas modificações nas formas de ler e escrever que ocorreram na última década em virtude do desenvolvimento das

tecnologias de comunicação e suas diversas plataformas ou aplicações. Este tema é tão profícuo que será tratado mais especificamente em outro estudo.

Assim, a cada ano em que o GELL se dedica a coletar esses dados em novos contextos, são necessárias novas reflexões e mudanças nas questões[1].

Desse modo, podemos afirmar que a elaboração do questionário se coloca sempre em diálogo com os letramentos impressos, midiáticos e transmidiáticos para melhor poder desvelar e compreender esses letramentos de professores e alunos.

Na formatação atual do questionário aos professores (ano letivo de 2017), compõe-se, em grande medida, de questões fechadas de múltipla escolha, mas também

de questões abertas, nas quais os docentes respondem, com as suas palavras, quais são as suas concepções de leitura, que atividades realizam para avaliar se um aluno sabe ou não ler ou escrever ou se existe alguma atividade de incentivo à leitura em sua escola, dentre outras questões em que podem delinear algumas de suas práticas de ensino- aprendizagem de leitura.

Assim, procuramos traçar um panorama entre as práticas de leitura dos sujeitos desde a sua infância até o momento em que o docente participa da investigação, de forma a se poder observar as possíveis relações entre tais práticas letradas e concepções e suas influências nas práticas de ensino-aprendizagem que empreendem.

Os dados e seus “fios dialógicos”

Para uma melhor compreensão, compilamos, em forma de tabelas, alguns dos dados de questionários aplicados a 120 professores de escolas públicas das cidades de Cuiabá, Barra do Garças e Rondonópolis, no estado do Mato Grosso, região centro- oeste do Brasil. Inicialmente, apresentamos os dados das perguntas objetivas, cada tabela corresponde a uma pergunta de múltipla escolha a que os

docentes

[1] É importante esclarecer que este texto apresenta alguns dos dados coletados ao longo de vários anos de investigação. Dentre os trabalhos que esta investigação tem gerado, destacam-se vários temas que envolvem os contextos de ensino-aprendizagem: formação de professores, de leitores, ensino- aprendizagem de Língua Portuguesa, gêneros discursivos, concepções, discursos e práticas docentes, livros didáticos, leitura e escrita em ambientes digitais, leitores e o universo transmidiático, dentre outros. Tais trabalhos estão disponíveis nas plataformas digitais de dissertações e teses da Universidade federal de Mato Grosso, revistas científicas e capítulos de diversos livros, elaborados pelos membros do GELL.

responderam. Organizamo-las em subseções que se referem aos tipos ou modos de práticas de letramento. São perguntas que abarcam desde os letramentos iniciais, na infância até as atividades que os docentes solicitam aos seus alunos. Já para as perguntas de caráter subjetivo, selecionamos os elementos lexicais mais recorrentes dentre as respostas escritas pelos docentes de modo a ilustrar as suas concepções dos docentes sobre três aspectos: *O que significa leitura? Atividades que realizam para avaliar se um aluno sabe ou não ler ou escrever* e se *desenvolve alguma atividade de incentivo à leitura em sua escola.*

Primeiras práticas letradas

Tabela 1 - Quando era criança, alguém lia textos para você?

	%
Sim	45
Não	30
Não Sei	25

Tabela 2 - Quem lia?

	%
Mãe ou responsável do sexo feminine	50

Pai ou responsável do sexo masculino	10
Irmão mais velho	5
Irmã mais velha	5
Avô	5
Avó	10
Tio	-
Tia	5
Outra pessoa	10

Tabela 3 - O que costumava ler?"

	%
Livros infantis	70
Bíblia, livros sagrados ou religiosos	20
Outros tipos de livros	15
Gibis, revista em quadrinhos	65

Essas tabelas demonstram experiências de leitura dos docentes em seus letramentos iniciais. Ao situar os sujeitos docentes como autores da história, consideramos com Vygotsky (1930) que "o aprendizado das crianças começa muito antes delas frequentarem a escola. Qualquer situação de aprendizado com a qual a criança se defronta na escola tem sempre uma história prévia" (Vygotsky, 1930, p. 56).

Podemos observar, na tabela, que 45% dos docentes assinalaram que alguém lia para eles quando crianças. Nesse percentual, dentre os materiais mais lidos destacam-se os livros infantis e as revistas em quadrinhos. Tais dados nos levam a refletir que o ato de contar histórias é tão antigo quanto a própria humanidade. As mais diversas culturas se estabeleceram pela sua literatura oral antes da escrita. Acreditamos que, ao conhecer as práticas letradas dos estudantes, os professores das séries iniciais têm mais condições de desenvolver estratégias didáticas para o ensino de leitura a partir das experiências vividas pelos seus alunos, ampliando- as. As memórias afetivas associadas à leitura podem 'acender' o interesse por conhecer novas histórias. Não obstante os resultados dessas tabelas, há que se investigar, ainda, se essa prática convive, ou conviverá, com os letramentos midiáticos ou se está a desaparecer, cedendo o lugar do aconchegante colo das mães e avós às mãos ávidas das crianças pelos celulares e outros dispositivos.

Práticas letradas atuais

Tabela 4 - Quais textos costuma ler, ainda que de vez em quando?

	%
Bíblia, livros sagrados ou religiosos	40
Poemas	45
Letras de canção	35

Receitas	28
Crônicas	35
Contos	40
Romances	25
Livros e textos de auto-ajuda/orientação pessoal	25
Artigos de jornal/revista	60
Textos variados na internet	80

Tabela 5- Quais textos você mais gosta de ler?

	%
Poesia	15
Letra de canção	30
Receitas	10
Crônica	20
Conto	25
Romance	25
Artigo de jornal/revista	50
"Posts" nas redes sociais *Facebook, Twitter, Instagram* ou outras	40
Notícias em sites	50

Como expusemos anteriormente, na perspectiva longitudinal, observamos mudanças relevantes nas práticas de leitura dos professores. Os primeiros instrumentos aplicados em contexto mato-grossense demonstravam uma presença significativa de materiais impressos no cotidiano dos docentes, já a tabela 4 demonstra que a leitura mais significativa desses sujeitos ocorre na Internet. Somando-se os dados presentes na tabela 5, quanto às leituras nesse ambiente, chegamos a 90 % dos professores que assinalaram desenvolver práticas de leitura nas mídias digitais. De acordo com os dados, os docentes buscam, sobretudo, informar-se pelos *sites* de notícias, o que demonstra o crescente desaparecimento de jornais e revistas impressos.

Apesar de essa ser uma prática letrada que desenvolvem, ao cruzarmos os dados com os que vêm a seguir a respeito de suas práticas de ensino-aprendizagem de leitura, vemos que nas salas de aulas das escolas públicas mato-grossenses ainda não há espaços para o desenvolvimento de atividades em ambiente virtual. Em grande medida, isto se deve à precariedade de infraestrutura física e tecnológica na

maioria das escolas. Em contrapartida, desde há alguns anos, observamos a crescente presença dos aparelhos celulares nas mãos dos estudantes de Ensino Fundamental e Médio dessas escolas. Em diversos dados coletados através de entrevistas ou episódios de encontros reflexivos com os docentes, observamos que a utilização da Internet nas aulas de Língua Portuguesa ainda se constitui como um desafio a ser vencido. Alguns depoimentos têm demonstrado que as práticas de letramento em ambientes digitais tem sido uma exigência das secretarias estadual e municipais de educação, e, desse modo, de acordo com Siqueira (2015, p. 111), "instalou-se como um dever que causava desconforto".

Inúmeros são os dados que ilustram as relações dos docentes com os ambientes virtuais, no que trata de suas práticas letradas como às que gostariam de implementar em suas aulas. Pelos limites deste texto, optamos por tratar desse tema em outro trabalho, de forma mais detida.

Tabela 6 - Quantos livros já leu este ano?

	%
Um	10
Dois	40
Mais de três	30
Nenhum	20

A tabela 6 demonstra que se tomarmos 'quantidade' como critério, o número de livros lidos por ano são pouco representativos, uma vez que, como formadores de futuros leitores, os docentes deveriam ser referencia das leituras de seus alunos, além de propor leituras de pelo menos um livro a cada bimestre (pelo menos) aos seus alunos. No entanto, ao compararmos esses dados com o de outras investigações, lembramos que esse resultado é fruto da necessidade de se lecionar em dois ou três turnos por dia, muitas vezes em escolas diferentes, além das inúmeras tarefas exigidas pelo fazer docente – marcado, neste momento – de acordo com outros dados coletados nas escolas, por uma imensa burocracia, que lhes rouba um precioso tempo de estudos, planejamentos de aula e mesmo o tempo de descanso.

Práticas de ensino-aprendizagem de leitura

Tabela 7 - Nas aulas de leitura, você pede aos alunos

	%
Que leiam em voz alta	80
Que leiam em voz baixa	40
Que leiam e respondam a questões em voz alta	40
Que leiam e respondam a questões em voz baixa	40
Que façam jograis	10
Que façam dramatizações	10
Que leiam em conjunto (cada aluno uma parte de diálogo)	50
Que façam debates	60
Não solicita que os alunos leiam	0

*Esses dados não refletem percentuais excludentes uma vez que se referem a diferentes atividades desenvolvidas

A tabela 7 apresenta um dado bastante recorrente em pesquisas que tratam das práticas de ensino-aprendizagem de leitura: 80% dos professores assinalou que leitura solicita aos alunos "Que leiam em voz alta".

Podemos refletir sobre essa prática como uma possível persistência da concepção de que *saber ler é decodificar o escrito*, de forma que, ao requerer que seus alunos leiam em voz alta, o professor consegue 'medir' as suas 'capacidades' de leitura. Além disso, tal prática está em concordância com algumas abordagens teóricas que defendem que o exercício da leitura em voz alta contribui para o desenvolvimento dessas 'capacidades'. É interessante observar o cariz mecanicista dessa prática, pois, ao cruzarmos esse item "leitura e voz alta" com atividades mais profícuas do ponto de vista do desenvolvimento das capacidades de expressão oral como os "jograis", (apenas 10% dos docentes assinalaram este item) ou o desenvolvimento de propostas de "dramatizações" (igualmente com 10 % das atividades que se requer). Além de promoverem o desenvolvimento de capacidades específicas de aprendizagem da linguagem oral e multimodal (como as entoações, gestos, expressões faciais etc.), essas atividades colaboram de forma muito mais significativa para a compreensão dos textos.

Tabela 8 - "Quais textos você utiliza em aulas de leitura"

	%
Os textos presentes no livro didático	65
Poemas	40
Crônicas	40
Contos	45
Romances	15
Gibis	45
Reprodução de telas	45
Fotografias	40

Essa tabela demonstra o que muitas pesquisas já têm revelado há anos, o livro didático é a ferramenta através da qual se estruturam boa parte das atividades das aulas de Língua Portuguesa se estruturam a partir dos textos ali presentes.

Acreditamos que as respostas relacionadas a outros gêneros discursivos igualmente se devam pela presença desses gêneros na composição dos livros didáticos que têm buscado oferecer uma diversidade de textos das diversas esferas da atividade humana para atender aos editais do Programa Nacional do Livro Didático. Além disso, em outras investigações, pudemos notar que alguns docentes

escolhem textos não verbais ou verbo-visuais para projetar e os alunos realizarem a compreensão conjunta.

De acordo com o que explicamos anteriormente, a próxima seção apresenta dados referentes a perguntas subjetivas extraídas do questionário e agrupadas pelos eixos lexicais ou temáticos e afirmações mais recorrentes, para melhor ilustrar o conteúdo basilar das respostas obtidas.

Conceitos e práticas desveladas nas palavras próprias dos sujeitos

Tabela 9 - *O que é leitura para você*

	%
Prazer/ imaginar/sonhar/brincar	55
Adquirir conhecimento/informação/forma de aprendizagem	40
Além de decodificar sinais/ símbolos/ palavras/ códigos.	25
Pensar/descobrir sobre a vida, o mundo e a sociedade	20

Os dados dessa tabela não se configuram em percentuais somatórios, mas em recorrências de termos nas respostas subjetivas dos docentes. Algumas dessas escolhas lexicais se repetem entre os sujeitos, como também várias respostas individuais vocábulos que, não sejam sinônimos, apresentam uma estreita familiaridade de campo semântico. Neste aspecto, vale ressaltar a ideia de leitura como uma atividade de 'prazer': mais da metade dos sujeitos, descortinando outra concepção docente, fruto de programas de incentivo a leitura na década de 1980 de que cabia à escola o despertar do gosto e do prazer de ler. Muitos trabalhos dessa época apresentam propostas dessa natureza como uma espécie de garantia de formação de futuros leitores competentes[2].

A tabela ainda destaca que apenas 40 por cento dos docentes concebe a leitura como um meio pelo qual e pode adquirir conhecimentos. Tal dado revela a ideia de ler para aprender não é muito divulgada em contexto brasileiro como em outros países.

Tabela 10 - *Atividades que realizam para avaliar se um aluno sabe ou não ler ou escrever*

	%
Leitura em voz alta	90
Produções escritas	40

Atividades que exigem quantificação de saberes/ provas/ testes	70
Observação/ dia a dia	70

A tabela 10 reforça os dados da anterior e revela que a prática de "leitura em voz alta", além de muito recorrente, está presente no contexto escolar como uma das atividades de avaliação das capacidades de verbalização do que está escrito,

---

2 Sobre esse o tema do conceito de "prazer de ler", sugerimos o interessante levantamento realizado por Marcelino (2003) em sua dissertação de mestrado.

consolidando-se como uma das concepções não assumidas ou mesmo não conscientes desses sujeitos: a leitura como decodificação. Frutos de décadas de ensino- aprendizagem, essas práticas também se aliam a outras concepções que pareciam ter desaparecido, por exemplo a de que um bom professor é aquele que 'tem domínio de classe', que faz com que seus alunos fiquem em silêncio e 'bem comportados'. Assim, enquanto um aluno realiza a tarefa de ler em voz alta, os demais devem ficar em silêncio para não chamar a atenção do professor sobre si e se tornar o próximo a continuar a leitura.

As provas e outras atividades também se incluem nas concepções dos docentes sobre como podem observar o ensino-aprendizagem de seus alunos em leitura e escrita: 70% dos professores escreveram avaliações ou testes para este fim. A alta ocorrência lexical pode revelar uma concepção bastante corriqueira dentre os professores dos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio: a de que ensinar a leitura cabe somente aos professores alfabetizadores, o que desvela, em última análise, nesses discursos, pode-se entrever a negação de concepções que tomam a leitura um processo contínuo, cognitivo, interacional, discursivo, dialógico ou ideológico, já que nasce nas inúmeras interações humanas e se estende para além das paredes das salas de aula.

Considerações finais

Para este texto, analisamos dados referentes às práticas de leitura escolar de 120 professores de Língua Portuguesa de escolas públicas de três cidades do estado de Mato Grosso, Brasil, que aceitaram responder ao instrumento que formulamos com perguntas objetivas e subjetivas, de forma a compreender as suas

concepções e práticas de leitura e letramento e observar se suas práticas pedagógicas se relacionam com tais concepções. Apresentamos esses dados em dez tabelas compostas pelos percentuais de resposta ou de ocorrência nos instrumentos.

Embora compreendamos e tenhamos em conta as limitações desse instrumento, muito nos tem auxiliado a (re)pensar as práticas de ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa em conjunto com os docentes das escolas parceiras. Depois de alguns anos recolhendo esses dados, passamos a discuti-los com os professores em diferentes escolas. Os trabalhos de mestrado de Santos (2014), Siqueira e Nascimento (2015) objetivaram o diálogo crítico e reflexivo dos investigadores com professores de escolas públicas e desvelaram o quanto se pode construir em conjunto e o quanto ainda é necessário que ações de ensino, pesquisa e extensão das universidades sejam implementadas.

Ao observar esses dados ao longo de quase uma década, é necessário considerar alguns fatores. Em primeiro lugar, os fatores históricos dos quais emergem as práticas letradas do Brasil. Há menos de 50 anos, quase metade da população ainda era analfabeta. Algumas das cidades em que o questionário foi aplicado não dispunham de escolas suficientes para a sua população até os anos de 1990. Inúmeras, até essa data, não ofertavam o Ensino Médio, o que obrigava os estudantes a se mudarem para a capital do estado ou abandonarem os estudos. Neste sentido, podemos afirmar que houve avanços quanto aos níveis de alfabetização e letramento da população, em particular a mato-grossense.

Ao “conversarmos” com os professores através das suas respostas aos questionários e das diferentes investigações de pesquisa-ação que o grupo tem desenvolvido, observamos que algumas concepções e práticas mecanicistas e pouco profícuas de ensino-aprendizagem se encontram entrelaçadas a outras, mais recentes, resultados de estudos, e publicações acadêmicas divulgadas nas últimas décadas, constituindo-se em um frágil tecido teórico que deixa transparecer práticas controversas, coerções, além de contradições e descompasso entre teoria e prática, como também entre os resultados que se esperam das capacidades de leitura e escrita dos estudantes nas avaliações externas e os que têm sido alcançados.

Neste sentido, são indiscutíveis a necessidade e a relevância de estudos que abordem as concepções e práticas dos professores, desvelando os fios em que são

tecidas nos contextos sócio-históricos e como estabelecem relações com as escolhas pedagógicas dos docentes, fortemente influenciadas por um universo composto por coerções das mais diversas ordens, desde questões políticas a curriculares, limitações ou ausência de estrutura física e equipamentos adequados, dentre outros fatores que envolvem o ensino-aprendizagem. Inúmeros são os fios dialógicos, ideológicos, que se emaranham nesses contextos, de tal forma que as concepções e, em especial, as práticas dos docentes se apresentam muitas vezes presas, estagnadas, como se vivessem dentro de uma gaveta emperrada.

Referências bibliográficas

Almeida, J. R. P. (2000 [1889]). *História da instrução pública no Brasil*, 1500-1889. São Paulo: Ed. da PUC; Brasília: MEC/INEP. Edição original em francês.

Alarcão, I. (2002). Escola reflexiva e desenvolvimento institucional: que novas funções supervisivas? In: J. Freire & J. Oliveira-Formosinho (org.), *A Supervisão na Formação de Professores I: da Sala à Escola*. Porto: Porto Editora.

_____. (2011). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. SP: Cortez, 2011

Bakhtin, M.; Volochínov, V. N. (1929). *Marxismo e filosofia da linguagem.* 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2012.

Bakhtin, M (1997). *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo/SP: Martins Fontes.

Barcelos, A. M. F. (2010). Cognição de professores e alunos: tendências recentes na pesquisa de crenças sobre ensino e aprendizagem de línguas. In: Barcelos, A. M. F., Abrahão, M. H. V. (Orgs.). *Crenças e ensino de línguas: Foco no professor, no aluno e na formação de professores*. Campinas, Ed. Pontes, pp.15-42.

Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*: Introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora.

Brasil no PISA 2015: análise e reflexões sobre o desempenho dos estudantes brasileiros. São Paulo: Fundação Santillana. 2016 <http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2015/pisa2015_completo_final_baixa.pdf> Acesso em 04/08/2017.

Cheng, M. M. H., Chan, K., Tang, S. Y. F., & Cheng, A. Y. N. (2009). Pre-service teacher education students' epistemological beliefs and their conceptions of teaching. In *Teaching and Teacher Education*. 25, pp. 319-327.

Dewey, J. (1998). *How we think*: A restatement of the relation of reflectivethinking to the educative process. Boston, MA: Houghton Mifflin (Trabalho original publicado em 1933).

Gondra, J.G. (1996) "Sem Deus nem Rei? O Positivismo na Escrita da Educação Brasileira In*: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: Brasília*, pp.169-190.

_____ (2000). Instrução pública no Brasil (1500-1889). *Revista Brasileira de Educação,* (14), 189-191. Retrieved jun 26, 2017, from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782000000200019&lng=en&tlng=pt.

Kagan, D.M. (1992) Implications of Research on Teacher *Belief. Educational Psychologist*. 27, pp. 65-90.

Mellado, V. (1998). Preservice Teachers' Classroom Practice and their Conceptions of the Nature of Science. In B.J. Fraser and K. Tobin (Ed.), *International Handbook of Science Education* (pp. 1093-1110). Dordrecht: Kluwer A.P.

Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.

Ponte, J. (1992). Concepções dos professores de matemática e processos de ormação. In M. Brown, D. Fernandes, J. Matos, & J. Ponte (Eds.), *Educação e matemática: Temas de investigação*. Lisboa: IIE e Secção de Educação e Matemática da SPCE.

Relatório Nacional PISA 2012: Resultados Brasileiros. São Paulo: Fundação Santillana.

201

4

<http://download.inep.gov.br/acoes_internacionais/pisa/resultados/2014/relatorio_nacional_pisa_2012_resultados_brasileiros.pdf> Acesso em 04/08/2017

Rezende Pinto et. al. (2000) Um olhar sobre os indicadores de analfabetismo no Brasil. In *Revista brasileira de Estudos pedagógicos*, Brasília, v. 81, n. 199, pp. 511-524, set./dez.

Ribeiro, V. M. (Org.) (2003). Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001. São Paulo: Ed 2. Global.

Vygotsky, L. S. (1930 - 2001) A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes.

_____ (1935 - 2003) Psicologia pedagógica. Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo/SP: Martins Fontes.

Teses/Dissertações:

Maiolini, I. L. (2013). *Uma proposta enunciativo-discursiva de leitura de contos para o Ensino Fundamental*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem do Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso-UFMT. Cuiabá.

Paes de Barros, C. G. (2005). *Compreensão ativa e criadora: uma proposta de ensino aprendizagem de leitura do jornal impresso*. Tese de doutorado apresentada ao programa de Doutorado em Linguística Aplicada da PUC- São Paulo.

Santos, N. C. S. (2014). *Letramentos em uma escola pública: uma reflexão crítico-dialógica*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem do Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato Grosso- UFMT. Cuiabá.

Siqueira, R. S. (2015). *Estudos de Leitura e Letramento: Reflexões e Práticas Escolares.* Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem do Instituto de Linguagens da Universidade Federal de Mato

Grosso- UFMT. Cuiabá.

Nascimento, E. A. (2015). *Letramento(s) Docente(s): Diálogos e Reflexões com Professores de uma Escola Pública De Mato Grosso*. Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado em Estudos de Linguagem do Instituto de Linguagens da Universidade Federa

Propostas de Ensino da Leitura e da Escrita no Âmbito do PROFLETRAS - Mato Grosso-Brasil: da formação docente às práticas de sala de aula

Neusa Inês Philippsen
UNEMAT, Faculdade de Educação e Linguagem, Departamento de Letras. Email: neusa@unemat-net.br. Sinop, Brasil.

Leandra Ines Seganfredo Santos
UNEMAT, Faculdade de Educação e Linguagem, Departamento de Letras. Email: leandraines@unemat.br. Sinop, Brasil.

Resumo:

Neste texto apresenta-se e discute-se um breve histórico da constituição do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS no Brasil e de seu funcionamento em uma de suas instituições associadas, na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop). O *corpus* de análise é composto por propostas de intervenção planejadas, executadas e analisadas pelos mestrandos das turmas ingressantes em 2014, 2015 e 2016, a partir da orientação das docentes regentes das disciplinas "Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita" e "Gramática, Variação e Ensino", ambas as disciplinas obrigatórias do Programa. No que concerne aos trabalhos desenvolvidos na primeira disciplina mencionada, as intervenções mesclam-se entre protocolos de leitura, realizados com base em Leffa (1996), Bortoni-Ricardo (2008), Bortoni-Ricardo e Machado (2013) e produções textuais realizadas mediante o procedimento didático de Sequências Didáticas propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), com refacção nos moldes descritos por Ruiz (2015). Já relativo à segunda disciplina, as propostas de Sequências Didáticas foram concebidas individualmente ou em duplas, nas escolas em que atuam, a partir das teorias estudadas durante a disciplina, dentre as quais se salientam autores como Bortoni-Ricardo (2005), Faraco (2008), Bagno (2007), Travaglia (2008), Hora (2004), Gorski e Coelho (2009), Bechara (2004), Zilles e Faraco (2015). Os dados mostram que as discussões teóricas e o desenvolvimento das propostas empoderaram os discentes-docentes para a realização de uma prática diferenciada em sala de aula mediante a apropriação de diferentes técnicas e estratégias de leitura e de escrita, bem como do uso efetivo do procedimento metodológico sequência didática.

Palavras-chave:

formação docente; língua portuguesa; ensino e aprendizagem de leitura e escrita; variação linguística e gramática.

Apontamentos iniciais

Este artigo, vinculado ao Grupo GEPLIAS – Grupo de Estudos e Pesquisas em Linguística Aplicada e Sociolinguística, composto por pesquisadores da Universidade do Estado de Mato Grosso, *campus* de Sinop, tem como propósito apresentar e discutir como a formação continuada ofertada pelo Programa de Mestrado Nacional em Letras – PROFLETRAS – tem mobilizado a interlocução entre a teoria discutida no âmbito do Programa e as práticas de leitura e escrita desenvolvidas em sala de aula em distintos contextos públicos de ensino no Estado de Mato Grosso e do Pará, Brasil.

Para tanto, será exposta, inicialmente, a proposta do Programa Nacional em rede (PROFLETRAS) e, na sequência, as proposições de intervenções planejadas, executadas e analisadas pelos mestrandos das turmas ingressantes em 2014, 2015 e 2016, nas disciplinas "Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita" e "Gramática, Variação e Ensino".

A importância desse propósito está justamente em sua proposta de articulação entre teoria e prática na construção do conhecimento, sendo a formação docente o epicentro para a assimilação e posterior disseminação dos saberes aplicáveis nas salas de aula. Nesse sentido, cabe ressaltar que o problema do distanciamento e estranhamento entre os saberes científicos, praticados/produzidos pela academia, e aqueles praticados/produzidos pelo professor na prática docente, parece residir no modo como os professores e os acadêmicos mantêm relação com esses saberes. (Fiorentini & Sousa Jr. & Melo, 2003).

Sendo assim, cabe ressaltar a importância de uma prática reflexiva competente do professor, aliada a orientações teóricas reflexivas que possam, dessa forma, promover uma ação coletiva, com o objetivo de alterar não só as interações na sala de aula e na escola, mas também os contextos sociais mais amplos. Sugere-se que esse modelo de formação aconteça, segundo Mizukami (2002), num *continuum,* ou seja, em um processo que leve em consideração a

realidade das divergentes situações que ocorrem nos cotidianos dos espaços escolares, pois é ali que o educador constrói seu conhecimento profissional.

O "tecido" teórico deste artigo, no sentido de apresentar resultados da formação de professores que atuam como profissionais reflexivos e investigativos de sua prática, pauta-se, além dos autores supracitados, à luz de estudiosos como: Bortoni-Ricardo (2005), Bortoni-Ricardo e Machado (2013), Ruiz (2015), Faraco (2008), Gorski e Coelho (2009), Bechara (2004), Bagno (2007, 2011), Zilles e Faraco (2015), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Leffa (1996), Coscarelli e Novais (2010), Oliveira, Tinoco e Santos (2011), Solé (1998), Ferrarezi Jr e Carvalho (2015), para citar apenas alguns, os quais têm se destacado através de pesquisas e estudos acerca desta temática, entre outros.

Os procedimentos metodológicos utilizados na construção das discussões do tema deste artigo contemplam os princípios e técnicas da abordagem exploratória, bibliográfica e de campo, situando-nos, especificamente, no âmbito da formação docente, em sua relação teórico-prática, no intuito de mostrar que essa relação, bem orientada, pode trazer resultados consistentes para a leitura e à escrita.

Ademais, vale ainda destacar que a educação brasileira, mais especificamente desde meados do século XX, tem passado por acentuadas transformações, dentre elas destacam-se as relacionadas a questões metodológicas, didáticas, pedagógicas, entre outras. Sendo, assim, imprescindível a discussão sobre a atuação docente frente às transformações presentes nas escolas e nos alunados contemporâneos.

E é nesse 'novo' contexto que o professor precisa ressignificar-se e urge, pois, a necessidade de novas proposições não só de metodologias diferenciadas, como também de propostas de pesquisas e de programas de formação de educadores que vislumbrem a autonomia dos sujeitos. Ou seja, a superação de interpretações estreitas e acríticas dos significados do saber, das formas de apropriação e da prática pedagógica propriamente dita. (Silva, 2010).

A apresentação deste artigo traz, em seu bojo, além desta parte introdutória, na sequência, um breve histórico da constituição do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS no Brasil, uma ligeira apresentação de seu funcionamento em uma de suas instituições associadas, na Universidade do Estado

de Mato Grosso (UNEMAT/Sinop), uma pequena exposição das três primeiras turmas ingressantes e, em seguida, a apresentação, desenvolvimento de atividades e resultados das intervenções das duas disciplinas motrizes deste trabalho: "Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita" e "Gramática, Variação e Ensino".

Breve histórico do PROFLETRAS

O PROFLETRAS, conforme Rodrigues (2013), teve início em agosto de 2013, sendo oferecido em rede nacional, com a participação de 34 universidades públicas, ligadas ao Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB). É um curso de pós-graduação *stricto sensu* oferecido a docentes egressos de cursos de graduação em Letras, que atuam nas salas de aula de Língua Portuguesa do ensino fundamental (do 1° ao 9° anos) de escolas da rede pública de ensino e que foram aprovados em concurso público. O programa é coordenado pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), e está ligado diretamente à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O curso foi criado, portanto, com vistas à melhoria da formação continuada do professor de Língua Portuguesa, de escolas públicas do país, principalmente por causa dos péssimos índices nos resultados das avaliações a que são submetidos os alunos dessa disciplina quando respondem à Prova Brasil. Igualmente, à posição das escolas no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). Assim, com relação à importância do programa, há a necessidade de qualificar e capacitar professores do ensino básico do país, tendo em vista as práticas de sala de aula, para que se possa potencializar o ensino, sobretudo nas competências de leitura e escrita (Rodrigues, 2013).

A proposta do Programa, por sua vez, aponta oito importantes e complexos motivos que justificam a constituição e consolidação de uma rede nacional de formação:

> (a) a despeito da conjuntura econômica em ascensão, o Brasil vem sendo classificado nos níveis muito baixos quanto ao desempenho na Educação Fundamental, tanto em avaliações

entre os países do Mundo, quanto naquelas que comparam as distintas localidades

> do País, ressalvadas as diferenças regionais já sobejamente conhecidas;
>
> (b) segundo pesquisas, já se comprovou que a solidificação de índice razoavelmente satisfatório de desenvolvimento de um Estado depende, de forma visceral, do avanço educacional do seu povo;
>
> (c) a linguagem constitui fator de identidade de comunidades de fala, de grupos ou de uma Nação inteira e seu domínio pleno é passaporte de poder e cidadania;
>
> (d) a apropriação de habilidades específicas de leitura e de escrita deve processar-se tão bem quanto necessários forem os papéis sociais de que gozam os falantes por força das necessidades comunicativas adequadas contextualmente;
>
> (e) a Escola é a principal Agência promotora dos processos de alfabetização e letramento;
>
> (f) o professor é o "agente-pivô", mediador primordial da lecto- escrita, que deve estar sempre e adequadamente preparado para empreender o investimento de desenvolver as potencialidades discursivas dos alunos;
>
> (g) o Corpo Docente do Ensino Fundamental não está devidamente qualificado para exercer as práticas letradas esperadas na Escola inclusiva;
>
> (h) após concluir o Ensino Fundamental, o Corpo Discente apresenta lacunas importantes de letramento, de natureza linguístico-discursiva, quer na modalidade falada (no caso dos ouvintes), quer na modalidade escrita do Português;
>
> (i) há altos índices de evasão escolar ao longo de todas as séries do Ensino Fundamental na Escola brasileira. (Proposta PROFLETRAS, 2013, p. 4).

Ainda conforme a Dra. Maria das Graças Soares Rodrigues, em entrevista concedida às professoras Maria da Penha Casado Alves e Maria Inês Batista Campos, no dia 27/11/2013, o PROFLETRAS tem uma área de concentração, que é Linguagens e Letramentos, e duas linhas de pesquisa, que são "Teorias da Linguagem e Ensino" e "Leitura e Produção Textual, Diversidade Social e Práticas docentes". Além disso, o programa prevê o cumprimento de 360 horas num prazo de 2 (dois) anos. Dentre as disciplinas, 5 (cinco) são obrigatórias e 3 (três) são optativas, estas últimas escolhidas em um conjunto de 12 (doze). Para integralizar o curso, o aluno deverá cursar, no mínimo, 24 créditos.

Dentre os objetivos do Programa, destacamos "o desenvolvimento de pedagogias que efetivem a proficiência em letramentos, compatível aos nove anos

cursados durante o Ensino Fundamental". (Proposta PROFLETRAS, 2013, p. 5).

Vale ressaltar, também, que o PROFLETRAS adota uma perspectiva transdisciplinar abalizada em múltiplas tendências teórico-metodológicas no intento de formar docentes de LP volvidos para a inovação na sala de aula. (Santos, 2016).

Com relação ao produto final a ser apresentado, diferentemente de um mestrado acadêmico, em que o aluno, necessariamente, apresenta uma dissertação, no PROFLETRAS, o aluno poderá desenvolver um *software*, pensado e elaborado a partir de um trabalho voltado para a sala de aula, mais precisamente, para a solução de algum problema encontrado em sua sala de aula. Para tanto, a sequência didática tem sido uma das sugestões a ser adotada.

Consoante Santos (2016), a seleção dos ingressantes é feita em rede nacional com avaliação anual realizada pelo Núcleo Permanente de Concursos (Comissão Permanente de Vestibulares), simultaneamente, nas unidades participantes. Cada unidade define, antecipadamente, o número de vagas ofertadas.

PROFLETRAS na UNEMAT/Sinop

A Fundação Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) é uma entidade autônoma de direito público, vinculada à Secretaria de Ciência, Tecnologia e Ensino Superior, criada a partir do Instituto de Ensino Superior de Cáceres (IESC) – pela Lei nº 703, em 1978, e estadualizada pela Lei nº 4960, de 19 de dezembro de 1985. A UNEMAT passou à condição de Universidade, de acordo com a Lei complementar nº 30, de 15 de dezembro de 1993, e obteve, no ano de 1999, o reconhecimento enquanto Universidade pelo Conselho Estadual de Mato Grosso (CEE/MT), homologado em 30 de abril de 1999, pela Portaria 196/99 da Secretaria do Estado de educação (SEDUC/MT)[1].

A Universidade do Estado de Mato Grosso tem sua sede na cidade de Cáceres, interior do Estado, mas se faz presente em dez regiões geoeducacionais de múltipla diversidade geográfica, econômica e cultural, e tem como eixo central de

[1] Informações retiradas de http://www.novoportal.unemat.br/index.php?pg=campus&idc=3. Acessadas em 07 de mai. de 2017.

suas atividades as áreas de educação e meio ambiente. Seu programa de expansão

foi iniciado na cidade de Sinop[2], em 1990, tendo em vista o fato de a cidade ser considerada município polo regional e pela carência de profissionais especializados na região. Atualmente, a UNEMAT conta com um total de onze *Campi* Universitários e com a perspectiva de abertura de novos cursos que lhe assegurem reconhecimento e a credibilidade na sociedade mato-grossense e entre as instituições brasileiras e internacionais.

Com relação à pós-graduação ofertada nas áreas de Letras e Linguística, ainda são poucos os programas ofertados em Mato Grosso. Destaca-se, nesse contexto, o Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS), o qual, após a aprovação, em 2013, pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, já na proposta inicial do programa inseriu a UNEMAT como uma de suas instituições associadas, com duas unidades de funcionamento, uma em Cáceres e outra em Sinop. Em Sinop, a unidade a que se propõe estudar aqui, são oferecidas dezoito vagas, que abarcam onze municípios do Estado (Santos & Santos, 2016).

Conforme Santos (2016), a unidade mato-grossense sediada em Sinop, que dista cerca de 700 quilômetros da unidade de Cáceres, é o primeiro Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* do *campus*, e por este ser bastante novo tem um rol de docentes igualmente jovens. Atualmente, o quadro de professores do Programa, vinculados à Faculdade de Educação e Linguagem (FAEL- Letras e Pedagogia) do *campus* e de outros *campi* (Tangará da Serra e Juara), é formado por 12 (doze) docentes. Desde o início do Programa 2 (dois) deles foram descredenciados (um por aposentadoria e outro por ter assumido outras atividades acadêmicas) e foram credenciados 3 (três) novos professores.

O sentido maior de participar de um Programa dessa envergadura está na função social que ele abriga em seu escopo ao priorizar a formação de profissionais que não tiveram acesso à pós-graduação *stricto sensu* depois de sua formação inicial.

[2] Cidade localizada no Norte mato-grossense, situada a 503 km da capital Cuiabá.

Turmas ingressantes

Até o momento o PROFLETRAS da UNEMAT/Sinop conta com quatro turmas ingressantes. A primeira turma teve ingresso em agosto de 2013 e conclusão em agosto de 2015; a segunda turma ingressou em novembro de 2014 e concluiu suas atividades em novembro de 2016; a terceira teve início em fevereiro de 2016, com a possibilidade de término em fevereiro de 2018; e a quarta ingressou em fevereiro de 2017, com previsão de conclusão para fevereiro de 2019.

Os dados que serão trazidos abaixo foram coletados do estudo de Santos (2016), que faz um levantamento empírico e quantitativo sobre as unidades mato-grossenses do PROFLETRAS. Daremos ênfase somente às três primeiras turmas ingressantes da unidade de Sinop, visto que são estas três turmas que compõem o *corpus* deste estudo.

A seleção para a primeira turma teve 211 (duzentos e onze) inscritos. Os 18 (dezoito) discentes aprovados para a Turma 1 do PROFLETRAS/Sinop eram professores efetivos das esferas estadual e municipal. Três (3) atuavam somente na rede municipal; um (1) com afastamento total e 2 (dois) sem afastamento. Dos 11 (onze) que apenas atuavam na esfera estadual, 5 (cinco) encontravam-se em estágio probatório, o que os impediu de obterem afastamento para qualificação. Seis tiveram afastamento parcial de cinquenta por cento da carga horária. Uma, que atuava com 60h, estava em regime probatório de 30h e obteve afastamento das 30h do outro regime em que já era efetivada. Quatro eram profissionais das duas esferas, distribuídas em 30h de âmbito estadual e 20h de municipal. Destes, um obteve afastamento total do município e um redução parcial. Dois estavam em estágio probatório na rede estadual, sem afastamento. Os que não obtiveram afastamento, por motivos diversos, conciliaram trabalho e estudos.

Quando ingressaram no Programa, os discentes tinham entre 24 (vinte e quatro) e 45 (quarenta e cinco) anos, com média de idade de 35 (trinta e cinco) anos e lecionavam entre 4 (quatro) e 16 (dezesseis) anos, a maioria, em média, 12 (doze) anos. Eram provenientes de 11 (onze) diferentes municípios mato- grossenses: Aripuanã, Colíder, Guarantã do Norte, Juara, Juína, Matupá, Nova Mutum, Sinop,

Sorriso, Terra Nova do Norte e Várzea Grande. As distâncias que

separavam os locais onde os mestrandos residiam da unidade do PROFLETRAS em Sinop variavam de oitenta a setecentos quilômetros (em média 300 Km) e, não raramente, eram e continuam sendo estradas sem pavimentação asfáltica, o que dificulta o acesso, e, em alguns casos, as viagens levavam até trinta horas. Todos receberam bolsa da CAPES para custear os estudos.

Dos 155 (cento e cinquenta e cinco) inscritos na seleção para compor a Turma 2 do PROFLETRAS/Sinop, apenas 6 (seis) discentes mato-grossenses ingressaram. Das 12 (doze) vagas ociosas, 4 (quatro) foram preenchidas por discentes que realizaram a seleção em outras unidades no Estado do Pará e 8 (oito) continuaram ociosas. Eram provenientes de 6 (seis) municípios mato- grossenses (Brasnorte, Feliz Natal, Ipiranga do Norte, Nova Santa Helena, Sinop e Terra Nova do Norte) e 3 (três) paraenses (Itaituba, Oeiras do Pará e Santarém). As distâncias que os separaram da unidade variaram de 120 (cento e vinte) a 1900 (um mil e novecentos) quilômetros, situação especialmente difícil para aqueles que residiam no Pará, pois, além da distância, eram poucas as opções de traslado e com elevado custo. Apenas uma discente não recebeu bolsa da CAPES, visto que já a recebia para realizar outra função.

Os dez (10) discentes da turma eram professores efetivos das esferas estadual e municipal. Um (1) atuava somente na rede municipal, sem afastamento para qualificação. Dois (2) atuavam somente na rede estadual e tiveram afastamento total para qualificação. Um (1) trabalhava nas redes estadual e privada, com afastamento na rede estadual, e outro trabalhava nas redes municipal e privada, sem licença. Cinco (5) eram profissionais das duas esferas, distribuídas entre 20, 30, 36 ou 42h de âmbito estadual e 20 ou 30h de municipal. Destes, 1 (um) obteve afastamento total nas duas esferas, 3 (três) receberam afastamento somente da rede estadual e 1 (um) não obteve qualquer tipo de afastamento. Quando ingressaram no Programa, os discentes tinham entre 35 (trinta e cinco) e 47 (quarenta e sete) anos, com média de idade de 42 (quarenta e dois) anos e lecionavam entre 13(treze) e 26 (vinte e seis) anos, a maioria, em média, 19 (dezenove) anos.

Para compor as 18 (dezoito) vagas da Turma 3, houve 162 (cento e sessenta e dois) inscritos. São provenientes de 10 (dez) municípios mato-grossenses (Aripuanã, Campo Novo do Parecis, Diamantino, Nobres, Nova Canaã do Norte,

Nova Guarita, Nova Mutum, Peixoto de Azevedo, Sinop e Tapurah). As distâncias que os separam da unidade variam de 196 (cento e noventa e seis) a 818 (oitocentos e dezoito) quilômetros. Com os cortes orçamentários realizados pelo governo, apenas 5 (cinco) discentes recebem bolsa da CAPES. Os discentes da turma são professores efetivos das esferas estadual e municipal.

Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita

A disciplina obrigatória *Aspectos Sociocognitivos e Metacognitivos da Leitura e da Escrita* da matriz do Programa possui uma carga horária de 45h, que correspondem a 3 (três) créditos cursados. Prevê-se na ementa o estudo de processos sociocognitivos relacionados à aquisição da linguagem e ao aprendizado e desenvolvimento da leitura e da escrita. Reflexão sobre a articulação entre as abordagens cognitivas da leitura e da escrita e as pesquisas sobre letramento. Elaboração de didáticas para o ensino de Língua Portuguesa com base na construção sociocognitiva do significado relacionada ao trato com textos orais e escritos.

Para o desenvolvimento da disciplina, propõe-se a seguinte bibliografia: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Leffa (1996), Coscarelli e Novais (2010), Oliveira, Tinoco e Santos (2011), Solé (1998), Ruiz (2015), Bonini (2002), Cerutti- Rizzatti (2009), Ferrarezi Jr. e Carvalho (2015), dentre outras.

A disciplina tem como objetivo geral abordar sobre a leitura e a escrita nos seus aspectos sociocognitivos e metacognitivos, de modo que a disciplina possibilite, ao professor do Ensino Fundamental, a reflexão e a operacionalização quanto ao ensino da leitura e da escrita, tomadas como práticas efetivas, e quanto à formação de leitores e escritores proativos para o exercício da cidadania numa sociedade letrada.

Conforme descrevem Bortone e Martins (2008), as práticas sociais de leitura e escrita oportunizam ao indivíduo sua integração na sociedade, alterando sua condição sociocultural, política, linguística e econômica. Por meio da leitura, ele acessa informações, expõe ponto de vista e compartilha cultura, exercendo, dessa

forma, a cidadania. Assim, as transformações da sociedade, sobretudo com o

advento das novas tecnologias digitais, têm redefinido as práticas sociais, intensificando o uso da leitura e da escrita.

Mais especificamente no que diz respeito à habilidade de escrita, precisa ser desenvolvida durante o percurso escolar do aluno e a correção do texto é um dos mecanismos necessários e eficientes para que alcance êxito durante este processo, pois, ao deparar-se com a refacção, esta o fará manipular seu texto de maneira consciente e observar os desvios contidos levando-o à reflexão.

Na sequência apresentamos, ainda que de forma bastante resumida, alguns resultados das intervenções teórico-metodológicas, que foram desenvolvidas nessa disciplina, das três Turmas (1, 2 e 3), durante as aulas ministradas nos segundos semestres de 2014, de 2015 e de 2016.

Tessituras teórico-práticas da disciplina se materializando na escola

A tessitura teórico-metodológica adotada para a disciplina foi constituída de aula expositiva e estudo de experiências de ensino relatadas na literatura, debates de textos e produções escritas em forma de relato de experiência/relatório de estudo com discussão de dados de campo obtidos por meio de propostas de intervenção, em que os conteúdos foram organizados em unidade básica e unidade transversal, conforme descrevemos na sequência:

UNIDADE BÁSICA **Sociocognição, metacognição e reflexões sobre leitura e escrita**	**UNIDADE TRANSVERSAL**
Cognição, metacognição e aprendizagem. Metacognição em leitura e escrita: leitura crítica, autonomia, cidadania. Modelos e estratégias de construção do significado: leitura e escrita. Contribuições das neurociências para a compreensão da aprendizagem e das dificuldades de aprendizagem na leitura e na escrita. Processos cognitivos implicados na leitura e na escrita: o papel da atenção, da emoção, do conhecimento prévio, da intersubjetividade. Letramento crítico: desnaturalização de visões de mundo e de construção compartilhada da realidade. A construção sociocognitiva do significado e os textos orais e escritos.	Metodologias de ensino do texto, planejamento da produção e compreensão textual: automonitoramento, práticas de análise linguística / correção / revisão / refacção do texto do aluno. Projetos de letramento. Sequências didáticas.

Quadro 01: Organização dos conteúdos.

Procuramos realizar uma avaliação formativa, mediante participação, leitura e discussão da bibliografia referente aos tópicos da disciplina em estudo, elaboração, desenvolvimento e relatório ou artigo de estudo relativo a um dos pontos do programa que interessassem ao cursista, conforme descreveremos logo abaixo, referente a cada uma das turmas.

A Turma 01 (2014) desenvolveu textos de cunhos didático-científico-reflexivo em forma de propostas de sequências didáticas que foram concebidas em duplas ou trios e executadas individualmente, cada um na escola onde trabalhava. Após a aplicação das propostas, os discentes produziram um relatório crítico-analítico-reflexivo em que apresentaram o passo a passo seguido em sala, os resultados obtidos e as limitações encontradas, analisando-os à luz das teorias estudadas durante as disciplinas cursadas. Por fim, depois de socializarem os resultados com os colegas da dupla/trio e os demais colegas da turma, produziram um relatório coletivo, apontando aproximações e diferenças no fazer docente nos diferentes contextos.

A realização das atividades coincidiu com o período eleitoral no Brasil (segundo semestre de 2014), em que foram eleitos presidente, senadores, deputados e governadores. Para discutir as possibilidades de uso das tecnologias digitais em sala, para estimular a leitura e a escrita, em uma das aulas foi apresentado o vídeo "Propaganda eleitoral gratuita – a verdadeira" (disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=dMVgb3DtS0Y), que satiriza a forma com que a propaganda eleitoral é feita pelos candidatos brasileiros. Por sugestão dos discentes, ficou acordado que todas as propostas teriam esta temática e abordariam, de alguma forma, o vídeo em questão, entretanto, cada dupla/trio teria liberdade para escolher o gênero textual a ser explorado na proposta.

Sete propostas foram elaboradas, culminando em um rico material, em que foram trabalhados os seguintes gêneros textuais: charge, paródia, discurso político, seminário, documentário, fábula e artigo de opinião. Estes trabalhos foram publicados em forma de *e-book* (Santos & Sobrinho, 2015) e estão disponibilizados gratuitamente no sítio eletrônico: http://www.unemat.br/reitoria/editora/?link=catalogo_eletronico&ob=12.

Já a Turma 02 (2015) obteve como produção final dez artigos científicos (5 discutem leitura e 5 processos de escrita), em que debatem o uso de protocolos de

leitura e experiências de leitura compartilhada, os processos de escrita e reescrita e a mediação do professor na correção de textos dos alunos, a importância da refacção textual para aperfeiçoar e ampliar a competência linguística, o uso de textos imagéticos quando a leitura precede a alfabetização e o desenvolvimento da leitura como uma ferramenta de democratização no ensino.

Obtivemos a presença de grande parte desta turma no *VIII SIGET - Simpósio Internacional de Estudos de Gêneros Textuais: Diálogos no Estudo de Gêneros Textuais/Discursivos - Uma escola brasileira?* que ocorreu na USP, de 08 a 10 de setembro de 2015, com a publicação dos trabalhos nos Anais. Na oportunidade, conheceram pessoalmente autores cujas ideias são diretamente discutidas na disciplina, como os professores pesquisadores Roxane Rojo, Joaquim Dolz, Bernard Schneuwly, dentre outros.

Por fim, com a Turma 03 (2016), questões teórico-metodológicas específicas foram abordadas, no sentido de fortalecer os mestrandos para um trabalho de ação investigativa das práticas que realizam em sala de aula. Desenvolveram intervenções de protocolos de leitura; habilidades de comunicação e compreensão de texto: acionando esquemas através de protocolo de leitura para surdo; protocolo de leitura em tela com análise de leituras realizadas em suporte digital; discussão da relação leitura e metacognição: estratégias para a formação de leitores proficientes e uso de inferências na construção dos sentidos. No âmbito da escrita, produziram protocolos verbais como mediação na compreensão leitora; considerações sobre o processo de correção textual-interativa em textos; desenvolvimento da proficiência em escrita do aluno por meio da correção de textos e a correção por parte do professor e o entendimento do discente em busca do desenvolvimento de habilidades cognitivas para a produção escrita. Alguns artigos científicos produzidos foram encaminhados para publicação e estamos aguardando a avaliação.

Também ocorreu a produção de artigos de opinião sobre práticas de leitura e escrita no Brasil e alguns foram publicados em *sites* de notícias locais[3].

[3] Disponíveis em: http://www.novaedicao.com.br/artigos/exibir.asp?id=139&artigo=a_metacognicao_como_suporte_

no_aprendizado_de_leitura_e_escrita;
http://www.novaedicao.com.br/artigos/index.asp?id=83&autor=isaldete_ribeiro_da_silva_passero

Na sequência, apresentaremos a disciplina *Gramática, Variação e Ensino*, as ações desenvolvidas no âmbito desta disciplina e os resultados obtidos.

Gramática, Variação e Ensino

Destacaremos ainda neste artigo, também da caracterização do curso da UNEMAT/Sinop, a disciplina obrigatória *Gramática, Variação e Ensino*. Essa disciplina apresenta a carga horária de 45h, que correspondem a 3 (três) créditos cursados. A sua ementa apresenta a seguinte propositura: Avaliação de gramáticas pedagógicas. Análises epilinguística e metalinguística considerando os fenômenos gramaticais mais produtivos e mais complexos na ampliação da competência comunicativa dos alunos na escuta, na leitura e na produção de textos orais e escritos. Proposições metodológicas para a elaboração de material didático.

Dentre a bibliografia sugerida, salientam-se Bortoni-Ricardo (2005), Faraco (2008), Neves (2012), Bagno (2007, 2011), Travaglia (2004, 2008), Mollica e Braga (2003), Hora (2004), Gorski e Coelho (2009), Perini (2003), Bechara (2004), Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), Mattos e Silva, (2006), Vieira e Brandão (2013), Zilles e Faraco (2015), dentre outras.

Vale ressaltar que o objetivo geral da disciplina é refletir sobre os fenômenos gramaticais a partir de uma concepção de língua heterogênea e sócio-historicamente situada, levando em consideração a língua em uso nas suas modalidades oral e escrita. Para tanto, divide-se a propositura de ação em três módulos, sendo: 1- norma, gramática e ensino, 2- gramática, produção de sentidos e variação e 3- práticas pedagógicas.

Compreendemos, em consonância com essa propositura, que é nesse contexto que a escola precisa ressignificar-se e reconhecer que todas as variedades apresentam sistemas linguísticos tão estruturados quanto a variedade culta, e cabe ao professor, assim, ter atitudes positivas e não discriminatórias em relação à linguagem dos alunos. Mas, por outro lado, os professores de português, por necessidades exigidas por nossa sociedade discriminatória, têm de explicitar a seus estudantes que certos usos variáveis são censurados em certas situações socioculturais. O professor, dessa forma, se tiver uma boa formação linguística,

especificamente sociolinguística, deverá demonstrar, por exercícios, o valor social das variantes de um elemento variável no português do Brasil. (Mattos E Silva, 2006).

Nesse sentido, coadunamos, também, com a assertiva de Travaglia (2008), quando diz que a língua é um conjunto de variedades das quais uma sociedade faz uso para atender a determinadas necessidades comunicativas, impostas pelos contextos sociais de interação, e a gramática seria o "conjunto das regras que o falante de fato aprendeu e das quais lança mão ao falar." (Travaglia, 2008, p. 28).

Em suma, as noções gramaticais vão se formando a partir das atividades com a linguagem e com a reflexão sobre a língua. E, ao dominar a língua, o aluno estará dominando as regras com e sobre as quais a língua é organizada, ou seja, a gramática.

Descreveremos, no subtítulo abaixo, os resultados das intervenções teórico-metodológicas, que foram desenvolvidas nessa disciplina, de duas turmas (2 e 3), durante as aulas ministradas nos segundos semestres de 2015 e de 2016.

Relatos do desenvolvimento da disciplina: resultados das intervenções

Antes da apresentação dos resultados das intervenções, que se pautaram nas ações metodológicas sugeridas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), faremos uma breve explanação do desenvolvimento da disciplina e dos procedimentos avaliativos adotados, os quais, destacando-se os distintos sujeitos das Turmas 2 e 3 e os diferentes lócus de atuação, foram conduzidos de forma semelhante.

De modo geral, as aulas foram realizadas de forma expositiva e sociointerativa. A proposta da disciplina, como supracitado, é a de trabalhar os conteúdos em três módulos:

No Módulo 1, abordou-se sobre *norma, gramática e ensino*. Os debates entre as turmas relacionavam-se aos seguintes questionamentos: O que é gramática? Quais as concepções de gramática? Que perfil de gramática adotar na escola? O que é norma? Quais as concepções de norma? Como se constituiu a norma-padrão

brasileira?

Para essa discussão, as turmas foram divididas em grupos. Cada grupo deveria fazer a leitura da bibliografia sugerida pela professora e socializar com os demais, além disso, após a socialização, cada grupo deveria apresentar um relatório sobre a temática abordada pelos demais grupos.

O livro *Nada na Língua é Por Acaso*, de Marcos Bagno (2007), foi lido e socializado na íntegra, individualmente ou em duplas, todos os capítulos foram debatidos, tudo com vistas à reeducação sociolinguística, ou seja, com o objetivo de não menosprezar alguém em detrimento de sua variação, para que se percebesse que 'nada na língua é por acaso', tudo faz sentido, tudo pode ser "aproveitado" se houver intenção comunicativa. Que nossas atitudes, como professores e falantes do uso social da língua, influenciam no comportamento de nossos alunos, fazendo-os reconhecer que todas as maneiras de falar são lógicas, corretas e bonitas.

Como forma de reforçar os conhecimentos acerca das temáticas abordadas pelas turmas, a professora apresentou *slides* que ressaltavam uma Breve História da Gramática, de acordo com as concepções de Faraco (2008), enfatizando que o início de seus estudos data desde 200 a.C. e segue até os dias atuais. O documento que finalizou esta explanação foram os Parâmetros Curriculares Nacionais (Brasil, 1997), criados por disciplina e eixo temático, com o intuito de nortearem a educação brasileira.

No Módulo 2, *gramática, produção de sentidos e variação*, as propostas metodológicas da disciplina foram fundamentadas nas seguintes interrogações: Como os fenômenos gramaticais diversos se manifestam nos textos (escritos e orais) dos alunos e em textos modelares? Como os materiais didáticos descrevem – nos planos conceitual e descritivo – os diversos fenômenos gramaticais e a diversidade linguística? Como descrever e analisar apropriadamente fenômenos que tomam feições particulares no português do Brasil, sem ignorar as diferenças entre fala e escrita, patentes nas atividades de escuta, leitura e produção textuais?

Nesse Módulo, por sua vez, destaca-se a apreciação do tratamento conceitual e descritivo dos fenômenos linguísticos lexicais, morfológicos, sintáticos e discursivos em materiais didáticos e em estudos de materiais científicos. As análises nos livros didáticos foram realizadas e, posteriormente, apresentadas em equipes.

Para nortear as referidas análises, utilizou-se o embasamento teórico do capítulo 6 "A variação linguística nos livros didáticos", subtópico de "Um roteiro para analisar os livros didáticos", da obra *Nada na Língua é Por Acaso* (2007), de Marcos Bagno.

No Módulo 3, *práticas pedagógicas*, a questão norteadora foi a seguinte: Como elaborar material/atividades pedagógicas que evidenciem os fenômenos gramaticais abordados no curso para facilitar o processo ensino-aprendizagem?

Neste Módulo, houve a socialização dos projetos para oficinas pedagógicas e elaboração de materiais didáticos/planos de ensino que focalizassem fenômenos gramaticais, como: elementos que permitam a abordagem reflexiva da gramática; recursos expressivos na construção do sentido do texto; expressão de normas/ variedades com base nos contínuos de oralidade-letramento e monitoração estilística.

Foi feita, ainda, a leitura de um material apostilado, dividido em equipes, as quais deveriam socializar sobre a teoria e apresentar um plano de aula com base na temática estudada. Nesse contexto, foram levantadas possibilidades sobre a elaboração de sequências didáticas amparadas nos pressupostos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). As ideias que surgiram dessas discussões, após as intervenções, resultaram em artigos para a disciplina e comunicações orais em eventos, assim como contribuíram para desenvolver a consciência linguística com os alunos.

Dessa maneira, com relação aos procedimentos avaliativos, que foram realizados de forma contínua, destacam-se análises de documentos oficiais, de textos dos alunos e de textos modelares, de materiais pedagógicos, relatórios de experiências, resenhas, projetos de oficinas pedagógicas e, como fecho dos procedimentos, foram desenvolvidos artigos científicos.

Todas as intervenções, em forma de sequências didáticas, foram realizadas em distintas turmas do Ensino Fundamental, centraram-se na temática da variação linguística e apresentaram proposições teórico-metodológicas que envolveram a gramática em uso.

A Turma 02 (2015) apresentou, como produção final, 08 artigos, tendo como enfoques a oralidade, a produção textual, o rotacismo, a deslateralização, a concordância não-normativa, a variação fonético-fonológica e a variação

morfossintática, a heterogeneidade, o preconceito linguístico, a identidade cultural rural *x* urbana, o monitoramento linguístico, o "certo" *x* "errado", a diversidade e a consciência linguística.

Dentre os gêneros trabalhados, salientam-se a crônica, a entrevista, tirinhas (3), poesia e narrativa, carta e mensagem de *WhatsApp*. E as cidades em que ocorreram as intervenções foram Terra Nova do Norte – MT, Nova Santa Helena – MT, Santarém – PA (2), Ipiranga do Norte – MT, Feliz Natal – MT, Oeiras do Pará – PA e Sinop – MT.

O livro eletrônico intitulado "Ensino da gramática em uso e literatura infanto-juvenil: diálogos contemporâneos", que é uma coletânea de artigos, que faz parte da Coleção Sala das Letras – VOLUME 03, organizada pelas professoras Dra. Neusa Inês Philippsen e Dra. Adriana Lins Precioso, traz vinte textos, dentre eles os 08 artigos da produção final da Turma 02. Este livro está disponível para *download* gratuitamente no *site* da Editora UNEMAT e pode ser visualizado no *link* http://www.unemat.br/reitoria/editora/index.php?link=catalogo_eletronico&ob=19.

A Turma 03 (2016) produziu 10 artigos, com os seguintes enfoques: análise linguística, preconceito linguístico, "certo" *x* "errado", reeducação sociolinguística, verbos, aspectos variacionais morfossintáticos e discursivos dos pronomes pessoais do caso reto, variações lexicais e morfofonológicas, concordâncias verbal e nominal, heterogeneidade linguística, variação e mudança, identidade sociocultural, mudança no paradigma pronominal do caso reto e monitoramento linguístico.

Os gêneros evidenciados foram a carta (2), o conto popular (2), a paródia (2), regra de jogo, letra de música, narrativas de distintas profissões, crônica e bilhete. E as cidades em que ocorreram as intervenções foram Aripuanã- MT, Sinop – MT (3), Campo Novo do Parecis – MT e Sapezal – MT, Nobres – MT e Nova Canaã do Norte-MT, Tangará da Serra – MT, Peixoto de Azevedo – MT e Diamantino – MT, Nova Mutum – MT, Nova Guarita – MT e Tapurah – MT.

Estes 10 artigos da produção final da Turma 03 estão previstos para publicação no "Dossiê Temático: SocioDiversidade Linguística e Ensino: conexões possíveis (?)" – Volume 7, Número 21 – 2017, da *Web Revista Sociodialeto*, disponível no endereço http://www.sociodialeto.com.br/?pag=home.

Considerações finais

Pelo demonstrado aqui e pelas inúmeras tantas outras ações desenvolvidas pelo PROFLETRAS, podemos asseverar que o Programa tem se caracterizado como um importante lócus de formação continuada por oportunizar a muitos docentes, que atuam efetivamente na educação básica, vislumbrarem alternativas didático- pedagógicas diferenciadas, permitindo que possam modificar suas práticas.

Quadro 02: Número de alunos e escolas das propostas de intervenção dos mestrandos.

PROFLETRAS Sinop	**Turma 1 (2013-2015)**		**Turma 2 (2014-2016)**		**Turma 3 (2015-2017)**	
	Escolas	Nº de alunos	Escolas	Nº de alunos	Escolas	Nº de alunos
Estaduais	16	682	06	155	13	326
Municipais	02	43	04	130	05	168

Fonte: Santos 2017 (no prelo).

Como podemos ver nos números registrados no quadro, durante o triênio 2013-2016, mais de um mil e quinhentos alunos das redes municipais e estaduais de ensino público da educação básica já foram contemplados pelas ações interventivas propostas pelas disciplinas e pelo projeto que culmina no Trabalho de Conclusão em forma de Relatório acompanhado de Produto.

Um trabalho com alta relevância social que, indiscutivelmente, tem aliado teoria à prática reflexiva num *continuum,* conforme sugerido por Mizukami (2002).

Referências bibliográficas:

Alves, M. da P. C., & Campos, M. I. B. (2013). *Entrevista: professores de português em rede: desafio no ensino de língua portuguesa*. Natal, RN,

Hotel Imirá. Entrevista à professora Dra. Maria das Graças Soares Rodrigues.

Bagno, M. (2007). *Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística*. São Paulo: Parábola Editorial.

Bortone, M. E., & Martins, C. R. B. (2008). *A construção da leitura e da escrita: do 6º ao 9º ano do ensino fundamental***.** São Paulo: Parábola Editorial.

Dolz, J., & Noverraz, M., & Schneuwly, B. (2004). Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento**.** In B. Schneuwly & J. Dolz, *Gêneros orais e escritos na escola*. (pp. 95-128). Campinas: Mercado de Letras.

Fiorentini, D., & Sousa Jr., A. J., & Melo, A. G. F. (2003). Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In C. M. G. Geraldi & D. Fiorentini & E. M. de A. Pereira (Eds.). *Cartografia do trabalho docente: professor (a) pesquisador (a)*. (3rd ed., pp. 307-335). Campinas (SP): Mercado de Letras.

Mattos e Silva, R. V. (2006). "O português são dois"... ainda "em busca do tempo perdido". In E. M. Gorski & I. L. COELHO (Eds.). *Sociolinguística e ensino: contribuições para a formação do professor de língua.* (pp. 277-288). Florianópolis. Editora da UFSC.

Mizukami, Maria da Graça Nicoletti. (2002). *Escola e aprendizagem da docência: Processos de investigação e formação*. São Carlos: EdUFSCar.

Santos, L. I. S. (2016). Unidades mato-grossenses do PROFLETRAS: abrangência, resultados e perspectivas. *Letras & Letras (UFU)*, 32, 16-45.

Santos, L. I. S., & Santos, L. A. O. (2016). Crenças e expectativas tecidas pelos docentes-alunos de Língua Portuguesa do Mestrado PROFLETRAS. *Revista Signótica*, 28, 257-284.

Santos, L. I. S., & Sobrinho, G. R. (2015). *Multiletramentos: articulações para/no ensino da leitura e da escrita***.** Cáceres, MT: Editora UNEMAT.

Silva, A. V. da. (2010). A articulação entre teoria e prática na construção do conhecimento pedagógico do conteúdo. *Revista Espaço Acadêmico*, 112, 58-

66.

Travaglia, L. C. (2008). *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1° e 2° graus*. São Paulo: Cortez.

Letramento Crítico e os Gêneros do Discurso: um Olhar para o Ensino de Língua Materna

Nádia Cristina da Silva SANTOS

UFMT, Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem.

E-mail: nadiacris27@gmail.com. Cuiabá, Brasil.

Resumo:

Este trabalho busca estabelecer um diálogo entre o letramento crítico de base freiriana e o conceito de gêneros do discurso de Bakhtin a fim de mostrar algumas contribuições que ambas as teorias podem trazer para o ensino de Língua Portuguesa. Para tanto, recorremos aos pressupostos teóricos de Bakhtin e o Círculo (1929; 1952-53; 1970-1971/1979; 1974/1979) que abordam a linguagem como um processo sócio-histórico-cultural, aliado às discussões sobre Letramento Crítico que tem como base: Freire (1987), *The New London Group* (1996, 2012), Cassany (2005, 2008, 2010), Pereira (2009 e 2012) e Paes de Barros (2012, 2014, 2016) entre outros. Procuramos, então, expor quais os pontos em comum entre as duas teorias e como suas proposições podem ajudar no desenvolvimento do letramento crítico do aluno. Alguns resultados de pesquisas de âmbito nacional e local apontam para a necessidade de práticas voltadas para o desenvolvimento de letramentos contemporâneos, mais precisamente, o letramento crítico, que proporciona aos sujeitos do processo ensino-aprendizagem se posicionarem ativamente nas mais diferentes esferas da vida. A metodologia abordada é de caráter qualitativo, de natureza crítico-dialógico.

Palavras-chave:

Letramento crítico; Gêneros do discurso; Ensino de língua materna.

Introdução

Alguns resultados de avaliações nacionais (ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio, Prova Brasil) e internacionais (PISA- *Programme for International Student Assessmen*) apontam para a necessidade de um trabalho efetivo com a leitura na sala de aula que propicie aos alunos espaços e momentos nos quais sejam desenvolvidos letramentos contemporâneos (letramento crítico e digital).Nessa ótica, o presente artigo busca criar um diálogo entre os gêneros dos discurso proposto pela teoria de Bakhtin e o Círculo e o letramento crítico de base freiriana, procurando evidenciar a importância dessa interação para o ensino de língua materna.

Para isso, serão mostrados alguns exemplos de trabalho com gêneros do discurso nas aulas de língua portuguesa de uma escola pública do interior de Mato Grosso, Brasil. O planejamento das aulas foi baseado nas dificuldades evidenciadas pelo primeiro simulado da Prova Brasil (2017) o qual aponta uma necessidade em trabalhar com textos multimodais.

A breve análise se ancora em uma perspectiva dialógica (Análise Dialógica do Discurso) para a qual os dados revelam o que deve ser analisado.

Letramento crítico

O termo tem sido muito utilizado a algum tempo para o ensino de língua estrangeira[1] e sua origem está atrelada aos estudos do autor brasileiro Paulo Freire, mais precisamente quando este trata a questão da educação como um ato de libertação dos sujeitos. Dessa forma, muitos estudiosos, não só brasileiros, reconhecem nos estudos do autor supracitado as bases para construção do conceito de letramento crítico (doravante LC).

Daniel Cassany é um deles. Para o autor espanhol (2010), uma das origens do LC (*literacidad crítica*), é atribuída a Freire no sentido de que para esse pensador brasileiro, a educação pode funcionar como uma ferramenta importante de libertação e empoderamento dos sujeitos. Sobre essa questão, Cassany e Castellà (2010, p. 358) afirmam que “Al aprender a leer, los sujetos obtienen poder (se

"empoderan") y pueden transformar la realidad injusta que les rodea[2]".

Cassany, em outro estudo sobre o LC inicia sua definição explicando que os textos não servem apenas para transmitir informações, mas "elaboran" nuestras ideas sobre la realidad, nuestros imaginarios, puntos de vista, actitudes y valores[3]" (Cassany, 2008, p. 79). Além disso, contribuem para a construção das identidades

[1] Nesta pesquisa, buscamos aliar os estudos do letramento crítico para o ensino de língua materna.

[2] Tradução nossa: "Ao aprender a ler, os sujeitos obtém poder (se "empoderam") e podem transformar a realidade injusta que os rodeia".

[3] Tradução nossa: "elaboram nossas ideias sobre a realidade, nossos imaginários, pontos de vista, atitudes e valores".

do autor e do leitor dos textos. Isso implica, segundo ele, se posicionar criticamente (expressar nossos pontos de vista) frente as ideologias presentes nos textos. Sendo assim, para ele, o domínio do LC (ou seja, ler e compreender criticamente um texto) exige:

> 1) Identificar el propósito del discurso, lo que pretende el autor. Darse cuenta de su *máscara* o imagem (face em inglês; su procedência, ideologia, posición en el mundo, intereses, etcétera). 2) Reconocer el gênero em el que se inscribe el discurso y la apropriación particular que hace el autor de la tradición de este gênero. Darse cuenta de cómo el autor repite o modifica las conveciones, los tópicos y los lugares comunes o cómo escapa a ellos. 3) Identificar las vocês que incorpora um discurso y las que calla, lo que cita explícitamente, lo que cita implícitamente y lo que esconde. Cada discurso se apoya em los anteiores. 4) Elaborar uma interpretarción personal del discurso, aportando el conocimiento previo necesario y construyendo um significado coherente y plausible. 5) Dialogar com otras interpretaciones posibles del mesmo discurso hechas por otras pesonas. Calcular el impacto global que provoca el texto em nuestro entorno a partir de la suma de interpretaciones. 6) Posicionarse respecto al discurso, con nuestra voz persona, aportando otras ideas, sean a favor o em contra[4] .(Cassany, 2008, p. 79-80, destaque do autor).

No mesmo entendimento de Cassany, uma pesquisadora portuguesa (Pereira 2009), que também se identifica com os estudos do Grupo de Nova Londres (*The New London Group,* 1996), ressalta que para compreendermos o LC (literacia crítica) é preciso considerar que a linguagem tem uma natureza ideológica e que, por isso, ela é o meio pelo qual as ideologias sociais são transmitidas. Nesse sentido, ser letrado, nessa ótica, exige do sujeito uma atitude ativa de não apenas decodificar, mas enxergar as ideologias que estão por trás dos textos, procurando não só identificá-las, mas modificá-las ou subvertê-las, como explica ela mesma. Sendo assim, o LC é definido como:

[4] Tradução nossa: 1) Identificar o propósito do discurso, o que o autor pretendia. Dar conta de sua máscara ou imagem (face em inglês; sua origem, ideologia, posição no mundo, interesses, etc.). 2) Reconhecer o gênero em que se escreve o discurso e a apropriação particular, feita pelo autor da tradição deste gênero. Perceber como o autor repete ou modifica convenções, clichês e chavões ou como escapar deles. 3) identificar as vozes que incorporam o discurso e as que calam, o que cita explicitamente, o que cita implicitamente e o que esconde. Cada discurso se apoia nos anteriores. 4) Desenvolver uma interpretação pessoal do discurso, fornecendo conhecimento prévio necessário a construir um significado coerente e plausível. 5) Dialogar com outras possíveis interpretações do mesmo discurso feitas por outras pessoas. Calcular o impacto global que faz o texto em nosso ambiente a partir da soma de interpretações. 6) Posicionar-se em relação ao discurso, com nossa voz pessoal, trazendo outras ideias, se é a favor ou contra. (Cassany, 2008, p. 79-80, destaque do autor).

> [...] **práticas sociais** em que os leitores e/ou ouvintes vão além da mera utilização dos textos para construírem significado, realizando deliberadamente uma **análise questionadora** dos significados aí presentes e da influência que essas representações tem sobre si próprios nos contextos sociais, bem como mobilizando essa informação **para denunciar e subverter publicamente a presença desse poder social oculto.** (Pereira, 2009, p. 19, ênfase adicionada).

Para que isso aconteça, a autora expõe a necessidade do acompanhamento do professor (que também deve ser letrado criticamente) e o desenvolvimento de práticas situadas:

> Implica igualmente a convocação dos saberes e vivências que fazem das crianças pequenos observadores críticos da linguagem, assim como a disponibilização de fontes de saber que permitam, através da ampliação dessas competências, (des) construir criticamente os textos. (Pereira 2009, p. 29).

Daí podemos trazer o próprio Freire e os estudiosos que se propõem a estudá-lo para dialogar sobre o conceito de LC. Pois, esse descortinar dos textos/discursos que os autores acima explicitam só é possível por meio de uma educação que leva os sujeitos à problematização da realidade, conscientizando-os sobre a importância de se reconhecerem pertencentes a ela, por isso, a sua não neutralidade diante do mundo.

Como explicam Shor e Freire (1986, p. 34, ênfase adicionada), "[...] através da educação, **podemos compreender o que é poder na sociedade**, iluminando as relações de poder que a classe dominante torna obscura". Aqui, a educação pode ser entendida como essa ferramenta por meio da qual os sujeitos desvelam esse mundo e se engajam no intuito de modificá-la. É nesse sentido também, como veremos adiante, que os gêneros do discurso podem se tornar essa ferramenta (no sentido vygotskiano) de desenvolvimento do LC.

A "educação libertadora", dessa forma, pode ser entendida como "[...] uma situação na qual *tanto* professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos cognitivos, apesar de serem diferentes" (Shor e Freire, 1986, p. 35, destaque do autor). O que implica numa situação de ensino na qual o professor e o aluno aprendem juntos e não aquela tradicional que apenas transmite os saberes aos alunos, como se fossem depósitos.

Como disserta Freire (1987, p. 83): "Na medida em que essa visão "bancária" anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, sua transformação".

Então, uma educação que leve em consideração o desenvolvimento do LC configura-se numa situação coletiva, dialógica e reflexiva. Para Freire (1987), só há transformação no diálogo entre os homens, numa educação em que ambos os sujeitos do processo aprendem juntos, develam o mundo a sua volta em colaboração, inserindo nele criticamente. Na teoria proposta, o desvelamento dessa realidade é realizado por meio da leitura da palavra/mundo:

> A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. **A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a percepção das relações entre o texto e o contexto.** (Freire, 1981, p. 9, ênfase adicionada).

Ler a palavra a partir da leitura do mundo, no entendimento do autor acima não é apenas decodificar códigos linguísticos, mas se posicionar, escrevendo e reescrevendo essa realidade à sua volta. A linguagem aqui, assim como em Bakhtin, é por execelência uma mediadora entre o sujeito e o mundo. Mais que isso, em Freire, o primeiro lugar da transformação/emancipação acontece no diálogo, na ação-reflexão dos sujeitos.

Dizer a palavra criticamente não é um privilégio, mas um direito, destaca o estudioso (1987). Isso revela que os alunos das escolas públicas tem o direito de serem letrados criticicamente, mais que isso, eles têm o direito de dominar a língua padrão das classes dominates (os gêneros discursivos formais), pois a tarefa da educação libertadora é "iluminar" (descortinar) a realidade do aluno a fim de modificá-la. Sobre a questão do domínio da língua padrão, é ela que vai colocá-los, segundo Shor e Freire (1986), por igual na luta.

Além da reflexão-ação por meio do diálogo, a transformação/mudança acontece por meio da conscientização dos sujeitos. Nas palavras de Gadotti, um estudioso de Paulo Freire no Brasil:

> [...] *conscientização* é o desenvolvimento crítico da tomada de consciência, um ir além da fase espontânea da apreensão do real para chegar a uma fase crítica na qual a realidade se torna um objeto cognoscível. (GADOTTI, 2016, p. 15, destaque do autor).

Essa ação na perspectiva de Freire, convoca os sujeitos a se reconhecerem como tais, que não estão no mundo de forma neutra, mas ativa, humanizando-os: "Tal liberdade requer que o indivíduo seja **ativo** e **responsável**, não um escravo nem uma peça bem-alimentada da máquina" (Freire, 1987, p. 76).

Como em Bakhtin (1920-24), Freire destaca que como sujeitos responsáveis por nossos atos no mundo, não podemos estar nele de forma neutra: "Não podemos estar no mundo de luvas nas mãos, *constatando* apenas" (Freire, 1996, p. 75, destaque do autor). Com base na reflexão sobre a teoria de Bakhtin (1920-24), o sujeito não tem desculpa diante da vida porque está sempre respondendo a ela, ou seja, sempre se posicionando por meio da linguagem (gêneros discursivos), situanda historicamente.

Gêneros do Discurso

Para a teoria em questão, a linguagem é o principal meio de intercâmbio/mediação entre os seres humanos, além de ser a condição necessária para que o sujeito organize seu trabalho, sua produção (Volochínov, 1930). Para esse estudioso do Círculo de Bakhtin, a comunicação verbal sempre fez parte de situações reais da vida do homem: laborais, rituais, lúdicas, dentre outras.

A partir de então, a fim de evitar abstrações que afastam a língua da vida, Bakhtin afirma que ([1952-1953/1979] 2011, p. 283), "Aprender a falar significa aprender a construir enunciados (porque falamos por enunciados e não por orações isoladas)". Essa ideia está relacionada à terceira concepção de linguagem suscitada a partir dos estudos da obra de Bakhtin e o Círculo – a linguagem como interação. Sobre essa questão, Volochínov (1928/2013, p. 129, destaque do autor) explica que "A efetiva realidade da linguagem não é representada pelo sistema abstrato da forma linguística, nem pela enunciação, mas pelo *acontecimento social da interação verbal, realizada com uma ou mais enunciações".* Nessa perspectiva, o fundamento

da linguagem é o processo de interação verbal realizado por meio dos enunciados concretos os quais se realizam em um dado contexto real, com falantes também reais.

Esses enunciados emergem de acordo com cada esfera de atividade humana e reflete e refrata os diferentes intercâmbios comunicativos que acontecem no interior delas. Nas palavras de Volochínov (1930/2013, p. 157, destaque nosso) "Na comunicação verbal, que é um dos aspectos do mais amplo intercâmbio comunicativo – o social -, elaboram-se os mais diversos **tipos de enunciações**, correspondentes aos diversos tipos de intercâmbio comunicativo social".

Assim, dentro de cada campo de atividade, o sujeito "organiza, constrói e completa, à sua maneira, a forma gramatical e estilística da enunciação, sua *estrutura tipo*, que chamaremos a partir daqui de *gênero"* (*idem*, 1930/2013, p. 159, destaque do autor) ou *gêneros do discurso*, como aparece no texto de ([1952-1953/1979] 2011, p. 263) o qual é caracterizado por Bakhtin como "tipos relativamente estáveis de enunciados".

Como ressalta Barbosa (2001, p. 22), "Todo gênero é um tipo de enunciado e todo enunciado pertence a um gênero", sendo este último a parte social do outro, pois é nele que se revelam as práticas sociais dos sujeitos. Para essa estudiosa do Círculo, qualquer evento discursivo pressupõe uma utilização consciente ou não de um gênero do discurso, que se organiza a partir de diferentes fatores, tais como:

> A esfera de atividades em que se dá a enunciação, a situação material em que se realiza, o objetivo do enunciador, sua vontade enunciativa, seu sistema de crenças e valores, necessidades de uma temática, o conjunto de participantes da interação, a relação entre os participantes e a representação que os interlocutores têm da situação, de si mesmos e do (s) outro (s) – posições sociais e institucionais, hierarquia, grau de familiaridade, domínio da temática etc. (Barbosa, 2001, p. 43).

Mediante o que foi exposto acima por Barbosa e Volochínov (1930), os gêneros do discursos são tipos de enunciados concretos que se constituem a partir de três elementos indissociáveis: *o conteúdo temático* (é aquilo que pode ser dizível dentro do gênero – conjunto de temas)*, o estilo* (são os recursos linguísticos (lexicais, gramaticais e fraseológicos) que os falantes utilizam para construir o que se chama de *projeto de dizer*) e *a forma composicional* (se refere à estruturação geral dos enunciados – aquilo que é visível, estável, mas que também pode mudar de acordo

com a interação[5]).

Dessa maneira, a escolha de um determinado gênero do discurso está relacionada às necessidades de comunicação dos sujeitos em um dado contexto de interação verbal. Em outras palavras, como ele organiza seu projeto de dizer (Sobral 2009). O que revela o caráter instável e irrepetível dos enunciados apontados por Bakhtin (1952-1953/1979) no próprio conceito.

Daí também surge outra questão destacada por Bakhtin nesse mesmo texto – a heterogeneidade dos gêneros do discurso. Dito de outra forma, assim como os campos de atividade humana são infinitos, também o são os tipos de textos que circulam dentro deles.

Bakhtin (1952-1953/1979) também classifica os gêneros em primários (simples) e secundários (complexos). Não é uma diferença comum e nem funcional, explica o pensador russo. Ela diz respeito ao fato dos primeiros estarem relacionados a situações mais espontâneas/momentâneas (a maioria, orais) do cotidiano, enquanto que os últimos são complexos no sentido de que são mais elaborados (principalmente na escrita) e geralmente pertencem a campos mais formais como o científico, o artístico e o jurídico, por exemplo.

No entendimento de Barbosa (2001):

> A questão principal ou traço distintivo mais importante nos parece ser a esfera à qual vinculam esses gêneros e sua relação de (não) imediatez com a situação material de produção, o que envolve, o fato de ser discurso/texto monogerado ou poligerado, de aparentar ou não uma suposta monologia, de partilhar ou não de um mesmo contexto material. Assim, um seminário, embora seja realizado oralmente, é um gênero secundário, enquanto que um bilhete ou uma carta pessoal, embora escritos, seriam gêneros primários. (Barbosa, 2001, p. 35).

[5] Um exemplo são as cartas. De acordo com a finalidade de cada esfera, muda-se também a estrutura das cartas: saudações, despedidas. Ou seja, não se inicia e termina da mesma forma uma carta de amor e uma carta de argumentação ou reclamação. O que remete também a uma mudança de estilo.

Esses gêneros, então, se transformam mediante às práticas sociais que acontecem dentro de cada esfera de atividade, tendo em vista também um fator de extrema importância para entender os gêneros do discurso – o OUTRO. Todo enunciado é sempre endereçado à alguém, ou seja, quando o falante elabora o que temos intitulado de projeto de dizer ele já tem em vista uma plateia, um auditório, mesmo que seja uma pessoa. Desse OUTRO ele espera uma resposta ou uma *atitude responsiva*, como expressa Bakhtin (1952-1953/1979).

Em relação a essa resposta, mesmo que ela demore "[...] cedo ou tarde, o que foi

ouvido e ativamente entendido responde nos discursos subsequentes ou no comportamento do ouvinte" ([1952-1953/1979] 2011, p. 272). Resposta esta configurada de diferentes formas (concordância, objeção, calar-se).

Segundo Bakhtin ([1952-1953/1979] 2011, p. 282) "Esses gêneros do discurso no são dados quase da mesma forma que nos é dada a língua materna [...]", um dos fatores que lhes permitem ser ensinados. Outra discussão apontada pelo autor nesse texto que é de grande importância para o que iremos discutir adiante seria: "[...] é preciso dominar bem os gêneros para empregá-los livremente. [...] Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos [...]" (Bakhtin, [1952-1953/1979] 2011, p. 274-285).

Logo, se falamos por meio de enunciados concretos (gêneros do discurso) e podemos dominá-los quanto mais o utilizarmos no dia a dia em nossas interações com o mundo (a linguagem como essa mediadora, forma de agir sobre o mundo), então ele pode ser ensinado.

Gêneros do discurso como objeto de ensino de língua materna

A discussão dos gêneros do discurso como objeto de ensino de língua no Brasil surgiram com a publicação de um documento oficial brasileiro chamado Parâmetros Curriculares Nacionais (1997). Assim, ocorreu um movimento que se configurou como uma grande virada nos estudos linguísticos, marcado por uma nova concepção de linguagem (a linguagem como interação) e um novo paradigma de ensino de língua materna, saindo de modelo de ensino de gramática (metalinguagem) para uma noção de texto como objeto de ensino.

A grande novidade para o ensino de língua no país se deu principalmente à junção da teoria enunciativo-dicursiva de Bakhtin e o Círculo com a teoria da aprendizagem de Vygotsky realizada pela equipe da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Genebra, cujas ideias chegaram no país por meio de estudos realizados por pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem (LAEL, PUC-SP).

Um dos livros desses pesquisadores genebrianos traduzidos para o Brasil e intitulado "Gêneros orais e escritos na escola" traz uma discussão acerca do gênero

como instrumento de ensino-aprendizagem, baseada no pensamento de Vygotsky (1930), quando trata da mediação.

Para esses estudiosos da Universidade de Genebra, os gêneros discursivos são mediadores das interações humanas e quanto mais os indivíduos os utilizam em sua comunicação, mais eles tendem a criar esquemas para sua utilização (Shneuwly, 1994/2004), o que remete à ideia expressa pelo próprio Bakhtin quando afima que é preciso dominar bem os gêneros do discurso ([1952-1953/1979] 2011).

Sendo o gênero esse instrumento para se ensinar a língua portuguesa, Paes de Barros (2008) explica que:

> O professor, no trabalho com os gêneros discursivos como ferramenta de ensino, tem a possibilidade de criar, nas aulas de língua portuguesa, espaços onde os discursos circulem e as opiniões possam ser debatidas, mas, principalmente, podem dar voz aos alunos, possibilitando que eles leiam diferentes textos, leitura tida aqui não somente no sentido estrito, mas na sua acepção mais ampla: que possam ler também o que não está escrito, as entrelinhas dos discursos, os temas de fatos e atitudes que fazem parte da vida cotidiana. (Paes de Barros, 2008, p. 23).

Sendo assim, já que o papel da escola, colocado por vários documentos oficiais, é colaborar para o desenvolvimento de cidadãos críticos que consigam transitar linguisticamente por diferentes esferas da vida social, então, o objeto desse ensino só pode ser o texto/enunciados que circulam nesses contextos.

Para o trabalho com os gêneros em sala de aula, Schneuwly e Dolz (1997/2004) fazem uma proposta que leva em consideração os diferentes níveis de elaboração dos textos a que eles chamam de *sequência didática*. Assim, para os autores "Uma sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral e escrito" (Schneuwly e Dolz, 1997/2004, p. 82).

Não tomamos a sequência didática como um modelo para se ensinar gênero na escola, mas como um projeto discursivo (projeto de dizer) que leva em consideração as práticas sociais nas quais surgem esses enunciados concretos, e que se constroem a partir daqueles elementos indissociáveis: conteúdo temático, estilo e forma composicional.

A trasposição didática do gênero para o ensino é algo muito complexo, conforme defende Barbosa (2001). Para essa estudiosa brasileira, cada projeto educacional

pressupõe as características daquela comunidade escolar, ou seja, de uma dada esfera na qual os conhecimentos escolares são construídos. Dessa forma, existem várias formas de se pensar a transposição didática do gênero para a sala de aula.

A primeira coisa sugerida por ela seria uma seleção das dimensões ensináveis do objeto, promovida por alguns recortes que seriam feitos mediante às práticas sociais dos sujeitos.

Segundo Barbosa (2001, p. 111), "No caso específico do ensino de língua materna é preciso, então, a partir de definições curriculares mais gerais , definir que gêneros seriam focados e em que grau de aprofundamento". Essa definição não é algo que possa ser estanque ou definido sempre *a priori*, mas a partir de um planejamento que leve em conta os objetivos de aprendizagem, os sujeitos do processo, o currículo, as avaliações dentro de cada contexto.

Como afirma essa estudiosa (2001, p. 124), "[...] as descrições de gêneros devem ser tomadas como parâmetros para as ações discursivas e não prescrições a serem rigorosamente seguidas".

Em outras palavras, a apropriação desses objetos devem levar sempre em consideração o conteúdo temático, o estilo e a forma composicional, tendo em vista a promoção de momentos de reflexão sobre esses três elementos para que os sujeitos consigam refletir sobre eles quando estiverem diante de uma situação comunicativa que os envolvem.

Por conseguinte, "em termos mais bakhtinianos", Barbosa (2001) elabora o seguinte percurso metodológico para se ensinar os gêneros do discurso:

> Caracterização da esfera de circulação do gênero; estudo da sócio-história de desenvolvimento do gênero, quando isso for possível; caracterização da situação de produção dos textos selecionados; análise do conteúdo temático; análise da construção composicional; análise do estilo de gênero; análise do estilo do autor, quando for o caso. (Barbosa, 2001, p. 183).

Logo, é preciso então ter um olhar atento para o ensino de língua portuguesa que oportunize aos alunos momentos de reflexão crítica sobre o gêneros a serem trabalhados, assim como o desenvolvimento de um tipo de letramento que os auxiliem nessas reflexões sobre o que é e como funciona esse tipo de enunciado em uma dada esfera, além de seu uso nas diferentes situações de comunicação.

Nesse sentido, o gênero discursivo também pode ser um instrumento de desenvolvimento do letramento crítico, pois a partir do trabalho com diferentes

gêneros que circulam na sociedade como a charge, a tirinha, dentre outros, é possível criar um espaço de leitura e produção na qual os alunos precisam refletir sobre as ideologias que permeiam esses discursos e saibam utilizar as mesmas ferramentas ao produzirem um enunciado que se configure no gênero estudado.

Breves exemplos de como o gênero pode ser uma ferramenta de desenvolvimento do letramento crítico nas escolas

Nessa seção mostraremos alguns exemplos de como o gênero discursivo pode ser tomado não só como um instrumento de aprendizagem de língua, mas como uma ferramenta que pode levar ao desenvolvimento do letramento crítico nas aulas de língua portuguesa.

Para isso, serão mostrados dois exenplos concretos de trabalho com os gêneros charges e documentário desenvolvidos com duas turmas de terceiro ano do Ensino Médio de uma escola do interior do Estado de Mato Grosso, Brasil.

Esses gêneros foram trabalhados com essas turmas, no decorrer do ano letivo de 2017, por esta pesquisadora. Todos eles foram ensinados a partir de mini projetos didáticos (sequências didáticas), que partiram de uma situação inicial de história e circulação dos gêneros com vários exemplos, leitura e discussão destes para a produção.

Nesse caso, serão apresentadas situações de produção final[6] as quais, de alguma forma, podem revelar o aprendizado acerca do gênero estudado e a reflexões que podem contribuir para o desenvolvimento do letramento crítico dos alunos, evidenciado em seus discursos.

A breve análise é realizada com base nos pressupostos da ADD- Análise Dialógica do Discurso (BRAIT, 2006) para qual os dados revelam o que deve ser ou não analisado.

Situação 1: Após ter trabalhado a história do gênero discursivo charge, suas características composicionais, estilo e diferentes conteúdos temáticos como: pobreza, má condições de vida, política e desmatamento por meio de vários exemplos que foram apresentados por meio de slides e vídeos (charges animadas),

[6] Antes de chegar à produção final foram realizadas aulas de leitura e interpretação de charges que apresentavam diferentes temas. Os alunos fizeram muitas reflexões sobre os temas propostos. Infelizmente, as aulas não foram gravadas para que fosse utilizado os discursos dos alunos aqui em relação às discussões.

foi pedido aos alunos que produzissem charges a partir dessas temáticas apresentadas ou outras pesquisadas por eles. Segue abaixo algumas produções dos alunos do terceiro A e B:

Figura 1: 3º A

Deixando de lado quaisquers diferenças ou comparações ideológicas referente à religião apontadas na charge criada, podemos dizer que os alunos conseguiram apreender as principais características do gênero, tais como: junção da linguagem verbal e não verbal para criar os significados com riqueza de detalhes (distribuição das imagens, cores fortes, posicionamento dos personagens etc.); utilização de balões (como em algumas charges) para indicar a fala de alguém que é superior, ou seja, que lidera as igrejas; e, o principal, a crítica social à igreja e aos fiéis que caracteriza a finalidade do gênero discursivo dentro da sociedade – transmitir uma visão crítica da realidade.

Podemos dizer que a elaboração do gênero pelo grupo (ainda que algumas das charges sejam baseadas em outras que já existem) permitiu não apenas um aprendizado em conjunto sobre como se configura enunciados como esse na sociedade, mas também uma reflexão crítica sobre as partes que compõem o gênero em questão, destacando o tema, que no caso, foi escolhido por eles a partir dessa análise questionadora de uma dada realidade (o que as pessoas tem ido

buscar nas igrejas, além da crítica ao número cada vez maior dessas denominações). Nesse sentido, uma breve análise dessa situação pode revelar que o gênero do discurso também pode ser um instrumento de reflexão que colabora para o desenvolvimento do letramento crítico se forem estabelecidos critérios ensináveis como afirma Barbosa (2001), sem deixar de considerar um trabalho que parta da leitura da palavra e também do mundo como destaca Freire (1981). O exemplo que se segue trata-se também de uma charge (versão animada, por isso, foram selecionadas algumas fotos do vídeo) produzida por um grupo de alunos do terceiro ano B. A charge[7] conta a história de quatro redes sociais (*Facebook*, *Instagram*, *Snapchat* e *Whatsapp*) em uma reunião sobre seus funcionamentos, que acaba em uma grande confusão resolvida pela personagem chamada **Internet**.

Figuras 3º B – charge animada (fotos do vídeo).

Fifura 2:

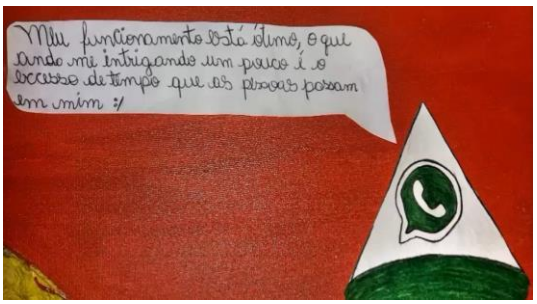
Figura 3:

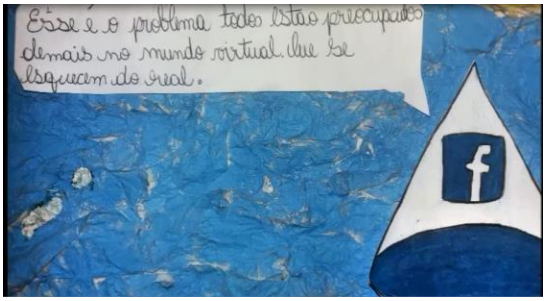
Assim como no exemplo anterior, ao criarem essa charge, os alunos se utilizaram de muitos elementos que compõem o gênero como: a junção do verbal com o não verbal para a construção de sentido, configurada nos balões, desenhos, cor de fundo, além da animação e música de fundo. A crítica social é construída aqui a partir do diálogo entre as redes sociais e faz referência às pessoas que perdem muito tempo nesses ambientes virtuais e acabam se esquecendo do mundo real como podemos destacar nas falas do *Whatsapp* e *Facebook* nos trechos a seguir:

Figura 4:

Figura 5:

[7] Essa charge também foi produzida a partir de alguns discursos que circulam na internet sobre a ideia de que "se as redes sociais falassem", qual seriam suas reflexões a respeito da utilização excessiva? As redes sociais foram representadas por meio de cones porque o trabalho foi realizado em conjunto com a professora de matemática que estava trabalhando o gênero cartum em sala de aula. Nesse caso, o ensino do gênero, assim como suas diferenças em relação ao outros (tirinha, charge etc.) foram discutidas nas aulas de língua portuguesa.





Como podemos observar, eles se utilizam das próprias redes sociais para criarem essa crítica social. Outro elemento típico desse gênero que se configura como algo importante para que seja criada essa crítica é a ironia, como podemos perceber nos enunciados das figuras abaixo:

Figura 6:

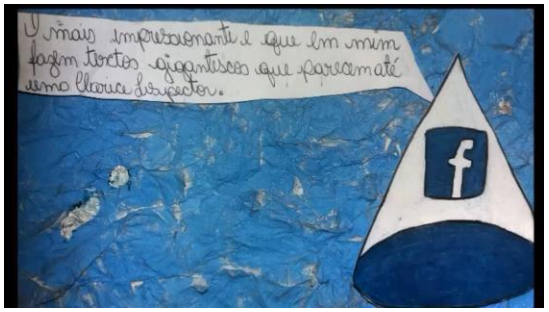


Figura 7:

A crítica é construída, nesse caso, a partir da comparação irônica feita às pessoas que escrevem textos "gigantescos" no *Facebook* "que parecem **até uma Clarice Lispector**" e quando se colocam em uma situação produção escrita na escola "**não conseguem montar um texto dissertativo de 15 linhas**". Ao produzirem o gênero, os alunos não só pensaram em suas características estruturais e estilísticas, mas elaboraram um tema com base na reflexão deles sobre o papel social desse tipo de texto. A própria escolha do conteúdo temático pode mostrar um desvelamento crítico da realidade em que eles vivem, pois o fato do celular ter sido proibido dentro das escolas está relacionado também à falta de concentração dos jovens nos estudos como consequência dos constantes acessos à essas redes

sociais.

O trabalho revela também outro tipo de letramento, o digital, haja vista que a atividade de produção foi elaborada por eles (em grupo) sem qualquer contato com a professora. Conforme Rojo (2013, p. 7), "É preciso que a instituição escolar prepare a população para um funcionamento da sociedade cada vez mais digital e também para buscar no ciberespaço um lugar para se encontrar de maneira crítica, com diferenças e identidade múltiplas".

Assim, o trabalho com a charge animada proporcionou aos alunos acionar seus conhecimentos digitais de maneira crítica, refletindo não só sobre o papel do gênero, mas sobre a realidade vivenciada por eles. O que nos leva mais uma vez a destacar a importância dos gêneros do discurso para a aprendizagem da língua e uma reflexão que pode conduzir ao desenvolvimento do letramento crítico.

Situação 2: Depois de uma sequência de atividades sobre o gênero documentário que destacou aspectos de sua construção composicional, estililística e temática os alunos do terceiro ano do Ensino Médio A e B realizaram a produção do gênero. Nesse momento, a escola toda estava trabalhando com o tema meio ambiente e, levando em consideração a região na qual a maioria dos alunos dessa escola residem (região ribeirinha, próxima ao rio principal da cidade chamado Rio Vermelho), eles optaram por falar dos vários tipos de poluição. A situação apresentada a seguir se refere a um grupo que trabalhou o tema **Poluição de rios**. Assim, o grupo foi até uma área da região onde se encontra um esgoto a céu aberto que cai dentro do Rio Vermelho e registrou algumas imagens, enquanto eles, ao mesmo tempo, simularam uma entrevista com um especialista (um aluno da turma) que discutiu o tema proposto.

No final do documentário, eles mostraram algumas imagens desse lugar, enquanto um dos alunos faz uma rima oral refletindo sobre a questão.

Figura 7: Foto do lugar no qual é feito a rima apresentada abaixo.

Transcrição da rima do vídeo (documentário) produzido pelos alunos do 3º Ano A:

Ei mano, deixa eu falar
Olhando aqui podemos
enxergar O lixo que está,
dessa poluição Que a própria
população reflete

Mas não tem o pensamento
concreto Onde tudo aqui, está a
céu aberto Esse lixo que está
sendo jogado Prejudica você:
morador do estado.

Estou aqui mesmo pra mostrar para população
Onde vocês mesmo fazem, mas não faz direito meu
irmão. Olha só isso, que vergonha!

Falam do brasileiro que fica aqui fumando a
maconha Mas não tem mesmo a sua própria
vergonha

Quando vocês vem aqui e joga o
lixo Seus sem vergonha.

Estou aqui para dizer e também pra te mostrar
Faça a sua parte, que a minha irei fazer e todos irão fazer po lá. (Aluno R.).

A rima é criada, oralmente, no momento em que as imagens do lugar são mostradas pela câmera. Logo, trata-se de um enunciado concreto criado no momento da enunciação. Como podemos observar, ao criar espontaneamente o enunciado, o aluno reflete sobre as condições que se encontra o lugar: *Olhando aqui podemos enxergar /O* ***lixo*** *que está, dessa* ***poluição*** e convida seus possíveis destinatários a refletirem com ele *Ei mano, deixa eu falar* sobre o problema concretamente quando diz que: *Que a própria população* ***reflete/Mas*** *não tem o* ***pensamento concreto.*** O trecho evidencia esse convite ao *pensar certo* expresso por Freire (1987), ou seja, pensar criticamente, de maneira ativa, se posicionando e criando um espaço para que saia do diálogo e se concretize na ação.

Sendo assim, ele vai mostrando aos seus destinatários sua responsabilidade diante da poluição do lugar quando chama a atenção: *Esse lixo que está sendo jogado/****Prejudica você****: morador do estado* [...] ***Falam do brasileiro*** *que fica aqui fumando a maconha/****Mas não tem mesmo a sua própria vergonha/Quando vocês vem aqui e joga o lixo****/Seus sem vergonha.*

Os discursos destacados acima revelam um posicionamento crítico do aluno a partir dessa leitura que ele faz do mundo a sua volta (região na qual a maioria deles moram), assumindo esse lugar de **ser respondente**, que é responsável pelo lugar que ocupa na sociedade quando convida, por meio do gênero discursivo documentário, a população da região a olhar criticamente para esse espaço sem se resguardar dessa responsabilidade, pois o problema afeta eles mesmos (os que jogam o lixo).

Assim, pode-se destacar por meio desta breve análise que o gênero documentário também propiciou um momento de desvelamento dessa realidade, além do aprendizado sobre a língua, visto que criar um enunciado como esse espontaneamente exige do aluno diferentes capacidades cognitivas. Portanto, tomado como esse lugar de reflexão sobre a vida e a língua, o gênero discursivo também pode torna-se uma ferramenta de desenvolvimento do letramento crítico.

Algumas considerações

Os exemplos mostrados acima indicam que os gêneros do discurso quando tomados como instrumentos mediadores do processo de ensino-aprendizagem, propiciam ao aluno espaço para que ele aprenda em conjunto (nas interações com seus pares), dê a sua voz, ative seus conhecimentos digitais e debata assuntos que fazem parte de sua realidade.

Dessa forma, os momentos de aprendizado da língua por meio do gênero também podem propiciar o desenvolvimento do letramento crítico, pois ao refletirem sobre o cotidiano por meio da leitura da palavra/mundo os aprendizes desvelam discursos, identificam ideologias e se posicionam ativamente sobre os problemas apresentados.

Então, é preciso criar mais espaços nas aulas de língua materna para que os alunos e professores tornam-se protagonistas que constroem seus aprendizados a partir de um olhar atento para a sua realidade, modificando-a.

Referências bibliográficas:

BAKHTIN, M. (1952-1953/1979/2011). O problema dos gêneros do discurso. In: *Estética da criação verbal*. Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes.

BARBOSA, J. P. (2001) *Trabalhando com os gêneros do discurso: uma perspectiva para o ensino de língua portuguesa*. Tese de Doutorado apresentada apresentada ao programa de Doutorado em Linguística Aplicada da PUC-São Paulo.

BRASIL. (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais para 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental – Língua Portuguesa, Brasília, DF: MEC/SEF.

BRAIT. B. (2006). Análise e teoria do discurso. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: outros conceitos-chave*. São Paulo: Contexto.

CASSANY, D.; CASTELLÀ, J. M. (2010). *Aproximación a la literacidad crítica.* Perspectiva, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 353-374.

CASSANY, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México: Rios de Tinta.

FREIRE, P; SHOR, I. (1986). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. Trad. Adriana

Lopes. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

FREIRE, P. (1989). A importância do ato de ler (1981). In: FREIRE, P. **A** *importância do ato de ler: em três artigos que se completam.* São Paulo: Cortez.

FREIRE, P. (1996/2000). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

GADOTTI, M. (2016). Consciência e história. In: FREIRE, P. *Conscientização*. Tradução de Tiago José Risi Leme. São Paulo: Cortez.

MATO GROSSO. (2010). *Orientações curriculares para a educação básica do estado de Mato Grosso.* Cuiabá: SEDUC-MT, 2010.

PAES DE BARROS, C. G. (2008). Os gêneros discursivos: contribuições teóricas e aplicadas ao ensino de línguas*.* In: PETRONI, Maria Rosa. (org.). *Gêneros do discurso, leitura e escrita: experiências de sala de aula***.** Cuiabá: EdUFMT.

PEREIRA, I. S. (2009). Literacia crítica : concepções teóricas e práticas pedagógicas nos níveis iniciais de escolaridade. In: AZEVEDO, F. ; SARDINHA, M. G., (orgs.) *Modelos e práticas em literacia.* Lisboa : Lidel.

ROJO, R. (org.) (2013). *Escola conectada: os multiletramentos e as TICs*. São Paulo: Parábola.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (1997/2004). *Gêneros orais e escritos na escola.* Tradução R. H. R. Rojo & G. S. Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras.

VOLOCHÍNOV, V. N. (1928/2013) As mais recentes tendências do pensamento linguístico ocidental. In: *A construção da enunciação e Outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João Editores.

VOLOCHÍNOV, V. N. (1930/2013) O que é linguagem? In: *A construção da enunciação e Outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João Editores.

VOLOCHÍNOV, V. N. (1930/2013) A construção da enunciação. In: *A construção da enunciação e Outros ensaios*. São Carlos: Pedro & João Editores.

VYGOTSKY, L. S. (1930/2007). *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes.

VYGOTSKY, L. S. (1935/2004). *Psicologia pedagógica*. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes.

O texto na perspectiva Sociossemiótica da Linguagem

Záira Bomfante dos SANTOS
UFES - Centro Universitário do Norte do Espírito Santo - Departamento de Educação e Ciências Humanas, zaira.santos@ufes.br, São Mateus, Brasil.

Resumo:

O objetivo deste artigo é elencar as contribuições da Teoria sociossemiótica da multimodalidade nos textos na contemporaneidade. Buscar-se-á mapear as diversas concepções textuais abarcadas pela Linguística textual e os seus desdobramentos para os estudos do texto e discurso. Para tanto, recorremos as contribuições de (Fávero e Koch 2002; Koch, 2005) ao princípios semióticos postulados por (Halliday, 1985; 2004); (Halliday e Hasan, 1993) e os trabalhos sobre Multimodalidade (Kress, 2010; Kress e van Leeuwen, 2006). As apreciações apontam para a noção dinâmica da comunicação na produção de significados materiais utilizando modos semióticos para tecer o texto em um processo intersemiótico. O produtor de significados media suas posições histórico-sociais, sua compreensão do ambiente do processo de comunicação, tornando nítida a reformulação dos recursos culturais usado na representação e comunicação.

Palavras-chave:

Semiótica Social; Linguística Textual; Orquestração de Significados.

Considerações Iniciais

Tentando lançar outro olhar sobre o *design* dos textos, este capítulo propõe uma reflexão sobre a orquestração dos modos semióticos verbais e visuais utilizados nos textos na comunicação contemporânea. Para tanto, fizemos um inventário das concepções de texto abarcadas pela Linguística Textual e recorremos aos pressupostos da teoria sociossemiótica da multimodalidade, visto que consideram o *social* como o motor para as mudanças comunicacionais e semióticas além das constantes reconstruções das fontes semióticas e culturais (KRESS, 2010, p. 35). Nesta via, selecionamos, como objeto de apreciação, um texto em circulação na esfera midiática por se colocar, de uma certa

maneira, em contato imediato com os leitores e dada a multiplicidade de linguagem envolvida na sua tessitura e constituição discursiva.

Assim sendo, com o intuito de ampliar a concepção de texto, observar-se-á a política de escolhas de modos semióticos para compreender como se dá o processo de orquestração – seleção/organização – da pluralidade de signos em diferentes modos, dentro de uma configuração, para formar um arranjo coerente no estabelecimento de relações com o leitor. Logo, observar-se-á as semioses presentes nos textos, como se recontextualiam ou cocontextualizam na produção de significados. As perguntas que nortearão este trabalho perpassam pelas seguintes questões: Como os diversos modos semióticos são utilizados nos textos? Como esses modos são orquestrados na produção de significados para representação, estabelecimento de relações com o leitor e de organização textual?

Contextualizando os percursos da Linguística Textual

No que se refere à Linguística Textual, é ponto pacífico a sua relevância para o estudo do texto bem como o reconhecimento de que o seu desenvolvimento

tenha passado por momentos diferentes e se inspirado em diferentes modelos teóricos, o que não deixa de ser bastante natural numa ciência em formação, segundo Koch (1997, p. 67). Embora pareça redundante afirmar que o objeto de estudo da Linguística Textual seja o texto, ao nos perguntarmos o que é texto, encontramos nesse campo diferentes conceitos. Esse fato se deve a própria evolução da disciplina quanto às diferentes correntes que foram entrando no campo. Nas palavras de Koch (2004, p. XI), "o desenvolvimento desse ramo vem girando em torno das diferentes concepções de texto que ela tem abrigado durante seu percurso, o que acarretou diferenças bastante significativas entre uma e outra etapa de sua evolução".

Devido à diversidade das concepções de texto na linguística textual, as denominações dadas pelos autores das diversas correntes são variadas: análise transfrásticas, gramática do texto e elaborações de uma teoria de texto.

Para Koch (2004), a primeira fase se deteve aos estudos dos mecanismos interfrásticos que fazem parte do sistema gramatical da língua, cujo uso possibilitaria a duas ou mais sequências ao estatuto do texto. Nessa época, o texto era predominantemente pensado como unidade linguística (do sistema) superior à frase ou como sucessão ou combinação de frases. O texto, nessa perspectiva, é definido como sequência pronominal ininterrupta (HARWEG, 1968) ou sequência coerente de enunciado (ISEMBERG, 1970). Logo, o que definiria um texto era um conjunto de propriedades expressas na forma de organização do material linguístico.As tentativas, de acordo com Koch (1997), de desenvolver uma linguística textual como uma linguística da frase ampliada mostraram-se insatisfatórias, sendo relegadas a outro plano.

Em um segundo momento cogita-se as Gramáticas Textuais (GT). De acordo com Marcuschi (1998), as *gramáticas do texto* introduziram pela primeira vez, o texto como objeto de estudo da linguística, procurando estabelecer um sistema finito de regras e recorrente que seria partilhado por todos os usuários da língua. Tal sistema permitiria que os usuários identificassem se uma determinada sequência de frases constitui ou não um texto e se esse texto é bem formado. Assim,segundo Bentes (2001), as gramáticas textuais ganharam fôlego

a partir dos estudos gerativistas propostos por Chomsky, de modo a descrever a competência textual do falante, dado que todo falante nativo possui um conhecimento acerca do que seja um texto.

As tarefas das gramáticas textuais, segundo Koch (1995), seriam: a) verificar o que faz com que um texto seja um texto, ou seja, quais seus princípios de constituição; b) levantar os critérios para a delimitação de textos e c) diferenciar espécies de texto. Nesses estudos, o texto é visto como a unidade linguística hierarquicamente mais elevada, que constitui uma entidade do sistema linguístico, cujas estruturas possíveis em cada língua devem ser determinadas pelas regras de uma gramática textual. Abandona- se, pois, o método ascendente – da frase para o texto. É a partir do texto que se pretende chegar, por meio da segmentação, as unidades menores, para, então, classificá-las. No transcorrer do tempo, notou-se a inviabilidade de se elaborarem gramáticas do texto no estilo das gramáticas da frase, assim as GT perdem sua influência, abrindo espaço para um terceiro momento vivido pela Linguística Textual, a fase da Teoria do Texto. Nessa fase se propõe investigar a constituição, o funcionamento, a produção e

compreensão dos textos dentro de um contexto pragmático, o texto passa a ser a unidade de comunicação e interação humana. Assim, "o texto passa a ser estudado dentro de seu contexto de produção e a ser compreendido não como um produto acabado, mas como um processo, resultado de interações comunicativas e processos linguísticos em situações sociocomunicativas" (Bentes, 2001,p. 247).

Assim, o texto passa a ser abordado no "próprio processo de planejamento verbalização e construção" (Koch, 1995, p. 22). À virada pragmática soma-se a orientação cognitiva que os estudos assumem a partir da década de 1980, que surge da ideia de que toda ação é acompanhada de processos de ordem cognitiva. Há também uma relação da visão cognitivista com a abordagem interacionista, que considera a interação e o compartilhamento de conhecimentos como base da atividade linguística. Observamos, agora, que "o texto, dentro desta concepção, passa a considerar os elementos extralinguísticos e se constitui como o próprio lugar da interação e os interlocutores, sujeitos

ativos que – dialogicamente – nele se constroem e por ele são construídos" (Koch, 2004, p. 33).

Elencadas essas concepções de textos abarcadas no percurso do desenvolvimento da Linguística Textual, abraçamos, no decorrer deste trabalho, a concepção dialógica na constituição do texto, o espaço interativo que se abre para as várias vozes, buscando, agora, agregar a noção de tessitura do texto por fios semióticos disponíveis numa determinada cultura, cujos significados emergem em ambientes sociais e interações sociais. Destacando o elemento *social* no âmbito da linguagem, nenhum desses elementos existem sem o outro: "não pode haver nenhum *homem social* sem a *linguagem*, e nenhuma linguagem sem o homem social" (Halliday, 1994, p. 12). Nessa perspectiva, o social é o gerador de significado, do processo semiótico e do processo da forma e, portanto, a teoria é sociossemiótica.

Desdobrando essa perspectiva, o texto é um conceito utilizado "num sentido semiótico estendido que se refere à estrutura de mensagens ou traços de mensagens que tem unidades e discurso se refere ao processo social no qual textos estão encaixados" Hodge e Kress (1988, p. 6). Dentro dos pressupostos sociossemióticos, consideramos o texto como uma troca social de significados, uma interação. É, portanto, *processo* e *produto* em um determinado ambiente ou contexto de situação.

Nesses moldes, para Halliday (1994) os textos não são constituídos só de palavras e de sentenças mas de significados. Um texto é essencialmente uma unidade semântica e um produto no sentido de que tem uma construção e pode ser representado em termos sistemáticos. Entretanto, é também um produto no sentido de ser um processo contínuo de escolhas no emaranhado de significados potenciais que constituem o sistema linguístico à disposição do produtor do texto.

Algumas questões teóricas

A unidade central da semiótica é o signo, a fusão de *forma* e *significado*. O signo existe em todos os modos e precisam ser considerados pelas suas contribuições ao significado. A gênese dos signos repousa nas ações sociais e, para tanto, são criados ao invés de usados. O foco na criação do signo é um dos traços que distingue a perspectiva da Semiótica Social de outras formas de semióticas. Na perspectiva sociossemiótica de realização do significado, os indivíduos com suas histórias sociais, moldados socialmente, situados em ambientes sociais e utilizando fontes social e culturalmente criadas, são agentes e produtores na comunicação e na produção de signos.

A teoria sociossemiótica adota a perspectiva da Teoria de Halliday (1978, 1985) e sua concepção metafuncional da linguagem propondo agregar algumas suposições fundamentais: *(i)* os signos são sempre criados em interação social; *(ii)* são motivados;
(iii) não possuem relações arbitrárias de significados e forma; *(iv)* a relação motivada de uma forma e um significado são baseadas no interesse dos produtores do signo em uma interação social em que tornam-se partes das fontes semióticas de uma cultura. Outrossim, a aptidão nesse processo significa que uma determinada *forma* possui os requisitos para ser o portador de significado. Nos parâmetros sociossemióticos de representação e comunicação, todos os signos são metáforas, novamente produzidos, " representação e comunicação são processos sociais, mas diferentes. A representação está focada em mim, moldado por minhas histórias sociais, pelo meu lugar social atual, pelo meu foco em dar forma material através de recursos socialmente disponíveis para algum elemento no ambiente. A comunicação está focada na (inter) ação social em uma relação social entre mim com os outros, como minha ação com ou para alguma outra pessoa em um ambiente social específico, com relações específicas de poder"(Kress, 2010, p. 51).

Nesse mesmo viés, par ao autor "a representação é orientada para o eu; a comunicação está orientada para um outro. A representação realiza-se em um

ambiente social, a comunicação constrói um ambiente social. Os signos (como textos) são sempre moldados por ambos os interesses: pelo meu interesse em realizar apropriadamente meu significado e meu interesse em transmiti-lo apropriadamente ao outro" (Kress, 2010, p. 51).

Mais uma vez, o ponto central repousa na ideia de que a linguagem é um tipo de comportamento social, ou seja, ela tem uma função que é construída a partir das interações humanas e está organizada em sistemas contextualmente sensíveis. O uso da linguagem está revestido por significados potenciais, associados a situações específicas e influenciados pela organização social e cultural. Nesse sentido, a teoria sociossemiótica aponta como os princípios gerais de representação: os modos, meios e arranjos.

Modos

O mundo é textualizado e, cada vez mais, dialogamos com inúmeras interfaces semióticas no processo de representação e comunicação. Os modos são compreendidos como um recurso social e culturalmente moldado na produção de significados. Segundo Kress (2010, p. 81) são produtos do trabalho social e cultural, tendo significados em seus ambientes de produção como imagem, escrita, layout, cores, tipografia, musica, gesto, fala, etc. Nesses termos, se todos os modos são usados para produzir significados, coloca-se em questão se eles são meramente um tipo de duplicação de significados já realizados na fala ou na escrita – ilustração ou ornamentação – ou são formas distintas, com significados distintos.

Os modos semióticos oferecem diferentes potencialidades na produção de significados, exercendo um efeito fundamental nas escolhas em uma instância específica de comunicação. Na perspectiva sociossemiótica de modo, é dada a mesma ênfase na materialidade do modo e no trabalho cultural desse material, dado que a cultura seleciona a materialidade dos modos. Em outros termos, as sociedades selecionam diferentemente e constantemente remodelam os recursos culturais/semióticos de modo. As sociedades têm preferências modais:

um modo é usado para um propósito para um determinado agrupamento social e outros modos para outros propósitos. Por muitos séculos, as sociedades ocidentais preferiram utilizar escrita a imagem em muitas áreas da comunicação pública, como consequência desses fatores, o alcance dos modos varia de cultura a cultura. O significado expresso em um modo, por exemplo, um gesto, em uma cultura, pode ser falado em outra.

A rigor, podemos conceber os modos semióticos, a partir de uma ênfase social e formal de comunicação. Na perspectiva socialmente orientada, o modo é o que uma comunidade considera modo e utiliza em suas práticas sociais. Como vemos, o que uma comunidade decide considerar e usar como modo é um modo. Se há uma comunidade que usa recursos, por exemplo, fonte, layout, cor, com uma regularidade, consistência e suposições compartilhadas, esses recursos são modos para este grupo. Nesta via, os significados são acordados socialmente e específicos cultural e socialmente. Formalmente, uma teoria sociossemiótica da comunicação tem exigências específicas para os modos. Para tanto, qualquer fonte semiótica precisa realizar, na perspectiva funcional da linguagem, três funções: ideacional representação de mundo; *interpessoal* marcar as relações sociais das pessoas envolvidas na comunicação; e *textual* – representar a função ideacional e interpessoal como entidades de mensagens (t*extos)* coerentemente com o ambiente de produção. Nesse viés, "uma abordagem sociossemiótica multimodal assume que todos os modos de representação são, em princípio, de igual significância na representação e comunicação, como todos os modos têm potenciais para significados, embora diferentemente, com modos distintos" Kress (2010, p. 104).

Vale salientar que no processo de comunicação diversos modos são utilizados simultaneamente, em um conjunto modal, projetado com funções e necessidades específicas. A implementação e instanciação de vários modos simultaneamente possibilitam cada vez mais arranjos/disposições textuais marcados por uma linguagem coreografada/plástica.

Meios e arranjos na produção material de significados

O *design* é o termo central no trabalho semiótico, ele se situa entre o conteúdo e a expressão, ou seja, é o lado conceitual da expressão e o lado expressivo da concepção. *Design*, então, é o uso do recurso semiótico em todos os modos semióticos e combinações de modos, formas de expressão dos discursos no contexto de uma dada situação. Nesses parâmetros, o *design* projeta e organiza o arranjo de todo um conjunto de escolhas cujo resultado é o *texto*. Ele realiza as relações sociais. Assim, um *design multimodal* refere-se ao uso dos diferentes modos para realizar, (re)contextualizar posições, relações sociais, além do conhecimento em um *arranjo* para um público específico. Em suma, o *design* realiza e projeta uma organização social e é afetado pelas mudanças sociais e tecnológicas.

Considerando a possibilidade de escolhas de recursos na produção de significados, advindos dos meios tecnológicos, os textos têm adquirido variadas disposições/arranjos. Esses arranjos refletem a produção de um conhecimento a partir do interesse do seu produtor em selecionar os recursos mais aptos e plausíveis na situação de comunicação. O conhecimento e o significado, assim como os textos e objetos – que são realizações materiais – são resultados do processo de um *design* motivado.

Uma abordagem da comunicação e da produção de entidades semióticas através do *design* – seja como textos ou como objetos semióticos de qualquer tipo – pressupõe familiaridade com os meios de todos os materiais envolvidos, as características dos ambientes sociais nas quais os conjuntos delineados são ativos na mídia envolvida.

Nesta via, a possibilidade de escolhas semióticas, assentadas no *design*, para composição de significados, vai constituindo uma forma de *estil*o. Essa política de escolhas caracteriza a *estética* do texto, ou seja, em cada composição escolhida e articulada, cria-se uma harmonia textual diferente.

Encarado na sua dimensão comunicativa, como a linguagem é funcional, o texto é resultado de toda e qualquer situação de interação, isto é, é ele próprio a forma linguística de interação social, uma unidade de uso linguístico, segundo Gouveia (2009,
p. 18), "uma coleção harmoniosa de significados apropriados ao seu contexto, com um objetivo comunicativo".

Outrossim, é ponto pacífico, segundo Cope e Kalantzis (2006), que todo texto é multimodal, não podendo existir em uma única modalidade, mas tendo sempre uma delas como predominante. Logo, os textos multimodais são vistos como produção de significado em múltiplas articulações. Desse modo, devido à multiplicidade de conhecimentos constituídos em uma estrutura social, as linguagens que se materializam nos textos são articuladas com o propósito de atender uma função em um contexto situacional. Nesses moldes, o discurso é compreendido como conhecimentos socialmente construídos de algum aspecto da realidade. Podendo, assim, ser construído de maneiras diferentes dependendo das combinações dos diferentes modos semióticos em forma de texto. Consumir e saber produzir inúmeros textos que se distribuem nos mais variados contextos sociais significa ter acesso a práticas comunicativas e de alguma forma assumir uma forma de poder.Ampliando a dimensão constitutiva do texto, Kress e van Leeuwen pontuam que as estruturas visuais assemelham-se às estruturas linguísticas, visto que expressam interpretações particulares da experiência, além de se constituírem como formas de interação social, pois "significados pertencem à cultura, ao invés de modos semióticos específicos. Aquilo que é expresso na linguagem através da escolha entre diferentes classes de palavras e estruturas oracionais, pode, na comunicação visual, ser expresso através da escolha entre os diferentes usos de cor ou diferentes estruturas

composicionais. E isso afetará o significado. Expressar algo verbalmente ou visualmente faz diferença" (Kress e van Leeuwen, 2006, p. 2).

Assim ancorados na postulação hallidayana de que a linguagem se organiza em torno de uma função e que esta função pode ser claramente relacionada à organização do contexto com a produção de significados com funções ideacionais, interpessoais e textuais. Cada metafunção – criada na linguagem – é composta por um conjunto de sistemas internamente organizado no qual "os significados são tecidos juntos em uma densa fábrica de tal forma que para compreendê-los, não olhamos separadamente para suas diferentes partes: aliás, nós olhamos o todo simultaneamente a partir de um número de diferentes ângulos, cada perspectiva contribuindo para a interpretação total. Esta é a natureza essencial de uma abordagem funcional" (Halliday e Hasan,1985, p.23).

Nesta perspectiva, os significados ideacionais, interpessoais e composicionais são produzidos simultaneamente em qualquer amostra de linguagem. Entrelaçando os conceitos de texto e discurso na perspectiva sociossemiótica a partir da noção de função, as linguagens que tecem os textos podem ser claramente relacionadas à organização do contexto com a produção de significados e organizadas em extratos:

Contribuições da Estrutura Sistêmico-Funcional	
Linguagem	**Imagens visuais**
Plano do conteúdo	**Plano de conteúdo**
Discurso semântico Relações discursivas (parágrafo e texto) Lexicogramática Orações complexas Orações Grupo de palavras Palavras	Discurso Semântico Relações intervisuais Gramática Cena Episódio Figuras Parte
Plano de expressão	**Plano de expressão**
Tipografia/Grafologia e Fonologia	**Gráficos**

Quadro 1 – Esquema sistêmico funcional para a linguagem visual e verbal (baseado em Halliday, 2004, e O`Toole, 1994)

A natureza da organização da linguagem verbal e visual em extratos aponta para a organização metafuncional baseadas em sistemas de produção de significados. Esses significados são fontes para a construção de conteúdo – significados ideacionais; fontes para interação negociar as relações – significados interpessoais; e fontes para a organização textual – significados textuais. A abordagem sistêmico-funcional está interessada com os significados potenciais dos recursos semióticos distribuídos em extratos - contexto, discurso, lexicogramática, fonológico e grafológico - e na análise das escolhas semióticas no discurso multimodal.

Na perspectiva de Kress e van Leeuwen (2006) os significados podem ser realizados na linguagem visual e na linguagem escrita. Coincidem-se em partes, algumas coisas podem ser expressas tanto visualmente como linguisticamente e em partes podem divergir. Algumas podem ser expressas, ditas, apenas visualmente e outras apenas verbalmente. Quando forem expressas em ambos os planos, a forma como serão expressas pode ser diferente.

A estética textual na perspectiva multimodal

Buscando observar a estética textual, mapeamos as escolhas bem como a orquestração do fluxo semiótico dentro e através de recursos em um texto impresso. Observaremos se as semioses selecionadas se cocontextualizam – há relações de paralelismo de significados ou se recontextualizam – se há relações de dissonância de significados.

A amostra do texto impresso selecionado é um anúncio veiculado pelo ministério da Saúde com o propósito da conscientizar o público brasileiro, em sentido lato, para o ato de doação de sangue, vide Figura 1. Considerando que o *design* projeta e organiza a disposição do texto, observamos que as escolhas semióticas realizadas no anúncio criam episódios que contextualizam o leitor sobre a questão tratada bem como busca persuadi- lo, a partir da construção

retórica, à ação desejada do anúncio.

Com o propósito de descortinar o desconhecido/obscuro, o anúncio apresenta uma narrativa, a partir de uma articulação entre visual e verbal, delimitando fatos específicos da vida do participante representado (PR), na busca de estabelecer uma relação de afinidade com o potencial leitor. Esse cenário é construído a partir de vários *episódios* com vistas a desfazer uma condição que é estabelecida no texto para a o ato de doação de sangue: Para doar sangue, você precisa conhecer a pessoa? Pronto. Agora você já conhece o Olívio. Para tanto, são feitas escolhas para descrever e identificar o PR Olívio, suas preferências, bem comuns e próximas de todo brasileiro, e o atributo possuído: de portador de anemia falciforme.

Figura 1 – Campanha para doação de sangue[1]

As escolhas linguísticas e visuais da narrativa

Na primeira parte da imagem, há uma sequência de figuras – matriz oracional –

realizada por orações que vão construindo o episódio da narrativa que constitui o texto.

[1] Disponível em: <https://fenafal.wordpress.com/2013/06/17/ministerio-da-saude-lanca-nova-campanha- para-doacao-de-sangue/>. Acesso em: 15 jul. 2017.

A narrativa elucida informações pontuais do âmbito profissional até o privado do participante:

> Tenho 46 anos. Sou bombeiro. Adoro natação. Gosto de música romântica. Meu prato preferido: arroz e feijão.

As escolhas realizadas, no plano do conteúdo, trazem o atributo do participante: *tem 46 anos*; sua identificação profissional: bombeiro, é descrito o conteúdo da consciência do participante, suas preferências – adoro natação; gosto de música romântica; arroz e feijão. Todas essas escolhas, no plano discursivo, buscam construir uma narrativa que situam o contexto de vida do participante, para que ele, na condição de um brasileiro, cidadão comum, presente em todos os lugares, crie uma identificação e seja conhecido/reconhecido por um gesto de solidariedade do potencial leitor. A paisagem semiótica do anúncio, assentada no contraste tonal preto e branco, se (co)contextualiza na construção retórica, cujo propósito é humanizar a problemática do sangue, da transfusão e das pessoas que dependem da doação para sobreviver. Assim, se propõe revelar um mundo comum de muitos brasileiros, mas obscuro do leitor.

As orações vão se articulando através de vetores – setas – que interligam imagens e textos verbais, estabelecendo, semanticamente o efeito de combinação. Além de uma função interpessoal, os vetores organizam e estruturam o campo visual, sendo a organização espacial dos elementos não em uma demonstração estática, mas um material semiótico posicionado dentro de uma dinâmica sociodiscursiva. Os vetores funcionam como *links* textuais – fóricos – sendo as setas os meios pelos quais duas unidades – visual e verbal estão interligadas. Assim, os vetores apontam uma direcionalidade para um item visual específico que é elaborado no plano linguístico. As elaborações linguísticas, numa relação tática de dependência, trazem os atributos e a identificação do participante. O recurso utilizado para inserir as informações constrói sintagmas multimodais: o portador visual é instanciado por atributos e

identificação nominalizadas.

Em outras palavras, a relação vetorial estabelecida, marcada por linhas contínuas, conecta o fluxo de informações e contribuem para a integração dos sentidos: as sequências são realizadas gramaticalmente em orações complexas que se estendem, agregando informações adicionadas, como subsequências dentro da sequência total de eventos que compõe todo o episódio na narrativa. No final da narrativa encontramos uma descrição que se dá a partir de uma relação possessiva do verbo "ter", o atributo possuído do participante: portador de anemia falciforme. Essa informação adicionada com um valor adversativo constitui o argumento retórico que dá relevo às demais informações:

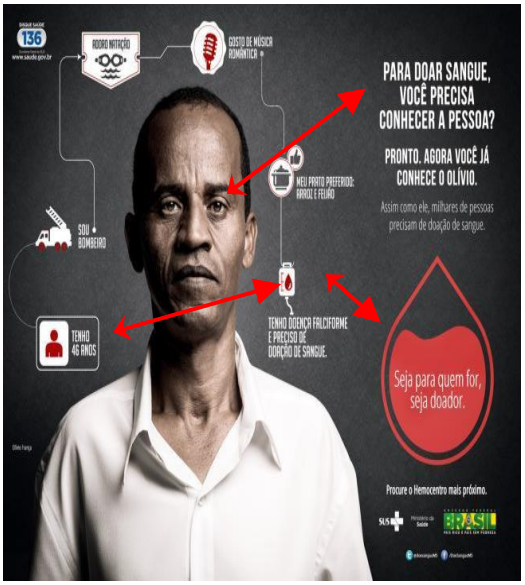


Figura 2 – Articulação vetorial na integração dos elementos

O episódio final da narrativa – gota de sangue – que retoma a informação *e preciso de doação de sangue* estabelece uma coesão semiótica com a imagem que inicia a narrativa
– *um indivíduo em tom vermelho* –, estabelecendo uma coesão para o texto através da congruência de significado cultural de vida, criando, então, uma harmonia/rima visual na retomada do significado e no plano representacional de que o gesto de solidariedade de doação de sangue resulta em vida/esperança.

O arranjo das informações

Nota-se que a escolha e a disposição das informações possibilitam uma leitura não linear e mais dinâmica. As informações não estão emolduradas, mas interconectadas por vetores e a partir do trabalho com as cores e brilho. Essa disposição textual não linear e circular possibilita uma escolha de diferentes percursos de leitura, tornando-se uma fonte de significados na construção do conteúdo e da interação. Nessa perspectiva circular, a leitura projeta-se para o exterior, a partir de uma mensagem que se torna o cerne, por assim dizer, do universo cultural, mais especificamente neste texto a *doação de sangue*.

Lançando um olhar panorâmico sobre o desenvolvimento temático do anúncio – a hierarquia da periocidade textual – usamos as noções tema e rema (Halliday 2004) e macrotema e hipertema (Martin, 1992). Nota-se que o anúncio constitui o macrotema – uma unidade textual com integração multimodal versando sobre doação de sangue. Do lado direito, há uma introdução, a partir de orações complexas que apontam para um desenvolvimento temático particular em unidades textuais subsequentes: "Para doar sangue, você precisa conhecer a pessoa?" Assentado o macrotema, ele aponta os hipertemas, no anúncio em questão, a narrativa do participante representado e o apelo à doação em várias modalidades semióticas, estabelecendo assim, uma hierarquia de periodicidade de informações multimodais.

Na arquitetura textual, nota-se um princípio de integração de significados no texto, conferindo uma coerência e ordenação entre os elementos. A visualização da composição espacial nos possibilita julgar o peso de vários elementos a partir de relevos: saliência. O resultado dessa articulação não é objetivamente mensurável, mas resulta da interação complexa entre vários fatores: tamanho, contraste de cor, nitidez de foco, contraste tonal (áreas com alto contraste, por exemplo, as fronteiras entre preto e branco, têm grande saliência), peso, cria uma importância entre os elementos, selecionando os mais importantes, os que depreendem mais atenção do leitor e guiam o percurso da leitura.

A imagem do participante representado aparece no primeiro plano da imagem, ocupando a maior parte, cujo enquadramento, em nível interpessoal, o coloca em uma distância próxima do leitor, marcando uma relação de pessoalidade. A figura humana como elemento central é símbolo de preocupação das questões de humanidade/solidariedade. A imagem da gota de sangue, do lado direito do anúncio – em tom vermelho, com peso, contraste tonal e nitidez de foco – estabelece o ritmo do fluxo de informações e uma conectividade entre o vetor da narrativa do texto, criando uma hierarquia da importância entre os elementos espacialmente integrados, o que delimita algumas informações depreenderem mais atenção do que outras.

A imagem do participante representado é trazida dentro de uma estrutura conceitual, colocada como um portador e seus atributos – traços faciais, olhar profundo – para a apreciação do leitor. O participante Olívio é colocado como um item de informação, ele não realiza nenhuma ação, mas está sujeito a uma ação do leitor. Nota-se que os atributos a serem apreciados pelo leitor são de um indivíduo comum, que se contextualiza para sair do anonimato. A imagem representada é marcada, em seus aspectos interacionais, por um olhar de demanda, estabelecendo um endereçamento direto com o leitor, uma afinidade. A imagem é retratada em um ângulo frontal na linha dos olhos se colocando numa relação de igualdade com o leitor.

Observando as relações intersemióticas do texto, do lado direito, o leitor é interpelado através de pergunta condicional que constitui a base retórica de todo anúncio. Há um endereçamento direto ao leitor, a partir do pronome *voc*ê. Esse endereçamento se co- contextualiza no plano visual, no momento em que o participante representado projeta um olhar de demanda para o leitor. Assim, a demanda se reitera nos dois planos, estabelecendo um paralelismo de significados. A linguagem verbal presente no texto é perpassada por um tom informal e conversacional, marcando uma proximidade com o leitor como ilustra as orações “Pronto. Agora você já conhece o Olívio. Assim como ele, milhares de pessoas precisam de doação de sangue”. A forma como é dado relevo à informação “Seja para quem for, seja doador”, marcado pelo contraste da cor vermelha, emoldurado pela imagem da gota de sangue, além de ressaltar

a informação, dentro dos propósitos interacionais, a disposição visual da informação não realiza apenas conteúdo mas condensa toda temática do anúncio, acrescentando valores estéticos e conotativos, se tornando um recurso de compressão semântica e integração dos recursos visuais e verbais. O uso das cores constrói uma moldura metassemiótica de referência, organizando a orientação interpessoal além de ancorar o significado experiencial do texto visual. Essa articulação implica mais que uma negociação interpessoal entre leitor e texto, serve para localizar a negociação interpessoal em um campo intertextual mais amplo de relação heteroglóssica entre textos e leitura e posições da escrita.

Na parte inferior, do lado direito do anúncio, há um ato de fala que demanda a ação requerida nos diversos planos do anúncio: “Procure o Hemocentro mais próximo”. Subsequentemente, há a identificação do Sistema Único de Saúde (SUS), reforçando a instância produtora e sua preocupação realçada nos episódios que constitui a narrativa textual: no SUS muitos brasileiros necessitam da doação.

Toda orquestração do fluxo semiótico no arranjo das informações reflete a distribuição das metafunções no texto. Elas, não necessariamente, estão distribuídas de forma similar em todas as modalidades semióticas. Diferentes pesos e distribuições das metafunções são apresentados nas diferentes fases do texto, para apresentar o conteúdo e estabelecer as relações com o leitor bem como integrar o fluxo textual. É por meio dessas diferentes distribuições que o texto vai se tecendo e se integrando dentro das várias modalidades semióticas, adquirindo uma estética própria.

Considerações finais

A apreciação dos textos, numa perspectiva multimodal, possibilita perceber como o *design* vai possibilitando escolhas para tecer o texto provendo recursos/dispositivos de integração, retomadas dos elementos em um processo intersemiótico. Toda discussão desenvolvida visa realçar: i) as possibilidades

estéticas de textos na contemporaneidade;
ii) as diferentes funcionalidades dos recursos semióticos, e a necessidade de desenvolver estruturas teóricas para tanto; iii) a centralidade das intersemioses na compreensão da natureza das expansão e compreensão semânticas nas realização e mudanças de significados. O texto, nessa perspectiva, é simultaneamente um artefato material e uma atividade semiótica local e global, natural e cultural, marcado por diferentes estéticas cujos recursos trazem potenciais para realizar as funções de representação (significados ideacionais), interação (significados interativos) e textual (significados textuais) em cada cultura. Além disso, a atividade de leitura, a construção de múltiplos caminhos entre os recursos visuais e verbais possibilitam a articulação de um sistema verbo-visual de significados temáticos.

Essas considerações apontam para a necessidade de ampliação de um olhar sobre os textos que circulam socialmente, as formas pelas quais eles se articulam na integração dos sentidos. Nas palavras de Rojo (2010), devido à multiplicidade de linguagens e mídias nos textos contemporâneos, a linguagem verbal e outros modos de significar são vistos como recursos representacionais dinâmicos que são constantemente recriados por seus usuários, quando atuam visando atingir variados propósitos culturais.

Referências Bibliográficas

Bentes, A. (2001). C. Linguística textual. In: MUSSALIM, F.; BENTES, A. C. (Eds.). *Introdução à linguística*: domínios e fronteiras. *Volume 1* (2nd ed., pp 245 - 87). São Paulo: Cortez Editora.

Cope, B.; Kalantzis, M. (2006). *Multiliteracies*: Literacy learning and the design of social futures. London: Routledge.

Gouveia, C. A. M. (2009). Texto e Gramática: *Uma introdução à Linguística Sistêmico-Funcional*. *Revista Matraga. Volume 16 , 2*4, 13-47. Rio de Janeiro.

Halliday, M. A. K. (1978) *Language as social semiotic*. London: 1st. ed., Edward Arnold.

Halliday, M. A. K. (1994). *An introduction to Functional Grammar.* 2nd ed., London: Edward Arnold.

Halliday, M. A. K.(2004). *An introduction to Functional Grammar*. 3rd ed., London: Hodder Education.

Halliday, M. A. K.; HASAN, R. (1993). *Cohesion in spoken and Written English*. London: Longman.

Halliday, M. A. K.; HASAN, R.(2002). (Eds). *Language, context and text: aspects of language in a social-semiotic perspective*. 2nd Ed,. Oxford: OUP.

Harweg, R. (1968). *Pronomina und Textkonstitution Münch W Fink*. Hodge, R.; Kress, G. (1988). *Social Semiotics.* London: Polity Press.

Isenberg, H D. B. (1970). *"Text" m der Sprachtheorie Deutsche Akademie zur Wissenschaften zu Berlin, Arbeitsgruppe Strukturelle Grammatik,* Bencht.

Kress, G. (2010). *Multimodality. A social semiotic approach to contemporary communication*. 1st ed. New York: Routledge.

Kress, G.; Van Leeuwen, T. (2006). R*eading images: the grammar of visual design*. 2nd. ed., London. New York: Routledge.

Koch, I. G. V. (1995). *O* texto: construção de sentidos. Organon. Porto Alegre, 23 (1), 19-25.

Koch, I. G. V. (1997). Linguística Textual: *Retrospecto e Perspectivas*. *Revista Alfa.* 48 (1), p. 67-78.

Koch, I. G. V. (2004). *Introdução à linguística textual*. São Paulo: Martins Fontes.

Koch, I. G. V. Marcuschi, L. A. (1998). Aspectos linguísticos, sociais e cognitivos da produção de sentido. (mimeo).

Martin, J. R. (1992). *English Text: System and Structure*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins.

O`Toole, M. (1994). *The Language of Displayed Art.* London: Leicester University Press.

Rojo, R. (2010). Alfabetização e letramentos múltiplos: Como alfabetizar letrando? In: Rangel, Egon de Oliveira; Rojo, Roxane (Eds.). *Língua Portuguesa: ensino fundamental. Ministério da Educação, Secretaria de Educação básica, Volume. 19.* (1st ed., pp 15-36.

Conhecimento e Práticas Narradas de uma Professora da Rede Estadual de Cuiabá: Ressignificações

Rute Almeida e SILVA
UFMT, Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagem. E-mail: rutealmeidaesilva@gmail.com. Cuiabá, Brasil.

Resumo:

Este artigo está vinculado ao Grupo de Estudos Linguísticos e de Letramento (GELL) – CNPq/MeEL/UFMT. Trata de um trabalho, no campo da formação docente, desenvolvido em uma escola pública e que se volta à compreensão da dimensão prática da docência, em uma perspectiva de que as aprendizagens advindas da experiência docente delineada em sala de aula (Larrosa, 2002; 2011) são fundamentais para a constituição pessoal e desenvolvimento profissional do professor (Garcia, 1999; Day, 2001). Aliado a essas ideias, igualmente assumimos o aporte teórico da perspectiva dialógica da linguagem de Bakhtin e o Círculo (1929; 1920-1930/1979), e de ensino- aprendizagem vygotskyana (1930; 1934). No que trata das narrativas de professores, fundamentamos as nossas reflexões em Clandinin e Connelly (2011), Cunha (1997) e Galvão (2005). Para os fins aqui pretendidos, são interpretados dois textos, uma narrativa oral de apresentação e trechos escritos de um diário reflexivo, ambos elaborados por uma professora de Língua Portuguesa, que, sendo partícipe da pesquisa, vivencia os desafios da atuação docente. Nessa lógica, a narrativa da participante é o fenômeno a ser estudado na investigação, que é de caráter qualitativa. Os resultados da pesquisa revelam contribuições significativas para a compreensão de como a professora dá sentido à dinâmica complexa de lecionar para alunos do Ensino Médio. As experiências narradas, no contínuo do percurso na instituição e das relações interpessoais com os diferentes pares, expressam o significado que esses processos vão conferindo ao movimento de aprendizagem da profissão e ao desenvolvimento profissional docente.

Palavras-chave:

Narrativa; Dimensão prática da docência; Desenvolvimento profissional.

Introdução

Nesse estudo, buscamos compreender como uma professora narra os sentidos e significados que dá ao processo complexo de lecionar para alunos do Ensino Médio em uma escola estadual. Para tanto, em uma perspectiva bakhtiniana, tomamos o diálogo — uma das maneiras mais importantes de interação social — como possibilidade inesgotável, organizado sob a forma de narrativas, de enunciação, em que as pessoas, no caso, os docentes, enunciam-se e, nesse processo, situam-se nos meandros da própria trajetória de formação.

No âmbito deste trabalho, tomamos a narrativização como dialogia edificante e constitutiva do ser, porque, através dela, é possível acessar às experiências dos professores, aquilo que se passa com eles, que os toca e que lhes acontece (Larrosa, 2002), além de iluminar, nas palavras de Galvão (2005), o processo de desenvolvimento profissional docente.

Inserida no campo da formação docente, esta pesquisa propõe ouvir a voz do professor acerca do seu trabalho. Tencionamos, assim, "trazer" esse profissional para o centro do processo educativo, dando-lhe visibilidade, pois ele, muitas vezes, não tem sido reconhecido como coautor no processo de produção de conhecimento. Logo, nosso objetivo é compreender a dimensão prática da docência, em uma perspectiva de que as aprendizagens advindas da experiência docente delineada em sala de aula (Larrosa, 2002) são fundamentais para a constituição pessoal e desenvolvimento profissional do professor.

Justificativa

A educação brasileira vem se desenhando na sociedade atual como um campo de saber cada vez mais controverso e complexo, pelas suas diversas especificidades. Nos últimos anos, as grandes transformações sociais têm exigido, gradativamente, novas capacidades de qualquer cidadão para uma participação mais efetiva, nas diversas áreas. Essa participação é dependente, sobretudo, do domínio da escrita e da leitura, que é, em boa medida, de responsabilidade da escola. No entanto, tal domínio tem se mostrado insuficiente para os novos tempos, e a 'culpa' disso tem racaído, por vezes, sobre o professor de Língua Portuguesa. O fato de imperar na

sociedade um discurso que culpabiliza o professor por todas as mazelas no ensino-aprendizagem dos alunos (Diniz-Pereira, 2015) faz com que o campo educativo seja marcado, então, por inúmeras críticas, sobretudo, no que se refere ao professor, geralmente, visto como mal preparado para sua atuação, e sua formação. Nessa circunstância, paira sobre os docentes não só astensões do cotidiano escolar, como a recorrência da ideia de crise educacional, as cobranças sociais sobre o papel da escola (que deveria dar conta de sanar "todos" os problemas da população), as políticas de imposição e de controle, as burocracias, conforme Diniz-Pereira (2015) e Nóvoa (2013). Tudo isso ajuda construir uma imagem — negativa — do professor e do seu ofício.

Diante de todos esses aspectos, ouvem-se poucos discursos em defesa da educação e desse profissional. "Falam os jornalistas, os colunistas, os universitários, os especialistas. Não falam os professores" (Nóvoa, 2009, p. 22). Parece que tem ocorrido uma espécie de silenciamento da profissão, que, de certo modo, perdeu sua visibilidade nas relações sociais. O próprio processo (formal) de formação docente, muitas vezes, trata o professor como se ele não tivesse uma vida própria, um corpo, uma linguagem, uma história, uma interioridade. De igual modo, as grandes mídias também têm demonstrado, nitidamente, interesse na desvalorização desse ofício.

Por isso, intercedemos a favor da necessidade de "dar voz" ao professor, fortalecendo a escola como espaço dialógico, de reflexão crítica e emancipadora, por meio de narrativas, pois a "mudanca no modo como se espalha a malícia deve ser usada para evitá-la"(Serodio & Prado, 2015).

Metodologia da pesquisa

Adotamos a investigação qualitativa, no processo de geração e análise de dados, ancorados em uma perspectiva enunciativo-discursiva, cujo princípio norteador é o dialogismo. Nessa concepção, a pesquisa se caracteriza como uma forma de saber dialógico, pois seu sujeito (objeto de estudo) fala e expressa acerca de si próprio, o que pressupõe a existência de pelo menos dois indivíduos envolvidos numa interação, ambos produzindo enunciados concretos — orais e/ou escritos — naturalmente (Bakhtin/Volochínov, 1929).

Preocuparmo-nos mais com o processo do que com o produto, o resultado; analisar

os dados mediante um processo indutivo; dar importância aos significados das coisas e da vida. Essas são algumas das caracterísitcas da pesquisa qualitativa, segundo Bogdan e Biklen (1994). Sob tal foco, os dados também merecem atenção especial, porque devem ser recolhidos em função de um contato mais profundo

com o indivíduo da pesquisa no seu ambiente natural de atuação profissional. Esses elementos não falam por si, mas são interpretados, e é através da investigação deles — dos dados — que captamos uma possível compreensão da realidade (Demo, 2001). Assim sendo, cabe ao pesquisador qualitativo analisá-los "em toda a sua riqueza, respeitando, tanto quanto o possível a forma em que estes foram registrados ou transcritos" (Bogdan & Biklen, 1994, p. 48), além de procurar sempre estratégias e procedimentos que lhes permitam levar em conta as experiências e o contexto do outro — do participante investigado.

Por isso, partindo do princípio de que a língua penetra na vida, pelo enunciado, e que o texto é um lugar dialético, que traz rastros da subjetividade, posições ideológicas e vontades políticas (Geraldi, 2006), recorremos às narrativas de professores, como instrumentos de investigação. Trata-se de narrativas pedagógicas, textos autobiográficos, como memoriais, depoimentos, diários, escritos para compartilhar lições aprendidas a partir da experiência, da reflexão sobre a experiência, da observação da prática (Prado & Serodio, 2015).

Assim, os textos cuja interpretação incide este artigo foram encetados em uma escola pública do Estado, situada em um bairro carente, em termos de infraestrutura, na região oeste da capital de Mato Grosso, Cuiabá — Brasil. Refere-se à uma instituição antiga, construída em 1979. Composta por 9 salas de aula, esse estabelecimento atende, hoje, um total de 493 alunos, distribuídos entre o Ensino Fundamental II (anos finais - 6º ao 9º ano) e o Ensino Médio. Funcionando em dois períodos, matutino e vespertino, a escola possui, atualmente, 25 professores no quadro de funcionários. Está equipada com sala de apoio, salas destinadas para funcionamento da secretaria, da direção e dos docentes, além de possuir espaço para refeitório, estacionamento, banheiro separado para alunos e para professores.

No segundo semestre de 2016, foi estabelecida nesta escola uma relação de parceria com o Grupo de Estudos Linguísticos e de Letramento (GELL), da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Desde então, vêm ocorrendo, no

interior dessa instituição escolar, encontros semanais de alguns pesquisadores do GELL com toda a equipe pedagógica, em que diferentes questões teóricas e aplicadas, sobre ensino-aprendizagem, são discutidas, e os docentes são convidados a refletir criticamente sobre a sua prática.

Dentre as atividades propostas na dinâmica dos encontros, para o início dos trabalhos, no primeiro momento, os professores foram instados a fazer uma apresentação oral sobre si. Depois, foram convidados a escrever, semanalmente, diários reflexivos acerca de suas impressões sobre os encontros, leituras feitas, anseios, expectativas, práticas de sala de aula, entre outros pontos que considerassem relevantes.

Deste modo, o trabalho em pauta faz parte desse projeto mais amplo desenvolvido pelo GELL. Trata-se aqui de um recorte da pesquisa que tem os dados coletados a partir do espaço escolar descrito. Nosso intento, em particular, volta-se à compreensão da dimensão prática da docência em uma escola da rede. Logo, para os fins aqui pretendidos, são interpretados dois textos, a saber, uma narrativa oral de apresentação e trechos escritos de um diário reflexivo, ambos compostos por uma professora de Língua Portuguesa que, atuando nessa instituição há seis anos, vivencia, diariamente, os desafios de lecionar para alunos do Ensino Médio.

Referencial teórico

As reflexões apresentadas ancoram-se nos estudos que tratam dos processos de desenvolvimento profissional do professor e suas aprendizagens, de Day (2001), Garcia (1999; 2010) e Nóvoa (2009; 2013). Esses autores concebem tal desenvolvimento como um processo de formação contínua, intimamente ligado à trajetória, ao percurso docente, à organização da instituição e ao meio escolar. Nessa lógica, o desenvolvimento profissional ultrapassa o fato de o professor dominar conteúdos ou adquirir conhecimentos relacionados ao ensino. Mais que isso: esse processo incorpora um compromisso ético e social não só com o ensino-aprendizagem do aluno, mas também com a sua própria formação.

Nessa direção, Day (2001) ressalta a necessidade real do professor em se engajar profissionalmente na docência, embora isso signifique um empreendimento ambicioso, um desafio, nesse mundo moderno. Sabe-se que o processo formativo exige dedicação profissional durante toda carreira. Para tanto, o docente necessita

se envolver, comprometer-se na sua formação. Com um acento sociopolítico e cultural, Zeichner (2008), na mesma direção, defende um processo formativo com vistas à emancipação, à justiça e à igualdade social, já que nenhum ensino e nenhuma educação podem ser neutros, ou seja, estão sempre a serviço de algo ou de alguém.

Diante disso, é necessário que o professor faça uma análise dos aspectos morais e éticos da sua prática, no sentido de tomar decisões acertadas no ensino-aprendizagem dos estudantes, percebendo, claramente, as consequências sociais e políticas do seu fazer didático-pedagógico. Essa análise está ligada à atitude investigativa do docente, acerca do seu próprio conhecimento, capacidades, aprendizagens, entre outros. Tudo isso, construído ao longo das suas vivências, potencializa-se ainda mais no ambiente de trabalho.

Por esse ângulo, o desenvolvimento profissional também se associa, estreitamente, à trajetória, às vivências e à identidade docente, uma vez que o percurso formativo influencia, sobremaneira, as ações pedagógicas dos professores. Nesse prisma, construção da identidade desses profissionais é concebida como um processo evolutivo, que se inicia ainda durante o período de estudante na escola, se consolida na formação inicial e se prolonga durante todo o exercício da profissão docente (Garcia, 2010). Este é um processo extremamente dependente das interações sociais (Vygotsky, 1934), já que ninguém se forma sozinho, no vazio. Portanto, a construção identitária de um sujeito leva em conta os aspectos históricos, ideológicos, culturais e sociais — o percurso de vida de cada pessoa. Assim sendo, a identidade profissional não está vinculada apenas a uma titulação, mas sim a "um processo individual e coletivo de natureza complexa e dinâmica, o que conduz à configuração de representações subjetivas acerca da profissão" (Garcia, 2010, p.18). Por isso, acreditamos que a docência se constitui na confluência de inúmeros espaços, tempos, histórias vividas e experienciadas dos professores.

As reflexões, neste estudo, ancoram-se também nas narrativas pedagógicas (Prado & Serodio, 2015), que, na essência, são formas orais e/ou escritas de contar histórias. A narrativização, enquanto diálogo, consiste em um importante instrumento que reflete a história do professor, a partir das suas experiências pessoais e profissionais. No escopo deste trabalho, a narrativa nos permitirá não somente resgatar o percurso de vida, como também refletir e ressignificar as ações

do participante da pesquisa.A narrativização representa a realidade do indivíduo e, como tal, está prenhe de significados e reinterpretações. Por intermédio dela, é possível aderir ao pensamento experiencial do professor, ao significado que dá às suas experiências, ao sentido das aprendizagens de formação, aos modos de praticar a profissão, ao seu conhecimento didático, à elaboração do conteúdo científico, às concepções de ensino, à avaliação de processos e de modos de atuar (Galvão, 2005).

No processo narrativo, o "fato da pessoa destacar situações, suprimir episódios, reforçar influências, negar etapas, lembrar e esquecer, tem muitos significados e estas aparentes contradições podem ser exploradas com fins pedagógicos" (Cunha, 1997, p.186). Também de acordo com Clandinin e Connelly (2011), a narrativa pode ser usada como instrumento investigativo, o qual possibilita ao pesquisador capturar a essência da experiência humana e, por conseguinte, da aprendizagem. Para os autores, os seres humanos são organismos contadores de histórias. Essa é uma forma de experimentar o mundo.

Entretanto, é válido ressaltar que "as narrativas não são meras descrições da realidade, elas são, especialmente, produtoras de conhecimentos que, ao mesmo tempo em que se fazem veículos, constroem os condutores" (Cunha, 1997, p. 190). Por esse ângulo, compreendemos que, ao narrar, o ser humano, simultaneamente, produz e compartilha novos conhecimentos com seus interlocutores. E é através da narrativa[1] que buscamos aqui entender como uma professora narra os sentidos e significados que dá à sua prática docente. Para isso, no âmbito deste trabalho, tomamos a narrativização em uma perspectiva dialógica, na medida em que a enunciação é resultado da interação entre indivíduos socialmente organizados (Bakhtin/Volochínov, 1929). Para os autores, a enunciação é o puro produto da interação de dois ou mais sujeitos, numa determinada situação comunicativa, e o diálogo, por sua vez, uma das formas mais importantes dessa interação social. Esse diálogo, que ocorre entre dois interlocutores, face a face ou não, em um momento único, envolve, além de signos e símbolos, posições sociais dos falantes, ideologia, convicções, valores, emoções e intenções dos participantes. Além disso, na relação dialógica, o locutor sempre leva em consideração a voz de outrem, isto é, na interação, uma pessoa está sempre replicando outras falas.

[1] Estamos chamando de narrativa a apresentação oral feita pela professora e os trechos escritos do seu diário reflexivo. Ambos os textos tomados, neste artigo, como objetos de análise.

Assim, neste trabalho, considerando o professor como um importante agente do processo educativo, buscamos "dá[r]-lhe a voz", por meio das narrativas. Trata-se de "colocar o outro como imprescindível dentro de uma arquitetônica dialogicamente estruturada que encontra expressão na sua palavra e que requer do eu a posição de calar e escutar, que requer uma posição de não-indiferença de participação, de compreensão respondente" (Ponzio, 2008, p. 257). Para nós, a narrativa da professora[2], neste artigo, constitui-se em um modo legítimo de se divulgar os conhecimentos advindos da ação responsiva, no sentido bakhtiniano, da vida escolar. Por intermédio desse diálogo, reivindicamos, sua experiência, sua subjetividade, as incertezas, a provisoriedade, a fugacidade, a finitude, a vida (Larrosa, 2002; 2011).

Análise de dados

Ancorados nesses pressupostos, apresentamos a análise de uma apresentação oral e trechos escritos de um diário reflexivo. Nessa direção, dentre as pessoas que dão sentidos e vida àquele espaço, cujos sonhos, desejos, trabalho, conhecimentos, afetos, alegrias, suor, lágrimas e risos, transformam-no em escola, está a docente produtora dos textos em análise neste artigo. Ela estava presente no primeiro encontro reflexivo do GELL na referida instituição.

Na ocasião, no intuito de conhecer a equipe de educadores da escola, os pesquisadores solicitaram que cada um se apresentasse oralmente, falando um pouco de si, da sua vida pessoal e profissional. Muito à vontade com os membros do grupo, a docente se faz enunciar amistosa e naturalmente, apresentando-se, por pouco mais de cinco minutos, conforme abaixo:

Professora B. de Língua Portuguesa. Só tenho graduação. Tentei alguma especialização. Mas acabou que, por questões financeiras, não terminei o curso. Eu fico sonhando em perseguir o Mestrado né? Saiu o edital esses dias. Daí fico sonhando. Mas aí você tem tanta coisa para fazer na sua sala de aula que o sonho está estacionado. Está jogado em algum lugar, porque você vem para escola é um milhão de função para você fazer, acaba que você não tem esse tempo de parar para estudar, porque para fazer mestrado, é preciso parar para ler os teóricos e ver o que

vai fazer. Então, você fica nessa loucura de cada dia [...] (narrativa oral de apresentação)

[2] Neste trabalho, vale destacar que, assumimos uma postura, juntamente com Charlot (2000), de olhar a escola e os sujeitos que nela estão a partir de uma leitura positiva, isto é, com base no que eles fazem e produzem e não baseado no que eles não fazem e não produzem.

Naquele instante, instaurava-se um diálogo em que foi possível vislumbrar, conforme a narrativa, o desejo da professora pela continuidade nos estudos formais (*Eu fico sonhando em perseguir o Mestrado*). Todavia, simultaneamente, o trecho sinaliza para a angústia vivida por ela (*Mas aí...o sonho está estacionado*), quanto à impossibilidade de estudar, ora por questões financeiras, ora pela sobrecarga de trabalho (*tem tanta coisa para fazer na sua sala de aula...é um milhão de função...*). Assim, levando em conta que todo discurso é perpassado pela voz alheia (Bakhtin, 1920-1930/1979), já de início, o depoimento da participante possibilita inferir o quão complexo é se profissionalizar, formalmente, no Brasil, nomeadamente, diante do gerencialismo (Ball, 2005) que marca as relações entre a escola e os órgãos reguladores. Esse conceito trata de um novo modelo organizacional do sistema educativo atual que visa, sobretudo, o aumento da eficiência e eficácia das escolas expressos em indicadores de desempenho e resultados.

De acordo com Ball (2005), esse tipo de gestão se embasa na ideologia técnico-burocrática, que altera a relação dos professores com o próprio trabalho, introduzindo elementos de controle, como as avaliações externas, e discursos retóricos de responsabilização, gerência, liderança, entre outros. A nosso ver, tudo isso interfere, decisivamente, nas ações empreendidas no processo de profissionalização docente.

Na mesma direção, Oliveira (2008) também reflete acerca das mudanças ocorridas no cenário político latino-americano, nos últimos tempos. Para a estudiosa, essas transformações, que estariam conformando uma nova regulação educativa, seguem uma tendência internacional e colocam a administração escolar como núcleo da organização sistêmica. É um processo que traz para a instituição e para seus agentes maior flexibilidade e autonomia, aspectos, que, segundo a autora, precisam ser olhados de perto, para que se compreendam, de fato, as ações dessa reforma.

Nesse modelo de autonomia, o desempenho dos estudantes "passa a ser algo exaustivamente mensurado, avaliado sistematicamente por instrumentos que não são elaborados no contexto escolar" (Oliveira, 2008, p. 07), e o conhecimento docente é posto à prova, pois este profissional é chamado a dominar práticas que antes não eram exigidas. Além de tudo isso, a participação em reuniões, na gestão,

no planejamento pedagógico, amplia ainda mais o trabalho e as funções do professor, que fica, de fato, limitado (*acaba que você não tem esse tempo de parar*) a buscar atividades outras (*porque para fazer mestrado, é preciso parar para ler os teóricos*) que lhe agreguem conhecimentos técnicos conceituais e práticos.

Logo, se relacionarmos o relato acima da professora, quando ressalta o desejo de perseguir um curso de pós-graduação *stricto sensu* e a sua inexequibilidade devido aos afazeres na escola, com o cenário de mudança que passa o sistema educativo brasileiro, compreendemos [algumas das] as repercussões, severas, trazidas pelo novo modelo organizacional à prática docente (*loucura de cada dia*): a sobrecarga de trabalho e a inviabilidade de aprimorar habilidades e competências.

Os sentidos advindos da narrativa da professora, conforme seu relato seguinte, mostram um momento de sobrevivência, de transição e de aprendizagem, no seu processo de desenvolvimento profissional, ao se inserir na sala de aula, nos primeiros anos de atuação:

> Estou em sala pelo quinto ano. Quando comecei, recebi de uma colega de trabalho a seguinte orientação: "seja durona, não dê conversa para o aluno, ou então não conseguirá desenvolver suas ideias e projetos". Confesso que nos primeiros anos me bastou ser "durona", nada de riso, nada de conversa. Desse modo conseguia manter a sala em "ordem" e os alunos acabaram desenvolvendo "respeito", imposto pelo medo [...] Por um tempo isso me satisfez. No entanto, comecei a perceber que isto não bastava, queria despertar paixão pelas letras, desejo de conhecimento, despertar sonhos, gerar boas lembranças desse tempo e sendo somente durona não dá. Então, tenho tentado ser mais próxima, sorrir. (trecho do diário reflexivo escrito)

Essa entrada inicial no ambiente escolar evidencia certa curiosidade, euforia e entusiasmo, na descoberta de um novo espaço, com alunos e professores reais, novo compromisso, diferente daquilo vivenciado na academia, no curso de formação (Garcia, 1999). Na complexa troca de papéis, de graduanda a professora, percebe-se certa tensão em que ela precisa estabelecer uma postura firme (*durona*), na lida com seus alunos em sala de aula.

Contudo, nesse entremeio, o saber da experiência da professora parece sublinhar sua qualidade existencial, em uma relação direta com a vida concreta, possibilitando a mudança de atitude com seus pares, visto que, depois de refletir, ela deixou de ser tão dura com os alunos (*comecei a perceber que isto não bastava*). Provavelmente, sua experiência permitiu pensar e mudar, estabelecendo-se,

consequentemente, uma relação harmoniosa, cordial, de afeto com os estudantes (*tenho tentado ser mais próxima, sorrir*). Essa postura descrita pela participante permite inferir um novo posicionamento de querer bem ao outro. Isso vai ao encontro do pensamento de Chalita (2001, p. 64) de que "o início da revolução educacional precisa começar com singelas manifestações de amizades e comprometimento, de competência, solidariedade e amor". Para o autor, o ensino-aprendizagem está, inegavelmente, impregnado de afetividade, pois ocorre nas interações reais, entre seres humanos vivos, numa relação não neutra.

Sob essa ótica, na escola, a trama que existe entre professor, alunos, conteúdos, livros, não acontece puramente no campo cognitivo, mas avança para o campo da emoção. Esse querer bem ao educando remete à própria prática educativa da qual participa a professora, ou, mais do que isso: significa a maneira de autenticar, de selar o compromisso com os alunos, numa prática específica do ser humano, segundo Freire (2003). Nisso também o processo reflexivo docente se mostra concreto, pois tem um fim no coletivo, no progresso do outro: (*queria despertar paixão pelas letras, desejo de conhecimento, despertar sonhos, gerar boas lembranças*). De igual modo, é possível que haja aí desenvolvimento real do professor, uma vez que o processo formativo da reflexão se associa a uma questão social de emancipação e de melhoria da qualidade da educação (Zeichner, 2008).

Na fala da professora, a materialidade linguística — verbal — carrega em si significações, pois, toda palavra, como signo, é extraída pelo locutor de um estoque social de signos disponíveis, em função da situação social, do leitor presumido e do querer-dizer do falante (Bakhtin/Volochínov, 1929). Tendo em vista isso, as escolhas lexicais, seja na modalidade oral ou escrita, mantêm uma estreita relação com o sentido que se pretende. Sendo assim, a partir dos itens lexicais da língua, é possível pensar que a participante, de fato, tem a intenção de marcar seu novo posicionamento no âmbito da sala de aula.

Na dialogização da sua fala, nota-se um processo de embate entre vozes, em que se associa, antagonicamente, dois discursos. De um lado, os enunciados de carga negativa, representados por adjetivo (*durona*), substantivos (*medo, "ordem", "respeito*") e pronome (*nada*); de outro, os enunciados de carga positiva, substantivos (*paixão, desejo sonhos, lembranças*), adjetivo (*boas*) e verbo (*sorrir*). Então, nessa lógica, parece haver, entre os elementos linguísticos [e discursivos] uma luta pela legitimidade, em que o enunciado positivo, posto por último, busca

desautorizar o discurso anterior, sobressaindo-se, já que o signo não é uma mensagem isolada da conjutura social e do terreno ideológico (Ponzio, 2008). Todos esses aspectos, somados ao modo sequencial como narra os fatos: no início (*durona*), no passado, por meio de marcadores temporais (*Quando, nos primeiros anos*) e verbos no pretérito (*comecei, recebi, acabaram*); depois (*mais próxima*), no presente, pelos verbos (*Estou, confesso, tenho*) também evidenciam a ênfase da professora na própria mudança. Nessa interlocução, tendo em vista que todo indivíduo se encontra submetido a um sistema convencional de língua, as aspas utilizadas pela participante, ao escrever seu diário, conferem o valor negativo aos enunciados: "*ordem"* e *"respeito*", uma vez que, na Língua Portuguesa, esse sinal gráfico tem a finalidade de destacar alguma parte de um texto, distinguindo-a do restante, além de configurar uma ironia à expressão dita, ou seja, o acento irônico ocorre quando se usa uma palavra de sentido oposto e/ou diferente ao/do que se quer dizer de fato (Cunha & Cintra, 2001).

Portanto, os aspectos linguísticos observados nos permitem constatar, deveras, que ao agir de modo inflexível no início da carreira, a professora garantiu, não a organização sistemática, aspecto de uma cultura tradicional e jesuítica de ensino, e nem o tratamento de reverência ou consideração por parte do alunos, mas o terror, provocado pela ameaça, princípios, estes, contrários aos do ensino atual que pressupõe a escuta e não o silêncio, a interlocução efetiva entre os pares. É possível captar ainda, na interação com a docente, os desafios constantes aos quais deve fazer frente na sala de aula, além de o modo como busca se potencializar para mitigá-los, conforme segue:

> [...] Cada dia uma angústia nova na sala de aula, né? O aluno que está no Ensino Médio e que não consegue construir um texto. E, de repente, ele está indo agora para o 3º ano e vai fazer o vestibular. Chega agora, faltando dois meses né? E agora ele... "o que que você vai fazer?" É você lidar com toda essa realidade e com as poucas coisas que a gente tem, a gente tenta fazer algumas coisas [...] (narrativa oral de apresentação)

> Esta semana estou experimentando uma nova atividade: o fichamento, para os conteúdos de literatura, com o intuito de que comecem a ler e desenvolvam a escrita [...] também entreguei livros paradidáticos do bimestre, pedi que observe os elementos da narrativa e que durante as aulas iremos conversando sobre a obra [...] não gosto muito da ideia de leitura feita como forma de avaliação/ganhar nota. Gosto de pensar a leitura como forma de prazer, viagem, descobrimento, aventura, paixão, desejo, sedução [...] (trecho do diário reflexivo escrito)

Parece que a professora, de acordo com o exposto, reinterpreta seu fazer pedagógico, construído no entrelaçamento das dificuldades (*Cada dia uma angústia nova na sala de aula*) e das necessidades reais dos discentes (*O aluno que está no Ensino Médio e que não consegue construir um texto),* no sentido de mobilizar saberes e ações (*Esta semana estou experimentando uma nova atividade*) para responder à exigência específica da situação de ensino-aprendizagem.

No diálogo estabelecido com a participante, a respeito da dimensão prática da docência, entendemos, juntamente com Freire (2005), que não há, no processo de ensino, pessoas, plenamente leigas, ignorantes ou incompetentes e não há também sábios absolutos: há professores que buscam saber mais. Em tal sentido, não é possível instaurar um diálogo, se não houver uma intensa fé nos homens, nos docentes. Refere-se à uma confiança no seu poder de fazer e refazer, criar e recriar a própria prática didático-pedagógica. E não se trata de uma fé ingênua e incauta:

> O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado. Sem esta fé nos homens, o diálogo é uma farsa! Transforma-se, na melhor das hipóteses, em manipulação adocicadamente paternalista. O diálogo propicia confiança entre os sujeitos (Freire, 2005, p. 94).

Dessa forma, haja vista que o desenvolvimento profissional docente envolve todas as experiências de aprendizagem, a participante aparenta ser alguém comprometida com sua atividade, um sujeito que pensa em novas maneiras de ensinar, quando se depara com alguma situação atípica em sala de aula (Garcia, 1999). Isso porque ela se inquieta, incomoda-se com os problemas encontrados. O relato acima nos permite deduzir que a professora se sente provocada com a condição dos seus alunos, que tem dificuldade de leitura/escrita, ao final do Ensino Médio (*o que que você vai fazer?*). A partir disso, parece buscar inovações no seu trabalho didático, com vistas a melhoria do ensino-aprendizado dessas práticas. Para Day (2001), quando o professor não consegue planificar e controlar seu trabalho, as destrezas fundamentais para a boa prática atrofiam-se. Entretanto, não é isso que denota a narrativa da participante, que conta acerca das suas estratégias (reflexivas, a nosso ver) para sanar uma questão tão necessária na escola, tão essencial na vida dos alunos: a leitura e a escrita.

O relato da professora sobre sua nova maneira de lidar com a literatura em sala de aula (*estou experimentando uma nova atividade*) indica uma reflexão sobre a própria ação pedagógica docente, que promove o seu desenvolvimento profissional. Nesse cenário, entendemos que o processo reflexivo do professor não pode ser realizado gratuitamente, mas, sim, de modo planejado e intencional (Zeichner, 2008). Nesse excerto, é possível captar a intenção da professora, como uma atividade de reflexão, de auto indagação e de mudança.

Nas reflexões da docente, ela parece negar o ensino da leitura sob uma ótica tradicional, como decodificação, com foco no desempenho pessoal do aluno (*não gosto muito da ideia de leitura feita como forma de avaliação/ganhar nota*), e destacar uma concepção de leitura, interacionista, voltada para a fruição estética (*Gosto de pensar a leitura como prazer*). Possivelmente, sua postura está não só em consonância com as ideias de Geraldi (2006), que defende a necessidade de se recuperar na escola e trazer para dentro dela o que dela se excluiu por princípio — o prazer de ler sem ter que apresentar a função professor-escola, como também dos Parâmetros Curriculares Nacional de Língua Portuguesa (Brasil, 1998), os quais pressupõem o ensino de leitura e escrita focado na compreensão ativa e na interlocução efetiva do alunado.

Enfim, repensar a avaliação da leitura, não como controle de um produto, mas como processo, que faz parte do ensino-aprendizagem, aparenta também ser o entendimento dessa professora acerca do assunto. É a aprendizagem autônoma, segundo Garcia (1999), que permite tomar decisões e iniciativas de (re)pensar, planificar e desenvolver a própria atividade escolar. Nessa lógica, o professor se constitui em um aprendente, autogestor, que se fixa em suas experiências, e é capaz de se autodirigir em prol da construção de (novos) conhecimentos.

A narrativa da professora, por ser relacional, faz emergir ainda novas percepções acerca de sua interrelação, no ambiente escolar, com os discentes, principalmente, quando eles lhe fazem confissões. Nesse aspecto, os trechos do diário reflexivo abaixo evidenciam a escuta como lugar de diálogo (Ponzio, 2008):

> “Professora, ninguém é feliz nessa vida”. Meu coração se quebrou em pedacinhos, ouvir um menino de 15 anos em tão tenra idade, tão sofrido e não acreditando, dói. Me contou que o irmão era traficante e morreu na troca de tiros com a polícia quando ele tinha 11 anos, os pais se separaram e hoje ele vive com o pai e a madrasta com a qual não se dá bem e que vai levando até onde der [...]

"Vi minha mãe usando drogas com o marido dela, briguei com ela e agora não falo mais com ela". Começou a chorar, fiquei ali ouvindo seu pranto, sem poder fazer nada, no final um abraço, retribuiu, sorriu e saiu [...]

"Professora, eu quero mudar, não quero mais fazer essas coisas erradas que eu faço". Esse aluno perdeu a mãe há 3 anos, vive com uma tia, trabalha e leva vida de adulto, sendo criança. Vi nos seus olhos um grito por socorro, passei um bom tempo ouvindo suas angústias, e ao final "professora, eu não consigo dizer tudo de cara limpa, quando eu bebo fica mais fácil", morri, o abracei e fiquei ali, esperando ele se soltar do abraço. Tenho observado que ele tem feito um esforço sincero para participar das aulas, fazer as atividades, pegou um livro emprestado de minha "mala preta" [...]

Pensar sobre o ensino de Língua Portuguesa, em especial, no Ensino Médio, hoje em dia, exige de qualquer profissional da educação "a compreensão da adolescência como o período da vida explicitamente marcado por transformações que ocorrem em várias dimensões: sociocultural, afetivo-emocional, cognitiva e corporal" (Brasil, 1998, p. 43). Requer, por parte do professor, esforço de articulação dos aspectos de incertezas e inquietações (*"ninguém é feliz nessa vida; "Vi minha mãe usando drogas...briguei com ela...não falo mais com ela"; "eu quero mudar, não quero mais fazer essas coisas erradas que eu faço"*), típicos desta fase da vida e que habitam a sala de aula, no sentido de conhecer e compreender as condições dos seus pares nesta passagem pela juventude.

Diante dessas questões, o comportamento dessa professora, que se desvela nos excertos acima, perante as situações conflituosas vividas por seus alunos, define-a como um sujeito da experiência, não o sujeito da opinião, do julgamento, mas o da receptividade, da disponibilidade e da abertura, pois dá uma pausa e ouve os estudantes (*passei um bom tempo ouvindo suas angústias...fiquei ali ouvindo seu pranto*). Tal postura vai ao encontro do pensamento de Larrosa (2002), quando afirma que a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque requer esse gesto de interrupção. Requer que paremos para pensar, sentir e olhar, tudo, bem devagar. Exige que suspendamos a opinião, o juízo, a vontade, o automatismo, que cultivemos a atenção, a delicadeza, que exercitemos a arte do encontro, que aprendamos a escutar aos outros, a calar muito e a ter paciência (Larrosa, 2002). O abraço (*no final um abraço...o abracei*) nos seus alunos, após escutar seus depoimentos de vida, configura-se em um ato enunciativo, de alguém para outrem,

porque toda enunciação reponde e reclama uma resposta. Essa réplica ativa (o abraço) ultrapassa os limites do signo verbal, pois a enunciação, no jogo de compreensões responsivas, está sujeita a comportamentos extraverbais (Ponzio 2008). Além do mais, conforme Miotello (2008), essa relação dialógica, uma exigência do outro, um acontecimento transgressor, marca, inevitavelmente, um processo de formação dos sujeitos, que se constituem nos limites entre eu e outro. No ato responsivo, um vai existindo pelas ofertas do outro. Nesse jogo, cujo ponto de partida é sempre o outro, é pertinente pensar que as identidades dos indivíduos (professora e alunos), uma atividade coletiva, também vão se constituindo.

Por intermédio das narrativas, a professora enuncia do seu contexto de atuação, um lugar vivo e inconstante, e, na materialização da palavra, observa-se a relação que se configura nas suas escolhas linguísticas. Essa seleção é feita em função da enunciação mais ampla, isto é, as ocorrências da língua são inteiramente determinadas pela relação social que a narradora estabelece com seus pares, consoante Bakhtin/Volochínov (1929). No interior desse espaço discursivo, a participante se mostra ligeiramente tocada e os verbos (*quebrou... dói... morri, abracei)* formam um campo léxico-semântico que demonstram sua emotividade.

No viés dialógico, o signo é polifônico, por conter em si variadas significações. Neste aspecto, a linguagem figurada (*Meu coração se quebrou em pedacinhos...morri*), ferramenta comunicativa cuja a palavra é expressa não no sentido literal, mas em outro que confere maior expressividade ao discurso (Cunha & Cintra, 2001), constitui-se em um recurso enunciativo. Isso porque, no sentido conotativo: um "coração que se quebra" remete a um sentimento que se fragiliza; uma pessoa que "morre", à alguém que se pasma perante uma dada situação. Na verbalização, a ênfase nesses itens lexicais desencadeia a significação não de alguém seguro de si mesmo, mas anestesiado e apático. Um indivíduo "sofredor, padecente, aceitante e interpelado" (Larrosa, 2002, p. 25).

Neste âmbito, os dizeres da professora permitem configurá-la como um sujeito paralisado (*sem poder fazer nada*). A preocupação que ela demonstra, na dinâmica dialógica com seus alunos, revela um compromisso essencialmente moral com a Educação. O envolvimento profissional do professor com o processo educativo deve ter mesmo essa dimensão, segundo Day (2001) e Zeichner (2008), porque tal postura ética (e apaixonada) com seu trabalho, afeta a vida, as oportunidades e as

chances dos discentes, ao longo da vida.

Na interação, a docente conta sobre suas experiências, desapontamentos, crenças e expectativas e, ao mesmo tempo, vai anunciando novas possibilidades, intenções e projetos. É o que revela o trecho a seguir a respeito da complexa dinâmica da atuação docente na sala de aula:

[...] não dá para você fazer muito, muito próximo, porque não dá! Aí você fica frustrada, porque você queria fazer mais, mas não consegue. Você desenvolve algum trabalho. Vai lá, pede recurso e não tem! Mas a gente continua e eu gosto muito de ser professora, de estar professora. Talvez amanhã ou depois esse desejo não exista mais né? A gente ora a Deus. Mas o desejo de ser professora é muito grande! No fim, eu sei que ela [***referindo-se a uma amiga que se sentava ao lado***] fala para mim aqui: "só conversa fiada, você fala que vai desistir, mas, mentira, está lutando! Só conversa! " Mas eu gosto muito de ser professora. É que às vezes eu tento né? Tem dia que acontece umas coisas na sala, eu chego em casa e falo: "EU NÃO QUERO MAIS SER PROFESSORA. VOU FAZER OUTRA COISA!" Então, meu marido fala: "vai dormir, amanhã, se você acordar com essa vontade, a gente conversa " No outro dia, acordo de manhã: "Oh! vamos embora pra escola!" Ele diz: "uai! Não quer mais ser professora não? " (narrativa oral de apresentação)

Nesse movimento, conforme exposição acima, experiência e narrativa se imbricam e se tornam parte da expressão de vida de um sujeito, conforme Cunha (1997). Essa experiência é sempre de um sujeito, "daqui e de agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal, de carne e osso, como a vida mesma" (Larrosa, 2011, p. 24). A partir desse relato, é possível dizer que a experiência da participante "tem algo da opacidade, da obscuridade e da confusão da vida, algo da desordem e da indecisão da vida" (Larrosa, 2011, p. 24). Esse conflito existencial fica evidente em várias partes da narrativa da docente, que declara seu gosto pela profissão (*o desejo de ser professora é muito grande*) e, concomitantemente, manifesta a vontade de desistir (*EU NÃO QUERO MAIS SER PROFESSORA*).

Essas contradições, típicas da agitação humana, no sentido bakhtiniano, é concretizado no signo linguístico, sobretudo, na recorrência da conjução adversativa (mas): *você queria fazer mais, **mas** não consegue; você fala que vai desistir, **mas**...está lutando!.* Na gramática da Língua Portuguesa, tal elemento expressa uma ideia de oposição entre as orações (Cunha & Cintra, 2001), significando, assim, os enunciados da professora.

Diante desses aspectos, podemos pensar que tanto as incertezas como as aspirações e os significados que a professora vem atribuindo à própria vida englobam seu processo formativo e interferem, inclusive, na sua construção identitária, tanto pessoal quanto profissional. Essa identidade que, não é nata ou algo que se possui, mas, se desenvolve, no decorrer do tempo, nas vivências formais e informais, nos rituais, nas interações constantes, nas trocas de saberes e experiências. É através dessa identidade, constituída na dinâmica do percurso de vida, que o professor se percebe e é percebido pelo outro.

Algumas considerações

Neste trabalho, através das narrativas, buscou-se observar não somente a experiência docente, mas ver os traços de subjetividade, em que se pode desvelar as relações profissionais e interpessoais, (re)construir as reflexões, por acreditarmos que a docência se configura na confluência de espaços, tempo e experiências dos professores. Os dados revelam contribuições significativas para a compreensão de como a participante dá sentido à dinâmica complexa de lecionar para alunos do Ensino Médio e mostram as diferentes situações de aprendizagem, individual e coletiva, que afetam o processo de identidade da docente.

As experiências narradas, no contínuo do percurso na instituição e das relações interpessoais com os diferentes pares, expressam o significado que esses processos vão conferindo ao movimento de aprendizagem da profissão e ao seu desenvolvimento como professora, ou seja, todas as suas vivências incidem fortemente, tanto no desenvolvimento profissional quanto na sua constituição identitária.

Na análise dos textos, foi possível desvelar a singularidade da participante, percebendo-a como um sujeito da experiência que, ao contar histórias, tem seus conhecimentos potencializados, já que, como tal, encontra-se aberta à sua própria transformação. Ao narrar, a professora se situa no próprio percurso. Nessa lógica, aquilo que se passa com ela a "afeta de algum modo, produz alguns afetos, inscreve algumas marcas, deixa alguns vestígios, alguns efeitos" (Larrosa, 2002, p. 24). Portanto, um lugar de encontro, a narrativa aqui foi tomada como diálogo, por ser esta a melhor forma de representar e entender a experiência vivida. Esse

instrumento enunciativo nos envolveu, juntamente com àqueles com quem trabalhamos, provocando mudanças na forma como compreendemos a nós e também ao próximo: "as histórias vividas e recontadas educam à nós mesmos e aos outros", porque as pessoas vivem histórias e no contar dessas experiências, elas se reafirmam, modificam-se e criam, assim, novas histórias (Clandinin & Connelly, 2011, p. 27)

Referências bibliográficas

Ball, S. (2005). *Profissionalismo, gerencialismo e performatividade*. Caderno de Pesquisa, São Paulo, v.35, n.126, set./dez.

Bakhtin, M. (1920-1930/1979 - 1997). *Estética da criação verbal.* Trad. Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes.

Bakhtin, M.; Volochínov, V. N. (1929 - 2012). *Marxismo e filosofia da linguagem.* 13. ed. São Paulo: Hucitec.

Bogdan, R.; Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação*: Introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora.

Brasil. (1998). Parâmetros curriculares nacionais. *3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental:* Língua Portuguesa. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Fundamental.

Chalita, G. (2001). *Educação*: a solução está no afeto. São Paulo; Gente, 2001.

Charlot, B. (2000). *Da relação com o saber:* elementos para uma teoria. Porto Alegre, Artmed.

Clandinin, D. J.; Connelly, F. M. (2011). *Pesquisa Narrativa*: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU.

Cunha, M. I. (1997). *Conta-me agora!* As narrativas como alternativas pedagógicas na pesquisa e no ensino. Ver. Fac. Educ., jan/dez, vol. 23, n. 1-2.

Cunha, C.; Cintra, L. (2001). *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 3ª ed..

Day, C. (2001). *Desenvolvimento profissional de professores*: os desafios da aprendizagem permanente. Porto: Porto.

Demo, P. (2001). *Pesquisa e Informação Qualitativa*. Papirus, Campinas.

Dinis-Pereira, J. E. (2015). *Formação de professores, trabalho e saberes docentes*. Trabalho & Educação. Belo Horizonte. v. 24, p. 143-152, set-dez.

Freire. P. (2003). *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

_____. (2005). *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Galvão, C. (2005). *Narrativas em Educação*. Ciências & Educação, 327-324, 2(II).

Garcia, M. C. (1999). *Formação de professores:* para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora.

_____. (2010). *O professor iniciante, a prática pedagógica e o sentido da experiência.* Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação Docente, Belo Horizonte, v.03, n.03, p.11-49.

Geraldi, J. W. (Org.). (2006). *O texto na sala de aula*. 4ª ed. São Paulo: Ática.

Larrosa, J. (2002). *Notas sobre a experiência e o saber de experiência.* Rev. Bras. Educ. [online]. n.19, pp.20-28. ISSN 1413-2478.

_____. (2011). *Experiência e Alteridade em Educação*. Revista reflexão e ação. Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 4-27, jul/dez.

Miotello, V. Ideologia. In: BRAIT, B.(org.) (2008). *Bakhtin*: conceitos-chave*.* São Paulo: Contexto.

Nóvoa, A. (org.) (2009). *Professores:* Imagens do futuro presente. EDUCA: Lisboa.

_____. (2013). Os professores e o "novo" espaço público da educação. In: *Ofício de professor:* história, perspectivas e desafio internacionais. Tardif e Lessard . Editora Vozes. 5.ª Ed.

Oliveria. D. A. (2008). *Os trabalhadores docentes no contexto de nova regulação educativa:* análise da realidade brasileira. VII Seminário Redestrado – Nuevas regulaciones en América Latina. Buenos Aires.

Ponzio, A. (2008). *A revolução bakhtiniana*. São Paulo: Contexto.

Serodio, L. A., Prado, G.V.T. (2015). Metodologia Narrativa de Pesquisa em Educação na Perspectiva do Gênero Discursivo Bakhtiniano. In: Prado, G. V. T.; Serodio, L. A.; Proença, H. H. D. M.; Rodrigues, N. C. (Org.). *Metodologia*

Narrativa de Pesquisa em Educação: uma perspectiva bakhtiniana. 1ed.São Carlos: Pedro João Editores, v. 1, pp. 91-128.

Vygotsky, L. S. (1930 - 2007). *A formação social da mente:* o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes.

_____. (1934 - 1984). *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes Zeichner, K. M. *Uma análise crítica sobre a "reflexão" como conceito estruturante na formação docente.* (2008). Educação & Sociedade: Revista de Ciência de Educação. vol. 1 n. 1 (1978). São Paulo. Cortez; Campina

SIMPÓSIO

81

Cartografias literárias: a antologia e o ensino

Analice de Oliveira MARTINS

IFF, Coordenação da Licenciatura em Letras (Português e Literaturas). analice.martins@terra.com.br, Campos dos Goytacazes, Brasil.

Resumo:

Este artigo pretende avaliar alguns impactos dos Estudos Culturais sobre os Estudos Literários e suas repercussões e desdobramentos no Ensino de literatura, em particular, da literatura brasileira. A politização do discurso literário é consequência do fértil diálogo entre a Antropologia, a Sociologia e a Literatura. Nesse sentido, será discutido, do ponto de vista teórico, o boom de antologias centradas em uma das variantes do processo mais complexo da identidade cultural pós-moderna e suas implicações para o Ensino, buscando avaliar vantagens e desvantagens ocasionadas por tal tendência do mercado editorial brasileiro. Entre as antologias a serem analisadas, destacam-se 25 mulheres que estão fazendo a nova literatura brasileira (2004), + 30 mulheres que estão fazendo a nova literatura brasileira (2005), Entre nós: contos sobre homossexualidade (2007), Questão de pele: contos sobre preconceito racial (2009), de Luiz Ruffato; e Primos: história da herança árabe e judaica (2010).

Palavras-chave:

Antologia; Ensino; Estudos Culturais.

Introdução

A formação do leitor, no âmbito da Educação Básica no Brasil, está vinculada às exigências legais do MEC (Ministério da Educação e Cultura), da LBD (Lei de Diretrizes e Bases), e orientada pelos PCN (Parâmetros Curriculares Nacionais) e pelas políticas públicas da Educação. Ainda assim, via de regra, fracassa em qualquer das dimensões e funções da leitura literária, tais como a lúdica, a cognitiva, a pragmática, a sinfrônica e a evasiva. Fracassa também qualquer que seja seu objeto discursivo: obras canônicas, contemporâneas, de temáticas, gêneros e tipologias diferentes. Esse artigo não pretende diagnosticar nem contextualizar as causas dessa triste realidade, muito embora algumas dessas razões sejam tangenciadas na tentativa de compreender o papel que cumprem as antologias literárias na formação escolar do aluno-leitor, especialmente, a partir da última década do século XX, que assistiu a uma espécie de *boom* de publicações as mais variadas abarcadas pelo rótulo de antologias. Uma espécie de guarda-chuva multicolorido que não escamoteia os tentáculos do mercado editorial.

Mais do que fazer um levantamento de títulos e números, de caráter empírico-quantitativo, essa pesquisa pretende pensar as vantagens e desvantagens da adoção de antologias literárias na formação escolar brasileira do final do século XX e do início do século XXI em consonância com a emergência de políticas afirmativas ligadas aos Estudos Culturais e suas possíveis intervenções sociais, ou seja, quando a leitura literária é entendida como um processo de formação cidadã, além de suas dimensões cognitiva e estética.

As questões a serem discutidas, portanto, serão direcionadas à eclosão do que se poderia chamar de "literatura de escaninhos", um título também pensado por mim para esta reflexão, uma vez que alude a agrupamentos e segmentações preocupados com a visibilidade de construções identitárias, para além dos critérios outrora reguladores das antologias, tais como: gênero literário, periodização, temática, geografia cultural.

Critérios como gênero, etnia, faixa etária, geração somam-se aos critérios paradigmáticos. Mais do que isso, a concepção mesma de antologia é esgarçada, revista, e o presente, por paradoxal que seja, se antologiza.

Em um país em que a formação do professor se precariza a cada década, escolhas, indicações e recusas de obras dessa natureza ficam às vezes à mercê apenas da oferta do mercado editorial e de suas estratégias glamourizadas de divulgação.

Definições e funções

Descartada a intenção de fazer um percurso historiográfico das antologias publicadas no Brasil a partir do século XIX, faz-se necessário estabelecer uma definição que possa dar conta de um fenômeno relativamente recente no Brasil – o *boom* das antologias - e seu atrelamento às condições mais plurais e globalizadas de nossa realidade.

Por definição etimológica, "antologia" (do grego *anthología*) é uma seleção de flores, um florilégio. Estendida a conceituação às práticas literárias, constitui uma antologia a seleção criteriosa de obras e autores pertencentes a uma época, a uma geração, a uma nacionalidade, a um gênero literário, a uma temática. Ora, é justamente aí, na condição de escolha, que entram as vantagens e as desvantagens de sua propedêutica na formação escolar do aluno-leitor. É desse público leitor que estou tratando.

Quem seleciona? Quem está autorizado a selecionar? Seleciona com que critérios e com que intenções? Caso essas questões não sejam levadas em consideração, na indicação de antologias para leitura na escola, corre-se o risco de uma problemática descontextualização político-literária de obras e autores. Corre-se também o risco de um vale-tudo literário com apelo falsamente democratizador.

O escritor Luiz Ruffato, para além de sua produção ficcional, tem ocupado importante espaço na cena literária com a organização, nas últimas duas décadas no Brasil, de várias antologias, entre as quais destaco, por razões que serão explicadas à frente, as seguintes: *25 mulheres que estão fazendo a nova literatura brasileira*; *+ 30 mulheres que estão fazendo a nova literatura brasileira*; *Entre nós*: contos sobre homossexualidade; *Questão de pele*: contos sobre preconceito racial.

Em artigo intitulado "Antologias (I)", publicado no jornal eletrônico *Rascunho*[634] afirma:

> As antologias servem, de maneira geral, para evidenciar e consolidar nomes, e serão tanto mais significativas quanto maior a capacidade de apreensão do "espírito do tempo" demonstrada pelo responsável pela recolha dos autores. Ao fim e ao cabo, trata-se de um esforço para tornar canônicas as obras escolhidas, ou seja, para normatizar o gosto literário, baseado em interesses os mais diversos, sejam da sociedade, do mercado editorial ou de grupos, marginalizados ou não. Assim, eleito um "critério" (tema e região de origem aparecem com maior frequência), escritores sobejamente conhecidos são reunidos a outros em processo de reconhecimento, numa mistura que intenta avalizar estes pela respeitabilidade daqueles. Mesmo as seletas geracionais, que prescindem dessa mescla, necessitam, para serem aceitas, de um garantidor, que pode ser o autor de prestígio que assina a apresentação do livro, a editora que empresta crédito ao projeto, ou o grupo que sustenta a ação.

Destaco três aspectos mencionados pelo escritor, como necessários, para a elaboração de uma antologia: 1- a apreensão do "espírito do tempo", que talvez, possamos chamar, não sem receio, de "representatividade"; 2- os "critérios" e 3- a "normatização de um gosto". A apreensão do "espírito do tempo" seria uma atribuição do organizador e, talvez, requeira a percepção de tendências, recorrências, rupturas, revelando o caráter sociológico que toda antologia deve conter. Caráter sociológico no seu sentido *stricto*, de estudo dos comportamentos sociais que certamente estarão refletidos na literatura de um determinado tempo. Os "critérios" ficam a cargo do organizador ou mesmo da proposta editorial e são condição *sine qua non* para a organização de uma antologia, diria mesmo, sua condição de sobrevivência, o que empresta ao recorte ou à seleção, coerência interna e razão para as possíveis

[634]http://rascunho.com.br/autor/luiz-ruffato/

reterrritorializações que um texto sofre ao migrar de sua condição primeira de produção para um outro local de enunciação. Os critérios seriam, de certa forma, uma salvaguarda aos impressionismos de gosto e preferências, às ações entre amigos etc. Já a "normatização de um gosto" acaba por ser a consequência desejada pelo organizador, pela editora, caso a antologia vingue em seu propósito de seleção. "Normatizar um gosto" pode implicar a construção de um cânone, incluindo novas autores e excluindo outros.

Quando, em 2002, o professor e crítico literário Italo Moriconi publicou, pela editora Objetiva, o que, talvez, tenha sido, a primeira das antologias do *boom* a que me refiro, *Os cem melhores contos brasileiros do século*, logo esclareceu, na Introdução, que o desafio colocado pela editora era evitar critérios acadêmicos. Tais critérios a serem evitados não são devidamente explicitados pelo organizador, o que, a meu ver, deixa a seleção refém exclusivamente do julgamento do leitor. Tal ausência de fronteiras e a heterogeneidade temática retroalimentam o mercado editorial com a elaboração de outras tantas antologias. Ainda que se queira definitiva, nenhuma seleção o será, por mais critérios que se empreguem. De fato, cabe ao leitor o julgamento máximo:

> Quando fui convidado pelo Editora Objetiva para realizar o presente projeto, fiquei entusiasmado com a proposta - escolher os cem melhores contos do século 20 neste momento de virada para o século 21. Vi logo que teria pela frente um trabalho bastante prazeroso, apesar do esforço da pesquisa que me exigiria. Por outro lado, havia o desafio colocado pela editora de que a seleção dos contos se pautasse não em critérios acadêmicos e sim de gosto e qualidade. Para quem, como eu trabalha na universidade há mais de 20 anos, o desafio equivalia a me colocar em cima de uma corda bomba. Na Academia estamos sempre relativizando todo e qualquer conceito de qualidade. Mas, como leitores 'normais' que simultaneamente somos, pois também curtimos a literatura para além das polêmicas doutrinárias, sabemos muito bem que existem o bom e o ruim, o perfeito e o ridículo, o eterno e o anacrônico. Sabemos bem que sempre é possível separar joio de trigo. Caberá

> ao leitor desta coletânea julgar como me saí na tarefa e avaliar se os contos aqui apresentados são realmente excelentes, como acredito que todos são (Moriconi, 2002, p.11)

Embora a divulgação editorial apresente o livro como antologia e use o polêmico adjetivo "melhores", o seu organizador o chama de "coletânea", o que parece mais condizente com uma proposta pautada na relatividade do gosto e da qualidade, ainda que sejam os de um acadêmico conhecido.

Os melhores, segundo critérios de gosto e preferência, não são necessariamente os mais representativos, o que parece ser a condição exposta por Ruffato, como necessária à seleção: um certo "espírito do tempo". À frente retomarei a questão da representatividade para associá-la à condição propedêutica da antologia na formação escolar.

Quando tais seleções se apresentam como coletâneas, revistas, cartografias e radiografias, para usar expressões encontradas nos prefácios analisados por mim, o organizador se liberta do peso de promulgar a chancela do "para todo o sempre".

Também eu selecionei as antologias, coletâneas e revistas para o desdobramento dessa pesquisa. Explico os meus critérios: a proposta temática, quando havia; o conhecimento prévio do organizador e a relação com questões identitárias. Não exatamente nessa ordem. Como professora e pesquisadora, foi com essa intenção que fui adquirindo os exemplares para pensá-los à luz dos Estudos Culturais inicialmente. Mas logo se somaram à intenção primeira as questões relacionadas ao mercado editorial e ao ensino.

São as seguintes, além daquelas já referidas: *Geração 90*: manuscritos de computador (org. Nelson Oliveira); *Os cem melhores poemas brasileiros do século* (org. Italo Moriconi); *Os cem menores contos brasileiros do século* (org. Marcelino Freire); *Os apóstolos*: doze revelações (org. Márcia Denser.); *Primos*: histórias de herança judaica e árabe (ogs. Adriana Armony e Tatiana Salem Levy).

Na análise que proponho, a partir de alguns prefácios dessas obras, mais do que das fichas catalográficas ou classificações de resenhas, busco analisar a intenção do

organizador, como instância de autoridade e chancela; sua relação com a editora; os critérios empregados e seu escopo; para então, apontar ganhos, perdas e danos na formação do aluno-leitor.

Antes de ir a elas, é imprescindível ressaltar três aparentes incongruências do ponto de vista da teoria e da crítica literárias:

a) Uma antologia, por definição etimológica, é um florilégio, a seleção do que já está constituído e que, uma vez recolhido, a partir da sua "beleza", se eternizará, ou seja, constituirá um cânone, um paradigma. Nessa acepção, uma antologia não reuniria textos inéditos, produzidos para tal projeto. Ao contrário, legitimaria uma prática já existente.

b) É possível e desejável olhar a tradição e o passado literários a partir de uma perspectiva presente, mas é problemático já canonizar o presente sem que a medida do tempo e da leitura tenham reservado a determinadas obras o lugar que lhes é devido na cultura de uma nação, de uma região ou na formação sentimental dos sujeitos.

c) Um texto deslocado de seu contexto original de produção, reterritorializado, no sentido derridiano, fratura seus sentidos originais ou ganha nova condição de leitura?

Nesse sentido, os Estudos Culturais ajudam a esclarecer e a desfazer equívocos conceituais ou estratégias editoriais de venda. Os estudos de cultura se voltam para o presente e o entendimento de suas dinâmicas. Como forma de entendimento dos processos sociais que engendram os discursos literários, ou quaisquer outros, dão visibilidade aos agenciamentos de vozes silenciadas pela língua ou pelos códigos de uma cultura que procura uma homogeneidade dominante. Ao tentar descentralizar as forças coercitivas do cânone literário – branco, ocidental e falocêntrico -, por exemplo, dão espaço e voz a escritas silenciadas que foram postas à margem. A politização do literário, como destaca a professora Beatriz Resende, no artigo "A indisciplina dos Estudos Culturais"[635], produz ações afirmativas que repensam a cena literária contemporânea resgatando do limbo autores e obras relegados pela crítica literária.

[635] Resende, B. (2002). *Apontamentos de crítica cultural*. RJ: Aeroplano.

Como não é possível abandonar a observação da ação do mercado editorial, sob pena de ingenuidade crítica, há de se louvar sua abertura a tais questões como promoção indireta da leitura, mas não se pode deixar de registrar o fio tênue que separa este ganho das estratégias perniciosas de glamourização e *marketing* das escritas marginais ou "performáticas" para utilizar o conceito de "narrativa performática", de Homi Bhabha (1998).

Prefácios, catalogação e intenções

Um prefácio, uma apresentação ou mesmo uma introdução são metatextos imprescindíveis à compreensão da dinâmica de elaboração de uma antologia e dos lugares de leitura que podem vir a assumir tais livros, especialmente, na formação de um aluno-leitor. As fichas catalográficas são também parâmetros de classificação e inclusão das obras na circulação da leitura. As estratégias de divulgação editorial seguem apelos outros que não serão analisados, nesse artigo, mas que certamente interferem no consumo do livro. Já as resenhas e ensaios esclarecem muitas vezes as intenções do projeto e avaliam sua execução.

Como afirmei anteriormente, uma antologia não é uma coletânea apenas. Ou melhor dizendo, não é toda coletânea que pode ser entendida como antologia para fins propedêuticos. Não estou aqui exaltando o lugar do cânone, mas apenas assinalando definições e funções. Se a coletânea ou revista se apresenta como antologia, ela carrega explicitamente a intenção de canonizar obras e autores ou de dar-lhes visibilidade por meio dos critérios escolhidos pelo organizador, lançando luz sobre aspectos não perceptíveis talvez no seu contexto primeiro de enunciação.

Dessa forma, uma antologia deveria se voltar para o já constituído, o já publicado. Ao enquadrar como antologias seletas de textos escritos para um determinado projeto, portanto, textos inéditos, ainda que de autores consagrados, atribui-se às antologias uma nova função: a cartografia do presente. Seja uma cartografia temática, seja uma cartografia identitária. Nesse caso, também cabe ao organizador a função até certo ponto "iluminista": a de apontar caminhos, perceber tendências, atribuir valor.

Uma coletânea, uma revista, são reuniões de textos, obviamente selecionados, mas que não se apresentam sob o epíteto de "melhores". Melhor ou pior são julgamentos relativos, representatividade é coisa de outra monta, podendo ferir, muitas vezes, um certo beletrismo.

Apontada a distinção classificatória da obra *Os cem melhores contos brasileiros do século*, organizada por Italo Moriconi, categorizada, pelo organizador, como coletânea, mas apresentada como antologia, analisemos alguns outros exemplos:

Em *Geração 90*: manuscritos de computador, Nelson de Oliveira afirma sem titubeios: "Esta antologia é a realização de um projeto muito caro a mim: o mapeamento das minhas origens, o encontro como meus irmãos de sangue e de ringue..." (Oliveira, 2001, p. 7) E em seguida: "Os contos **inéditos** aqui reunidos são as flores do mal e do bem (a palavra grega *anthología* significa a seleção de flores) do florilégio de uma época" (Idem). Acrescenta também: "Esta não é a antologia dos melhores contos da década de 90, mas dos melhores contistas surgidos na década de 90" (Oliveira, 2001, p.11). Nessa Introdução, em momento algum, o organizador a chama de coletânea, fala em projeto e nos critérios empregados para a seleção.

Em *25 mulheres que estão fazendo a literatura brasileira*, Ruffato alterna as designações de seu projeto, como também nos prefácios de outros. Ainda que tal alternância pudesse se justificar pela tentativa de evitar repetições lexicais, o caráter semântico e conceitual das palavras antologia e coletânea nos permite inferir que, de fato, está ocorrendo uma refuncionalização das antologias e suas propedêuticas ou caberá ao leitor tal discernimento?:

> É possível organizar um livro de contos que reúne mais de duas dezenas de escritoras, somente levando em conta aquelas que começam a publicar na década de 90, e ainda ficar com a sensação de estarmos sendo injustos, ao deixar de fora, talvez, igual número de autoras que, por um motivo ou outro, infelizmente não têm seus nomes inscritos nesta coletânea (Ruffato, 2004, p.7).

Para, depois, em um mesmo parágrafo ponderar:

> Sobre as mulheres enfeixadas nesta antologia, algumas palavras. Como em tudo há que estabelecer parâmetros, eis o deste livro: todas que aqui estão começaram a publicar prosa de ficção a partir de 1990. Não houve limite de idade, tema, ideologia, estilo ou extensão do trabalho, apenas exigiu-se ineditismo dos textos. Portanto, trata-se de uma coletânea que se quer panorâmica e não se arroga definitiva, nem em relação aos nomes, nem à qualidade dos textos. Ao leitor, à leitora, caberá, identificando-se com essa ou aquela tendência, sinalizar sua estrada no intuito de percorrê-la mais detidamente. São apostas que convido-o (a) a fazer (Ruffato, 2004, p. 2004).

Os apóstolos: doze revelações, organizada pela escritora Márcia Denser, é mais uma das antologias temáticas da coleção *Prosa Presente* da editora Nova Alexandria. Na Introdução, Denser apresenta os contistas como "escritores profissionais" e afirma o seguinte: "Todos os contos desta antologia são inéditos**,** porque antes de tudo foram um desafio. Contudo, como o tema – o apostolado – é sedutor, a identificação do escritor com o personagem histórico também é um fato, tanto quanto a utilização da primeira pessoa do narrador". (Denser, 2001, p.8)

Minha proposta, com esse breve levantamento de classificações, categorizações e intenções, foi avaliar as implicações tanto dessa cena da produção literária brasileira quanto dos empreendimentos editorais em relação à formação escolar do jovem leitor. Que fique claro que nem os autores envolvidos nesses projetos nem o mercado editorial têm como alvo o leitor em formação. Essas são uma preocupação e uma associação da minha pesquisa.

Considerações finais: perdas, ganhos e danos

Como essa não foi uma pesquisa de caráter diacrônico nem empírico, não há nela propriamente um caráter evolutivo, mas tão-somente alguns possíveis diagnósticos a partir do material analisado e do lugar que hoje ocupa a leitura literária no âmbito escolar. Os PCN (2000) falam insistentemente na formação de um leitor competente, ou seja, aquele capaz de compreender competentemente um enunciado, a partir de inferências, deduções, associações. Alguém que saiba, de forma relacional e interativa, construir significados a partir do que lê. Sendo a literatura um sistema que se constrói sobre outro, ou seja, sobre o código de uma língua, tensionando-a e potencializando-a em seu grau máximo, a possibilidade de sua rejeição é enorme diante de leitores que sequer depreendem a referencialidade dos signos linguísticos e de professores tão pouco leitores ou estagnados na leitura do cânone e sem interesse nas relações dialógicas estabelecidas pela literatura contemporânea. Professores reféns, às vezes, de um beletrismo inútil, dissociado de qualquer perspectiva histórico-cultural capaz de fazer significar o que é lido. Quando abandonam a perspectiva historiográfica do estudo literário, não sabem o que fazer com o "livro palermo", em suas mãos ou telas, como já dissera Mário de Andrade,

Nesse cenário, identifico algumas vantagens: a) A indicação da leitura - sempre a ser feita de forma mediada - de antologias cujo critério temático ou identitário interesse o leitor da comunidade estudantil com a qual se está trabalhando. Desperto e refeito o interesse pela leitura, o professor deveria ir abrindo o leque ou puxando os fios do novelo de forma a conduzir os alunos às devidas contextualizações originárias de cada texto e autor, no caso de uma antologia no seu sentido paradigmático. No caso da recolha de textos inéditos (feitos para aquele projeto), podem ser trabalhados o estilo pessoal de cada escritor, suas outras obras, as relações intertextuais estabelecidas. Se bem escolhidas, uma antologia ou coletânea podem ser o ponto de partida para o ingresso no universo literário, para além das contribuições antropológicas, sociológicas ou filosóficas que podem oferecer; b) A outra vantagem seria a ideia de panorama. Em cursos introdutórios, panoramas são sempre importantes, uma vez que neles talvez seja possível recuperar o "espírito de um tempo", a que se referiu o escritor Luiz Ruffato. E aqui reafirmo o caráter de intervenção que uma antologia deve possuir. Organizar uma antologia ou mesmo uma coletânea não deixa de ser um trabalho de crítica literária, de estabelecimento de

critérios e parâmetros, de busca de uma representatividade geopolítica, cultural, estilística, identitária, por mais heterogêneos que sejam seus autores e obras.

As desvantagens podem ser contornadas por um professor mediador que tire proveito até dos preferências e gostos duvidosos dos organizadores, apresentando argumentos de contraposição literária. A aparente descontextualização ou reterritorialização de um texto migrado para um outro local de enunciação deve ser motivo para análise de suas novas significações. O único temor a ser evitado, em cursos propedêuticos, é o vale-tudo que relega a literatura a uma condição ainda mais marginal e periférica do que a que tem ocupado diante de outras artes e linguagens. Ainda que concordemos com o diagnóstico que a literatura não é mais o centro da cultura, como professores e pesquisadores, não podemos contribuir para seu crescente obscurantismo.

Referências bibliográficas

Bhabha, H. (1998) *O local da cultura*. BH, UFMG.

Denser, M. (Org.) (2001). *Os apóstolos*: doze revelações. RJ: Nova Alexandria.

Freire, M. (org.) (2004). *Os cem menores contos brasileiros do século*: SP: Ateliê Editorial.

Hall, S. (2006). *A identidade cultural na pós-modernidade*. 11 ed. RJ: DP&A.

Moriconi, I. (org.) (2002). *Os cem melhores contos brasileiros do século*. SP: Objetiva.

_____. (2001). *Os cem melhores poemas brasileiros do século*. SP: Objetiva.

Oliveira, N. (org.) (2001). *Geração 90*: manuscritos de computador. Os melhores contistas brasileiros surgidos no final do século XX. São Paulo: Boitempo Editorial.

Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio). (2000). MEC.

Resende, B. (2002). *Apontamentos de crítica cultural*. RJ: Aeroplano.

Ruffato, Luiz (org.) (2007). *Entre nós*: contos sobre homossexualidade. RJ: Língua Geral.

_____. (2009). *Questão de pele*: contos sobre preconceito racial. RJ: Língua geral.

_____. (2009). *25 mulheres que estão fazendo a nova literatura brasileira*. RJ: Record.

_____. (2010). *+ 30 mulheres que estão fazendo a nova literatura brasileira*. RJ: Record.

“Um Porto Seguro e Sempre Sonhado”: Deslocamentos e Identidades em *Os Íbis Vermelhos da Guiana*[636]

Cátia Monteiro WANKLER
UFRR – Centro de Comunicação Social, Letras e Artes – Coordenação do Curso de Letras. E-mail: cmwankler@gmail.com Boa Vista/RR - Brasil

Veronica Prudente COSTA
UEA – Centro de Estudos Superiores de Tefé – Colegiado do Curso de Letras. E-mail: prudente.veronica@gmail.com Tefé/AM - Brasil

[636] Este trabalho é um dos resultados parciais do projeto de pesquisa “Presença Portuguesa na Amazônia”, coordenado pela Profª. Drª. Veronica Prudente (UEA/CAEL/PPGICH), com apoio do CNPq, de cuja equipe de pesquisa participamos.

Resumo:

Resultado parcial do projeto de pesquisa "Presença Portuguesa na Amazônia", coordenado pela Profª. Drª. Veronica Prudente, fomentado pelo CNPq e pela FAPEAM, cuja equipe compomos, este trabalho objetiva realizar uma leitura do romance **Os Íbis Vermelhos da Guiana**, de Helena Marques, com base nos estudos culturais e mediada pela relação entre os deslocamentos humanos, suas motivações e os processos de constituição de identidades observáveis na obra. O *locus* catalisador destes processos é a Guiana, hoje ex-colônia britânica, cuja identidade transita entre o ser "britânico" e o ser amazônico. Madeirense, bastardo, a trajetória de Simão Inácio, protagonista da obra, tem início no século XIX, quando emigra da Madeira para a "Guiana Britânica" e lá se afirma através do trabalho, torna-se membro respeitável da comunidade, enriquece, constitui família e propriedade. Na primeira parte da obra, Simão troca seu nome português pela versão britânica, "Simon", e substitui "Inácio" por "Adams". A autorrenomeação marca o início de uma trajetória subjetiva que dê conta de um "eu" e de um "outro", que consiga apartar-se de si e, ao mesmo tempo, (re)conhecer-se e ressignificar-se (Ricoeur, 1991). No século seguinte, a história de Simon se desdobra na de sua Bisneta Anne Adams, que também se desloca geograficamente e também busca (re)conhecer-se para ressignificar-se, mas movida por motivações diversas e num contexto marcado pelo pré e pelo pós-Segunda Grande Guerra. Verifica-se na obra, o "desenho" de um mapa imaginário dos percursos físicos de Simon e Anne que entrelaçam e deslocam estes dois sujeitos na busca de suas identidades.

Paravras-chave:

Ibis vermelhos da Guiana; Amazônia caribenha; Amazônia britânica; literatura e identidade

"Um Porto Seguro e Sempre Sonhado": Deslocamentos e Identidades em *Os Íbis Vermelhos da Guiana*[637]

> *Felizes, o antigo mar da História banha sem paixão o promontório sacro, donde outrora investimos o Desconhecido para hoje ainda, por esse gesto, termos no silêncio expectante de uma memória que nos julga na sua luz imperceptível um rosto e um nome que são os nossos por nós sermos deles. Para quando a nova viagem para esse outro desconhecido que somos nós mesmos e Portugal conosco?*
>
> **Eduardo Lourenço**. *O Labirinto da Saudade*

Este trabalho trata de *Os Íbis Vermelhos da Guiana*, romance da escritora portuguesa Helena Marques (1935-...), publicado em 2002. Nossa abordagem baseia-se nos estudos culturais e é mediada pela relação entre os deslocamentos humanos, suas motivações e os processos de constituição de identidades observáveis na obra. O *locus* catalisador destes processos é a Guiana, hoje ex-colônia britânica. A trajetória de Simão Inácio, protagonista da obra, tem início no século XIX e, no século seguinte, a de sua Bisneta Anne Adams e possibilita-nos verificar o "desenho" de um mapa imaginário dos percursos físicos de Simon e Anne que entrelaçam e deslocam estes dois sujeitos na busca por suas identidades.

A começar por um breve olhar sobre a biobibliografia da autora, reportamos o essencial para situá-la no panorama literário contemporâneo de Portugal. Helena Marques nasceu em 1935, em Carcavelos (Cascais), de família da Madeira. Foi jornalista por quase 4 décadas, a começar pelo Diário de Notícias do Funchal (Madeira) e finalizando no Diário de Notícias de Lisboa, em que foi diretora-adjunta entre 1968 e 1992. Foi redatora, ainda, de A Capital, República e A Luta.

[637] Este trabalho é um dos resultados parciais do projeto de pesquisa "Presença Portuguesa na Amazônia", coordenado pela Profª. Drª. Veronica Prudente (UEA/CAEL/PPGICH), com apoio do CNPq, de cuja equipe de pesquisa participamos.

Seu primeiro livro, *O Último Cais*, publicado em 1992, fez-se logo merecedor de vários prêmios: Grande Prémio de Romance e Novela da Associação Portuguesa de Escritores; Prémio Revista Ler/Círculo de Leitores; Prémio Máxima de Revelação; Prémio Procópio de Literatura; Prémio Bordallo de Literatura da Casa da Imprensa. A este, seguiram-se *A Deusa Sentada* (1994), *Terceiras Pessoas* (1998), *Os Íbis Vermelhos da Guiana* (2002), *O Bazar Alemão* (2010), além do volume de contos *Ilhas Contadas* (2007). Teve obras traduzidas para o alemão, o italiano, o espanhol, o grego, o romeno e o búlgaro.

Nosso objeto de estudo, *Os Ibis Vermelhos da Guiana*, tem início com a história de Simão Inácio, nascido em 1821, madeirense, filho bastardo de um amor proibido ou "feito atrás da porta" (MARQUES, 2002, p. 15), como disse certa vez a ama Josefa, a quem o pequeno fora entregue ao nascer com a tarefa de criá-lo com a ajuda financeira da família da mãe biológica. Simão jamais teve qualquer contato com o pai, a mãe ou suas famílias, "...nunca chamara mãe a ninguém." (MARQUES, 2002, p. 15) e, com a ama Josefa, Simão estabelece uma relação de dedicação, confiança e discreta afeição, que não se reflete em demonstrações físicas de afeto, que não se concretiza como uma relação maternal.

> Josefa da Conceição Inácio levara Simão à pia baptismal a 18 de fevereiro de 1821, com três escassos dias de vida, e logo partira com ele para a sua casa modesta nas encostas de São Martinho viradas ao mar. A menina (era assim que a ama falava da adolescente que o dera à luz) não chegara a ver o recém-nascido, nem lhe fora sequer consentido que o olhasse de relance. Tinha acabado de jorrar do seu ventre em explosões de dor, mas não pudera tocar-lhe, nem tê-lo por momentos nos braços, sentir o puro calor do filho. Saíra das suas entranhas martirizadas e do seu coração perplexo para as mãos capazes de Josefa, que imediatamente se isolara com a criança em quarto remoto da grande casa, donde apenas saíram rumo à igreja e à casinha dos subúrbios. Para não mais voltar. (MARQUES, 2002, p. 16)

O ato de nomeação de Simão é efetivado pela ama, que lhe confere o prenome escolhido pela mãe e lhe empresta seu sobrenome, Inácio, de modos que ele não possui sequer um nome que lhe autentique a hereditariedade. No contexto em questão, isto significava um fardo, um fator de exclusão social e praticamente uma total

impossibilidade de ascensão econômica, o que foi percebido desde muito cedo pelo menino.

> Simão Inácio. Chamava-se Simão Inácio. Não era nome que se desse a alguém que tinha pai e mãe, família, fortuna, passado de prestígio e todas as perspectivas de futuro brilhante. Não era. Obviamente, não era. Mas fora isso mesmo que lhe acontecera, sem apelo nem esperança. Mudaria tudo, decidiu Simão desde muito cedo. Mudaria tudo. A começar pelo nome. Não tinha a menor dúvida de que um homem que passara diretamente da vontade de Deus para este mundo, encontraria dentro de si os recursos, a imaginação e a força para mudar toda a sua vida. A começar pelo nome. Talvez também pela pátria. Talvez também pela língua. A sua justa cólera ignorava qualquer limite (...). Em tempos que levariam mais de um século a chegar, esse sentimento seria reconhecido como um direito de cidadania, o direito à indignação. (MARQUES, 2002, p. 16-17)

Assim, logo ao acabar a instrução primária, aos 11 anos, ao ser interrogado pelo professor e pelo padre com os quais efetivou os estudos, juntamente com a ama, sobre os rumos que desejava seguir,

> ... Simão anunciou, com seriedade e determinação que tencionava emigrar daí a uns anos — poucos, acentuou — para a Guiana Britânica, pelo que escolhia aprender contabilidade e língua inglesa. Mostraram-se todos de acordo, como se tacitamente entendessem que Simão precisava de novos horizontes e novos ambientes para crescer e se afirmar. E também, talvez, para esquecer. (MARQUES, 2002, p. 18)

Foi a partir dessa nova fase de sua vida, com o novo professor, Moisés de Campos Carvalho, e sua esposa, Emília Cândida, que Simão construiu uma relação de afeto e cuidado familiar, inferindo, através da observação da dona Emília Cândida, o papel da mãe na estrutura familiar da época.

> O novo professor chamava-se Moisés de Campos Carvalho, mais conhecido por “o Viúvo”, embora fosse casado com uma senhora tão encantadora que Simão logo nela encarnou a imagem da mãe desconhecida. “O Viúvo” ganhara o epíteto por ter mantido luto pesado durante cinco anos em memória da primeira mulher, que morrera de parto, levando consigo o recém-nascido.

> (...)
>
> A casa de Emília Cândida e Moisés de Campos Carvalho constituiu uma mágica descoberta para Simão. Tudo contrastava com a ruidosa pobreza da casa da ama Josefa, tudo correspondia aos seus indefinidos mas persistentes anseios. Emília Cândida sorria apenas com os olhos, cumprimentava discretamente, passava pelos corredores com um filho ao colo e outro pela mão, pisava leve, sem ruído, deslizando. A criada surgia pontualmente à porta do gabinete de trabalho, trazendo a bandeja do chá: xícaras de porcelana, bolachinhas de manteiga, guardanapos de linho. Simão aceitava-os com a naturalidade de quem está habituado a esses requintes e com o enorme prazer de quem chegou a um porto seguro e sempre sonhado. E perguntava-se de onde lhe viria essa ilusão de hábito, essa familiaridade com rotinas nunca antes experimentadas. (MARQUES, 2002, p. 19-20)

Além do refinamento de suas maneiras, é com o professor que Simão adquire instrução formal, cultura geral e aprende inglês, tarefa a que se aplica sobremaneira, já projetando um futuro fora dos limites portugueses, antevendo que sua condição de filho ilegítimo e indivíduo pouco abastado seria sempre um empecilho para que chegasse ao seu "porto seguro e sempre sonhado", referido no excerto acima. Mais do que fortuna, este "porto seguro e sempre sonhado" simboliza a segurança, a paz, a harmonia doméstica e o cumprimento de um ideal de família pessoalmente não-vivido, mas afetivamente desejado e antevisto por Simão.

O professor Moisés de Campos Carvalho também confere a Simão informações que jamais tivera sobre sua mãe e algumas notícias pouco precisas sobre suas atitudes e sofrimentos passados.

> Meses depois, quando sua convivência já largamente ultrapassava a exigida pela aprendizagem da contabilidade e da língua inglesa, Moisés de Campos Carvalho aconselhara-o, em referência directa às suas origens:
>
> 'Nunca seja severo com a sua mãe, Simão. As mulheres, sobretudo quando são muito jovens, encontram-se à completa mercê dos pais. Foram os seus avós que a impediram de ficar contigo e se opuseram ao casamento com seu pai, por razões que não conheço e, portanto, não posso comentar. Não se esqueça de que as mulheres vivem num mundo regido e regulamentado pelos homens, passam do poder do pai para o do marido e nunca dispõem, sequer, dos bens que possam herdar.'

> ‘Conhece-a?’
>
> ‘A sua mãe? Não. Mas disseram-me que tem olhos azuis e que, aos quinze anos, já era mais alta do que a generalidade das mulheres portuguesas.’
>
> E num tom de voz um pouco mais abafado, um pouco mais compassivo, acrescentara:
>
> ‘Ela casou, sabe?, há já muitos anos. Com um pianista famoso que viveu uns meses aqui, no Funchal. Fixaram-se em Londres, onde ele compõe e dá aulas. Diz-se, até, que ensinou música à infanta D. Maria da Glória, quando a princesa vivia na corte de St. James.’.” (MARQUES, 2002, p.21)

O conhecimento sobre suas origens e procedência de algumas de suas características físicas produzem no rapaz, ao mesmo tempo, excitação pelas novidades e apaziguamento em relação a quem seria ele próprio e quem seria sua mãe. Perturbado por uma “abençoada insônia” (MARQUES, 2002, p. 22) na noite que se seguiu à conversa, Simão percebe sua semelhança física com a mãe e, principalmente, compreende que não fora, verdadeiramente, um rejeitado, tendo em vista que aquela cujo nome agora finalmente conhecia, Luísa Carlota, fora obrigada a fazê-lo, e se vê unido a ela pela dor: “E fora, afinal, tão sacrificada, tão torturada como o filho.” (MARQUES, 2002p. 22)

> Podia ser um bastardo, mas trouxera consigo, como o professor deixara implícito, a aparência e o comportamento de um senhor. Restava-lhe construir uma vida à altura do estatuto que devia ter sido o seu mas que a família lhe havia recusado, à altura de um nome que ficaria para sempre a desconhecer porque o desprezava demasiado para que lhe interessasse descobri-lo. (MARQUES, 2002, p. 22)

O conhecimento, mesmo que incipiente, de seu passado familiar reforça em Simão a certeza de que ele próprio terá que forjar uma nova história para si, que terá que lutar por sua sobrevivência, por um lugar de destaque no mundo, e por fundar uma nova família.

> De uma certa maneira, continuava a gostar de pensar-se saído diretamente da vontade criadora de Deus para as mãos submissas de

> Josefa da Conceição Inácio. Ele, Simão, começaria uma família, inauguraria uma geração, numa terra nova, numa pátria nova, com uma língua nova, com um nome novo. Chamar-se-ia Simon (a versão inglesa do nome que sua mãe escolhera) e Adams (em evocação do primeiro homem da Bíblia). E n essa vida nova, sabia-o agora de certeza segura, continuaria a habitar a imagem amada, secreta e omnipresente de Luísa Carlota, sua mãe adolescente e inocente, para sempre desconhecida." (MARQUES, 2002, p. 23)

A terna convivência com os Campos Carvalho e os novos conhecimentos sobre seu passado e de sua mãe tornam-se também elementos impulsionadores que fazem com que o jovem planeje seu futuro e se dedique com afinco a sua realização durante toda a juventude. A operação de autorrenomeação levada a cabo pelo personagem é, ao mesmo tempo, racional e simbólica. Manter o prenome escolhido pela mãe sugere certo grau de compromisso em relação a sua identidade portuguesa através da manutenção de um vínculo com o seu passado e com os fatos traumáticos que o unem a sua mãe. Ao mesmo tempo, verte-o para o inglês, o que aponta tanto para sua emigração para uma colônia inglesa como para o fato de sua mãe ter, ela mesma, emigrado para a Inglaterra em função do casamento, reforçando o elo etéreo — e, talvez, imaginário — entre os dois.

Por outro lado, a mudança radical de sobrenome indica um 'olhar para frente', a assunção de um compromisso com o futuro, posto que abre mão completamente de seu nome português de batismo para adotar outro totalmente novo, em inglês, e que evoca o homem primordial, que, pela Bíblia, teria dado origem a toda a humanidade. Além disso, o nome "Inácio" é o da mulher que o criou, o que remete ao seu passado de rejeição, de marginalização, tanto social quanto afetiva. Isso aparece explicitado quando, já embarcado no navio, "Sente-se dividido entre o que é já passado e de que se vai afastando sem desviar os olhos, e aquilo que é futuro e esperança e sonho e se encontra, paradoxalmente, atrás de si, a trinta dias de lonjura, do outro lado do oceano." (MARQUES, 2002, p. 39)

O fato de definir a "Guiana Britânica" como seu destino é bastante influenciado pelo fato de aquele ser um lugar de grandes oportunidades, onde as estruturas sociais ainda apresentam certa maleabilidade, embora os protocolos elitistas de interação social também sejam válidos lá.

> Só recentemente se começara a ouvir falar da Guiana Britânica, só muito recentemente se soubera de gente que para lá partia em demanda de fortuna. Gente que era gente, entenda-se, com projectos de negócios e o dinheiro para inicia-los, com acesso a cartas de apresentação que abriam portas e fronteiras, com influências que chegavam longe e actuavam. Não era esse o caso de Simão. Não dispunha de dinheiro, nem de contatos importantes, muito menos de qualquer tipo de influência. Mas o simples facto de integrar-se numa aventura de elites despertava-lhe a audácia e o fervor." (MARQUES, 2002, p. 19)

Dessa forma, Simão embarca em um navio rumo ao Novo Continente, levando consigo as lições do professor Moisés de Campos Carvalho e sua família e um enxoval composto com capricho. Seu intuito: vencer na vida. Como se não fosse suficiente, Simão aprende que "Guiana" significaria "país das águas" nas línguas Caribe e Aruak: as águas, que são símbolo de fertilidade, nascimento, renovação, bem como do transcurso inexorável do tempo, sempre novo, sempre outro em si mesmo, como ele próprio.

Ainda no navio, trava conhecimento com um inglês bem-sucedido, já estabelecido na Guiana, Sir David Lawrence Sheridan, de quem ganha confiança, e se envolve com uma bela e jovem senhora casada, que retornava ao lar e aos brações do marido indiferente, alcoólatra e sensaborão. Com ela, tem sua iniciação sexual.

Os dias no navio são a transição efetiva entre Simão Inácio e Simon Adams, o momento da obra em que o personagem deixa para trás sua adolescência, sua pátria, sua língua e a única família que conheceu para se inserir, gradualmente, no universo a que Simon pertenceria, em breve, e que pretendia dominar, conquistar.

Na então colônia britânica, luta para se afirmar através do trabalho, torna-se, de fato, Simon Adams, se estabelece como membro respeitável da comunidade e enriquece. Tem dois filhos ilegítimos, a quem reconhece e nunca abandona e, depois, casa-se com uma jovem portuguesa que conhece e por quem se apaixona em uma de suas viagens à terra natal, Francisca. Com ela, constitui família e propriedade, mantendo uma relação de amor e lealdade até o fim de seus dias.

A afirmação de Simon na Guiana não apaga sua identidade portuguesa, que parece conviver pacificamente com a britânica, tendo em vista que o personagem faz uma opção clara pela existência de Simon e, portanto, de ruptura com o passado.

Entretanto, Simão — português, bastardo, pobre, rejeitado —, volta a frequentar a narrativa pelas mãos do narrador cada vez que o personagem volta a Portugal, à Madeira, e reencontra as pessoas e lugares do seu passado. Voltando à Guiana, Simão cede espaço novamente a Simon, identidade que vai sendo paulatinamente fortalecida pelo sucesso que experimenta em todos os aspectos da sua nova vida (RICOEUR, 1991). Simon parece ter o "toque de Midas" que faz com que tudo aquilo que deseje e em que invista tenha sucesso, mas sempre a custo de trabalho e empenho.

Um dos exemplos disso foi a forma como obteve finalmente seu passaporte britânico, depois de uma espera que lhe parecia descomunal: ocorre um grave incêndio na cidade e o jovem, heroicamente, adentra as chamas e salva sua amante e seu filho. O episódio foi relatado pelos jornais e o heroísmo lhe rendeu respeito, a emissão de seu passaporte, bem como a consolidação de Simon como membro, de fato e de direito, daquela comunidade.

E Simon parece ter consciência de que os meios para se tornar quem é foram propiciados por Simão, que empreendeu todos os esforços, enfrentou todas as dificuldades e superou todos os desafios em busca de seus sonhos e da realização de seus projetos. E a família dos Adams cresceu e prosperou:

> James, o primogênito, continuava na Madeira, à frente da sucursal portuguesa da Sheridan & Adams. Sebastian era médico em Londres. As raparigas estavam casadas. E o jovem Terence preparava-se, sob o olhar atento do pai, para tomar a direção da firma em Georgetown. Phillip e Sally já tinham filhos adultos e começavam a envelhecer. A fortuna da família crescia em várias frentes, em áreas diversificadas para maior segurança, havia sempre um Adams ao leme, a coesão era sua força e nenhum deles o desconhecia. O círculo estava completo e outra geração já crescia, ruidosa e arrojada, preparando-se para render a guarda. (MARQUES, 2002, p. 136)

É com a história de uma de suas descendentes que começa a segunda etapa da obra, protagonizada pela jovem Anne Adams, bisneta de Simon e Francisca. A moça, que cresceu na Madeira, foi criada em um colégio de freiras em Londres após a morte da mãe, quando ela tinha apenas 12 anos e "de um só golpe, perdera a mãe, a casa, a cidade, a família, a escola, os amigos, a própria língua materna," (MARQUES, 2002, p. 28).

O destino de Anne é análogo ao de Simão/Simon, marcado pela rejeição e pela emigração, embora por razões distintas. Anne cumpre aquilo que, tantos anos antes, o professor Campos Carvalho havia falado a Simão a propósito de sua mãe: a vida das mulheres, desde meninas, fica à mercê dos homens.

> A morte da mãe e a vontade do pai tinham-lhe subitamente desregulado todas as referências e confundido todas as coordenadas do seguro mapa da infância, nada lhe era já familiar, nem o colégio, nem as condiscípulas, nem as roupas, nem os livros, nem sequer as estações do ano, nem sequer a alimentação. (MARQUES, 2002, p. 28)

A partir de Anne, a narrativa se desloca para a Inglaterra, lugar ao qual se adapta com facilidade, a despeito da sensação de abandono e rejeição que se lhe imprime na alma a propósito da distância física e afetiva imposta pelo pai, cuja figura fora substituída pela do avô da menina, James, primogênito de Simon e Francisca. Anne desenvolve absoluta familiaridade com a vida na Inglaterra, sobretudo devido à vida escolar, imputada pelo pai, e consolida em si uma ideia de identidade britânica.

No internato, Anne constrói a ideia de um lar e encontra numa freira, *sister* Mary-Antony, a relação maternal de afeto e disciplina. Ao deixar o internato, Anne se casa com Tom, rapaz gentil, bem formado, de posses e que a amava, com quem constrói uma relação de amizade, mas não de paixão, de amor romântico. Tal relacionamento resulta em uma vida tediosa, sem motivações e marcada por períodos longos de afastamento. Separa-se e se envolve numa arrebatadora paixão pelo jovem Leonardo, com quem se casa, tem sua única filha e passa o resto dos seus dias.

Anne e Leonardo passam juntos pela grave situação da Europa no período da Segunda Guerra Mundial, bem como o pré e o pós-guerra, movimentando-se com frequência de Londres para Portugal, para a Madeira, inclusive.

Mas é mesmo sua descendência, representada pela figura de sua filha, Camila, que retorna à Guiana em busca de um (re)conhecimento de um passado familiar cujos primeiros movimentos foram feitos por Anne e continuados e concluídos no final.

A antiga Guiana Inglesa; atual República Cooperativista da Guyana, é o *locus* catalisador destes processos de busca, hoje ex-colônia britânica, cujas identidades transitam entre o ser "britânico", como afirma a narrativa, e o ser amazônico

(Reginaldo Oliveira, 2008; 2011, olhar hodierno adotado como referencial para este tema no transcurso da investigação), além de indianos, muçulmanos, chineses etc..

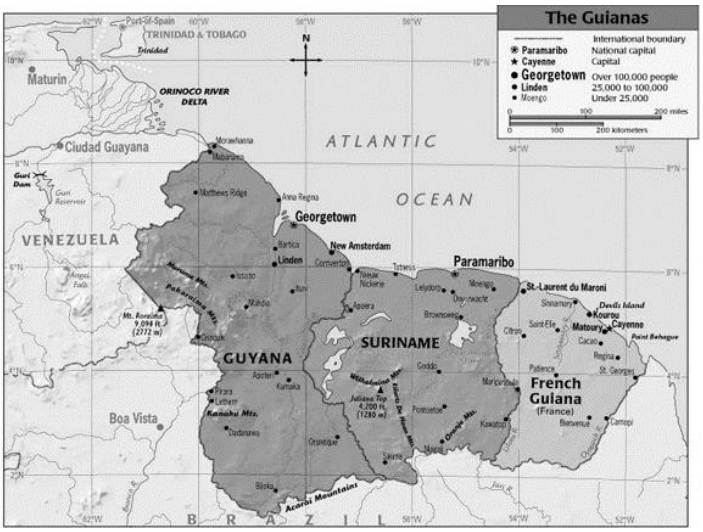


FIGURA 1: localização geográfica da Guiana.
FONTE:
http://www.bestriders.com.br/viagem-de-moto-pela-guiana-suriname-e-guiana-francesa/

A Guiana figura, portanto, como espaço primordial da narrativa, espécie de "vetor" dos deslocamentos humanos, que se dão em várias direções, mas parecem sempre convergir para ela. A partir disso, encadeia-se um percurso que permeia culturas, identificações e autoidentificações e construção de identidades;

A escolha da "Guiana Britânica" como local de convergência dos personagens na sua busca por segurança, fixidez e identidade soa bastante proposital, considerando-se a natureza do lugar: uma terra carregada das influências do então colonizador, a Inglaterra, incrustrada na Amazônia, ou, de acordo com Reginaldo Gomes de Oliveira, Amazônia Caribenha.

> Denominamos de Amazônia Caribenha todo o território da Ilha das Guianas que compreende o litoral Atlântico Norte entre o delta do rio Orinoco (Venezuela) e do rio Amazonas, pela margem esquerda do rio Amazonas e do rio Negro, pelo Canal de Cassiquiare (Brasil/ Venezuela) e a margem direita do rio Orinoco. (...) Amazônia Caribenha é um território ao Norte da América do Sul e que no processo de colonização foi dividido entre cinco países amazônicos: Brasil, Venezuela, Guyana, Suriname e Guiana Francesa. (Oliveira, 2011, p. 01)

Esse entrelugar de culturas torna a adaptação do sujeito ao meio teoricamente mais fácil, posto que há muitos na mesma situação de deslocamento físico, de estranhamento e até certo grau de distopia, elementos sem os quais a percepção de identidades torna-se frágil.

Segundo Hans Ulrich Gumbrecht (1999), toda identidade se forma a partir de dois sentimentos: Nostalgia e Ressentimento. A nostalgia se desencadeia através do desejo, consciente ou não, de retomada, mesmo que simbólica, de traços de um passado já deixado para trás. Já o ressentimento, que o autor afirma estar usando no sentido nietzschiano, surge da desigualdade, das frustrações e do desejo do homem de suplantá-las, de tornar-se "alguém" quando essa possibilidade lhe fora tomada de alguma forma.

Tanto Simon quanto Anne parecem ter suas identidades forjadas um pouco pela nostalgia, mas, sobretudo, pelo ressentimento. O ressentimento de Simon o impulsiona para o movimento, beira o ódio em alguns momentos, tendo em vista sua consciência acerca dos acontecimentos que lhe roubaram o direito às referências necessárias ao seu processo de autoconhecimento na infância e de reconhecimento posteriormente. Já no caso de Anne, seu ressentimento se manifesta por uma aceitação exagerada das suas perdas, por uma capacidade de adaptação que mais parece acomodação. Posteriormente, sobretudo após o fim de seu primeiro casamento, Anne assume as rédeas da sua existência e escolhe viver o mundo para conhecer a si mesma.

De algum modo, as trajetórias dos dois personagens retomam o sonho português "d'além mar", impulsionados pela necessidade de expandirem-se para conhecerem a si mesmos. Ambos necessitam ver-se como um "outro" para perceberem-se como si-mesmos, numa espécie de reinvenção de identidades via "destino português", aquele destino mítico de que fala Eduardo Lourenço (1991), o Portugal, local de partida e de passagem, que sai de si para achar-se: Madeira, Açores, Lisboa, Londres, Guiana...

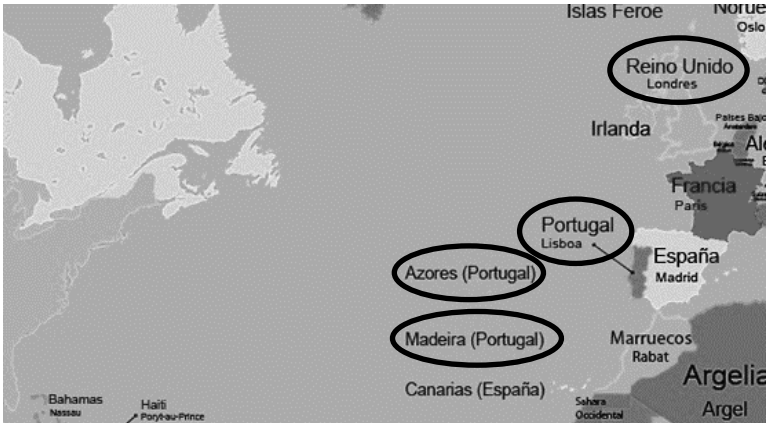


FIGURA 2: paragens de Simon e Anne
FONTE: http://www.andarandar.com.br

O que se observa ao longo da obra é o processo de ressignificação identitária de Simão (por ele mesmo), que tem início desde muito cedo, justamente com o intuito de fazer com que o seu *eu* dê vazão a um *outro* em quem ele consiga se (re)conhecer. Mais tarde, sua bisneta Anne necessita fazer o mesmo por motivos diversos.

> E de novo se encontrou no mar, sob o sopro do vento e o sabor da maresia. Parecia a Anne que o seu percurso na vida era feito só de ilhas — Madeira, Açores e Grã-Bretanha — com um pequeno parêntesis na Linha do Estoril. E era como se perpetuamente navegasse numa gigantesca roda-dos-ventos, num turbilhão incessante que a empurrava de um lugar para o outro, em navios sucessivos, em percursos que lhe eram familiares desde a infância, muito para trás de si própria...” (MARQUES, 2002, p. 205)

A ideia de um “percurso em ilhas” remete, ainda, à ideia de uma identidade em ilhas, imagem que sugere a fragmentação do sujeito em diversos “si-mesmos” e em diversos “outros”, que, ao mesmo tempo que estão afastados, estão ligados pela fluidez das certezas, inseguranças, medos, espaços desconhecidos, simbolizados pela água entre as ilhas. No entanto, nossos dois protagonistas possuem um ponto de referência, um elemento mediador e, ao mesmo tempo, definidor desses processos de (re)conhecimento subjetivo, que é os lugares, sendo a Guiana o *locus* fundador das transformações de Simão/Simon que repercutem em Anne. Trata-se de lugar fronteiriço, em vários aspectos, cuja identificação transita entre o ser “britânico”, como afirma a narrativa, e o ser “amazônico”, como vislumbramos a partir do olhar hodierno de Reginaldo Oliveira. No entanto, no meio de tudo isto, encontra-se ainda o “ser português”, identidade que parece ter sido secundarizada pelos dois principais

personagens da obra e até mesmo por Camila, filha de Anne e protagonista dos movimentos finais da obra:

> Sozinha, Camila avança até a extremidade do pontão, sentindo que faz suas despedidas. Mesmo que volte a The Headland antes da partida, esta será a hora do seu adeus privado, o seu momento pessoal, solitário, livremente comovido, em que abençoa o fermento lançado por Anne na sua imaginação, em que se compraz no impulso de vir, na compensação de encontrar. (MARQUES, 2002, p.245)

Depois do tributo devido à mãe, que fomentou a manutenção da memória dos Adams, do que é ser um Adams, através das descrições da propriedade, Camila remete-se ao avô e ao patrimônio que deixou:

> A parte mais simbólica e valiosa da herança do velho Simon, continua Camila a explicar a Daniel, mantém-se, porém, em boas mãos. A fortuna foi apenas uma questão de ajuste de contas entre ele próprio e o seu passado, uma afirmação pública do seu bem sucedido renascimento. Mas essas contas encontram-se saudadas, Daniel, definitivamente saldadas. Um novo Simon, o jovem Simon que se interessa pelo passado e quer proteger o futuro, guardará The Headland para outros Adams, a quem contará as pequenas histórias da família e da presença portuguesa na Guiana. (MARQUES, 2002, p. 246)

O "novo Simon" é um dos legados do velho Simon, talvez o mais importante deles, jovem que zela pelo patrimônio da família e que se mostra disposto a preservar e difundir a memória não só da família, mas também da presença portuguesa na Guiana, "um porto seguro e sempre sonhado".

Referências Bibliográficas

Gumbrecht, H. U. (1999). Minimizar identidades. In: JOBIM, José Luís (Org.). *Literatura e identidades*. Rio de Janeiro: EdUERJ. pp. 115-124.

Lourenço, E. (1991). *O Labirinto da Saudade*. 4. ed. Lisboa: Dom Quixote.

Marques, H. (2002). *Os Ibis Vermelhos da Guiana*. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote.

Oliveira, R. G. (2011). O Holandeses na Amazônia Caribenha Colonial: dos Caminhos Históricos aos processos das Relações Internacionais. *Anais do XXVI Simpósio Nacional de História* – ANPUH, São Paulo.

Oliveira, R. G. (2008). O Rio Branco no Contexto da Amazônia Caribenha: Aspectos da colonização europeia entre os séculos XVI e o XVIII. In: *Relações Internacionais na Fronteira Norte do Brasil*: Coletânea de Estudos. Boa Vista-RR: Edufrr.

Ricoeur, P. (1991). *O si mesmo como um outro*. Trad. Luci Moreira Cesar. Campinas: Papirus, 1991.

A "literatura dos *outros*" nos Programas Curriculares de Português: o diálogo entre *Os Lusíadas* e *A Ilha de Próspero*

Mafalda Gaspar Dias Mendes Moço

UL, Faculdade de Letras, Departamento de Literaturas, Artes e Culturas. mafaldamoco1@gmail.com. Lisboa, Portugal.

Resumo:

A configuração da sociedade contemporânea exige que as escolas apostem no desenvolvimento de uma educação intercultural que fomente o diálogo com o *outro*. O texto literário, universo privilegiado de reinvenção da diferença, pode potenciar esse contacto. A dimensão plural da língua portuguesa e o facto de esta ser um veículo de expressão cultural de outros povos justifica que sejam incluídas nos Programas Curriculares de Português obras pertencentes ao que Bernard Veck (1995) designa como "literatura dos outros". O seu estudo, em paralelo com obras da literatura portuguesa com a mesma temática, colocará o aluno em contacto com outras e diferentes visões do mundo, favorecendo uma reflexão sobre a sua identidade e potenciando um diálogo com uma identidade diferente que imana do texto. Nesse sentido, este artigo pretende estabelecer uma ponte de diálogo entre Luís de Camões e Rui Knopfli através da análise do poema "Padrão" de *A Ilha de Próspero*.

Palavras-chave:

texto literário; pedagogia intercultural; consciência intercultural; literatura dos outros.

O texto literário como veículo de diálogo intercultural

Se hoje o fenómeno da multiculturalidade está na ordem do dia no que diz respeito a modelos e estratégias para a sua gestão e aos seus efeitos na Educação, não se deve esquecer que esta não é uma realidade recente. Com efeito, ao longo da História, as sociedades europeias contemporâneas há muito que se tornaram sociedades multiculturais, isto é, sociedades compostas por um conjunto de diferentes grupos culturais, étnicos, religiosos que vivem no mesmo território, mas que nem sempre conviveram. É que nem sempre a diferença foi vista como uma mais-valia – o que ainda se pode afirmar hoje, tendo em conta os surtos de xenofobia e racismo que emergem em muitas sociedades europeias, mas encarada como a principal justificação para as mais diferentes formas de discriminação.

Em *Une société fragmenté?* (1997), Michael Wieviorka refere que a modernidade se construiu a partir de uma linha que se traçou entre a esfera pública e a esfera privada. Na esfera pública, os cidadãos são colocados em pé de igualdade, uma vez que se conformam em seguir o conjunto de regras que regem a vida coletiva. As diferenças são aceites, desde que não ultrapassem a esfera privada. Contudo, esta separação de esferas não considera o inevitável processo sincrético de mestiçagem provocado por todo o contacto cultural, como sublinha Maddalena del Carlo (1998). A autora acrescenta ainda que esta dicotomia entre público e privado não considera o caráter dialógico da identidade como traço essencial da vida humana e chama a atenção para o conceito de *reconhecimento* proposto por Charles Taylor, argumentando que construímos a nossa identidade através da interação com os outros, com o seu reconhecimento. "Se os nossos gostos, as nossas crenças, as nossas convicções (…) são remetidos para um espaço fechado, não reconhecido, se não têm direito a uma legitimação pública, o nosso direito de cidadania também é posto em causa" (Carlo, 1998:39), isto é, se a igualdade se traduz por uma negação das diferenças e das identidades individuais, cria uma nova desigualdade, já que toma como modelo universal os valores de um grupo dominante.

Assim, é necessário compreender que, num mundo globalizado, e que se pretende plural, é fundamental promover o diálogo com o *outro*, com o diferente, com

a alteridade[638], e não apenas a coexistência com ele. Este é um diálogo intercultural, na medida em que estabelece uma comunicação com a cultura de quem está ao lado. Segundo Maddalena del Carlo (1998, p.41) o termo *intercultural* diz respeito à interação e troca de valores, modos de vida e representações simbólicas que pressupõe a eliminação das barreiras existentes, numa atitude solidária, recíproca e verdadeira. Esta interação é facilitada se o indivíduo desenvolver uma identidade dinâmica e plural (Abdallah-Pretceille, 1996). A diversidade deve ser pretexto de abertura ao *outro*, movimento que implica uma transformação recíproca e não assimétrica, uma vez que o *outro* é um ser diferente mas com quem podemos aprender a dialogar. A construção da nossa identidade enquanto seres humanos é feita através da interação com os outros, os sentidos dos outros, com o seu reconhecimento (Carlo, 1998), assim, num mundo globalizado, multicultural, plural – pluralidade que não tem qualquer relação com a diversidade exótica mas antes com uma realidade marcada pelo crescimento de fluxos, de pessoas e ideias – é fundamental promover o diálogo com o *outro* e não apenas a coexistência com ele. Este diálogo com o *outro* é um diálogo intercultural na medida em que estabelece uma comunicação com a diferença já que, o que se propõe é o acolhimento do *outro* e a transformação de ambos com esse encontro (Farmhouse, 2008). A identidade de um indivíduo é, mais do que um produto, uma construção constante, decorrente do diálogo, da interação e do contacto com o *outro*, com a diferença. É com base neste princípio que, nas escolas, se deve trabalhar no sentido de proporcionar aos alunos uma educação intercultural. Desenvolvendo uma competência intercultural, isto é, a capacidade de relativizar as suas próprias certezas e de se ajustar à ambiguidade de situações e conceitos da cultura do *outro*[639], o aluno adquire a capacidade para interagir e dialogar com o *outro*, eliminando barreiras e construindo a sua identidade cultural. Um ensino que se baseie numa aproximação intercultural pretende então, não apenas o reconhecimento da existência de diferentes culturas, mas também a promoção da interação, da troca, da

[638] Carácter do que é outro, a diferença e a diversidade. A identidade (eu) e a alteridade (outro) são duas faces da mesma moeda que é o indivíduo já que, como salienta Martine Abdallah-Pretceille (1996), a identidade se elabora num confronto permanente com outras identidades.

[639] CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro europeu comum de referência para as línguas – aprendizagem, ensino, avaliação.* Porto: Edições ASA.

eliminação de barreiras, da reciprocidade e de uma verdadeira solidariedade entre culturas.

O facto de a língua portuguesa ser uma língua pluricultural, uma língua que se tornou veículo de expressão de outras culturas, pode favorecer a educação intercultural, nomeadamente através do texto literário de autores de língua portuguesa. A leitura de um texto, como salienta Teresa Borges (2001), provoca sempre emoção, o que atribui ao ato de ler a capacidade de invadir a intimidade do indivíduo, podendo interferir na construção da sua identidade. Como escreve Amin Maalouuf (1998), a identidade é composta, não por uma, mas por várias pertenças, isto é, por vários elementos que nos fazem pertencer a uma religião, a uma ou mais nacionalidades, a um grupo étnico ou linguístico, a um grupo de amigos, etc. Como salienta o autor, "a identidade não se compartimenta, não se reparte em metades nem em terços, nem se delimita em margens fechadas." (Maalouf, 1998, p.10), acrescentando que, mesmo admitindo que existe uma hierarquia entre os elementos constituintes de uma identidade, esta hierarquia não é imutável, "muda com o tempo e modifica profundamente os comportamentos." (*Idem*, p. 22). No entanto, para que a leitura possa interferir na construção da identidade do aprendente, este, enquanto leitor, tem de se sentir motivado, motivado a encarar o texto não como um produto acabado, mas como algo dinâmico, com o qual ele pode interagir. A interação facilita a compreensão na medida em que exige questionamento, reflexão, crítica, expectativa, tornando o leitor um sujeito ativo, engajado e motivado a compreender o texto, disponível para aceder aos seus múltiplos sentidos. Ao ler um texto literário, o leitor está a contactar com uma nova visão do mundo, com a qual se pode identificar, por poder ir ao encontro da sua, completando-a ou questionando-a. Essa complementaridade ou esse questionamento podem acrescentar algo à identidade do sujeito, podem fazer com que este se sinta pertencente a um outro lugar, a um outro grupo, a uma outra linha de pensamento sem que, com isso, se apaguem as suas pertenças anteriores.

A dimensão plural da língua portuguesa e o caráter pluricultural do texto literário, como, por exemplo, contos, romances ou poemas de autores africanos e brasileiros, permitem ao estudante de língua portuguesa materna o contacto com o *outro*, com outras visões do mundo, favorecendo uma reflexão sobre a sua identidade, desafiam-no a incluir novas possibilidades de entendimento e análise do mundo, decorrentes

das suas leituras, e a dialogar com elas, abrindo caminho para a construção de uma identidade dinâmica e pluricultural (Mata, 2014)[1].

O texto literário estimula o aluno a desenvolver com a língua uma relação intersubjetiva, ou seja, um diálogo que o auxilia a revelar-se como ser (Esteves, 1991) e é o lugar a partir do qual a língua desperta a sensibilidade de cada sujeito/leitor. Assim, trabalhando o imaginário e a ficção, o seu estudo pode estimular o diálogo intercultural, permitindo que o aluno conheça o *outro* e a si próprio, através do uso estético da língua, despertando nele a sensibilidade necessária para apreender os múltiplos sentidos que uma *língua mesma* pode adquirir. Considerando que o texto literário é também um lugar de contacto com a mundividência de determinada cultura e de diálogo com a identidade plural de um povo e que a língua portuguesa é uma língua plural, que se multiplica em vários idiomas culturais, como refere Inocência Mata (2007), o estudo das literaturas em língua portuguesa permite ao aluno o contacto com o *outro* e pode proporcionar uma reflexão sobre a sua identidade, sobre a identidade nacional, cultural e literária do seu país a partir do contacto e do diálogo com uma identidade diferente que imana do texto.

O diálogo entre *Os Lusíadas* e *A Ilha de Próspero*

O estudo da língua portuguesa, no contexto da multiculturalidade, já não se pode centrar única e simplesmente em aspetos da cultura portuguesa e, em termos linguísticos, apesar de dever centrar-se na norma portuguesa, pode ser orientado no sentido de promover o contacto com as outras variantes que utilizam o mesmo código linguístico, mas a partir de um solo e de um modo de vida que lhe é próprio (Fréris, 2009). "Les autres ne son pas *mieux* que soi, mais la fréquentation des autres permet au soi de faire ne serait-ce que quelques pas dans la voie de son perfectionnement" (Todorov, 1995. p.16). Atualmente, é fundamental que, numa aula de língua, o professor promova o encontro, a aproximação, o diálogo entre as diferentes culturas expressas através da língua portuguesa, designadamente através do estudo de textos literários em língua portuguesa provenientes, nomeadamente, do Brasil e dos países

de língua portuguesa de África. Como refere Bernard Veck (1995)[640], fornecer aos alunos a possibilidade de estudar outras culturas oferece, a cada um, a possibilidade de se enriquecer, culturalmente.

Na mesma linha, como referido anteriormente, também o estudo da literatura já não pode estar reduzido ao território nacional, é necessário alargar o cânone literário escolar, procurando, por exemplo, organizar e incluir nos programas curriculares um "cânone lusófono" como propõe Fernando Cristóvão (2014), regido por práticas diferentes das do *Cânone Ocidental* de Harold Bloom. Um "cânone lusófono" que catalogasse obras exemplares e significativas, referentes a várias formulações linguísticas, literárias e socioculturais dos vários países de língua portuguesa. "Num tempo em que o multiculturalismo impõe a consideração de situações não só estéticas mas histórico-culturais e sociais próprias e diversas das tradicionais" (Cristóvão, 2014, p.250), torna-se imperativo incluir nos programas curriculares outros acervos culturais. Como salienta Carlos Reis (2016), é essencial que o cânone literário inclua a diversidade como um valor, "a aceitação de uma referência para o conhecimento, para o comportamento dos homens e para a ação política e cultural" (Reis, 2016, p.37) e que seja posto em causa "qualquer ato de padronização hegemónica, por parte de uma língua, de uma cultura ou de uma literatura; por parte de um *cânone ocidental*, em suma" (*Ibidem)*. O autor prossegue a sua reflexão recorrendo à imagem da raiz e do *rizoma*, conceito utilizado por Gilles Deleuze (2000), e acrescentando que o que se reclama é uma visão cultural compósita, "da identidade como rizoma, da identidade não mais como raiz única, mas como raiz indo ao encontro de outras raízes" (Glissant, 2005, p.27, *apud* Reis, 2016, p.37). Sendo a língua portuguesa um ser rizomorfo, usando a imagem de Deleuze & Guattari (2000), que produz hastes e filamentos que se conectam com as raízes "penetrando no tronco, podendo fazê-las servir a novos e estranhos usos" (Deleuze & Guattari, 2000, p. 24), dar aos alunos a possibilidade de estudar textos com outros usos da sua língua poderá oferecer, a cada um, a possibilidade de se enriquecer culturalmente.

[640] Veck, B. (1995). "La place des littératures étrangères dans l'ensignement du Français au Lycée". *In*: Veck, B., Verrier . J. (dir). *La littérature des autres. Place des littératures étrangères dans l'enseignement des littératures nationales*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.

A inclusão, no currículo oficial do ensino do Português, nomeadamente no ensino secundário, do estudo de obras de autores de língua portuguesa de temática equivalente às que se encontram previstas no Programa e *Metas Curriculares de Português para o Ensino Secundário*, poderá, como pretendo demonstrar, contribuir para potenciar a abertura de um saber já construído e consciencializar os alunos do perigo de olhar o mundo a partir de uma visão etnocêntrica, desafiando-os a incluir novas possibilidades de entendimento e análise do mundo a partir das suas leituras, abrindo caminho para a construção de uma identidade dinâmica e pluricultural. Não obstante, para que o aluno se possa envolver significativamente nas leituras propostas em aula, é necessário, como propõe Edilaine Buin-Barbosa (2012), levar a cabo uma mudança quer ao nível do papel desempenhado pelo professor quer ao nível do próprio processo de leitura e análise do texto. No que diz respeito ao professor, este deve deixar que o aluno dialogue com o texto, assumindo apenas o papel de mediador dessa interação, isto é, o aluno lê e fala com o texto enquanto o professor testemunha essa "conversa" já que, ele próprio, é também um leitor com uma das interpretações possíveis da leitura desse texto. Em relação ao processo de leitura do texto, a autora propõe que este se inicie com uma atividade de *pre-reading*. Neste momento que antecede à leitura, o aluno pode ser levado a conhecer o contexto histórico em que o texto se insere, a evocar os conhecimentos que já possui sobre o mesmo e, inclusivamente, a procurar as ligações que mantém com a atualidade, desmistificando-o. Conduzir os alunos a encontrar a forma como os textos se conectam com a atualidade poderá aumentar a sua motivação e tornar a leitura mais significativa, envolvendo-os mais profundamente com a obra, já que "um leitor que não oferece às palavras lidas as suas "contrapalavras", recusa a experiência de leitura. Nesse sentido, quando o professor estimula o aluno a realizar conexões entre acontecimentos da ficção (…) com aspetos da sua realidade, abre caminhos para que o diálogo do seu aluno com o texto aconteça" (Buin-Barbosa, 2012, p.107). Com uma atividade de *pre-reading* deste tipo, talvez o aluno se sinta mais "engajado" com o texto e se aproprie dele e da sua temática, tornando-os relevantes para si próprio e reconhecendo a importância destes para a formação do seu "*background* cultural".

Assim, seria muito enriquecedor que no 10º ano de escolaridade, por exemplo, ao estudarem *Os Lusíadas* de Luís de Camões, os alunos conhecessem e analisassem alguns aspetos d'*A Ilha de Próspero* do moçambicano Rui Knopfli. Com efeito, nas *Metas Curriculares de Português*, no domínio da Educação Literária, sublinha-se a importância de estabelecer um diálogo entre culturas e de promover "o contacto direto com outros textos em português (de língua portuguesa e em tradução portuguesa.) " No Programa de Português, pretende-se que o aluno, no 10º ano, com o estudo d'*Os Lusíadas*, reflita, entre outros aspetos, sobre os quatro planos: viagem, mitologia, História de Portugal e reflexões do poeta e a sua interdependência.

É neste contexto que o estudo da *Ilha de Próspero* de Rui Knopfli poderia ser integrado numa perspetiva dialogal com *Os Lusíadas*, já que se trata de uma obra em que, afastando-se da narrativa enaltecedora de Camões, o autor canta e repensa o colonialismo e a decadência do Império através do olhar dos vencidos. Como salientou Alexandre Lobato, em 1972, no seu prefácio à primeira edição da *Ilha de Próspero*, em Knopfli, "o Heroico é genuinamente humano, e resulta, e está, na humildade e na pequenez das pessoas e das coisas" (Knopfli, 1989, p.15). Na *Ilha de Próspero*, como refere Fátima Monteiro (2003), o mito da invencibilidade portuguesa é fragmentado na sua totalidade e é revestido "de uma condição angustiosamente humana" (Monteiro, 2003, p.136). É esta consciência da fragilidade da condição de herói português, da sua humanidade, que, após o estudo d'*Os Lusíadas*, me parece poder ser despertada no aluno, dando-lhe uma outra visão da História, uma oportunidade para refletir sobre os efeitos que, a curto e a longo prazo, o desejo português de alcançar a fama e a glória teve, sobre o *outro*, a partir da paisagem daquela ilha que, como salienta Viviane de Moraes (2016), se despe do imaginário das viagens e dos sonhos, de local de excelência de utopias, para se vestir de uma paisagem que evidencia a decadência e o desespero no modelo de colonização. Em Knopfli, o Heroico só acontece no inesperado ou no impossível, por isso, o autor inventa uma nova forma de contar a História, que Alexandre Lobato chama de Novo Heroico, que reside no "viver simples e obscuro de anónimas gerações sobre anónimas gerações, numa acomodação biológica à Vida" (Knopfli, 1989, p.15).

O poema "Padrão", um dos últimos da obra, ilustra claramente, na minha perspetiva, o outro olhar sobre a fama e a glória.

Padrão

Uma humanidade escura e pegajosa alastrará de novo
sobre o teu dorso de brancos e amarelos, desenhando
nele estranhos, esquálidos arquipélagos fantásticos.
A gangrena e a lepra do tempo minarão

encarniçadamente o teu arcaboiço atarracado,
modelando-te à imagem e semelhança do bizarro
solo osteoporoso em que - memória cristalizada –
- repousas entorpecida de mar e ausência,

esmerilado e exacto monumento à vã cobiça,
Aos erros graves e à grandeza desmedida que os gerou.
Sob a metálica indiferença de um céu anil,

porto de olvido na rota perdida das Índias,
volverás assim um ressentimento da areia,
soluço de pedra ao sabor da monção.

A presença dos portugueses e o seu domínio da Ilha de Moçambique encontram a sua personificação no “Padrão”, o monumento que estes enterravam no solo de cada lugar que “descobriam”, demonstrando que o mesmo lhes pertencia. A escolha de "Padrão" como título do poema contém, a meu ver, uma forte carga simbólica: a colocação daquele marco de pedra no solo da Ilha miná-la-á, com o tempo, afetá-la-á até aos ossos, trar-lhe-á a doença, fá-la-á deteriorar-se, progressivamente, perdendo partes de

si própria, da sua identidade. A partir da minha análise e interpretação do poema, este é um monumento que parece reduzir a ilha a um porto de esquecimento e letargia, é símbolo de um desejo frívolo e leviano, de aspiração a uma grandeza que segrega um espaço, uma cultura e uma língua já existentes. Um "monumento aos erros graves", causador de doenças contagiosas e degenerativas, "a gangrena e a lepra" (v.4), "arcabouço atarracado" (v.5), "solo osteoporoso" (v.7), que afetam, precisamente, o esqueleto que protege a alma da ilha e os músculos que lhe permitem movimentar-se, deixando-a "entorpecida de mar e ausência" (v.8), num "soluço de pedra ao sabor da monção" (v.14).

A leitura e análise deste poema de Knopfli, parece-me poder permitir, aos alunos do 10º ano, uma reflexão sobre a visão do *outro*, sobre o que se sentiu do outro lado daqueles "mares nunca dantes navegados", sobre o modo como ficaram os solos, as almas daqueles territórios onde os portugueses chegaram. A que preço se foram eles "da lei da morte libertando"?

Estudar o texto literário em língua portuguesa é, sem dúvida, o primeiro passo para construir uma ponte de diálogo com o *outro*. O texto literário português, brasileiro, africano, escrito na mesma língua, permite a diluição da estranheza pelo que é diferente, já que o diferente, o *outro*, é abordado em relação com o igual, o *eu*, transformando-se sem semelhante. Se realidades culturais aparentemente tão distintas podem coexistir no mesmo espaço estético, podem também coexistir no mesmo indivíduo, completar a sua identidade e enriquecê-lo culturalmente.

Referências bibliográficas:

Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Anthropos.

Buin-Barbosa, E. (2012). O texto literário e o ensino da língua portuguesa. *Revista L@el em (Dis-)curso*, (5), pp. 102-118

Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. Paris : CLE International.

Cristóvão, F. (2014). Sugestões de critérios convergentes prévios para a formação e definição de um cânone lusófono. In A. Rita. *Luz&Sombras do Cânone Literário* (pp. 245-252). CLEPUL. Lisboa: Esfera do Caos.

Deleuze, G. & Guattari, F. (2000). *Mil platôs – Capitalismo e esquizofrenia*, vol.I. Rio de Janeiro: Editora 34.

Esteves, J. M. (1991) O lugar do texto literário no ensino do Português como língua estrangeira. In: *Actas do Seminário Internacional Português como L.E.* (pp. 139-147) Macau, Instituto Português do Oriente.

Farmhouse, R. (2008). Diversidade e diálogo intercultural. In R. Cabecinhas & L. Cunha. (Eds.). *Comunicação intercultural. Perspectivas, dilemas e* desafios. Porto: Campo das Letras Editores S.A., 13-17.

Fréris, G. (2009) Enrichir le français en enseignant ses littératures. In: *La Place de la littérature dans l'enseignement du FLE*. Actes du coloque international des 4 et 5 juin.

Knopfli, R. (1989). *A Ilha de Próspero – Roteiro Poético da Ilha de Moçambique*. Lisboa: Edições 70, Lda.

Maalouf, A. (1998). *As identidades assassinas*. 3ª ed. Lisboa: DIFEL.

Mata, I. (2007). O ensino das literaturas de língua portuguesa: um tempo intercultural. In Mata, I., Grosso, M.J. (Coord.). *Pelas Oito Partidas da Língua Portuguesa* (pp. 398-376) Universidade de Macau, Instituto Politécnico de Macau, Departamento de Língua e Cultura portuguesa, FLUL.

Mata, I. (2014)[1]. Estudos pós-coloniais – Desconstruindo genealogias eurocêntricas. *Civitas*. (14), 27-42.

Mata, I. (2014)[2]. *Literaturas em português: encruzilhadas atlânticas. Via Atlântica. Julho. Universidade de São Paulo: Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas.*

Monteiro, F. (2003). *O país dos outros*. A poesia de Rui Knopfli. Lisboa: Imprensa Nacional Casa da Moeda.

Moraes, V. M. (2016). Rui Knopfli, A *Ilha de Próspero* e o Repensar do Colonialismo. *Miscelânea*, Assis, (19),189-204.

Reis, C. (2016). Diversidade e cânone Literário: cinco teses. In A.M. Ferreira & M.F. Brasete. (Eds.), *Pelos Mares da Língua Portuguesa 3* (pp. 29-43) Aveiro: Universidade de Aveiro.

Todorov, T. (1995). Penser la pluralité des cultures. In B. Veck & J. Verrier (Dir). *La littérature des autres. Place des littératures étrangères dans l'enseignement des littératures nationales*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.

Veck, B. & Verrier, J. (dir). (1995). *La littérature des autres. Place des littératures étrangères dans l'enseignement des littératures nationales*. Paris : Institut National de Recherche Pédagogique.

Wieviorka, M. (1997). *Une société fragmentée?* (1997). Paris: La Découverte.

O ensino de literatura: perspectivas comparatistas e a formação de professores à luz da Lei 11.645/08 [641]

Rosangela SARTESCHI

USP – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas. E-mail: rosecpq@usp.br. São Paulo SP – Brasil

[641] Texto com modificações ao publicado na qualidade de artigo mestre na *Crioula*, revista dos estudantes de pós-graduação em Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa em 2017.

Resumo:

Com a aprovação da Lei 11.645/08 (texto que modificou a Lei 10.639/03), que prevê a inclusão de temas relacionados à história e cultura africanas, afro-brasileiras e indígenas nos currículos escolares da educação básica brasileira, é necessário que se problematize a formação inicial dos futuros professores de literatura.

Nesse sentido, a presente comunicação tem por objetivo fazer uma breve reflexão conceitual e teórica sobre a formação desses professores a partir da perspectiva dos estudos comparatistas das literaturas de língua portuguesa e as especificidades inerentes a esse campo de estudo e também como método de problematização do literário.

A chegada de novos autores e novos textos ao espaço da escola certamente suscitará temas complexos como racismo, identidade, hegemonia e discriminação cultural e étnico-racial, mito da democracia racial brasileira, entre outros, evidenciando a necessidade de professores que sejam capazes de atuar pedagogicamente nessa nova conformação.

Assim, pensar no conjunto da produção cultural produzida em língua portuguesa na esfera da educação básica significa considerar, sobretudo, a configuração de um espaço identitário permeado por tensões e diferenças.

Palavras-chave:

literatura e educação; racismo; cânone literário

O presente texto tem por objetivo fazer uma breve reflexão conceitual e teórica sobre a formação dos futuros professores do componente curricular "Língua Portuguesa" da educação básica no âmbito da área dos Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa, do Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP.

Os cursos de Licenciatura na USP, em virtude da proposta pela LDB e impulsionados pelo Parecer 09/2001, do Conselho Nacional de Educação, constituiu-se na USP, sofreram modificações na sua formulação.

As diferentes licenciaturas da USP, antes restritas à Faculdade de Educação, passaram, a partir de 2008, a ser pensadas e estruturadas, nos Institutos e Faculdades, de modo a contribuir de maneira mais preponderante para o processo formativo dos futuros docentes. Nesse sentido, a Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas passou, então, a oferecer as chamadas disciplinas de interface entre conteúdos específicos e pedagógicos com o objetivo de possibilitar aos estudantes um contato mais aprofundado com temas e conteúdos necessários à formação do professor nas diversas áreas da Faculdade.

É nesse contexto que a área em que atuo – Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa – idealizou a disciplina *Diversidade cultural e educação: as literaturas de língua portuguesa em perspectiva* e a respectiva "Atividades de Estágio", tendo como objetivo específico o de fornecer subsídios teóricos e práticos para que, por meio da abordagem comparativa das literaturas de língua portuguesa, os alunos possam refletir sobre o ensino da literatura em geral e, mais especificamente, sobre a aplicação da Lei 11.645/08 (texto que modificou a Lei 10.639/03) nos currículos do ensino básico, que prevê a inclusão de temas relacionados à história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos currículos escolares. Além disso, pretende ainda contribuir para a formação de futuros professores para que sejam capazes de atuar pedagogicamente no combate à discriminação cultural e étnico-racial.

Feitas essas considerações de caráter mais institucional, mas importantes para contextualizar o processo de formação de professores tal qual é atualmente praticado no curso de Letras da USP, passaremos a abordar questões

conceituais a partir da perspectiva dos estudos comparatistas das literaturas de língua portuguesa e as especificidades inerentes a esse campo de estudo e também como método de problematização do literário.

Assim, pensar pedagogicamente no conjunto da produção cultural produzida em língua portuguesa significa considerar, sobretudo, a configuração de um espaço identitário permeado por tensões e diferenças. Consideramos que aproximar tais literaturas entre as quais se colocam macroquestões diacrônicas e particularidades tão pronunciadas, é que torna não apenas o processo de formação de professores, mas também do ensino de literatura na escola básica ainda mais consistente, porque se colocam ao futuro professor questões subjacentes ao compartilhamento da mesma língua e de histórias marcadas por profundos processos de apagamentos e omissões de ordem cultural, política e histórica.

Em outras palavras, os agentes envolvidos no processo com esse contorno pedagógico e também ideológico têm a oportunidade de entrar em contato com textos que trazem uma forma de pensar diversa da sua e serem, assim, capazes de analisá-los e problematizá-los em conjunto, mas compreendendo que cada um deles é composto de uma pauta e um desenvolvimento, com suas formações e lógicas internas, espelhando um sistema de reflexão externo, todas elas interagindo e coexistindo entre si.

A literatura ganha sentido porque se estabelece como uma possibilidade concreta de apreender o mundo e, no processo de leitura que se coloca, estão dadas as condições de interpretar as sociedades em que cada texto ou série literária estão inseridos. Esse é caso específico dos países africanos de língua oficial portuguesa, por exemplo, cuja característica determinante nos textos produzidos recai sobre o fato de a literatura, na história desses espaços, definir-se como um instrumento relevante de transformação social. A existência de uma prolongada política de intensificação das diferenças entre os variados grupos etnolinguísticos fez e faz com que escritores cultivassem e cultivem suas possibilidades de costurar uma unidade, ainda que muitas vezes tênue, reconhecendo-lhe a função de aglutinar os fragmentos gerados pela história construída numa sequência de cisões.

Pode-se afirmar, então, que em todos os territórios africanos colonizados por Portugal, a produção literária chamada nacional nasce sob o signo da reivindicação, trazendo para si a função de participar do esforço de construir um espaço de discussão sobre a condição colonial: é notável, particularmente entre os romancistas, o desejo de reescrever o passado das sociedades em formação. Com vínculos fortes com a História, a Literatura funciona como um espelho dinâmico das convulsões vividas por esses povos, como afirma Rita Chaves (2005).

Alinhadas a essa postura estética e ética podemos citar obras como *A Vida Verdadeira de Domingos Xavier* ou *Nós, os do Makulusu*, de Luandino Vieira, *Mayombe*, de Pepetela ou as narrativas de Arnaldo Santos (todos autores angolanos), os sete contos que compõem *Nós Matámos o Cão Tinhoso*, do moçambicano Luís Bernardo Honwana, entre outros, que, confrontados com a produção brasileira – pensamos, por exemplo, em autores como Lima Barreto ou Monteiro Lobato, sobretudo a chamada literatura adulta – permitirá ao professor e, na sequência, aos jovens estudantes da educação básica, atentar para o próprio estatuto de país colonizado do Brasil e para as marcas profundas dessa condição que caracterizam, com maior ou menor intensidade, a produção cultural e literária do país. Além disso, questões tão complexas e controversas como a miscigenação racial e cultural poderão ser abordadas desde outra perspectiva em que se problematize o processo colonial português em relação à escravidão, à violência da relação entre colonizador e colonizado e às suas consequências na nova sociedade como as estruturais desigualdades sociais e raciais que perduram ainda hoje no Brasil.

Por meio dos diferentes textos literários – brasileiros, africanos e também portugueses – há a possibilidade de olhar para o passado com a finalidade de reelaborá-lo, apreendendo que a perspectiva de que aquela história que foi construída pelo poder metropolitano só é hegemônica porque baseada nas forças do colonialismo e do capitalismo.

Selecionar textos que dialoguem entre si, expondo dialeticamente as contradições, descontinuidades e rupturas propiciarão a oportunidade de participação ativa em um processo em que o ato de leitura seja muito mais do que mera fruição sem maiores compromissos e responsabilidades. Um processo de leitura literária com tais contornos possibilita que seus agentes sejam capazes de

compreender as forças de dominação e opressão que atuam na sociedade e o lugar que ele, leitor, ocupa nessa mesma sociedade. O sujeito se engaja na dinâmica do processo histórico-social de produção de sentidos e torna-se assim um cidadão que esteja apto a intervir na sociedade de modo a transformá-la.

Dessa maneira, reiteramos que o trabalho de problematização e interpretação de textos literários a partir dos estudos comparatistas ganha profundidade, porque serão entendidos para além de qualquer setorização circunscrita no interior de uma única série literária. No caso das relações colocadas entre metrópole e ex-colônias, percebe-se claramente que a literatura produzida nos espaços de dominação ilumina textos metropolitanos, alargando-lhes os significados.

Nessa mesma linha de entendimento, Edward Said sugere que:

> a leitura e a interpretação dos grandes textos culturais metropolitanos, assim reformulados e ativados por uma nova perspectiva, não existiriam sem os movimentos de resistência que ocorreram por todas as partes das periferias contra o império [...] E hoje escritores e estudiosos do mundo ex-colonizado têm imposto suas diversas histórias, têm mapeado suas geografias locais nos grandes textos canônicos do centro europeu. E dessas interações sobrepostas, mas divergentes, estão começando a aparecer as novas leituras e conhecimentos. (Said, 1995, p. 89)

Outra questão importante a ser abordada no âmbito da escola recai sobre o fato de que as literaturas chamadas periféricas, escritas na língua do colonizador, trouxeram à baila questionamentos e problematizações do processo colonial bastante inquietantes e que estão longe de um equacionamento unânime. Bons exemplos dessa abordagem surgem no texto ensaístico do angolano Manuel Rui e também em vários poemas do brasileiro Oswald de Andrade, que, lidos em perspectiva, contribuem para uma elaboração de mundo mais crítica e autônoma:

> Quando chegaste mais velhos contavam estórias. Tudo estava no seu lugar. A água. O som. A luz. Na nossa harmonia. O texto oral. E só era texto não apenas pela fala mas porque havia árvores, paralelas sobre o crepitar de braços da floresta. E era texto porque havia gesto.
> Texto porque havia dança. Texto porque havia ritual. Texto falado ouvido e visto. É certo que podias ter pedido para ouvir e ver as estórias que os mais velhos contavam quando chegastes! Mas não! Preferiste disparar os canhões.

> A partir daí, comecei a pensar que tu não eras tu, mas outro, por me parecer difícil aceitar que da tua identidade fazia parte esse projeto de chegar e bombardear o meu texto. Mas tarde viria a constatar que detinhas mais outra arma poderosa além do canhão: a escrita.
> E que também sistematicamente no texto que fazias escrito intentavas destruir o meu texto ouvido e visto. Eu sou eu e a minha identidade nunca a havia pensado integrando a destruição do que não me pertence. (Rui apud Medina, 1987, p. 308)

> *medo da senhora*
>
> A escrava pegou a filhinha nascida
> Nas costas
> E se atirou no Paraíba
> Para que a criança não fosse judiada
> (Andrade, 1971, p. 94)

> *levante*
>
> Contam que houve uma porção de enforcados
> E as caveiras espetadas nos postes
> Da fazenda desabitada
> Miavam de noite
> No vento do mato
> (Andrade, 1971, p. 94)

> *azorrague*
>
> – Chega! Peredoa!
> Amarrados na escada
> A chibata preparava os cortes
> Para a salmoura
> (Andrade, 1971, p. 95)

Como se pode observar por meio da leitura desses textos, a questão da dominação colonial e suas complexas apreensões nos espaços anteriormente colonizados são reveladas, demonstrando no processo suas divergências e similitudes tanto estética quanto eticamente: são textos que propiciam muitas reflexões sobre os efeitos materiais da condição histórica do colonialismo e das consequências e significados do encontro colonial.

Nessa linha interpretativa e de abordagem do literário, vemos que o ex-colonizado africano e também o brasileiro (em momentos diferentes, evidentemente) assumem uma atitude subversiva também no fazer literário, libertando-se do jugo canônico europeu e anunciando um separatismo estético, ideológico e, sobretudo,

> linguístico. Desvinculando-se da metrópole, política e esteticamente, as literaturas africanas e brasileira ganham autonomia cada vez mais sólida e tornam-se porta-vozes de uma consciência nacional. Essas literaturas emergem como possibilidades concretas de se considerar uma visão de mundo particular ou característica local específica não apenas como produtora de traços nacionais, mas também universais.
>
> Nessa instância, é preciso reiterar que as sociedades que passaram pelo processo de dominação colonial têm características próprias com forças internas que interagem e modificam posturas frente às investidas coloniais. A leitura de textos desses espaços com pronunciadas particularidades deve, então, considerar esses locais com suas práticas e preocupações próprias: cada encontro colonial é/foi diferente e cada postura de resistência necessita ser localizada com precisão e analisada com especificidade dentro dos princípios gerais.

Apresentar textos de escritores africanos aos jovens estudantes não apenas cumpre o que está previsto na lei 11.645/08, mas possibilita o contato com um conjunto de práticas discursivas em que predomina a resistência às ideologias colonialistas, implicando, assim, em um alargamento do *corpus* com que a escola trabalha. Assim, incluir as chamadas literaturas emergentes bem como textos produzidos nas ex-metrópoles, reveladores de sentidos críticos sobre o colonialismo, contribui para a formação de um leitor mais atento aos elaborados jogos de dominação não apenas no interior de cada sociedade como também internacionalmente.

A apropriação da língua portuguesa pelos diferentes escritores, macroquestão importante para as diferentes séries literárias como já mencionado, foi teorizada politicamente por Amílcar Cabral e desenvolvida, na prática, por escritores como os angolanos Luandino Vieira e Uanhenga Xitu, o moçambicano José Craveirinha e, no Brasil, João Guimarães Rosa e Mario de Andrade para citar apenas poucos exemplos.

Esses escritores produzem textos em que outras falas são incorporadas à tessitura textual, estabelecendo uma apropriação e reconstituição de uma língua do centro para engendrar o processo de sua integração e remodelação para novos usos.

Ensejam, enfim, marcar a separação do espaço do privilégio colonial e encontram, ainda, uma forma própria de dialogar com as tradições, em movimentos intertextuais que se interiorizam no corpo linguístico. Nesse sentido, recuperam-se a sintaxe, os ritmos híbridos da textualidade oral.

Sobre essa questão, vale trazer a reflexão sobre a língua portuguesa do escritor português Manuel Alegre que traduz de maneira singular as contradições inerentes ao processo:

> É esse o poder da poesia. O poder da linguagem poética contra as múltiplas formas de barbárie. Eu creio que pela mediação da poesia os poetas fundaram os povos. E os povos fundaram a língua. E a língua fundou as nações. Como disse Holderlin: "o que fica os poetas o fundam."
>
> A língua portuguesa é uma língua de viagem e mestiçagem. Rio de muitos rios. E talvez pátria de várias pátrias. Sem esquecer que há o português da opressão e o português da libertação. O português das muitas tiranias e o português das várias resistências. A língua é a mesma. Mas não é a mesma. É una. Mas é diversa. Tanto mais ela quanto mais diferente. Tanto mais pura quanto mais impura. Tanto mais rica quanto mais mestiça. (Alegre, 2002, p. 52)

O hibridismo linguístico torna-se uma das características mais significativas da textualidade africana de língua portuguesa e não desprezível nas produções brasileiras, sobretudo a partir do século XX. Os textos constituídos em língua portuguesa demonstram como esse processo instituiu-se no interior da língua do colonizador, em um movimento de profunda transformação e resistência. Nesse sentido, vamos perceber que, sobretudo entre projetos literários de variados escritores angolanos e cabo-verdianos dos primeiros decênios do século XX, ocorre uma total sintonia com os pressupostos estéticos da 1ª fase do modernismo brasileiro. Não é por acaso que encontramos pronunciados pontos de convergências entre essas produções e os diálogos intertextuais que se apresentam constituem-se uma possibilidade única de, por meio de leituras no âmbito da escola, unir pontas de sentidos que estão dispersos.

Com relação à literatura brasileira, sabemos que em sua formação era essencialmente europeia, importada com a conquista e submetida ao processo geral de colonização:

> Levando a questão às últimas consequências, vê-se que no Brasil a literatura foi de tal modo expressão da cultura do colonizador, e depois do colono europeizado, herdeiro dos seus valores e candidato à sua posição de domínio, que serviu às vezes violentamente para impor tais valores, contra as solicitações a princípio poderosas das culturas primitivas que os cercavam de todos os lados. Uma literatura, pois, que do ângulo político pode ser encarada como peça eficiente do processo colonizador. (Candido, 1987, p. 165)

A independência política de Portugal, em 1822, não significou independência cultural. Nesse panorama ainda de forte vinculação às matrizes metropolitanas, o romantismo representou o marco fundamental na busca por uma literatura nacional, firmando e afirmando os primeiros passos dados pelos poetas árcades. No período, a literatura era entendida como uma forma de afirmação nacional e de construção da pátria.

No entanto, é com a Semana de Arte Moderna, em 1922, que se dá o rompimento total com Portugal. Enquanto o romantismo procurava superar o domínio metropolitano, afirmando contra ele as particularidades literárias brasileiras, o modernismo de 22 desconsidera Portugal, que simplesmente deixa de existir como obstáculo a ser superado.

Ainda segundo Antonio Candido (1980, p. 112), "o particularismo se afirma agora contra todo academismo, inclusive o de casa, que se consolidara no primeiro quartel do século XX, quando chegaram ao máximo o amaciamento do diálogo e a consequente atenuação da rebeldia."

A agenda estética do período procurará construir um novo nacionalismo, que irá assumir uma perspectiva extremamente crítica, em que o ironia e o deboche se combinam. O percurso escolhido será o da celebração de nossas origens indígenas e africanas: nos povos autóctones e também no folclore, nos aspectos míticos e lendários da cultura popular, procura-se descobrir uma certa essência do Brasil.

A questão do crescente afastamento do registro metropolitano da língua portuguesa e absorção dos falares em que predominam a oralidade e a coloquialidade também fazem parte da agenda estética do movimento e de seus precursores, como se pode notar no seguinte excerto do poema "Evocação do Recife", de Manuel Bandeira:

> A vida não me chegava pelos jornais nem pelos livros
> Vinha da boca do povo na língua errada do povo
> Língua certa do povo
> Porque ele é que fala gostoso o português do Brasil
> Ao passo que nós
> O que fazemos
> É macaquear
> A sintaxe lusíada
> A vida com uma porção de coisas que eu não entendia bem
> Terras que não sabia onde ficavam
> (Bandeira, 1991, pp. 106-107)

Os escritores engendram uma espécie de retorno às fontes primeiras de uma civilização original para ali encontrar algo que o colonialismo português não conseguira esmagar. Essa pesquisa de uma subjacente alma nacional só poderia ser realizada, no entanto, com o instrumental artístico da modernidade em um registro ousado e inventivo. Dessa maneira, o Brasil seria modelo exemplar de uma síntese do primitivo e do inovador, ainda segundo Candido.

> Brasil
> O Zé Pereira chegou de caravela
> E preguntou pro guarani da mata virgem
> — Sois cristão?
> — Não. Sou bravo, sou forte, sou filho da Morte
> Teterê Tetê Quizá Quizá Quecê!
> Lá longe a onça resmungava Uu! ua! uu!
> O negro zonzo saído da fornalha
> Tomou a palavra e respondeu
> — Sim pela graça de Deus
> Canhém Babá Canhém Babá Cum Cum!

E fizeram o Carnaval

(Andrade, 1971, pp. 169-170)

A luta por uma nova linguagem, a descoberta do popular, o humor como forma crítica e traço distintivo do caráter brasileiro, a criação de uma utopia brasileira, em que se projeta uma sociedade de configurações anárquicas e sem repressões poderão ser observadas em variadas obras literárias inaugurais do período e o poema "Brasil" acima transcrito surge como tradução mais completa desse viés.

Atualmente, o projeto literário no Brasil parece ser uma questão já resolvida, inclusive com o reconhecimento do nosso "vínculo placentário" (Chaves, 2005, p. 285) com as literaturas europeias. No entanto, os fundamentos da nacionalidade e a sua repercussão no processo cultural brasileiro permanecem como objeto de estudo, revelando que, na base dessa discussão, estão os laços estabelecidos pela condição colonial que determinou a sociedade brasileira.

Nesse percurso de possibilidades, a literatura afro-brasileira, duplamente marginalizada, pois é constituída pela cultura do (ex-)escravo subjugado e faz parte de uma literatura considerada periférica, desponta como o discurso apto a dar voz às margens da sociedade brasileira. Esse projeto literário pretende rebelar-se contra a concepção vigente da essência do belo como postura pretensamente universal do cânone literário hegemônico. O questionamento é, então, engendrado a partir de outras identidades, resultando no desejável desvelamento do reconhecido desprezo por essa produção por parte da academia e outras instâncias de canonização.

Por isso, trazer escritores negros com obras que explicitam essa condição para o âmbito da educação básica revela um posicionamento claramente ideológico porque se coloca contra silenciamentos e apagamentos históricos da tradição, da história e da cultura afro-brasileira e tem uma função inestimável para a formação dos jovens leitores. Por meio dessas novas vozes que se juntam àquelas já presentes no cânone pedagógico e abordadas dialeticamente, constroem-se diálogos com a tradição, permitindo aprofundar e problematizar questões do passado colonial que o Brasil necessita enfrentar de forma mais incisiva a fim de superar definitivamente impasses e dilemas. Essas escritas contribuiriam ainda para o

combate ao racismo estrutural de nossa sociedade e para a desconstrução do mito do paraíso racial que persevera em nosso país.

Entre os variados exemplos de coletivos, instituições e/ou projetos literários e culturais à disposição do futuro professor, é importante destacar os *Cadernos Negros*, coletânea publicada pelo Movimento Quilombhoje, de São Paulo, desde 1978. A histórica publicação tem por objetivo primeiro desconstruir a tradição literária que exclui toda uma produção da população negra. Os autores que aderiram ao projeto sempre tiveram a preocupação precípua de refletir sobre o lugar ocupado pela literatura produzida por eles no cenário do sistema literário brasileiro.

Sem dúvida alguma é preciso que nossos professores apropriem-se desse repertório, ainda muito disperso e marginalizado, para que possam efetivamente mudar projetos acadêmico-pedagógicos praticados nas escolas ainda ancoradas em concepções exclusivamente eurocêntricas.

Já com relação à literatura portuguesa, é possível construir um percurso analítico e pedagógico que possibilite a apreensão, por parte dos estudantes, da maneira como se constitui o pensamento imperialista por meio das imagens literárias em que sobressai um conceito problemático de alteridade. Essa postura pode ser devidamente equacionada com leituras comparativas de textos portugueses e das ex-colônias, que explicitam outros pontos de vista. Por outro lado, há de se destacar que, ao longo da historiografia literária portuguesa, não são poucos os autores e obras que abordaram e abordam a alteridade de perspectivas ideológicas críticas contrárias aos sistemas político e cultural vigentes, como o regime salazarista, por exemplo. Os chamados romances de guerra desnudaram o discurso monocórdico da ditadura, expondo com veemência os conflitos dos indivíduos frente às guerras no continente africano. Essas obras são marcadas por um tom eminentemente anticolonialista, como é o caso de *Jornada de África,* de Manuel Alegre, *Os cus de Judas* ou *Fado Alexandrino*, de António Lobo Antunes, *Partes de África*, de Hélder Macedo ou, ainda, *A costa dos murmúrios*, de Lídia Jorge. A mitologia colonialista passa, assim, a ser objeto de crítica ferrenha por parte de muitos escritores.

Como tentamos demonstrar, o ensino de literatura tratado de uma perspectiva comparativa e tendo como horizonte a introdução de escritas africanas e

afro-brasileiras oferece todo um instrumental para a plena apreensão, por parte do leitor, de práticas e representações sociais e históricas que se introjetam no texto literário e, assim, pode resultar em um projeto não apenas de emancipação dos indivíduos, mas sobretudo de reflexão crítica sobre os jogos de poder, da política e da sociedade, manifestando seu caráter transformador.

Nesse sentido, a literatura e a leitura no âmbito da educação básica proporcionam um exercício significativo de reflexão sobre si e sobre a coletividade, pois, ao tratar das grandes, mas também das miúdas, inquietações do indivíduo, desvela o que há de mais profundo e obscuro na alma humana que constrói a sociedade. O professor e o jovem estudante que emergem desse contexto certamente mais democrático de contornos heterogêneos e plurais estarão capacitados para engendrar uma escola realmente inclusiva, baseada em princípios de uma cidadania plena, que se desenha a partir da diversidade étnica e cultural que marca a sociedade brasileira.

Referências bibliográficas

Abdala Jr., B. (2002). *Literatura, história e política*. São Paulo: Ed. Ática.

Alegre, M. (2002). "Diversas são as falas" In: *Arte de Marear. Ensaios*. Lisboa: D. Quixote.

Andrade, O. (1971). *Poesias Reunidas*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

Bandeira, M. (1991). *Estrela da vida inteira*. Rio de Janeiro: José Olympio Ed.

Candido, A. (1987). "Literatura de dois gumes" In: *A educação pela noite & outros ensaios*. São Paulo: Ed. Ática.

Candido, A. (1980). "Literatura e cultura de 1900 a 1945" In: *Literatura e sociedade*. São Paulo: Ed Nacional.

Carvalhal, T. F. (2003). *Literatura Comparada*. São Paulo: Ed. Ática. Coleção Princípios.

Chaves, R. (2005). "Vida literária e projeto colonial e contradição no império português" In: *Angola e Moçambique – experiência colonial e territórios literários*. São Paulo: Ateliê Editorial.

Ferreira, M. (1987). *Literaturas africanas de expressão portuguesa*. São Paulo: Ed. Ática.

Freire, P. & Macedo, D. (1990). *Alfabetização – leitura do mundo/leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Hamilton, R. (1999). "A literatura dos PALOP e a teoria pós-colonial". São Paulo: Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas/FFLCH/USP, v. 3, *Col. Via Atlântica*.

Lajolo, M. & Zilberman, R. (2003) *A formação da leitura no Brasil*. São Paulo: Ed. Ática.

Leite, A. M. "Literaturas africanas e pós-colonialismo" In: *Literaturas africanas e formulações pós-coloniais*. Lisboa: Colibri, 2003, pp. 9-40.

Leite, A. M. (2014) "Empréstimos da oralidade na produção e crítica literárias africanas" In: *Oralidades & Escritas nas literaturas africanas*. Lisboa: Edições Colibri.

Orlandi, E. P. (1998). *A leitura e os leitores*. Campinas: Pontes.

Padilha, L. (2005). "Da construção identitária a uma trama de diferenças – um olhar sobre as literaturas de língua portuguesa". In: *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 73. Coimbra.

Rama, A. (2001). "Os processos de transculturação na narrativa latino-americana" In: AGUIAR, F. W. & VASCONCELOS, S. G. T. (org.). *Angel Rama – Literatura e cultura na América Latina*. São Paulo: Edusp.

Rui, M. (1987). "Eu e o outro – O Invasor ou Em poucas três linhas uma maneira de pensar o texto" In: MEDINA, C. *Sonha Mamana África*. São Paulo: Epopeia.

Said, E. W. (1995). *Cultura e imperialismo*. São Paulo: Companhia das Letras.

Santilli, M. A. (2003). *Paralelas e Tangentes entre as Literaturas de Língua Portuguesa*. São Paulo: Via Atlântica

SIMPÓSIO

82

PRÁTICAS DE LEITURA E ESCRITA NUM CURSO DE PEDAGOGIA EM FASE IMPLANTAÇÃO: UMA PROPOSTA INTERDISCIPLINAR NO IFSP – CAMPUS DE PRESIDENTE EPITÁCIO

Eliane Aparecida Bacocina

IFSP Presidente Epitácio. Email: elianeab@ifsp.edu.br. Presidente Epitácio, SP, Brasil.

Marina da Silva Margiotti Machado

IFSP Presidente Epitácio. Email: marinamargiotti@ifsp.edu.br. Presidente Epitácio, SP, Brasil.

Resumo:

A comunicação apresenta práticas de leitura e escrita desenvolvidas com alunos ingressantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Câmpus Presidente Epitácio/SP, a partir de uma proposta interdisciplinar. O curso, que teve seu início no 1º semestre de 2017, tem como eixo central a educação para a transformação social e dois eixos articuladores: a inter-relação entre teoria e prática e a educação para a diversidade. Nesse sentido, a proposta para os primeiros semestres do curso foi desenvolver um trabalho integrado entre diversas disciplinas. Acredita-se que um trabalho interdisciplinar possa proporcionar aos educandos uma "atitude de abertura diante do conhecimento", tal como preconiza a educadora Ivani Fazenda (1991), bem como momentos de diálogo, reflexão e aproximação da realidade cotidiana da escola. Nessa perspectiva, foi eleito, para compor tal dinâmica de trabalho, o filme iraniano "O jarro", produzido por Ebrahim Foruzesh (1992). O vídeo tem como cenário uma escola na qual o jarro, objeto de fundamental importância na realidade vivida pelos alunos e pelo professor, se quebra. O que essa quebra pode significar? O que um vídeo, produzido em uma realidade distante da nossa, possibilita pensar sobre temáticas presentes na educação brasileira? Apresentaremos o planejamento, desenvolvimento e principais resultados da proposta, a partir dos componentes curriculares ministrados pelas autoras desse trabalho: "Leitura, análise e produção de textos", "Política e Organização Educacional Brasileira" e "Didática", tendo em vista a questão: Que leituras da educação se tornaram possíveis e que escritas se construíram a partir de situações dialógicas proporcionadas pelo vídeo?

Palavras-chave:

leitura e escrita – interdisciplinaridade – diversidade – cotidiano escolar – políticas educacionais

Introdução

O texto que se segue tem como principal objetivo refletir sobre a importância das práticas interdisciplinares no ensino superior, apresentando um trabalho que propôs o desenvolvimento de práticas interdisciplinares envolvendo estudo dirigido, debates, reflexões e atividades de leitura e escrita. O trabalho foi desenvolvido com alunos ingressantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia – Câmpus Presidente Epitácio/SP, curso que teve seu início no 1º semestre de 2017 e cujo projeto pedagógico tem como eixo central a educação para a transformação social e dois eixos articuladores: a inter-relação entre teoria e prática e a educação para a diversidade.

Apresentaremos, a seguir, um breve panorama do curso no qual se desenvolveu o trabalho e algumas reflexões teóricas sobre o desafio da interdisciplinaridade, seguidas do planejamento, desenvolvimento e principais resultados da proposta, a partir dos componentes curriculares ministrados pelas autoras desse trabalho: "Leitura, análise e produção de textos", "Política e Organização Educacional Brasileira" e "Didática". Buscou-se desenvolver um trabalho integrado entre as três disciplinas, tendo como disparador de reflexões o filme iraniano "O jarro", produzido por Ebrahim Foruzesh (1992).

Trazemos como apoio para nossa análise as seguintes questões: Que leituras da educação se tornaram possíveis e que escritas se construíram a partir de situações dialógicas proporcionadas pelo vídeo? O que um vídeo, produzido em uma realidade distante da nossa, possibilita pensar sobre temáticas presentes na educação brasileira? Como a utilização deste vídeo pôde se constituir como o ponto de partida para um trabalho interdisciplinar?

O curso de Licenciatura em Pedagogia do IFSP – Presidente Epitácio

O curso superior de Licenciatura em Pedagogia do câmpus de Presidente Epitácio iniciou a sua primeira turma no ano de 2017. Por meio do Sistema de Seleção Unificada

(SiSU) e de um processo seletivo para vagas remanescentes, 40 alunos ingressaram no primeiro semestre deste ano para cursar a primeira licenciatura oferecida pelo câmpus.

O Projeto Pedagógico do Curso, que desde a sua concepção inicial contou com a participação de diversos professores e profissionais do câmpus, reconhece a importância da formação inicial de professores para a Educação Básica, de modo a formar um profissional capaz de atuar de maneira crítica e transformadora nos processos de ensino e aprendizagem.

Tendo como referência as políticas acadêmicas institucionais contidas no Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI- 2014- 2018), a Licenciatura em Pedagogia tem como meta a formação de professores críticos, que tenham um compromisso com a transformação da realidade. De acordo com o PDI, os cursos de Licenciatura visam atender as demandas da sociedade brasileira pela formação de professores de Educação Básica em instituições públicas. “Objetiva-se não só a ofertados cursos de Licenciatura, mas também a qualidade desta formação de professores, como um compromisso político e social. ” (PDI- 2014-2018, p. 165).

À luz dessa perspectiva e das orientações formuladas pela política educacional brasileira, em especial àquelas voltadas à regulação da formação de professores, o câmpus veio, desde o ano de 2015, estudando a oferta de um curso de Licenciatura como um meio de contribuir para o desenvolvimento social da região. Em 13/04/2016, realizou-se audiência pública sobre a implantação de um curso de licenciatura no câmpus. Nesta ocasião, foi aprovada por unanimidade a constituição do curso superior de Licenciatura em Pedagogia no Câmpus Presidente Epitácio. Em 14/04/2016, a mesma decisão foi ratificada pelo Conselho de Câmpus de Presidente Epitácio.

Presidente Epitácio, município do interior do Estado de São Paulo, está situado a 650 km da capital paulista, na divisa com o estado do Mato Grosso do Sul. A cidade, que é conhecida por ter o pôr do sol mais bonito do Brasil, tem cerca de 43 mil habitantes, segundo o Censo do IBGE de 2010. Em um raio de, aproximadamente, 100 km temos os municípios paulistas de Caiuá, Presidente Venceslau, Santo Anastácio, Presidente Bernardes, Álvares Machado, Presidente Prudente, Marabá Paulista, Cuiabá Paulista,

Piquerobi, Panorama, Pauliceia, Dracena e, no Mato Grosso do Sul, o município de Bataguassu.

A implantação do curso superior de Licenciatura em Pedagogia tem potencial para atender, portanto, um público-alvo de toda a região em questão, bem como formar profissionais especializados para as instituições educacionais, empresas e centros de pesquisa das cidades vizinhas.

A concepção de educação que norteia o curso considera a realidade econômica, social e cultural da região de Presidente Epitácio. O eixo central do PPC da Licenciatura em Pedagogia considera a educação para a transformação social. Por meio da ação educativa, acredita-se que os indivíduos são capazes de estabelecer uma relação ativa e transformadora em relação ao seu meio político e social.

Essa concepção de educação tem como fundamento o fato de que o trabalho docente e a formação de professores fazem parte de um processo educativo no qual os membros da sociedade devem ser preparados para a participação na vida social. "A educação – ou seja, a prática educativa- é um fenômeno social e universal, sendo uma atividade humana necessária à existência e funcionamento de todas as sociedades". (LIBÂNEO, 2004, p. 16- 17).

Para atingir esse objetivo de educação como ponto de partida para a transformação social, temos como eixos articuladores do curso a inter-relação entre teoria e prática e a educação para a diversidade. Não há como conceber a educação sem pensarmos na prática educativa, tendo em vista que os saberes pedagógicos, são, muitas vezes, empíricos. É, sobretudo nos cursos de formação de professores que a relação entre teoria e prática deve estar presente, a fim de que os futuros docentes possam vivenciar situações práticas de caráter formativo. Como Freire nos leva a refletir: "(...) na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática". (FREIRE, 2011, p.40).

Desta forma, o curso pretende estabelecer uma articulação entre as disciplinas de caráter teórico-científico, buscando uma formação prática e coerente às demandas

sociais contemporâneas e ao cenário educacional vigente. Para que essa relação entre teoria e prática seja efetivada, busca-se, desde o início do curso, em cada área específica de conhecimento, propor uma reflexão sobre as ações e vivências dos alunos, propondo uma mediação que contribua para o esclarecimento do fenômeno educativo no contexto político e social.

Corroborando com o conceito de transformação social decorrente do fenômeno educativo, busca-se permear o curso com uma temática que também é de suma importância para a sociedade atual: a educação para a diversidade. Ao falarmos em diversidade na educação, pensamos na ideia de garantir a todos os alunos as mesmas oportunidades de permanência e êxito na escola, respeitando suas diferenças individuais. Não estamos nos referindo apenas aos alunos com necessidades especiais ou às minorias. O termo vai além, estendendo-se a estudos e discussões sobre gênero, classe, religião, sexo, raça, etnia, enfim, reflexões sobre diferentes grupos culturais que compõem a sociedade atual e que não devem passar despercebidos no ambiente escolar.

De acordo com Gadotti (1992, p.21) "(...) a escola precisa abandonar um modelo no qual se esperam alunos homogêneos, tratando como iguais os diferentes, e incorporar uma concepção que considere a diversidade tanto no âmbito do trabalho com os conteúdos escolares quanto no das relações interpessoais".

É nessa concepção que o curso de Licenciatura em Pedagogia tratará da questão da educação para a diversidade. Salientamos que, assim como a relação entre teoria e prática e a educação como agente de transformação social a diversidade na educação permeia todo o currículo dos alunos.

O curso tem como objetivo geral, "formar licenciados em Pedagogia para atuar no mundo do trabalho de forma crítica e inovadora frente aos desafios propostos pela sociedade contemporânea, promovendo a diversidade e transformação social. Destina-se à formação de professores para exercer funções do magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos e Educação no Campo, na área de Serviços e Apoio Escolar, na Gestão Escolar e em outros espaços educativos". (PPC do curso de Licenciatura em Pedagogia, – IFSP Presidente Epitácio, 2016)

Vale destacar que, dentre os objetivos específicos do curso, temos o favorecimento da troca de conhecimento entre diferentes áreas, por meio de uma abordagem investigativa e multidisciplinar, além da relação entre teoria e prática no desenvolvimento dos conteúdos. Desta forma, acreditamos que o trabalho desenvolvido por meio desta ação interdisciplinar está em sintonia com os objetivos do curso, já que pretende fazer com que os alunos relacionem os conhecimentos de diferentes disciplinas na construção do conhecimento.

O desafio da interdisciplinaridade no ensino superior: algumas reflexões

Como pensar um trabalho interdisciplinar num curso que tem como eixo central a educação como transformação social?

Entendemos que esse é um grande desafio, pois para colocar em prática a ideia de transformação na formação inicial de educadores, torna-se necessário transformar atitudes e metodologias.

Ivani Fazenda, grande precursora da ideia de interdisciplinaridade, afirma: "Se definirmos Interdisciplinaridade como junção de disciplinas, cabe pensar currículo apenas na formatação de sua grade. Porém se definirmos Interdisciplinaridade como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento, cabe pensar aspectos que envolvem a cultura do lugar onde se formam professores. " (Fazenda, 2009, p. 93-94).

Mais que pensar um tema a ser discutido em várias disciplinas, o movimento das atividades que planejamos caminhou no sentido de constuir a proposta de trabalho coletivamente, pensando, além dos conteúdos a serem desenvolvidos dentro de cada disciplina, no modo como tais atividades se articulariam. Movimento de estudo que buscou, tal como preconiza Fazenda, um cuidado para que, mais que conteúdos teóricos e acadêmicos, as atividades levassem à reflexão sobre o papel humanizador da educação.

"Quem habita o território da interdisciplinaridade não pode prescindir dos estudos transdisciplinares. O cuidado construído arduamente nos dois territórios precisa ser devidamente respeitado em suas limitações, mas principalmente nas inúmeras

possibilidades que se abrem para uma educação diferenciada onde o caráter humano se evidencia". (Fazenda, 2009, p. 102).

Klein (1998), ao apresentar considerações sobre sua pesquisa desenvolvida nos Estados Unidos a partir de experiências na educação interdisciplinar com foco no ensino pós-secundário, busca pontos comuns entre professores e administradores empenhados em desenvolver uma educação interdisciplinar. Segundo o autor, "o contexto curricular, como o contexto histórico, não é singular mas plural. Não existe um currículo interdisciplinar único, um paradigma para a prática único e uma teoria única. (...)." (Klein, 1998, p. 115-116).

O autor aponta também os pontos positivos de se trabalhar numa perspectiva interdisciplinas, dentre os quais se destaca o crescimento pessoal e cognitivo dos alunos que participam desse tipo de proposta: "Proponentes da instrução interdisciplinar também fazem outras reivindicações sobre o aprendizado. Eles argumentam que os alunos estão mais motivados, mais capazes de lidar com questões e problemas complexos, e mais engajados em pensamentos de nível mais alto. Eles aprendem a ver conexões e a lidar com a contradição. Mostram mais criatividade e atenção, e até mesmo, quem sabe, melhor assimilação em virtude das múltiplas conexões, além de ganhar perspectiva em relação às disciplinas". (Klein, 1998, p. 118).

Nesse sentido, Masetto (1998) acrescenta outros pontos importantes, que envolvem as atitudes de cooperação e responsabilidade que os alunos desenvolvem com estratégias interdisciplinares:

"Pesquisas indicam depoimentos de alunos que salientam as estratégias integradoras do grupo como importantes para a aprendizagem e o relacionamento de professores e alunos, valorizando as ações participativas, o trabalho em equipe, a explicitação das expectativas e necessidades dos alunos, a demonstração de confiança no aluno e em sua responsabilidade pela aprendizagem como fatores fundamentais para fortalecer a con-vivência". (Masetto, p. 182).

Para o autor, uma aula vai além do espaço de sala de aula, envolve vivência e transformação:

“Aula como vivência quer dizer aula como vida, como realidade. A aula como espaço que permita, favoreça e estimule a presença, a discussão, o estudo, a pesquisa, o debate e o enfrentamento de tudo o que constitui o ser e a existência, as evoluções e as transformações, o dinamismo e a força do homem, do mundo, dos grupos humanos, da sociedade humana que existe num espaço e num tempo, que vive um processo histórico em movimento. Essa realidade está diretamente integrada ao grupo classe, formado por alunos e professores que existem historicamente, e precisa ser estudada, refletida e debatida por esse grupo”. (Masetto, 1998, p. 180).

Portanto, ao pensarmos a proposta de trabalho que aqui se apresenta, procuramos inserir nela, a partir de um vídeo, o debate sobre a sala de aula e a realidade escolar, a partir de estudos teóricos que vínhamos desenvolvendo em sala de aula, buscando criar um espaço de vivência e reflexão.

“A sala de aula - vivência - funciona como um espaço aberto que se impregna de fatos, acontecimentos, estudos, análises, pesquisas, conflitos, prioridades, teorias que estão agitando o meio em que vivem alunos e professores. Esta aula traz o dia-a-dia para a sala, leva para a realidade extraclasse as reflexões, os estudos, as propostas das ciências a respeito dessa mesma realidade. É o vivo, o científico, o atual presentes nessa ação educativa. Ela permite aplicações práticas, a relação do conhecimento com a experiência, com a realidade profissional e com as necessidades dos alunos. Permite aos alunos desenvolver uma visão crítica acerca dos problemas econômicos e sociais da atualidade e a pensar sua própria atuação profissional nas condições da realidade brasileira”. (Masetto, 1998, p. 180-181).

Sintetizando as ideias dos autores que fundamentaram nossa prática, podemos afirmar que buscamos trazer às atividades propostas elementos que abrissem espaço para o trabalho em equipe, debate sobre a realidade educativa e estabelecimento de conexões entre ideias presentes em diferentes áreas de conhecimento, privilegiando a ideia de aula como vivência, bem como o caráter humano e transformador da educação. Para isso, desenvolvemos também uma reflexão sobre nosso papel enquanto educadoras e formadoras de profissionais da educação.

“Essa concepção de aula traz consigo a modificação da postura do professor de "ensinante" para "estar com"; de transmissor para parceiro de troca, por meio de uma ação conjunta do grupo. Sala de aula: trabalho em equipe, que se explicita na revisão do programa da disciplina ou da matéria encaixando a vida, o concreto, o real, as expectativas, os interesses e os problemas dos aprendizes com a especificidade da disciplina. Nela as estratégias são selecionadas visando à formação do cidadão, do profissional, do pesquisador, favorecendo a iniciativa, a criatividade e a participação no processo. A avaliação é pensada como um feedback relacionado a todos os objetivos educacionais e não apenas àqueles de ordem cognitiva. Essa aula pode se transformar num instante inovador na vida de seus participantes, quando contradições se apresentam, evidências antigas são destruídas e novas, construídas”. (Masetto, 1998, p. 183).

A seguir, passaremos a uma breve apresentação do vídeo que serviu como disparador de reflexões e conexões, assim como um relato e análise do trabalho desenvolvido.

“O jarro” e suas múltiplas possibilidades de pensar educação

O filme “O jarro” (Título orinal: The Jar) é uma produção iraniana do ano de 1992. É um filme que conta com uma temática bastante interessante para propormos discussões relacionadas à educação, apesar de ter um enredo aparentemente simples: uma escola no meio do deserto tem um jarro de água que serve para as crianças matarem a sede. Em um dia, esse jarro quebra e a rachadura deve ser consertada.

Assinado pelo diretor Ebrahim Foruzesh, que também é o autor do roteiro, o filme foi premiado com o Leopardo de Ouro do Festival de Cinema de Locarno (Suíça) e com o prêmio do júri da 18ª Mostra Internacional de Cinema de São Paulo.

O enredo se desenvolve em uma pequena aldeia, espaço singular, no deserto do Irã. A escola presente no cenário da aldeia ocupa lugar de destaque, com ênfase no fato de contar com poucos recursos e desenvolver um trabalho precário no que se refere a

métodos de ensino e materiais didáticos. O quadro negro se reveste de palavras escritas pelo professor e, constantemente, repetidas pelos alunos.

Tudo caminha normalmente na escola, até o momento em que, junto com o professor, os alunos notam que o único jarro que serve de recipiente para a água quebra. Isso faz com que os alunos passem sede e tenham que fazer uma longa caminhada até o rio para poder beber água.

Nesta escola, temos como protagonista a figura do professor, interpretado por Behzad Kodaveisi. Com o vaso trincado e sem nenhuma possibilidade de ajuda por parte das autoridades daquela aldeia, o professor se coloca diante de um desafio: fazer com que o vaso seja consertado e a escola possa voltar a caminhar "normalmente".

O professor, buscando solucionar tal impasse, descobre um homem da comunidade que pode consertar o jarro, que por sinal é pai de um aluno. No entanto, o homem, bastante humilde, diz que precisa cobrar pelo serviço, não podendo consertar o vaso de forma voluntária. Com muita insistência do professor, o homem concorda em consertar o vaso sem cobrar nada, desde que seja fornecido o material que precisa: clara de ovo, cal e cinzas.

O professor mobiliza os alunos a levarem o material necessário para o conserto, mas em uma aldeia pobre como aquela, é preciso um grande esforço para que os alunos consigam o que foi solicitado pelo mestre. Observamos, então, que o filme aborda temas muito importantes, tais como a força de um grupo, a união para a solução dos problemas e a função central do professor na conscientização do grupo para a solução daquele impasse.

Diante do pedido do professor, os meninos passam a buscar ajuda com os pais e com a comunidade para conseguir o material. Mesmo com dificuldade, já que o ovo é um alimento dessas famílias tão pobres, os alunos conseguem levar para a escola os materiais que foram solicitados para o conserto do vaso.

No entanto, apesar de o professor manter uma postura de renúncia e de esforço em prol daquela escola, um dos meninos insinua que o professor iria comer sozinho as gemas dos ovos, já que apenas as claras seriam usadas para o conserto. Mesmo chateado, o professor não desiste; ele pede para que os alunos tragam pão no dia seguinte e oferece as gemas para alimentar aqueles alunos.

No dia seguinte, o pai do aluno vai à escola e, em posse dos materiais arrecadados pelo grupo, consegue consertar a rachadura do jarro. Felizes com o acontecido, os alunos convidam o professor a ser o primeiro a beber a água, comemorando a aparente solução do problema.

Todavia, o grupo percebe uma nova rachadura no jarro e eles chegam à conclusão de que seria necessária a aquisição de um novo reservatório de água para a escola. Novamente sem ter onde saciar a sede, os alunos são obrigados a andar uma certa distância até o rio para que possam beber água.

Em uma dessas idas ao rio, um dos alunos cai na água, adoecendo logo em seguida. A mãe do garoto doente, interpretada por Fatemeh Azrah, a princípio fica muito irritada com a situação, mas se mobiliza para a compra de um novo jarro, envolvendo toda a comunidade com o problema. Mesmo sem o apoio do marido, a senhora busca com todos os moradores uma forma de ajudar aquela escola, indo de casa em casa e compartilhando com todos os moradores o problema vivenciado pelo seu filho e pelas crianças.

Mesmo com uma postura proativa, a senhora é bastante criticada por alguns membros da comunidade, que desconfiam de suas atitudes. Mesmo diante de críticas, ela se alia ao professor e eles finalmente conseguem arrecadar dinheiro para a compra de um novo jarro. O desfecho do filme ocorre com a chegada do novo jarro à comunidade.

A escolha do filme para o trabalho interdisciplinar no curso de Licenciatura em Pedagogia se deu por ele permitir diferentes possibilidade de reflexão de temáticas relacionadas à educação. A história mostra a importância daquela escola para a comunidade e a figura central do professor diante de tanta pobreza e descaso das autoridades para com os problemas da escola.

A problemática com o jarro rachado é apenas o estopim para a apresentação de diversos problemas sociais daquela aldeia. A história nos faz refletir sobre o valor social da educação, a importância da escola, a atitude do professor diante da situação, a participação da comunidade na vida escolar dos filhos e a força da mulher, já que a solução do problema se deu graças à iniciativa de uma mãe de aluno.

A experiência de discussão e atividades

O trabalho interdisciplinar proposto envolveu três componentes curriculares cursados pelos alunos do curso de Licenciatura em Pedagogia – "Leitura, análise e produção de textos" e "Política e Organização Educacional Brasileira", cursadas no 1º semestre e "Didática 2", cursada no 2º semestre.

Numa das aulas de "Leitura, análise e produção de textos", os alunos assistiram ao vídeo e, a partir dele, foram orientados a produzirem uma resenha, retomando os conhecimentos adquiridos na aula anterior, na qual foi realizado um estudo do gênero textual "resenha" e, em seguida, receberam orientações sobre a produção do texto. Na semana seguinte, durante a aula de "Política e Organização Educacional Brasileira", foi realizado um debate sobre o vídeo, a partir dos conteúdos estudados nas aulas anteriores, no qual foram trazidas à discussão questões envolvidas na problemática educacional atual. Ao final da discussão, uma questão foi apresentada: "Nosso jarro também está rachando. Diante disso, qual o nosso papel enquanto educadores? "

Analisando brevemente as resenhas escritas pelos alunos, ficam evidentes alguns pequenos avanços no que diz respeito à qualidade da produção escrita. Considerando que os alunos iniciaram o curso trazendo consigo alguns aspectos de defasagem em seus modos de escrever, foi possível observar, em grande parte dos casos, tentativas de produzir uma escrita mais elaborada academicamente.

Entendemos que essa defasagem seja decorrente de uma Educação Básica deficitária, além de, em alguns casos, muito tempo fora da escola, sendo que grande parte dos alunos retornou aos estudos após anos de conclusão do Ensino Médio.

Observou-se também, lendo as resenhas apresentadas, que muitos aspectos da discussão realizada na aula de "Política e Organização Educacional Brasileira" foi trazida aos textos produzidos, o que resultou em algumas reflexões bastante pertinentes à temática discutida.

No segundo semestre, a disciplina “Didática 2” teve início a partir da leitura e discussão do segundo capítulo de Libâneo (2004), que trata da questão do fracasso escolar. Após aula expositiva dialogada, apresentamos aos alunos três questões, dentre elas a retomada do filme “O jarro”, a fim de que os alunos retomassem a discussão realizada no semestre anterior e a relacionassem ao tema. As resenhas realizadas no semestre anterior tiveram alguns trechos destacados com caneta marca texto e foram distribuídas aos alunos que, em grupos de três ou quatro alunos, deveriam responder as questões e refletir sobre elas. Segue abaixo um detalhamento da atividade proposta:

- Parte 1: Responder a uma das perguntas apresentadas do autor no item de estudo do texto.

- Parte 2: Relacionar a questão respondida com resenhas do filme “O jarro”.

- Parte 3: Elaborar uma pergunta crítica a partir do texto (que seria utilizada para debate a ser realizado na aula seguinte).

Destacamos, a seguir, duas respostas que, em nossa análise, foram capazes de estabelecer relações interdisciplinares e de retomar conhecimentos discutidos em diferentes compontentes curriculares em diálogo com o filme proposto.

“Ao relacionarmos a resposta da questão 2, que aborda sobre a parte social e política da escola unitária com o filme “O jarro”, iremos perceber que existe uma ligação entre ambas, porém, uma contradição, pois o texto nos fala que é “dever” do Estado e direito fundamental da sociedade manter subsídios para garantir o ensino básico unitário. O filme nos mostra essa contradição, na qual o Estado não fornece esse subsídio, sequer para algo básico, que no caso seria o jarro que a escola necessitava, Na maioria das vezes, as necessidades da escola são sanadas pela mobilização da comunidade e não pelo governo. (Dal, Deb, Eur).

“Podemos pontuar associações com o filme “O jarro” com a problemática do fracasso escolar, pois no filme o professor mesmo com poucos recursos elabora os conteúdos metodológicos focando a alfabetização numa linguagem mais simplificada com o intuito de facilitar o aprendizado dos alunos. Podemos citar ainda as questões sociais

e políticasque influenciam muito na prática escolar, onde o governo se mostra omisso, desconhece os problemas enfrentados nas escolas. Além da questão do professor poder elaborar sua metodologia de aula, sem usar as tais “aulas enlatadas”. (And, Dan, Dav).

Vemos, em ambos os exemplos acima, reflexões bastante pertinentes que foram trazidas às respostas escritas. Na aula seguinte, a atividade escrita teve continuidade a partir de um debate, organizado de forma que cada grupo apresentou suas considerações e, em contrapartida, elaborou uma pergunta crítica para ser respondida por outro grupo. Os alunos foram incentivados, dessa forma, a pensar criticamente a partir do vídeo trabalhado, a dialogar entre si e, em diferentes momentos e atividades do curso, estabelecer relações entre os conhecimentos, o que nos remete a Masetto (1998), em uma de suas considerações sobre a aula:

“A aula como espaço de relações pedagógicas. O encontro desse grupo humano formado de professores e alunos em uma escola tem objetivos educacionais bem definidos. Visa à aprendizagem na área do conhecimento: adquirir informações, relacioná-las, contrapô-las a outras, criticá-las, reconstruir o próprio conhecimento, buscar novas informações, sintetizar e tirar conclusões, generalizar etc.” (Masetto, 1998, p. 182).

Podemos dizer que o movimento de pensamento que as atividades propostas estimularam nos estudantes envolvidos permitiu pensar sobre a complexidade e os dilemas da educação na atualidade, numa perspectiva interdisciplinar e de aprendizagem coletiva.

Considerações Finais

O trabalho aqui apresentado retrata o modo como buscamos desenvolver uma relação interdisciplinar a partir de um mesmo recurso didático, estimulando, como propõe Fazenda, que as aulas pudessem constituir mais que horários nas grades curriculares. Utilizando-nos do termo "grade curricular", podemos dizer que uma das "chaves" para trabalhar de forma interdisciplinar, é quebrar as grades que aprisionam o pensamento, abrindo espaço para as ideas que ganham asas na discussão em grupos e nas reflexões.

Finalizamos nosso texto retomando Masetto:

"Aula como con-vivência humana. Talvez aqui se encontre a pedra de toque dessas reflexões. Acostumados por demais a ver nossas aulas como espaço físico, nós nos demos conta de que, antes de mais nada, somos um grupo de pessoas que estão se reunindo durante uma grande parte de nossas vidas para buscar algo de muita importância para nós". (Masetto, 1998, p. 181).

Assim encerramos nosso relato e breve análise sobre nossa tentativa de colocar em prática uma experiência interdisciplinar, uma experiência que se revelou bastante enriquecedora para nós e para os estudantes envolvidos.

Retomamos, porém, a ideia do jarro rachado, reconhecendo que desenvolver a interdisciplinaridade é um grande desafio, que se concretiza não apenas na vontade de realizar, mas que exige condições práticas de trabalho, sobre as quais há muito a se lutar na realidade educacional atual de nosso país.

Referências bibliográficas:

Censo Demográfico (2010). Características da população e dos domicílios: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE. Disponível em https:/censo2010.ibge.gov.br/ Acesso 12 jun 2017.

Freire, P. (2011). *Pedagogia da autonomia.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gadotti, M. (1992). *Diversidade cultural e Educação para todos.* Juiz de Fora/MG: Graal.

Geraldi, J. W. (1998). Da redação à produção de textos. In J. W. Geraldi & B. Citelli (Eds.), *Aprender e Ensinar com Textos. Volume 1* (2nd ed., pp. 17–24). São Paulo: Cortez Editora.

Gonçalves, A. V., & Nascimento, E. L. (2010). Avaliação formativa: autorregulação e controle da textualização. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, *49*(1), 241–257.

Hadji, C. (1994). *A avaliação, regras do jogo: das intenções aos instrumentos*. Porto: Porto Editora.

IFSP (2014). *Plano de Desenvolvimento Institucional.* São Paulo – SP.

_____(2016). *Projeto pedagógico do Curso Superior de Licenciatura em Pedaogia.* Presidente Epitácio – SP.

Fazenda, I. (2008). Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na formação de professores. In: UNIOESTE Campus Foz do Iguaçu v. 10 - nº 1, pp. 93-103 1º sem. 2008. 93-103.

Klein, J. T. (1998). ENSINO INTERDISCIPLINAR: DIDÁTICA E TEORIA. In: I. Fazenda (org.), *Didática e interdisciplinaridade* (1998). Campinas, SP: Papirus.

Libâneo, J. C. (2004). *Didática*. São Paulo: Cortez.

Masetto, M. (1998). Aula na universidade. In: I. Fazenda (org.), *Didática e interdisciplinaridade* (1998). Campinas, SP: Papirus.